

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CINTHIA RONCONI FORRECHI

PRÁTICAS AMBIENTAIS: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES

SÃO MATEUS - ES

2019

CINTHIA RONCONI FORRECHI

PRÁTICAS AMBIENTAIS: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Santana Rocha.

Co-orientadora. Prof^a. Eliane Gonçalves da Costa

SÃO MATEUS - ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas –
SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F728p Forrechi, Cinthia Ronconi, 1994-
Práticas ambientais : um diálogo entre saberes /
Cinthia Ronconi Forrechi. - 2019.
131 f. : il.

Orientadora: Sandra Mara Santana Rocha.
Coorientadora: Eliane Gonçalves da Costa.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação ambiental. 2. Práticas pedagógicas. I. Rocha,
Sandra Mara Santana. II. Costa, Eliane Gonçalves da. III.
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo. IV. Título.

CDU: 37

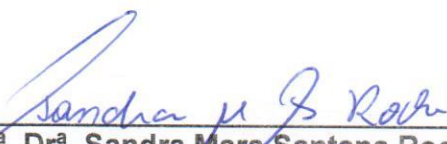
CINTHIA RONCONI FORRECHI

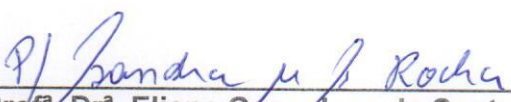
PRÁTICAS AMBIENTAIS: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

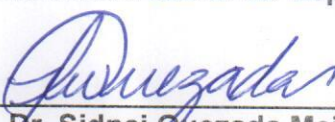
Aprovada em 22 de abril de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Sandra Mara Santana Rocha
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora


Prof.^a. Dr.^a. Eliane Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientadora


Prof.^a. Dr.^a. Rita de Cassia Cristofolini
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof. Dr. Sidnei Quezada Meireles Leite
Instituto Federal do Espírito Santo

Aos que amo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar um sonho, por me abençoar com saúde, força, proteção e iluminação em todo o trajeto percorrido nesta conquista;

A professora Sandra Rocha, minha orientadora, por ter me acolhido como orientanda, por ter sido tão presente superando a distância e tornando meu sonho possível. Oh, como eu tenho a agradecer... e a minha Coorientadora, Eliane Gonçalves, por ter motivado meu processo de escrita com tanto carinho.

Aos professores e equipe do PPGEEB, pelas aulas e por contribuírem direta ou indiretamente com minha pesquisa e com meu aprimoramento intelectual, em especial os professores Ana Nery, Ailton, Rita e Zaira. Aos professores Sidnei e Ailton, pela participação no exame de Qualificação e enorme contribuição com este trabalho. Aos professores Sidnei e Rita, por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições na banca avaliadora.

À Secretaria Municipal de Educação de Águia Branca, por permitir e disponibilizar o espaço de pesquisa, em especial à secretária de educação Elizangela Lotério. A todos os funcionários e colaboradores da EMEF “Pedra Torta”, que não mediram esforços para que os resultados pudessem ser apresentados de forma verídica e natural, agradeço em especial a diretora Ana Célia, oficinaira Renata, aos alunos participantes do projeto e o Pe. Domênico Salvador.

Aos colegas de trabalho e equipe da EMEIEF “João Gabriel”; a Prefeitura Municipal de São Gabriel da Palha pelo incentivo prestado. Aos colegas de trabalho e toda equipe da FASG, meu muito obrigada pelo apoio e reconhecimento; em especial aos colegas: André, Wesley, Maria José, Keila Belo e Lizie.

Aos meus queridos familiares! À minha mãe Cláudia, obrigada pela paciência em me ouvir, pelo amor incondicional e exemplo de fé. Ao meu pai José Luís, obrigada pelo “colo”, pelo incentivo e demonstração de orgulho a cada conquista. A minha irmã Priscila, por me ajudar a conciliar as atividades profissionais e acadêmicas e por todo apoio e torcida. A minha querida afilhada Layne, pelo carinho, pelos abraços, beijos e sorrisos que me ajudaram a recarregar minhas energias durante a realização deste trabalho. Aos meus familiares, avó, tios (as), primos (as), a toda “Forrecada”, minha comadre Renata, as “priminhas” pelos abraços sinceros e minha amada madrinha Ana Verena, que por meio das orações se fizeram presentes nos momentos de dificuldades e vibram, hoje, com essa conquista!

Aos colegas Ailton, Élio e Christiane, que durante muitas idas e vindas foram verdadeiros amigos, orientadores e amparo para a organização dos estudos. A minha amiga Paula Salvador, que dividiu momentos de alegrias, desesperos, caronas, ligações e conquistas; e a minha amiga Ana Paula, por compartilhar as muitas angústias, direcionar a tranquilidade e ser essencial em minha vida nessa reta final, sendo uma verdadeira irmã.

Aos meus eternos amigos, Jamille, Eliane, Egliene, Weksley, Francielle Milanez, Robledo obrigada pela torcida. A minha amiga/irmã Leonice a qual é a grande incentivadora desde a graduação dessa conquista, agradeço pela torcida, encorajamento e leituras. Aos amigos do “Adorarte” e do “Eu e vocês”: Ludimila, André Lima e Carla (Meu socorro na Ufes, rsrs), que compreenderam minhas ausências e incentivaram ao estudo durante todo esse processo.

Agradeço aos meus amigos e porque não chamar de primos: Gustavo e Samira que me acalmaram em momentos que pensei em desistir. Aos amigos: Douglas e Deivid, pela presença que alegra; ao Hudson, pelos abraços, palavras de incentivo, por ter acompanhado boa parte dos momentos em que precisava desabafar, sempre disposto a contribuir, tornando-se um grande amigo em todo percurso; e a toda família EJC.

O meu muito obrigada!

Bendiga ao Senhor Deus em todas as circunstâncias. Peça que ele guie você em todos os caminhos, e que ele faça você ter sucesso em todas as iniciativas e projetos, pois nenhum possui a sabedoria. Somente o Senhor é quem dá seus bens.

Tobias 4, 19a

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo o projeto 'Mãos que Fazem', desenvolvido na escola EMEF "Pedra Torta", localizada no município de Águia Branca, Espírito Santo, Brasil. O projeto visa promover a autonomia e a emancipação dos indivíduos por meio da realização de oficinas de artesanato, culinária e manejo da horta, com os alunos do Ensino Fundamental, as quais envolvem saberes populares e ambientais. O objetivo dessa pesquisa é dialogar com o desenvolvimento desse projeto investigando as práticas ambientais sob uma perspectiva transformadora e da totalidade da formação do indivíduo. A pesquisa analisou a relação do projeto no que tange a construção da educação socioambiental dos educandos, tendo em vista que as atividades desenvolvidas vão além do espaço escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, o que consistiu na pesquisa dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Ambiental; observação do desenvolvimento das atividades aplicadas no projeto 'Mãos que Fazem', análise dos aspectos pedagógicos, curriculares e ambientais. Foram analisados os principais elementos da Pedagogia de Projetos e verificou-se em que medida o projeto 'Mãos que Fazem' dialoga com as premissas dessa metodologia. Os resultados apontam para um projeto desenvolvido que não se encontra totalmente entrelaçado com os pressupostos da Pedagogia de Projetos, contudo que apresenta resultados favoráveis na construção socioambiental e da autonomia do educando, compreendendo um novo olhar sobre a práxis ambiental educativa e a formação integral do educando, sob os pressupostos dos saberes curriculares, populares e pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Sustentabilidade. Práticas Pedagógicas. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This research has as object of study the project 'Mãos que Fazem', developed in the school "EMEF Pedra Torta", located in the Águia Branca County/city, Espírito Santo, Brazil. The project aims to promote the autonomy and the emancipation of the individuals through the accomplishment of workshops of craftsmanship, cooking and management of the vegetable garden, with the students of the Fundamental Teaching, which involve popular and environmental knowledge. The objective of this research is to dialogue with the development of this project investigating the environmental practices from a transformative perspective and from the totality of the formation of the individual. The research analyzed the relationship of the project with regard to the construction of socio-environmental education of students, considering that the activities developed go beyond the school space. The methodology used was a qualitative research, which consisted in the research of the official documents that regulate Environmental Education; observation of the development of the activities applied in the project 'Mãos que Fazem', analysis of pedagogical, curricular and environmental aspects. The main elements of Project Pedagogy were analyzed and it was verified to what extent the 'Mãos que Fazem' project dialogues with the premises of this methodology. The results point to a project developed that is not totally intertwined with the assumptions of the Project Pedagogy, however that presents favorable results in the socio-environmental construction and the autonomy of the learner, comprising a new look on the environmental praxis of education and the integral formation of the learner, under the assumptions of curricular, folk and pedagogical knowledge.

Keywords: Elementary School. Sustainability. Pedagogical practices. Environmental education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Marcos históricos internacionais da educação ambiental.....	23
Quadro 2	Marcos legais da educação ambiental no Brasil.....	27
Quadro 3	Categorias da análise documental	56
Quadro 4	Quantidade de alunos participantes do projeto e oficinas realizadas...	59
Quadro 5	Propostas de educação ambiental.....	65
Quadro 6	Atividades desenvolvidas durante o período de observação de março a setembro.....	75
Quadro 7	Atividades diárias desenvolvidas no projeto.....	76
Quadro 8	Participação do projeto.....	81
Quadro 9	Opinião sobre o projeto.....	82
Quadro 10	Corrente naturalista.....	89
Quadro 11	Corrente conservacionista.....	90
Quadro 12	Corrente crítica.....	91
Quadro 13	Elemento da PP x Mãos que Fazem.....	103
Quadro 14	Princípios da EA x Mãos que Fazem.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Idade dos alunos participantes do projeto no ano de 2018.....	79
Tabela 2	Sexo dos alunos participantes do projeto em 2018.....	79
Tabela 3	Turma de estudo dos alunos participantes do projeto.....	79
Tabela 4	Oficina Preferida	83
Tabela 5	Opção de escolha da oficina no projeto.....	84
Tabela 6	Opção de escolha.....	84
Tabela 7	Identificação dos professores.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Correntes da Educação Ambiental.....	33
Figura 2	Momentos/Etapas da Pedagogia de Projetos.....	42
Figura 3	Vantagens da pedagogia de projetos segundo Nogueira (2005).....	43
Figura 4	Localização do município de pesquisa.....	45
Figura 5	Imagem de satélite da EMEF “Pedra Torta”	46
Figura 6	Foto da escola atual.....	47
Figura 7	Estrutura física da EMEF “Pedra Torta”	48
Figura 8	Coleta de Dados.....	50
Figura 9	Esquema para análise de conteúdo.....	54
Figura 10	Participação familiar no preparo da horta escolar.....	60
Figura 11	Horta familiar.....	61
Figura 12	Atividades desenvolvidas pelos alunos.....	76
Figura 13	Participação do projeto.....	80
Figura 14	Oficina preferida.....	83
Figura 15	Opção de participação do projeto.....	85
Figura 16	Correntes EA.....	89

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CBC	- Currículo Básico Comum
CF	- Constituição Federal
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental
EA	- Educação Ambiental
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	- Lei Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério do Meio Ambiente
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEA	- Política Estadual de Educação Ambiental
PMAB	- Prefeitura Municipal de Águia Branca
PP	- Pedagogia de Projetos
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEA	- Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	- Programa das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 BREVE MEMORIAL.....	15
1.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E QUESTIONAMENTOS	16
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	19
2 OBJETIVOS DA PESQUISA	22
2.1 OBJETIVO GERAL.....	22
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
3 REVISÃO DE LITERATURA	23
3.1 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	23
3.1.1 Educação ambiental: breve histórico	23
3.1.2 Marcos ambientais no Brasil	27
3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	31
3.2.1 O lugar da pedagogia de projetos numa práxis ambiental educativa	36
3.3 OUTRAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER	39
3.3.1 Da escola nova à metodologia de projetos	39
4 METODOLOGIA	44
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	44
4.2 LOCAL DA PESQUISA	44
4.2.1 Município	44
4.2.2 Escola	46
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	49
4.4 COLETA DE DADOS.....	50
4.4.1 Pesquisa documental	51
4.4.2 Observação	52
4.4.3 Entrevista	52
4.4.4 Questionário Semiestruturado	52
4.4.5 Grupo Focal	53
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	54
4.5.1 Categorização dos documentos	56
5 MÃOS QUE FIZERAM, MÃOS QUE FAZEM E MÃOS QUE FARÃO	58
5.1 O PROJETO MÃOS QUE FAZEM.....	58
5.1.1 Conhecendo o projeto ‘Mãos que Fazem’	58
5.1.2 Entrevista com o Padre D.S.	61

5.1.3 Concurso da Horta	64
5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	64
5.2.1 Dimensão socioambiental.....	65
5.2.2 Preservação e Sustentabilidade	66
5.2.3 Sustentabilidade na perspectiva da totalidade.....	68
5.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS E AMBIENTAIS	70
5.3.1 Saberes conceituais	71
5.3.2 Saberes pedagógicos.....	71
5.3.3 Saberes curriculares	72
5.4 APLICABILIDADE NA PRÁTICA: VIVÊNCIAS DO PROJETO ‘MÃOS QUE FAZEM’	74
5.5 MÃOS QUE FAZEM – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS.....	78
5.5.1 Identificação dos participantes do projeto	78
5.5.2 Projeto ‘Mãos que Fazem’	81
5.5.3 Socioambiental	86
5.6 DISCURSOS DOS PROFESSORES	93
5.6.1 Identificação.....	93
5.6.2 Projeto Mãos que Fazem.....	94
5.7 A VOZ DA FAMÍLIA: PROJETO MÃOS QUE FAZEM.....	99
5.8 PROJETO MÃOS QUE FAZEM X PP E EA.....	103
6 CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	115
ANEXO	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 BREVE MEMORIAL

Estou na educação relativamente há pouco tempo, no entanto, a minha paixão pelo ensino sempre esteve presente em minha vida desde os primeiros passos na alfabetização. Venho de família humilde, beneficiária de diversos programas federais, como bolsa família, que foi a base para o nosso sustento e fui aluna da graduação em Pedagogia, por meio do Prouni. Cresci vendo minha família lutar pelas melhorias no campo e vivenciei desde a infância a mobilização e movimentos comunitários por práticas ambientais sustentáveis. Já passei por diversas situações de preconceito às minhas origens. Sim, por ser e estar no campo! Mas isso não foi empecilho a minha caminhada, pelo contrário, fortaleceu-me a defender minha bandeira e dizer o porquê vim.

O espaço de pesquisa, não seria melhor, que a escola da comunidade em que nasci e cresci, acompanhando e vivenciando as suas lutas. Ela está localizada em uma área de preservação federal, a princípio o projeto era de um Parque Nacional, o que refletiria na desocupação das famílias da área. A luta dos movimentos, associações e sindicatos foram intensas a fim de garantir a permanência das famílias em suas terras e, após muitas reivindicações, hoje a área é um monumento natural e as famílias puderam permanecer em seu espaço. Viver e colaborar com essa luta estimulou o interesse em estudar a educação ambiental e mais precisamente, investigar uma atividade denominada 'Mãos que Fazem'¹, implantada como motivação e esperança para as famílias camponesas em estímulo a permanência no campo.

Sou pedagoga da rede municipal de São Gabriel da Palha, há 3 anos, atendendo ao público da educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma clientela mista, advinda da zona urbana e zona rural, ocupando um patamar social de vulnerabilidade e de carência afetiva e de valores, contudo carregada de sonhos e esperança de realizá-los. Atuo também na formação de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual busco compartilhar práticas, teorias e impulsionar

¹ O projeto 'Mãos que Fazem' está caracterizado na página 20 e mais especificamente no capítulo 5.

o desenvolvimento da autonomia e da criticidade diante das situações sociais, econômicas e políticas em que vivemos.

Ser e estar na educação tem como objetivo disseminar as propostas de uma educação para todos, sem preconceitos ou discriminação ao jovem do campo e às minorias marginalizadas que por vezes não têm acesso a um ensino de qualidade, e infelizmente a atual situação política ameaça retirar o pouco que conquistamos.

A escolha por estudar as práticas ambientais e os saberes populares faz-me entender que eu posso contribuir para romper a ideia ingênua de tratar a educação ambiental com atividades equivocadas baseadas em datas comemorativas: como danças, jograis e atividades impressas, impregnadas nas nossas escolas, e proporcionar uma reflexão da nossa prática docente, propiciando um espaço de (re) significação do ensino direcionado a uma visão crítica e reflexiva.

1.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E QUESTIONAMENTOS

A questão ambiental vem ganhando espaço tanto no campo social quanto educacional. Tendo em vista que na atualidade constitui-se como um tema de ampla importância para as agendas de discussões intergovernamentais. Diante da alarmante situação ambiental que presenciamos, a educação é chamada para tomar sua responsabilidade atuante na práxis ambiental educativa.

Vivemos uma crise ambiental sem precedentes, e que tem efeitos colaterais e consequências não antecipadas ou previstas, tornando-se uma ameaça às espécies, à vida, ecossistemas e às futuras gerações. Portanto, é urgente a necessidade de ações concretas para o enfrentamento dessa crise e a Educação Ambiental (EA) é uma possibilidade de enfrentar os riscos globais e minimizar os efeitos nocivos ocasionados pela ação humana desordenada na natureza (MELLO et al, 2007; HENRIQUES et al, 2007), contudo, de que forma? Como romper paradigmas consolidados sobre a abordagem ambiental nas escolas, haja vista que as questões ambientais na maioria das vezes são abordadas de forma fragmentada e ingênua focada em datas comemorativas, como o dia da árvore e dia do meio ambiente? Mesmo com a evolução dos tempos, percebe-se que a escola e a sociedade ainda defendem uma visão conservacionista do meio ambiente.

A EA é um elemento estratégico, pois contribui para a construção de valores, conceitos, atitudes e habilidades que aproximam da realidade ambiental. Dessa forma, busca propor uma reflexão crítica das relações sociais voltadas a uma conscientização pautada em uma nova ótica da relação sociedade-natureza (LOUREIRO, 2002). Apesar das conferências, marcos ambientais, e da constituição de políticas públicas de educação ambiental, os avanços ainda são insuficientes quando comparados à amplitude da crise ambiental vivida. Assim, a proposta da educação ambiental objetiva a transformação social referente às posturas individuais no meio ambiente, alcançada a partir da construção da racionalidade humana (FREIRE, 2015).

No Brasil, o processo de inserção da EA no currículo iniciou-se a partir de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trouxeram a EA como tema transversal. Em seguida, a Lei 9.795/99 instituiu a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) e fortaleceu a discussão da EA no contexto escolar.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

O estado do Espírito Santo tem como grande marco a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), instituída com a publicação da Lei nº 9.265 de 2009. Que além de instituir a PEEA, dá outras providências voltadas à educação ambiental:

Art. 2º Entende-se por Educação Ambiental os processos permanentes de ação e reflexão individual e coletiva voltados para a construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra.

Art. 3º A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação estadual, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter escolar e não-escolar.

Art. 4º A Educação Ambiental é objeto constante de atuação direta da prática pedagógica, das relações familiares, comunitárias e dos movimentos sociais na formação da cidadania emancipatória.

Art. 5º A Educação Ambiental deve estimular a cooperação, a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças e aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Nessa perspectiva, o ensino da educação ambiental deve atuar na redefinição de valores e no comportamento do indivíduo com a natureza. Sendo assim, é preciso

repensar a forma de trabalhar a educação ambiental nas escolas, a fim de atender as novas demandas sociais, tecnológicas, industriais e educacionais.

Portanto, surge a motivação em estudar o projeto 'Mãos que Fazem', a fim de investigar a metodologia utilizada analisando o mesmo dentro da perspectiva da teoria da Pedagogia de Projetos (PP). Esta metodologia busca reduzir a distância entre o que é ensinado na escola e a cultura social do educando, dando maior sentido ao conhecimento e aos conteúdos abordados. Bem como, contribuindo para a emancipação e senso crítico do sujeito, permitindo promover o ensino concomitante à valorização da realidade do educando.

Considerando a base teórica e a proposta de investigação, esse trabalho pretende responder à seguinte problematização: De que forma o projeto 'Mãos que Fazem' contribui para a formação socioambiental dos alunos envolvidos? Podemos levantar a hipótese de que a formação do educando ultrapassa os muros escolares, considerando que a atividade desenvolvida envolve saberes populares, científicos e ambientais em um espaço escolar e familiar.

A pedagogia de projetos tem seus princípios pautados na relação da realidade do aluno com o conteúdo/conceito com o qual se pretende trabalhar. Os projetos propiciam uma educação democrática, permitindo que o aluno participe como colaborador da aula no momento que apresenta o seu conhecimento prévio, posicionando-se de forma crítica diante da problemática estudada. Dessa forma, a pedagogia de projetos atua como alternativa metodológica de reflexão e ação, em um contexto socioeducativo que permite um olhar frente às necessidades sociais e ambientais, pois esta metodologia permite "o estudo do local e do contexto vivido, motivando o posicionamento crítico dos envolvidos e a realização de ações concretas de intervenção na realidade" proporcionando assim, uma reflexão quanto à relação homem e natureza, bem como a construção de sujeitos críticos e uma educação emancipatória (HERNÁNDEZ; VENTURA 1998; CECCON, 2012, p. 22).

Sendo assim, por meio da minha pesquisa e da experiência na educação, percebo que o trabalho com a EA nas escolas ainda é muito limitado e não dialoga com a proposta dos documentos oficiais curriculares. A exemplo disso, percebe-se que as escolas e os profissionais da educação por vezes trabalham a EA de forma

fragmentada, em uma visão conservacionista, pois desconhecem o que é estabelecido na Lei 9795/99 e tão pouco há uma formação e orientação das redes para o trabalho da EA conforme estabelecem os documentos oficiais.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Os sistemas educacionais têm sido provocados a assumirem sua responsabilidade na formação do indivíduo e na relação deste com a sociedade e a natureza, paralelamente, a questão ambiental vem ganhando espaço tanto no campo social quanto educacional. Tendo em vista que na atualidade constitui-se como um tema de significativa importância para as agendas de discussões intergovernamentais, pois a exploração dos recursos naturais chegou a patamares insustentáveis pelo Planeta Terra, fazendo assim com que surgisse uma necessidade global de busca por solução para este problema (DIAS, 2004; ONU, 1972).

Os documentos oficiais abordam o trabalho da EA nas escolas, contudo na prática a realidade não condiz com o que os documentos estabelecem. Exemplo disso, são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), publicados na década de 90, e que já traziam a ideia de transversalidade da EA propondo a relação entre a teoria e as questões do cotidiano.

Em seguida, a proposta da EA interdisciplinar e contínua foi estabelecida com a publicação da Lei 9795/99, que instituiu o PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental), posteriormente reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2013). As Diretrizes propõem o estudo da educação ambiental relacionado às atividades e conteúdos desenvolvidos na escola, a fim de ser trabalhada “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades [...]” (BRASIL, 2013, p. 558). O Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as metas para o decênio 2014 – 2024, traz dez diretrizes e em uma delas cita a promoção da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013; 2014). Além disso, a declaração de Incheon (UNESCO, 2016) estabelece objetivos para educação de 2030, a qual deve ser vista dentro de um contexto de desenvolvimento integral garantindo uma educação que reconheça o papel estratégico para a sustentabilidade. E no espaço

estadual temos a PEEA (ESPÍRITO SANTO, 2009), que vem como grande marco na concepção do meio ambiente em sua totalidade.

Contudo, trilhando caminho inverso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) aparece no cenário educacional como um retrocesso, principalmente em referência às questões ambientais, uma vez que apenas cita em uma nota de rodapé a Lei 9795/99. Mesmo diante dessa triste realidade, ainda se buscam estratégias para erguer a bandeira da formação do educando com um posicionamento crítico frente às situações sociais e ambientais.

Sendo assim, objetivou-se analisar um projeto implantado na EMEF ‘Pedra Torta’, localizada do interior do município de Águia Branca. O município é caracterizado por seu relevo montanhoso, uma economia basicamente agrícola, com pequenos produtores rurais, um povo com traços culturais poloneses oriundos de seus primeiros desbravadores; localizado na microrregião noroeste do estado do Espírito Santo, possui um IDH de 0.678, segundo o IBGE (2010), sendo um município de médio desenvolvimento humano.

A escola está localizada na comunidade de Pedra Torta, e atende crianças e adolescentes da própria comunidade e das comunidades circunvizinhas, filhos de pequenos produtores que se mantêm economicamente com a produção de café e com a venda de produtos, alimentos e artesanatos na feira municipal. Além disso, o lócus de pesquisa apresenta um contexto marcado por lutas comunitárias, de associações, lideranças religiosas, movimentos e sindicatos, para a permanência familiar no campo, em virtude de compor uma área de preservação ambiental federal.

O projeto ‘Mãos que Fazem’ é desenvolvido na escola há uma década, desde 2008, objetivando promover um espaço de reflexão das questões ambientais, o ensino do manejo da horta, a produção de artesanatos e oficinas culinárias. O projeto foi implementado, no ano de 2008, pelo pároco daquela paróquia e morador daquele município. Atualmente, embora não mais resida no estado, na cidade de Águia Branca, realiza visitas periódicas a fim de acompanhar o desenvolvimento do projeto. Além disso, o financiamento para as atividades desenvolvidas são advindas de uma cooperativa e do fundo pessoal do idealizador do projeto².

² Maiores detalhes e caracterização do projeto estão no item 5.

Apesar de a organização do mesmo não contemplar em sua totalidade a PP, deve-se ressaltar que os resultados alcançados são satisfatórios. As atividades desenvolvidas são levadas pelos alunos às suas famílias e dentro do contexto social e ambiental que eles estão inseridos contribui para o desenvolvimento integral do educando.

O ensino da educação ambiental aliado a uma proposta de projeto torna-se pertinente por construir um estudo que busca um ensino construtivo e emancipatório, que leva o aluno ao aprendizado da EA articulado à sua realidade social e cultural. A relevância do trabalho dá-se ainda pela sua abrangência, levando em consideração as questões ambientais, os saberes pedagógicos e científicos que são estudados além do espaço escolar, dessa forma contribuindo para a ampliação da visão da educação socioambiental.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar o desenvolvimento de práticas ambientais no projeto escolar 'Mãos que Fazem', na perspectiva transformadora, emancipadora e da totalidade da formação do indivíduo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar o desenvolvimento do projeto 'Mãos que Fazem' e sua relação com a realidade dos educandos na perspectiva da EA.
- Investigar o desenvolvimento do projeto 'Mãos que Fazem', sob a ótica da metodologia de projetos.
- Investigar como o projeto vem influenciando a formação de agentes críticos e transformadores no ensino da educação ambiental.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1.1 Educação ambiental: breve histórico

O homem exerce grande influência no meio ambiente e a intensificação de sua ação ocasionou sérios problemas ambientais. A evolução industrial, tecnológica e demográfica aliada ao potencial destrutivo gerado pelo sistema capitalista exerceu uma grande pressão sobre os recursos naturais, oferecendo riscos a qualidade de vida e outros agravantes ambientais (GADOTTI, 2000).

É com base nessa vertente, na destruição desenfreada e na crise ambiental que se pontua a educação como um elemento de conscientização e formação humana, com o objetivo de sensibilizar o indivíduo sobre sustentabilidade e como agente crítico, a fim de amenizar os problemas ambientais (MULINE, 2013). Contudo pouco se tem feito para refletir e promover ações em prol da educação e da conscientização ambiental.

No cenário mundial, as primeiras manifestações de estudo em relação à EA surgiram na segunda metade do século XX, ainda de maneira tímida. A publicação do livro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, reuniu várias narrativas sobre a perda na qualidade de vida, consequência da destruição do meio ambiente, e com isso, a temática EA passou a compor algumas pautas das inquietações políticas, por isso, torna-se essencial destacar alguns principais marcos ambientais na esfera mundial (Quadro 1) (DIAS, 2004).

Quadro 1 - Marcos históricos internacionais da educação ambiental

(continua)

MARCOS HISTÓRICOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL		
ANO	MARCOS E CONFERÊNCIAS	SÍNTESE
1962	Publicação do Livro Primavera Silenciosa Rachel Carson	Um clássico na história do movimento ambientalista. Denunciava o uso de agrotóxico e a destruição desenfreada do meio, fazendo referência a uma humanidade que buscando o desenvolvimento a qualquer custo, cometia um ingênuo suicídio, tanto para si como para o meio na qual fazia parte (CARSON, 1962).
1972	Conferência de Estocolmo	Gera a Declaração sobre o Ambiente Humano, a recomendação nº 96 da Conferência reconhece o desenvolvimento da EA como o elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo. Contraditoriamente, no Brasil, um cartaz anuncia "Bem-vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento" (DIAS, 2004, p. 36).
1975	Congresso de Belgrado	Formulação de princípios para um programa de educação internacional de Educação Ambiental, para tanto, o encontro elabora a Carta de Belgrado, um documento histórico na evolução do ambientalismo.
1977	Conferência de Tbilisi	Estabelece os princípios orientadores da EA e remarca seu caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador. Evento decisivo para a Educação Ambiental em todo mundo. Foram apresentados os primeiros trabalhos desenvolvidos em vários países sobre o tema Educação Ambiental e elaboradas 41 recomendações pela Declaração de Tbilisi. O Brasil não participou do evento, pois não mantinha relações diplomáticas com o bloco soviético.
1987	Congresso de Moscou	Congresso Internacional da UNESCO - PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental - Moscou. Cada país apresentou um relatório sobre os avanços da EA. Realizou a avaliação dos avanços desde Tbilisi, reafirmando os princípios de Educação Ambiental, assinalando a importância e necessidade da pesquisa e da formação em Educação Ambiental. O Brasil, não apresentou relatório oficial.
1992	Rio 92	Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio/92, objetivou analisar a situação ambiental no mundo, recomendar medidas a serem tomadas, examinar estratégias de promoção do desenvolvimento sustentável, promover o aperfeiçoamento da legislação ambiental internacional. Criação da Agenda 21, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis FORUN das ONG's - compromissos da sociedade civil com a Educação Ambiental e o Meio Ambiente.

Quadro 1 - Marcos históricos internacionais da educação ambiental

(conclusão)

MARCOS HISTÓRICOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL		
ANO	MARCOS E CONFERÊNCIAS	SÍNTESE
1997	Rio +5	Com o objetivo de analisar o que foi feito desde a Rio 92 realizou-se no Rio de Janeiro o Fórum de Discussão das Nações Unidas e chegou-se à conclusão de que os avanços desejados não ocorreram, com isso perceberam a existência de muito trabalho a serem realizados para se cumprir os compromissos firmados na Rio 92. Estimulou a posterior movimentação para o Protocolo de Kyoto.
1997	Protocolo de Kyoto	O Protocolo de Kyoto promovendo discussões internacionais a fim de estabelecer metas para a redução da emissão de gases poluentes causadores do superaquecimento do planeta Terra, com maior ênfase aos países industrializados, e também criar forma dos países em desenvolvimento produzirem menos impactos ao meio ambiente. Os Estados Unidos desligou-se do acordo em 2001. O ano que marcou o início efetivo de Protocolo de Kyoto foi 2005.
2000	Conferência de Dakar	Reassume os compromissos traçados em Jomtien (1990) e considera que a educação constitui a chave para um desenvolvimento sustentável.
2002	Rio +10	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada em setembro de 2002 na África do Sul, avaliar os legados da RIO-92 (as convenções, declarações) e assumir novos compromissos para garantir uma mobilização mundial em torno de uma cidadania planetária. Elaboração da Declaração de Joanesburgo e Plano de Implementação.
2005	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).	Esta declaração enfatiza a ação urgente para fortalecer e expandir a EDS, estimulando mudanças de atitude e comportamento nas populações, a fim de capacitar as presentes gerações e responder às suas necessidades levando em conta as dimensões econômicas, sociais e ambientais do desenvolvimento sustentável.
2012	Rio +20	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro, tem o intuito de direcionar novos rumos para as décadas seguintes. Discussão e lançamento da Rede Planetária de Educação Ambiental, como parte da implantação do Tratado de EA.
2015	Declaração de Incheon	Definem metas para educação mundial de 2016 à 2030 e defende a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).
2015	Agenda 2030	Metas e medidas para o desenvolvimento sustentável para os próximos 15 anos.

Fonte: Adaptado de DIAS (2004) BRASIL (2012; 2014), CARSON (1962), UNESCO (2001, 2015).

O marco inicial para o estudo e debate da EA foi a Conferência Internacional de Tbilisi (1977). A elaboração da declaração de Tbilisi contemplou 41 recomendações que tratam e orientam sobre formas de colaboração em relação às problemáticas ambientais mundiais. Dentre as recomendações, dimensiona a integração da EA na política geral na estrutura nacional e propõe a inclusão e desenvolvimento da EA no espaço formal e não formal (DIAS, 2004). O Brasil não compareceu à Conferência por questões políticas, e com isso só teve acesso às recomendações tardiamente, consequência disso tornou-se retrógradas ou não se encaixavam a realidade brasileira.

Falar de EA no Brasil, nos anos de 1970 e de 1980, seria irrelevante ou ainda estaria relacionada à ideia preservacionista. Essa afirmação pode ser justificada pelo posicionamento vergonhoso no período da Conferência de Estocolmo em 1972, enquanto os representantes ambientais do mundo reuniam-se para discutir sobre os problemas ambientais e o Brasil na contramão pedia poluição e desenvolvimento a qualquer custo. A realidade política da época, marcada pelo militarismo, focava no crescimento econômico e industrial, sem preocupações com a degradação ambiental (ONU, 1972; DIAS, 2004).

Ainda na esfera mundial, resta-nos citar os documentos oficiais transnacionais que impulsionam e revigoram o debate educacional. A declaração mundial sobre educação para todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990) teceu recomendações para a satisfação das necessidades de aprendizagens e, por conseguinte, em resposta a essas recomendações foram realizadas as conferências de Dakar (2000), Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e a Conferência de Incheon (2015), buscando respostas e impulso a implementação de políticas públicas aos países signatários (UNESCO, 1990; 2001; 2015; 2016).

A abordagem da educação ambiental nesses documentos está voltada ao desenvolvimento sustentável. A conferência de Dakar reassume os compromissos estabelecidos na Conferência de Jomtien (1990), traçando novas metas a serem cumpridas até 2015, ela estabeleceu 6 metas e 12 estratégias com o objetivo da qualidade da educação, a preocupação com a diversidade, gênero e as

desigualdades. O documento da conferência de Dakar prevê a promoção de “políticas públicas de Educação para Todos dentro de um quadro setorial sustentável e bem integrado, vinculado de maneira clara à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento” (UNESCO, 2001, p. 22), constituindo uma forma de concretizar as metas.

Por fim, o documento de Incheon reconhece os esforços feitos para promover o progresso na educação, no entanto, é nítido que ainda estamos longe de alcançar a educação para todos. Diante disso, a declaração propõe rumo a 2030 uma nova visão de educação, evidenciando o seu papel na transformação de vidas, portanto estabelece metas até 2030 revelando que a inclusão e a equidade são desafios para a qualidade da educação, indispensável para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016).

No mesmo ano, e também de forma complementar a declaração de Incheon, em setembro de 2015, em Nova York, representantes de 193 países reuniram-se para discutir o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza. Para tanto, os países participantes comprometeram-se a tomar medidas e iniciativas transformadoras a fim de promover o desenvolvimento sustentável para os próximos 10 anos. O plano denominado Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável contém o conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas para erradicar a pobreza buscando promover vida digna para todos (UNESCO, 2015).

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, abordam-se os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo esses fundamentais para a aprendizagem humana ao longo da vida. Articulada à dimensão ambiental, evidencia-se que uma educação pautada nos quatro pilares, busca conhecer o espaço, desenvolver a iniciativa, boa autonomia na relação com o meio e por fim ser sensível, ter responsabilidade social e ser crítico frente às situações ambientais e sociais (DELORS, 1996).

Mesmo com a publicação de vários documentos que ressaltam a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável, na prática, a abordagem do ensino da educação

ambiental nas escolas ainda é deficitária. É visível a necessidade de acompanhamento e orientação aos profissionais da educação a fim de alcançar maior visibilidade no contexto educacional, rompendo a visão preservacionista e buscando um espaço mais crítico e reflexivo.

3.1.2 Marcos ambientais no Brasil

No Brasil, a influência dos movimentos internacionais foi essencial para impulsionar lideranças e movimentos ambientalistas em prol de um ensino voltado à emancipação. Os primeiros passos foram dados de forma tímida com a criação da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), em 1981, e posteriormente outros acontecimentos e marcos podem ser destacados, aos quais merecem destaque (Quadro 2).

Quadro 2 - Marcos legais da educação ambiental no Brasil

MARCOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL		
ANO	MARCOS E ACONTECIMENTOS	SÍNTESE
1981	Lei 6.938/1981	Formaliza a Educação Ambiental, criando a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA).
1988	Constituição Federativa Brasileira	A Educação Ambiental é citada no inciso VI do artigo 225, do capítulo VI do Meio Ambiente.
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Divulgação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos. Educação ambiental abordada como temas transversais.
1999	Lei 9.795/1999	Dispõe sobre a Educação Ambiental e Política Nacional de Educação Ambiental.
2002	Decreto nº 4.281/2002	Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.
2012	Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012.	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA)	Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, abordagem interdisciplinar.
2014	Plano Nacional da Educação (PNE)	Apresentação de metas educacionais, no que concerne a EA aborda a promoção da sustentabilidade socioambiental.

Fonte: Adaptado de Dias (2004), BRASIL (1988; 1996; 1998; 1999; 2002; 2013; 2014).

A EA no Brasil foi contemplada na legislação pela primeira vez em 1981, por meio da lei nº 6.938/1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e em seu art. 2º, inciso X, contemplava a necessidade de inclusão da “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando

capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981). Na mesma década, a Constituição Federal de 1988 (CF) permitiu a valorização do direito à educação ambiental, a qual prevê o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como um componente essencial para a qualidade de vida ambiental (BRASIL, 1988). Contudo, infelizmente, o poder destrutivo, consequência do crescimento econômico desordenado, viola a constituição, em virtude de não garantir um ambiente ecologicamente equilibrado à manutenção da vida.

Uma educação escolar crítica, interdisciplinar e contextualizada é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), contudo a abordagem da educação ambiental é superficial, com exceção ao que trata o Artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; além disso, no artigo 36, § 1º, abordam que os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996). A educação ambiental é abordada com um pouco mais de ênfase a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são publicados e abordam o meio ambiente como tema transversal (BRASIL, 1998) retratando que a questão ambiental não está apenas interligada a uma crise ambiental, mas também a uma crise civilizatória (BRASIL, 1998). Tendo em vista a ideia que a EA está associada ao progresso, a compreensão do mundo dualista e a expansão do conhecimento pelo mundo natural e social, com controle da realidade (LIMA, 2002).

A seção, meio ambiente, apresenta o trabalho com a educação ambiental de forma a “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998, p. 187). A proposta de trabalhar a educação ambiental de forma transversal busca articular a temática nas diferentes áreas e “significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da

sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes” (BRASIL, 1998, p. 193).

O grande marco para a educação ambiental no Brasil deu-se em 1999, com a publicação da Lei nº 9.795 do dia 27 de abril de 1999, regulamentada pelo decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, que dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e em seu art.3º, inciso II, estabelece que “cabe às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999).

A Lei nº 9.795/99 define a EA e os objetivos de trabalho com a EA em todas as áreas e etapas de ensino. O enfoque interdisciplinar, presente na Lei Nº 9.795/99, é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA), publicada em 2013:

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Art. 8º - A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2013, p. 538).

É importante ter em mente que os problemas ambientais não se restringem apenas à proteção da vida, mas principalmente à qualidade dela. Por isso a EA é imprescindível, pois exerce a função de formadora desde a infância, e dessa forma vislumbra-se como grande protagonista para a conscientização e mudanças, contribuindo com a formação de indivíduos aptos para exercerem cidadania de maneira ética e comprometida com a vida em sociedade (BRASIL, 1998).

Posteriormente, a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências para a educação no decênio de 2014 a 2024 apresenta as diretrizes e metas para a educação. Dentre as diretrizes destaca-se “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Esse item estabelece a articulação entre o meio social e escolar visando à promoção da preservação da identidade cultural e o desenvolvimento sustentável, além disso, rege o financiamento de fontes sustentáveis em todos os

níveis, etapas e modalidades do ensino, dessa forma essa proposta prevê uma grande revolução na educação em todo país (BRASIL, 2014, p. 32).

No entanto as metas e as diretrizes apontadas pelo PNE é uma realidade ainda um pouco distante. Por mais que se pontuem os documentos publicados que tratam sobre a educação ambiental, como a Lei 9.795/99, os PCN (1998), as DCNEA (2013), ainda não há o que comemorar como resultado. Em resposta a esse apontamento, resta citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017. Ela transfere às unidades de ensino a responsabilidade de incorporar ao currículo a abordagem de temas contemporâneos, e na ocasião apenas cita a lei 9.795/99 como campo de pesquisa para contemplar a preservação do meio ambiente, e não direciona ou estabelece a forma de articulação da dimensão ambiental no ensino. Ou seja, não apresenta a relevância do ensino da educação ambiental em suas práticas educativas no contexto educacional e social no Brasil (BRASIL, 2017).

Por fim, no âmbito estadual a lei nº 9.265 de 15 de julho de 2009, institui a política estadual de educação ambiental e contempla a educação ambiental como instrumento primordial na formação da cidadania emancipatória:

Art. 2º Entende-se por Educação Ambiental os processos permanentes de ação e reflexão individual e coletiva voltados para a construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra.

Art. 3º A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação estadual, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter escolar e não-escolar.

Art. 4º A Educação Ambiental é objeto constante de atuação direta da prática pedagógica, das relações familiares, comunitárias e dos movimentos sociais na formação da cidadania emancipatória.

Art. 5º A Educação Ambiental deve estimular a cooperação, a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças e aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas (ESPÍRITO SANTO, 2009).

A lei destaca a promoção da EA em todos os níveis e modalidades de ensino e que deve ser contemplada de forma inter e transdisciplinar nos projetos político-pedagógicos e nos planos de desenvolvimento das instituições de ensino, não devendo ser implantada como disciplina. Amplia-se a visão de educação ambiental como um espaço de formação e incentivo a consciência crítica da problemática ambiental, apresentando princípios de concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando o meio natural, o socioeconômico, o político e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade (ESPÍRITO SANTO, 2009).

O Currículo Básico Comum das escolas da rede estadual do Estado do Espírito Santo (CBC) traz o ensino da EA como tema transversal, contudo relata que a EA é trabalhada eventualmente e é preciso estabelecer mudanças de valores e metodologias para que a EA seja trabalhada efetivamente no currículo (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Diante desse contexto de incertezas, é nítida a necessidade de repensar práticas e didáticas para o ensino da educação ambiental, “a pedagogia ambiental deve gerar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo. Assim, o ensino deve contemplar as bases cognitivas, criativas a fim de relacionar aos problemas socioculturais e ambientais” (LEFF, 2012, p. 261).

3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para o enfrentamento da crise ambiental é essencial pensar e refletir a realidade socioambiental como processo de construção social (LEFF, 2012). Diante das problemáticas socioambientais e a urgência em formar cidadãos críticos e conscientes da sua ação em sociedade, a educação ambiental deve ser encarada como um instrumento de transformação social, com um saber comprometido com a construção de uma dinâmica sustentável (LOUREIRO, 2012).

A EA é uma ação educativa que deve estar presente de maneira transversal e interdisciplinar no ensino, articulando um conjunto de saberes e buscando a promoção de atitudes e sensibilidades ambientais (CARVALHO, 2004). Trabalhar e estudar a questão ambiental é uma forma de compreender os recursos naturais como bens coletivos indispensáveis à vida. Reconhece-se o meio ambiente como base para a espécie humana reforçando a importância dos acontecimentos na dimensão ambiental para refletir sobre esse elemento em um contexto de ensino (LIMA, 2002).

Loureiro (2002) apresenta uma educação ambiental crítica. Segundo ele, o conceito de educação ambiental torna-se tão amplo que passa a incorporar a dinâmica societária articulada a um saber ambiental comprometido com a construção de um futuro sustentável. A educação ambiental é antes de tudo uma educação, pautada em uma dimensão libertária e crítica voltada à transformação social, a qual educar é emancipar (LOUREIRO, 2012).

A educação ambiental está pautada em uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Reforça o seu compromisso de mudanças de valores, comportamentos e atitudes que sejam adotadas de forma permanente e continuada. Sendo assim, a EA propõe o respeito à diversidade, a defesa ao desenvolvimento sustentável e principalmente a luta por um ensino crítico e emancipatório (MELLO, 2007).

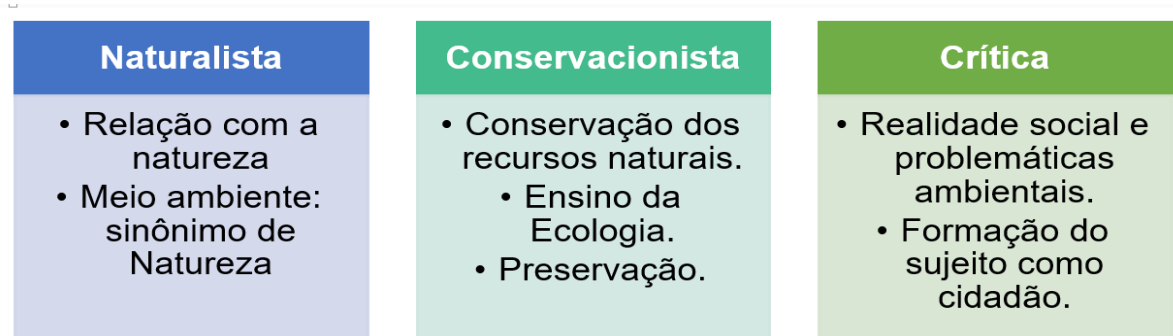
Nesse sentido, a educação ambiental busca conscientizar, emancipar, transformar e promover a cidadania crítica, buscando romper com as demandas dominadoras da sociedade capitalista, pois, “não parece ser possível transformar a relação humano-natureza sem transformar simultaneamente as relações sociais, porque as dinâmicas entre as esferas social e natural estão articuladas na mesma conjuntura societária” (LOUREIRO, 2012, p. 19). A educação ambiental é aquela que nutre as pedagogias progressistas voltadas à libertação e a práxis transformadora, que promova o fortalecimento dos sujeitos no exercício da cidadania e na superação das dominações do mundo capitalista (LOUREIRO, 2012).

É notório que os estudiosos e autores da EA adotam diferentes discursos para abordar essa temática e dessa forma essas informações são agrupadas por semelhanças ou divergências e assim encontramos correntes em EA. Esse conceito vê a forma de praticar e de conceber a EA que por sua vez não são isoladas, pelo contrário as correntes compartilham características comuns.

A partir dos conceitos, metodologias e enfoques, Sauv  (2005) apresenta quinze correntes de educa o ambiental que apresentam tradi es mais antigas e outras mais recentes: naturalista, conservacionista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral/ tica, holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, ecoeduca o e sustentabilidade.

Dentre as correntes apresentadas focamos para esse estudo a análise das correntes Naturalista, Conservacionista e Crítica a fim de propor uma rela o e um paralelo entre os discursos obtidos na coleta de dados. Além disso, pode-se incorporar a ideia defendida por Reigota e Carvalho a essas correntes (FIGURA 1).

Figura 1 - Correntes da Educação Ambiental



Fonte: Sauv  (2005); Reigota (2007), Carvalho (2004) adaptado.

As características apontadas nas correntes evidenciam uma visão mais antiga de meio ambiente e educa o ambiental presente na visão naturalista e conservacionista focando no cuidado com o meio e a preserva o dos recursos. E a visão crítica   uma concep o mais recente que está voltada a forma o do sujeito como cidadão ciente dos seus direitos e deveres na sociedade.

A corrente crítica aproxima-se do compromisso com a educa o por unificar conceitos que possibilitam uma leitura mais abrangente de meio ambiente (SAUVÉ, 2005). Loureiro (2012) também aborda por meio da corrente crítica que a EA são as rela es que resultam na totalidade, ou seja, não se limita aos conceitos naturais, mas a forma o do indivíduo em uma esfera ampla de sociedade. Carvalho (2004) também corrobora nesse viés defendendo o objetivo principal para a forma o do sujeito ecológico.

A educa o ambiental crítica, propicia um espaço de reflexão e transforma o de condutas que refletem no posicionamento social. Concretamente a educa o ambiental fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais, voltadas   incorpora o da racionalidade ambiental no processo ensino e aprendizagem colabora o para constitui o da emancipa o da cidadania e de mudança social, além de promover inquieta es e estimular a participa o popular na tomada de decisões (LEFF, 2012).

Nesse sentido, o processo educacional possibilita a forma o  tica de agentes transformadores capazes de pensar e agir criticamente, o que, na especificidade da EA, significa transformar a escola em espaço de constru o de cidadãos  ticos também na dimensão ecológica, sujeitos capazes de realizar uma análise crítico-humanizadora das rela es entre homem e natureza (SILVA; PERNAMBUCO, 2014, p. 123).

A ação transformadora e crítica que a educação ambiental propõe está interligada com a pedagogia libertária de Paulo Freire que está voltada a minimizar os conflitos e contradições das relações homem – mundo. Com esse objetivo Freire apresenta o trabalho com a educação ambiental a partir de temas geradores³ fundamentados na relação dialética entre subjetividade e objetividade, dessa forma, “pode permitir a práxis pedagógica que é reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivida e transformada” (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 16).

Nota-se de passagem que Freire (2015) propõe uma práxis pedagógica alicerçada na relação homem-mundo, como ação para a tomada de consciência na ação em sociedade. Não se trata, no entanto, de libertação num sentido metafísico, de uma essência dada e naturalmente inerente ao humano, convém a uma autonomia na escolha de decisões e principalmente a ação instigadora da formação de sujeitos críticos, inquietos quanto às manifestações sociais. Nessa mesma vertente, Loureiro (2002, p. 92) corrobora quanto a transformação social:

A educação ambiental é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural. A educação ambiental ou não é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito alienável do ser humano, mas não age isoladamente.

Não só como também, a educação ambiental deve ser incorporada ao cotidiano e para tanto é essencial o envolvimento das dimensões políticas, sociais, econômicas, ideológicas e ecológicas da problemática ambiental, promovendo uma mudança social necessária para a construção de uma sociedade ecologicamente equilibrada e justa, ou seja, a educação ambiental deve ser trabalhada em conexão com as práticas sociais (LOUREIRO, 2012).

Nas DCNEA o objetivo da educação ambiental visa à construção de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores no que se refere ao cuidado com o meio, objetivando

³ Os temas geradores são discutidos por Freire em uma fundamentação dialógica e radical. Obtidos no processo de investigação temática mediados por professores, escola e alunos e a partir deles são gerados os programas escolares por meio de um processo de redução temática. Os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos. O trabalho com temas geradores permite que os indivíduos se tornem sujeitos ativos no processo ensino e aprendizagem, sendo assim, os temas geradores assumem a dimensão de objeto de conhecimento e o papel de objeto de estudo do processo educativo (LOUREIRO; TORRES, 2014).

a preservação e a sustentabilidade. É na educação escolar que o indivíduo ressignifica a cultura herdada e constitui sua identidade, para tanto, o trabalho com a educação ambiental propicia a compreensão do meio em todas suas dimensões, e para isso, “o despertar para a questão ambiental no processo educativo deve começar desde a infância” (BRASIL, 2013, p. 525), de forma integrada, para que a visão fragmentada de ensino seja superada de modo que amplie horizontes para práticas pedagógicas interdisciplinares (BRASIL, 2013).

Os princípios básicos da EA elencados na PNEA (BRASIL, 1999) são ferramentas essenciais para um ensino de EA crítica, que contribuem para a formação integral do aluno sob o olhar reflexivo do meio que se vive.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico [sic] e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias [sic] e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Ou seja, o trabalho com a educação ambiental deve partir da realidade do educando articulando metodologias interdisciplinares e contextualizadas, como por exemplo, a pedagogia de projetos, direcionando a uma práxis educativa que ouse promover uma reflexão no educando e conseqüentemente uma mudança e transformação no modo de ver a relação homem e natureza propiciando a construção de práticas sustentáveis (LOBINO, 2013).

Na verdade, muitos profissionais não trabalham a educação ambiental nas salas de aula, pois desconhecem a legislação ou ainda quando trabalham utilizam práticas reducionistas, ingênuas e desconexas da realidade (ADAMS, 2012; BRASIL, 2013). O ensino da educação ambiental deve proporcionar a compreensão do meio articulando as experiências educativas e coletivas à medida em que os indivíduos possam adquirir novas habilidades práticas e conhecimentos que atuem na solução de problemas ambientais, ou seja, “proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos”, considerando os aspectos que compõem a

dimensão ambiental, sendo esses políticos, sociais, culturais ecológicos entre outros (DIAS, 2004, p. 83).

3.2.1 O lugar da pedagogia de projetos numa práxis ambiental educativa

O ensino da educação ambiental ao valorizar a realidade do educando propicia o uso de metodologias interdisciplinares e contextualizadas, direcionando a uma práxis educativa que ouse promover uma reflexão no educando e conseqüentemente uma mudança e transformação no modo de ver a relação homem e natureza propiciando a construção de práticas sustentáveis (LOBINO, 2013).

A educação ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitam o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (LOUREIRO, 2002, p. 69).

Por meio da práxis educativa é possível sensibilizar, minimizar ou mitigar as problemáticas existentes no contexto atual e promover uma reflexão quanto uma correta gestão dos recursos naturais (LOUREIRO, 2002). A pedagogia de projetos pode ser uma metodologia eficaz para o trabalho com a educação ambiental, tendo em vista que proporciona a aproximação da temática a um debate crítico e uma reflexão quanto à relação homem e natureza. Dessa forma, o ensino perpassa uma visão de transformação, de ação-reflexiva e direciona a uma mudança do indivíduo em seu sentido total através da educação (FREIRE, 2015).

A pedagogia de projetos, dessa forma, pode adequar-se ao espaço escolar, a fim de atender uma necessidade coletiva ou individual, no caso da educação ambiental, proporcionar o contato com o meio e uma reflexão da ação e reação dos educandos e demais a sua volta, permitindo um ensino significativo, dinâmico e que valorize o conhecimento prévio do alunado, ou seja, “o professor e o aluno elaborem o seu próprio programa. Dessa forma, ele se torna funcional, ganha em sentido e intensidade” (KILPATRICK, 1974, p. 86).

Sob a ótica didática e metodológica ação/reflexão, Freire (2015) apresenta a práxis como libertadora, constituindo-se como objeto transformador da realidade, e somente a partir dela com ação e reflexão que se pode libertar-se. Por sua vez, “a educação ambiental pode contribuir para o fim da dicotomia homem/natureza, além de trazer o

direito à vida como eixo central” (LOBINO 2013, p. 26), e, por conseguinte colaborando na construção de pensamento/racionalidade ambiental.

De fato, contemporaneamente, uma práxis pedagógica desafiadora, significativa e contextualizada é imprescindível para reorganizar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem e promover a adequação da matriz curricular na perspectiva da formação integral e de construção de espaços educadores como referenciais de sustentabilidade socioambiental – espaços que mantêm, com intencionalidade pedagógica, uma relação equilibrada com o meio ambiente (BRASIL, 2013, p. 525).

Associando a práxis ao ensino e aprendizagem, tem-se o resultado de uma reflexão da práxis como estratégia de formar cidadãos críticos e colaborar na inserção dos oprimidos na realidade opressora. Isto porque, “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2015, p. 55).

Trabalhar a educação ambiental por meio da metodologia de projetos é uma possibilidade de integração e inter-relação com a realidade do educando, propor reflexões sobre o meio permite uma nova práxis.

O método por projeto de trabalho incentiva a integração dos saberes sociais com os saberes escolares, pois ao estudar o indivíduo sentirá que está aprendendo alguma coisa que faz sentido e tem significado em sua vida, assim abarca o seu valor e desenvolve uma atitude imprescindível para a resolução de problemas de cunho social, agindo como um sujeito integral e cultural (KRÜGER, 2013, p. 28).

As questões ambientais atuais exigem um novo paradigma do enfrentamento da relação homem e natureza. Nesse sentido, Lobino (2013, p. 27) descreve a concepção de mundo e educação na perspectiva da práxis ambiental educativa:

Sabemos que a concepção de mundo que tem orientado a educação escolar em geral, é o paradigma proposto culturalmente nas práticas sociais dominantes. Por sua vez, essas práticas têm se pautado na racionalidade técnica que, articulada ao atual modelo de desenvolvimento e à concepção de natureza, tem produzido, com a colaboração da escola, um sujeito que pensa, age e vive de modo individualista, concebendo o conhecimento de forma atomizada e a natureza de forma utilitarista.

O paradigma dominante aliena a sociedade e a educação. Mas é claro que o ensino da educação ambiental com base na pedagogia freireana propõe um ensino reflexivo e que proporcione a emancipação. Por mais que atualmente o sistema econômico busque alienar e disseminar a perspectiva individualista dos sujeitos, a metodologia de projetos, por meio da práxis, instiga a ação transformadora no ambiente escolar e na sociedade, isso se justifica, pois, “os educadores sempre tiveram em mente

desenvolver a autonomia do ser humano” (GADOTTI, 2010, p. 153), e a metodologia de projetos associada à práxis ambiental objetiva promover essa emancipação.

A práxis da educação ambiental busca novas formas de entender a relação homem e natureza e por meio da educação e da metodologia de projetos proporcionar aos educandos espaços de reflexão, a fim de promover novas ações comportamentais no meio, e acima de tudo a conscientização do educando com base na teoria crítica e libertadora (FREIRE, 2015). A práxis tem o poder de provocar mudanças e transformações na ação humana, refletindo no pensamento humano de sua relação com a natureza e no poder de promover uma reflexão frente às questões ambientais (GADOTTI, 1999).

Destarte que o “ensino por projetos tem sido uma entre tantas estratégias pedagógicas experimentadas para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, restituindo ao educando o papel de investigador, o prazer da descoberta e a satisfação pelo ato de aprender” (PACHECO, 2007, p. 19). Além disso, é interessante que os educadores compreendam a pedagogia de projetos como um método/metodologia que busca atender as necessidades e interesses do aluno. Dessa forma, evidencia a função educativa, propõe uma maneira diferente de trabalhar com os alunos conteúdos e temáticas. O trabalho com projetos atua como instrumento emancipatório. Para Freire (1996), essa didática permite ao aluno a construção de sua autonomia, do pensar reflexivo e o desenvolvimento de seu poder decisório frente a situações-problemas.

Leff (2012) traz no conceito de racionalidade ambiental, uma nova ética e relaciona-o com a promoção de hábitos e posturas que garantam a qualidade de vida. Para isso, necessita-se de uma inter-relação entre teoria e práxis, pois para a construção da racionalidade ambiental é preciso a construção de atores comprometidos com os princípios ambientais, e com o desenvolvimento econômico e social, pois a economia não deve ser dissociada da natureza, uma depende da outra.

Relacionando a teoria ambiental à práxis, considera-se que não é possível pensar na mudança social, na transformação da ação humana sem integrar-se à dimensão educacional. De modo que o trabalho com projetos de educação ambiental, atividades ou metodologias diversas deve ser estruturado com base no conhecimento que o

aluno possui, estimulando-o de forma cognitivista, isto é, proporcionando uma aprendizagem significativa e, é claro, estimulando a construção da criticidade e autonomia na ação/reflexão socioambiental.

3.3 OUTRAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

3.3.1 Da escola nova à metodologia de projetos

Os avanços tecnológicos, as revoluções e mudanças sociais marcaram o início do século XX, e concomitantemente a escola ganhou novas responsabilidades a fim de atender as demandas geradas por essas mudanças sob influência do sistema capitalista, o que impulsionou uma discussão para a promoção de transformações no processo educativo em prol da renovação do ensino (LOPES; MACEDO, 2011; PILETTI; PILETTI, 2010).

Em resposta a esses avanços industriais e tecnológicos, surge a escola nova com sua ideia baseada nos estudos do norte americano Jonh Dewey, que apresentava novas metodologias voltadas à aprendizagem do aluno e buscando atender as demandas sociais. Portanto, a ideia defendida pelo educador Dewey é vista por duas faces: de um lado um ensino que busca romper com o tradicionalismo e trouxe novas metodologias e didáticas para o processo educativo; e de outro lado, a ideia de um ensino pragmático⁴, progressista⁵, com o objetivo de preparar o indivíduo para desempenhar as atividades na sociedade, ou seja, em virtude das transformações industriais e econômicas “as demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21), sendo assim, surge a necessidade de formar mão de obra para atender as necessidades laborais, portanto o ensino apresenta uma visão de orientador e formador para atender às exigências do mercado.

⁴O ensino pragmático é definido “por tratar o pensamento como um modo de agir sobre as coisas, funcionando como um instrumento constituidor de nossas experiências” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 102) dessa forma, buscando atender aos interesses do sistema capitalista, alimenta a competitividade, a alienação e, por vezes, não considera o contexto que o aluno está inserido (CALDART, et al, 2012).

⁵ “É o nome dado a um movimento com muitas divisões internas, indo de correntes com uma forte preocupação social a teorias centradas na criança, mas que não possuem tal preocupação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Nessa visão pragmática, pode-se associar o ensino ao sistema fabril. “Acontece na escola o que acontece na fábrica. O capitalismo forma nas massas populares a ideia de que tudo pertence ao capitalista” (GADOTTI, 2010, p. 1997), a visão do ensino pragmático busca atender às exigências do sistema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dialogam na mesma linha, prevendo um ensino pautado na construção de conceitos por meio de novas experiências, a fim de “preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (BRASIL, 1998, p. 38). Ou seja, a visão pragmática presente no PCN relaciona-se às demandas de trabalho e ao avanço industrial e o ensino busca formar para atender a esses interesses.

Deve-se deixar claro que apesar da característica pragmática, das críticas, do conflito de posicionamentos e teorias referente à escola nova, o movimento também proporcionou reflexões e mudanças, principalmente quanto ao papel do professor e os métodos de ensino, rompendo com o modelo de educação bancária⁶, como por exemplo, “os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 21), diferente da escola tradicional, os princípios da escola nova indicavam que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e nem todos aprendem da mesma forma (FREIRE, 2013; LOURENÇO FILHO, 1978). Assim, a educação deve atender as necessidades do indivíduo, promovendo a construção do conhecimento (GADOTTI, 1999):

Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Para Lourenço Filho (1978), a escola nova está centrada na atividade e nos interesses pessoais da criança, de forma a articular as competências intelectuais com os trabalhos manuais, ou seja, defende-se uma pedagogia mais prática, visando explorar o contexto da criança. Nesse sentido “os métodos de ensino significaram o maior avanço da escola nova” (GADOTTI, 1999, p. 144), isso porque priorizavam o aluno em sua totalidade, com foco na aprendizagem e envolvimento do mesmo, por meio de suas experiências e vivência do processo educativo.

⁶ Na educação bancária o professor era o único detentor do saber. O aluno é mero espectador a qual deve absorver todas as informações que o professor 'deposita', como se fosse um caixa eletrônico. Esse termo é muitas vezes associado ao soldadinho de chumbo, a qual o aluno deve adequar-se ao modelo de ensino defendido na época (FREIRE, 2015).

Com a ideia de construir novas práticas metodológicas, o educador Kilpatrick propôs um método amplo que caracterizasse um trabalho dinâmico e relacionado ao conteúdo. Por isso, em 1919, levou à sala de aula uma metodologia diferente, denominada pedagogia de projetos (NOGUEIRA, 2005). Esse método buscava desenvolver uma ação no ambiente social de maneira que os alunos resolvessem em sala de aula problemas reais de seu cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011).

A pedagogia de projetos leva o aluno à emancipação e é incontestável reconhecer o papel da escola na vida do indivíduo, “apenas a escola pode tornar as pessoas menos dependentes” (GADOTTI, 2010, p. 154). Dessa forma, a pedagogia de projetos propicia essa relação e aproxima-se do objetivo de uma educação democrática, na medida em que a metodologia promove a emancipação do educando, para que ele possa escolher suas decisões e saber administrá-las, haja vista que “a ideia de autonomia está sempre associada à ideia de liberdade” (GADOTTI, 2010, p. 252), e o ser/estar livre deve estar associado ao conhecimento crítico que o educando domina.

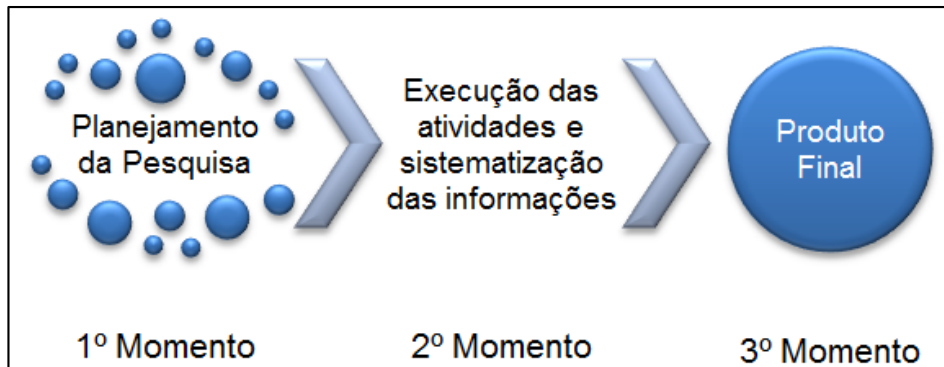
A organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos Projetos. A aprendizagem (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

A intenção do trabalho com projetos é proporcionar a emancipação do aluno e permitir que esse desenvolva uma práxis transformadora na sociedade. Os estudos de problemáticas contemporâneas e significativas proporcionam a reflexão e a construção de opiniões próprias e independentes, ou seja, a pedagogia de projetos segue a ótica reflexiva, e ao docente cabe uma prática progressista que utilize de técnicas didáticas que propiciem a formação do sujeito e do ensinar a aprender (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Para a realização de um projeto é interessante, a princípio, planejar como deverão ser organizadas as atividades, pensar um objetivo e relacionar a situação problema da realidade do aluno com um conteúdo, não se deve trabalhar um projeto sem finalidade ou organização, por isso, é viável planejar os momentos/etapas do projeto (NOGUEIRA, 2005).

As etapas de um projeto devem ser planejadas e organizadas com o objetivo de alcançar uma finalidade e uma ação-reflexão (Figura 2).

Figura 2 - Momentos/Etapas da Pedagogia de Projetos segundo Pacheco (2007)



Fonte: Adaptada de Pacheco (2007)

Para a execução de um projeto é preciso planejar como ele deve ser desenvolvido, dessa forma, segundo Pacheco (2007), no primeiro momento devemos definir o tema a ser pesquisado, o título que será nomeado o projeto, a formalização e registro das atividades que pretendem ser desenvolvidas, e métodos e fontes que podem ser pesquisadas para solucionar os interesses dos alunos, pontuando os voos e aprendizagem que as atividades pretendem alcançar. O segundo momento é definido como a ação, no qual se concentra a execução e sistematização do projeto, baseado na coleta de dados e execução das atividades planejadas no primeiro momento, explorando recursos variados a fim de tornar a aprendizagem significativa e contextualizada. Por fim, a última etapa corresponde ao resultado final que é o produto de todas as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de pesquisa. É nesse momento que podemos analisar os pontos positivos e negativos, a convalidação das hipóteses e objetivos, e principalmente o impacto das atividades na vida do educando e na relação curricular proposta.

Para a abordagem da pedagogia de projetos dentro da sala de aula o professor deve ser o mediador e assim, proporcionar a articulação da informação e a inter-relação com o conteúdo, permitindo um ensino contextualizado e interdisciplinar. Nesse sentido a pedagogia de projetos trabalha com o objetivo de valorizar o conhecimento prévio do aluno e a sua contribuição dentro do contexto curricular (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

A pedagogia de projetos é um instrumento que possibilita a organização e sistematização de conteúdos, a fim de que o aluno construa conhecimentos significativos. Frente à metodologia de projetos, Nogueira (2005) evidencia a função do educador, no intuito de (re) pensar a práxis, conduzir o trabalho com projetos, permitindo que os alunos apresentem sua opinião, façam suas escolhas e assumam a responsabilidade de construir saberes em relação aos conteúdos abordados. “A utilização de projetos não só permite o envolvimento e a cooperação entre os próprios estudantes, entre aluno/professor, mas também a utilização de vários recursos didáticos externos à escola [...]” (AMARAL; GUERRA, 2012, p. 2). Consoante, a pedagogia de projetos atua na busca pela autonomia e permite oportunizar aos educandos espaço favorável à reflexão e ao desenvolvimento da sua emancipação.

Muitas são as vantagens em trabalhar com a metodologia de projetos. Na Figura 3, Nogueira (2005) pontua em poucas palavras os inúmeros benefícios da pedagogia de projetos:

Figura 3 - Vantagens da Pedagogia de Projetos



Fonte: Adpatada de Nogueira (2005)

Dessa forma, bem como retrata a Figura 3, ao trabalhar com projetos, os alunos passam a desenvolver ações e procedimentos voltados ao seu melhor espectro de inteligência, proporcionando ao aluno enxergar e interpretar o mundo, a realidade e a sociedade em que está inserido de forma crítica, com um olhar além dos conteúdos curriculares (NOGUEIRA, 2005). Portanto, a pedagogia de projetos tem a finalidade de trabalhar um assunto que desperte de um princípio significativo e explore a problematização social e educativa, pois os projetos podem ser uma forma de organizar as atividades de ensino e aprendizagem na perspectiva do conhecimento globalizado e relacional.

4 METODOLOGIA

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem natureza qualitativa e desenvolveu-se por meio da seleção e simplificação dos dados, a apresentação, organização e, por fim, a verificação dos dados coletados (GIL, 2010). Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar os aspectos socioambientais presentes no projeto 'Mãos que Fazem', bem como a influência que o mesmo exerce na vida dos estudantes participantes do projeto. Por meio de um estudo de caso, realizou-se uma análise com caráter exploratório e descritivo do projeto supracitado, compreendendo análise documental, observação, questionário semiestruturado, entrevista e grupo focal aplicado aos pais dos estudantes.

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo detalhado de um ou mais casos, com o objetivo de compreender e estudar o seu conhecimento amplo e detalhado, para tanto, foi escolhido para analisar a realidade dos alunos e como o projeto 'Mãos que Fazem' é desenvolvido (GIL, 2008).

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados (GIL, 2010, p. 37).

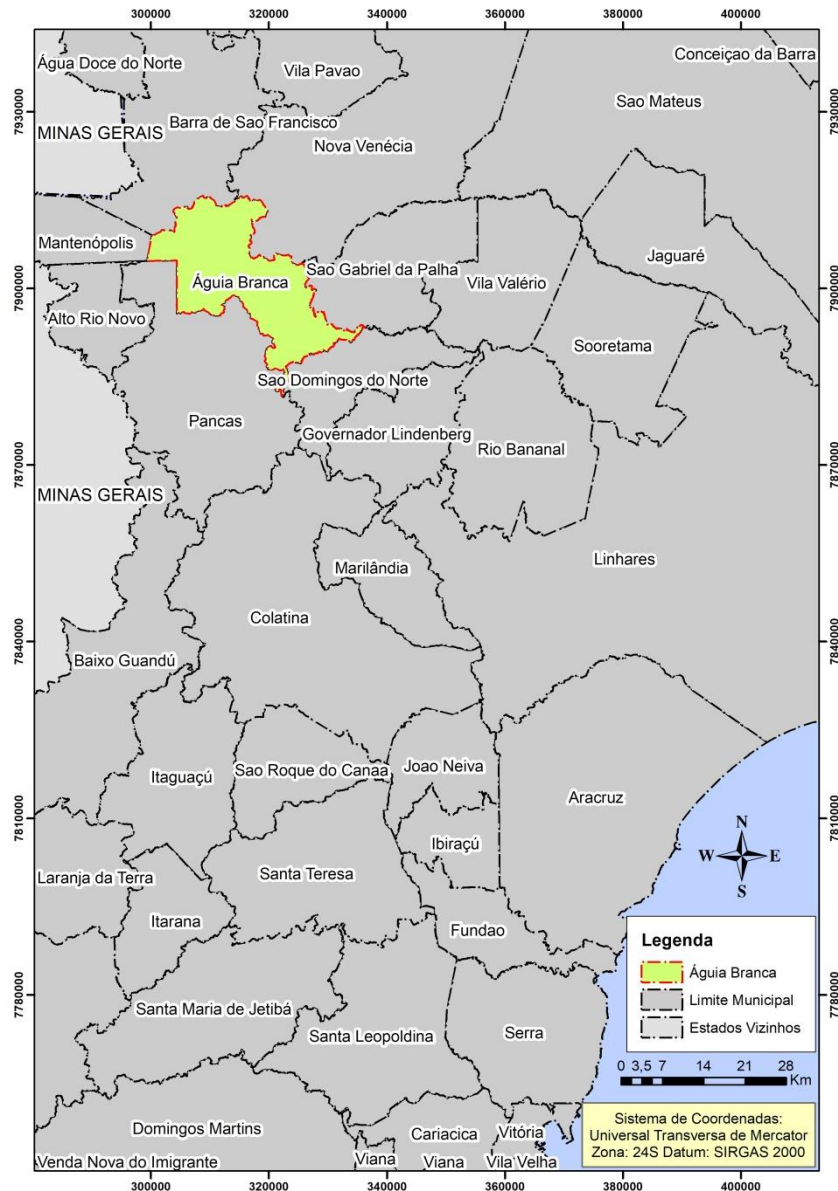
O estudo de caso nessa pesquisa foi utilizado para a coleta de dados por meio da análise documental, observação, questionários, entrevista e grupo focal. Sendo assim, define-se como aprimoramento e detalhamento de uma determinada realidade, possibilitando maior exploração das vivências diárias dos educandos, a fim de compreender a relação da prática e a formação da autonomia do educando pautadas no ensino da EA (GIL, 2008).

4.2 LOCAL DA PESQUISA

4.2.1 Município

O município de Águia Branca está localizado na Microrregião Noroeste, no interior do estado do Espírito Santo, a 207 km da capital Vitória (Figura 4). Os municípios que fazem divisa administrativa são: Barra de São Francisco, Mantenópolis, Nova Venécia, Pancas, São Domingos do Norte e São Gabriel da Palha (IBGE, 2018).

Figura 4 - Localização do município de pesquisa



Fonte: IBGE adaptado, 2018.

O município tem uma área territorial de 454, 448 Km², uma população estimada em 10.085 habitantes, desses, 68% mora na zona rural. O município é formado pelo distrito sede denominado Águia Branca e distrito de Águas Claras (IBGE, 2010).

Historicamente colonizado por imigrantes poloneses entre 1920 e 1930, a fertilidade da terra e a abundância de madeira deram grande impulso ao desenvolvimento da região, o nome foi inspirado no símbolo da nação Polonesa. O município apresenta uma economia basicamente de agricultura familiar, cuja produção agrícola

predominante resume-se no cultivo do café conillon e a áreas de extração de granitos (IBGE, 2010).

4.2.2 Escola⁷

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pedra Torta”, localizada na ES080, Rodovia Gether Lopes de Farias, localizada na zona rural, comunidade de Pedra Torta, a 12,5 Km da sede do município de Águia Branca/ES, que atende alunos da comunidade local e comunidades vizinhas (Figura 5).

Figura 5 - Imagem de satélite da EMEF “Pedra Torta”



Fonte: Google Maps, 2018.

Por volta de 1960, iniciou-se o Grupo Escolar na localidade de Pedra Torta que contemplava o primário (1º ao 4º Ano), devido à estrutura física limitada da escola as aulas aconteciam em um local cedido pela igreja católica local. Com o passar dos anos e a necessidade de atender a demanda dos estudantes da região, tornou-se necessário ampliar a oferta de ensino. Assim, no ano de 1981, a comunidade com auxílio e influência do pároco da época, através de abaixo assinado e manifestações, reivindicou a ampliação do ensino para o ginásio e a construção de um espaço para as aulas, sendo assim a denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental “Pedra Torta” passava a ofertar o ensino fundamental na comunidade (de 1ª a 8ª série), bem

⁷ O histórico escolar foi construído por meio da metodologia da história oral, em virtude da escola não possuir documentos que retratam o assunto.

como conquistou um novo prédio, por meio de recursos estaduais, que foi construído para atender esta demanda.

No ano de 2001, a escola torna-se responsabilidade da esfera municipal, passando então a ser denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pedra Torta”, e nesta época já atendia a Educação Infantil (não há registros de quando a Educação Infantil começou a ser ofertada) e Ensino Fundamental (Primário e Ginásio).

No ano de 2008, devido ao comprometimento da estrutura física da escola, foi construída uma nova sede (Figura 6), com uma infraestrutura melhor, a fim de atender os alunos com mais comodidade.

Figura 6 - Foto da escola atual



Fonte: Arquivo pessoal

No ano de 2018, a escola apresentava um quadro organizacional composto por 15 professores contratados por designação temporária, 2 coordenadores do turno, 1 pedagogo, 1 secretária, 4 merendeiras/serventes, 2 facilitadores que atuam diretamente com o projeto ‘Mãos que Fazem’.

Atualmente a escola atende a 150 alunos, sendo divididos: 28 alunos na educação infantil, 52 alunos no ensino fundamental I e 70 são alunos do Ensino Fundamental II. A escola oferece anualmente 20 vagas para os alunos do ensino fundamental II participarem do projeto ‘Mãos que Fazem’, com atividades no contraturno. A oferta do quantitativo das vagas é compatível com o espaço e recursos disponíveis, ou seja, a

escola não tem a possibilidade de ofertar mais vagas, devido não ter capacidade de comportar um quantitativo maior em seu espaço físico. A seleção desses alunos é realizada pela escola no início do ano letivo com a divulgação do projeto. Os alunos no início do ano dão o nome para participar do projeto e a equipe escolar analisa questões de vulnerabilidade, interesse em participar e prioriza os alunos que já participam do projeto, levando em conta a sua disponibilidade de tempo para o mesmo.

A estrutura física da escola é composta por: salas de aula, sala de atendimento administrativo (secretaria, coordenação e direção), sala de recurso, sala de professores, sala do projeto, sala de informática, banheiros, auditório, biblioteca, almoxarifado, depósito de alimentos, cozinha, refeitório, área de serviço, quadra poliesportiva, coberta e pátio. Na Figura 7 estão apresentadas imagens de parte da estrutura física da EMEF “Pedra Torta”.

Figura 7 - Estrutura Física da EMEF “Pedra Torta”



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem A apresenta a entrada da escola e parte do pátio externo. A imagem B representa o espaço em que as atividades do projeto ‘Mãos que Fazem’ são desenvolvidas. Na figura C encontra-se a quadra poliesportiva onde os alunos

realizam as atividades recreativas. E por fim, na imagem D encontra-se parte do pátio externo destinado a atividades de recreação da educação infantil.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os 16 alunos que participam do projeto 'Mãos que Fazem' no ano de 2018, com uma faixa etária entre 11 e 16 anos, caracterizando um público adolescente e em sua maioria, dentro da idade regular para a etapa do ensino fundamental II (6º ao 9º Ano). Desses alunos, a maioria é do sexo feminino, sendo 10 meninas e 6 meninos. As famílias da comunidade local e adjacentes possuem uma renda econômica predominantemente agrícola. Com os alunos foi realizada a observação das atividades desenvolvidas no projeto e entregue um questionário semiestruturado, o qual dentre os 16 alunos envolvidos obtivemos retorno positivo de 13 questionários respondidos.

Além dos alunos participantes do projeto, os professores das disciplinas regulares do Ensino Fundamental anos finais também foram objeto de estudo, sendo esses, 5 professores atuantes nas disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte que participaram em resposta ao questionário semiestruturado.

Foi realizada uma entrevista com o padre Domênico Salvador (D.S.), idealizador e responsável pela implementação do projeto 'Mãos que Fazem' na escola. Bem como, um grupo focal com os responsáveis pelos alunos. Esse percurso foi necessário para analisar a influência do projeto na vida e na formação dos educandos, bem como a relação socioambiental.

Para a realização da pesquisa, foi apresentada a escola e secretaria municipal de educação a proposta e o termo de solicitação de autorização da pesquisa (APÊNDICE, A e B).

Antes da realização da pesquisa, a mesma foi submetida à análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a qual foi aprovada com o número do CAEE 80017817.2.0000.5063 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética). Para tanto, os responsáveis dos alunos preencheram devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e Termo de Anuência livre e esclarecido para menor de idade (APÊNDICE D), consentindo com a divulgação de

dados mediante a preservação da identidade e imagem dos envolvidos na pesquisa. Para a apresentação dos dados, os envolvidos foram representados por letras, no intuito ainda de preservar sua identidade e respeitar a opinião de cada um e as fotos utilizadas passaram por tratamento para não identificar a identidade dos participantes. Entende-se que tais garantias visam validar os resultados apresentados assegurando sua autenticidade.

4.4 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados utilizamos alguns instrumentos distintos, como pode ser visto na Figura 8:

Figura 8 - Coleta de Dados



Fonte: Dados da autora

No primeiro momento, a coleta de dados por meio da metodologia da história oral foi realizada para a construção do histórico da escola, isso em virtude de a mesma não possuir registro documental com essas informações. Além disso, o PPP da escola encontra-se desatualizado, sendo a última atualização do ano de 2004 (PEDRA TORTA, 2004). A metodologia consiste na realização de entrevistas com pessoas que possam testemunhar acontecimentos, no caso a entrevistada foi a diretora da escola, que agrega informações referentes ao lócus da pesquisa, pois participou ativamente como funcionária e atuante da comunidade local nas lutas e reivindicações que marcam o histórico da escola. O relato de história oral apresenta o primeiro momento com a transcrição de testemunhos e posteriormente a análise (MEIHY, 1994).

O segundo momento da pesquisa consistiu em analisar a forma como a EA é abordada nos documentos escolares: Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos relacionados ao projeto 'Mãos que Fazem' (projeto e atas de reuniões) a fim de relacioná-los aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Currículo Básico Comum (CBC).

A terceira etapa contemplou o estudo de caso, utilizando como instrumento para a coleta de dados as observações das vivências dos alunos, o desenvolvimento das atividades em grupo, organização de trabalho prático e a forma como as práticas desenvolvidas no projeto podem influenciar a postura e autonomia do educando. As observações foram registradas em diário de bordo da própria pesquisadora, bem como o registro fotográfico das atividades realizadas pelos alunos no projeto.

Posteriormente, realizou-se a entrevista com o padre idealizador do projeto e, os questionários semiestruturados com os alunos e professores. E por fim um grupo focal realizado com os pais dos alunos participantes do projeto. Buscando analisar as práticas e atividades desenvolvidas no projeto e a influência deste na vida familiar, principalmente ao que tange às questões socioambientais.

4.4.1 Pesquisa documental

A análise documental foi fundamentada na teoria de Gil (2010). Foram analisados os documentos curriculares oficiais: PCN, DCN e CBC e documentos escolares, como: PPP, Projeto e atas de reunião. A pesquisa documental baseia-se em material que ainda não recebeu tratamento analítico e para tanto segue algumas etapas de seleção à análise dos dados, conforme apresenta Gil (2010, p. 65):

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) tratamento dos dados;
- f) confecção das fichas e redação do trabalho;
- g) construção lógica e redação do trabalho.

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e documental, pois documentos curriculares oficiais como no caso PCN, DCN e CBC também contemplam a análise documental. A pesquisa documental apresenta fonte rica e diversificada de dados e busca apresentar material com contribuição histórica e específica ao objetivo da pesquisa (GIL, 2008).

4.4.2 Observação

A observação é uma técnica de coleta de dados que permite ao pesquisador aprofundar-se na vivência social dos indivíduos. Essa técnica tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento das atividades desempenhadas pelos estudantes no projeto 'Mãos que Fazem'.

Realizei a observação durante os meses de março a setembro, totalizando 30 aulas. Tendo em vista que realizei a observação durante o desenvolvimento das atividades do projeto, essa é classificada como observação participante. "A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado" (ANDRÉ, 2001, p. 54). As anotações referentes à observação dos alunos e atividades desenvolvidas no projeto eram registradas no diário de bordo da pesquisadora.

4.4.3 Entrevista

A entrevista foi realizada de forma individual, apenas com o padre responsável pela implementação e manutenção do projeto, no dia 08 de agosto de 2018 (APÊNDICE E). Esta etapa teve como finalidade compreender o objetivo inicial do projeto 'Mãos que Fazem', como também analisar se estes objetivos foram e continuam sendo atendidos, haja vista que este projeto vem sendo desenvolvido há uma década na escola.

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

A entrevista possibilita o alcance de dados mais diversos por ser flexível e por possibilitar a espontaneidade durante as respostas, apesar de apresentar o roteiro de perguntas é possível que durante a entrevista novas perguntas sejam formuladas a fim de alcançar os objetivos necessários. A entrevista foi gravada e devidamente transcrita.

4.4.4 Questionário Semiestruturado

Foi aplicado um questionário semiestruturado aos alunos participantes do projeto (APÊNDICE F) e seus respectivos professores da escola regular (APÊNDICE G) com

o objetivo de entender sobre a integração e relação escola/família com o projeto e conteúdo/projeto. Ou seja, utilizou-se uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, [...]” (GIL, 2008, p. 121). Essa técnica ainda permite atingir o maior número de pesquisados e garante o anonimato das respostas.

O questionário foi entregue aos alunos e professores e, devolvido em um prazo estabelecido pela pesquisadora. O questionário aplicado compreendeu questões fechadas e questões abertas.

4.4.5 Grupo Focal

A entrevista também pode ser em grupo, assim denominada como grupo focal, no qual a pesquisadora atuou como mediadora conduzindo um roteiro com perguntas que são detalhadas conforme o envolvimento do grupo (GIL, 2008). Essa técnica foi utilizada com os familiares dos alunos participantes.

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa, com o objetivo de ampliar o leque de informações que serão coletadas. O emprego do grupo focal baseia-se na reunião de um grupo de indivíduos que compartilham de uma mesma situação ou realidade, e são estimulados a partir de um roteiro com questionamentos a relatarem experiências e troca de experiências pessoais e em grupo (RESSEL, *et al*, 2008).

O grupo focal, “como técnica de pesquisa, utiliza sessões grupais de discussão, centralizando um tópico específico a ser debatido entre os participantes” (RESSEL, *et al*, p. 779, p. 2008). A proposta para esse trabalho foi realizar grupos focais com os familiares. Segundo Tanaka e Melo (2001), o quantitativo ideal para a realização dos grupos focais deve ser entre 6 a 10 membros, portanto, definimos dois grupos focais com os familiares, ambos com 10 participantes, contudo no dia da realização da atividade (24 de setembro de 2018) foi realizado apenas um grupo focal em virtude de apenas 10 pais/responsáveis terem comparecido para a realização do mesmo.

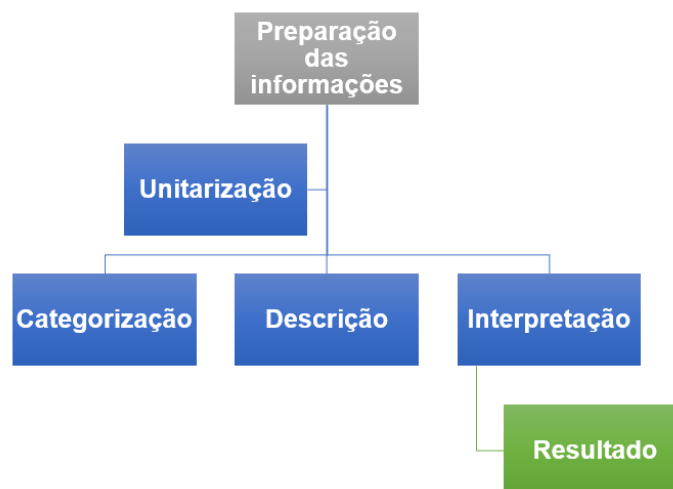
Foi direcionado a partir de perguntas (APÊNDICE H) o qual consistiu em um roteiro que surgiu das análises e observações realizadas. O grupo focal foi gravado a fim de alcançar a totalidade dos dados e posteriormente tratados e devidamente transcritos.

Essa técnica de produção de dados foi escolhida, pois utiliza de interação grupal para produzir dados que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo, pois valoriza a discussão e espontaneidade dos pesquisados.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo e categorização baseada em Moraes (1999), que tem como objetivo descrever e interpretar os dados coletados por meio de descrições sistemáticas da categorização e análise do discurso a fim de facilitar a compreensão e interpretação do conteúdo. Sendo assim, os procedimentos técnicos para a obtenção de dados foram voltados para abordagem qualitativa, complementando os dados obtidos na pesquisa bibliográfica e possivelmente confrontando-os com os resultados obtidos na pesquisa de estudo de caso. A organização destes dados utilizou a descrição proposta pelo mesmo autor (Figura 9).

Figura 9 - Esquema para análise de conteúdo



Fonte: Adaptado Moraes (1999)

1. Preparação das informações – seleção dos documentos e dados que serão analisados.
2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades - separação de amostras em elementos compatíveis, que possuam aspectos comuns.

3. Categorização ou classificação das unidades em categorias – Agrupamento por semelhanças, levando em consideração a relação com a pesquisa, o eixo norteador, o objetivo e a questão homogênea.
4. Descrição – identificação do material de cada categoria.
5. Interpretação – compreensão profunda do conteúdo e interpretação dos dados e informações (MORAES, 1999).

Essas etapas de organização dos dados visam facilitar a compreensão, interpretação e análise dos dados. A organização dos dados por meio da categorização permite pontuar similaridades e proporciona melhor compreensão das informações obtidas.

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p. 197).

Assim sendo, os dados foram tratados com essa metodologia a fim de facilitar a compreensão e descrição das informações analisadas, por tanto a categorização foi importante para o agrupamento dos dados por semelhança (MORAES, 1999).

A etapa final da pesquisa consistiu no tratamento dos dados, obtidos por meio da análise documental; através da categorização; das observações realizadas e descritas no diário de bordo; da entrevista com o padre que auxiliou na descrição do projeto; dos dados do grupo focal que foram transcritos e analisados de forma descritiva e por fim, dos questionários semiestruturados que foram aplicados aos alunos e professores e posteriormente analisados de forma descritiva, com gráficos e categorias.

A pesquisa qualitativa foi utilizada no desenvolvimento deste trabalho, pois se trata de um estudo de caso, análises documentais, observação e de questionários com perguntas que se limitam a procedimentos de descrição dos dados.

Com base nos dados coletados e nas pesquisas teóricas realizadas no decorrer do estudo, elaborou-se um quadro demonstrativo com uma análise dos elementos da PP e do projeto 'Mãos que Fazem' a fim de apresentar um comparativo e visualizar quais aspectos são similares e/ou divergem da metodologia de projetos.

4.5.1 Categorização dos documentos

O processo de categorização dos documentos PCN, DCNEA, CBC, PPP, 'Projeto Mãos que Fazem' e atas referentes ao projeto resultaram na constituição de dados que abordaram sobre características e aspectos do ensino da EA e a metodologia de projetos nos documentos pesquisados.

Portanto, os documentos analisados foram divididos em categorias conforme unitarização. Buscando entender como o ensino da educação ambiental é abordado nos documentos oficiais e escolares e se o trabalho com projetos é pontuado como estratégia metodológica. Para tanto, dividiu-se em quatro categorias sendo: C1 análise da DCNEA abordando a dimensão socioambiental; C2 análise dos PCN e CBC abordando a educação ambiental na visão preservacionista e sustentável; C3 na qual os documentos escolares são objeto de estudo pontuando a qualidade de vida e a subsistência (Quadro 3).

Quadro 3 - Categorias da análise documental

CATEGORIAS	DOCUMENTOS	UNITARIZAÇÃO
C1	DCNEA	Dimensão socioambiental
C2	PCN e CBC	Preservação e Sustentabilidade
C3	Projeto 'Mãos que Fazem', atas de reunião e PPP.	Sustentabilidade na perspectiva da totalidade

Fonte: Elaborado pelo autor

As categorias foram definidas por um "processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a grupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias", ou seja, após análise inicial as categorias foram definidas a critério de semelhanças (MORAES, 2003, p. 197).

O segundo momento referiu-se ao processo de observação que consistiu na análise e observação da realização das oficinas, as práticas e manejo da horta e relatos e vivências dos alunos, buscando unitarizar esses momentos com base na educação ambiental na construção da emancipação e autonomia.

Por fim, o terceiro momento consistiu na realização dos questionários semiestruturados com alunos e professores, entrevista individual e grupo focal. A

entrevista com o padre contribuiu para a especificação e histórico do projeto 'Mãos que Fazem' e posteriormente foi inserida como apêndice desse trabalho. Os questionários semiestruturados e grupo focal passaram por análise de conteúdo, foram categorizados, conforme Moraes (1999), e organizados em gráficos, tabelas, quadros e/ou por meio de citações.

As categorias para análise foram criadas após análise tendo em vista convergências/divergências, semelhanças/diferenças, sentido/significado, das palavras e assuntos emergentes no discurso das participantes no grupo focal (MORAES, 1999).

A proposta foi analisar e categorizar os dados com base na similaridade, levando em consideração os aspectos ambientais, a qualidade de vida e subsistência familiar, analisando a influência do projeto na vida familiar, analisando a dimensão socioambiental que o projeto alcança.

5 MÃOS QUE FIZERAM, MÃOS QUE FAZEM E MÃOS QUE FARÃO

5.1 O PROJETO MÃOS QUE FAZEM

A escola não possui muitos arquivos referentes ao projeto, tanto que o mesmo não é contemplado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Por isso, a pesquisa centrou-se no resgate histórico por meio de atas de reunião, projeto escrito, registros fotográficos e a entrevista com o Padre que idealizou e implementou projeto.

5.1.1 Conhecendo o projeto ‘Mãos que Fazem’

No ano de 2008 a EMEF “Pedra Torta” recebeu o projeto “Mãos que Fazem”, idealizado e implementado pelo Padre, que no período estava no município, Pe. Domênico Salvador⁸. Em suas visitas pastorais às comunidades ele percebeu a necessidade de uma educação alternativa e específica que respondesse aos anseios dos camponeses e conseqüentemente despertasse uma visão mais ampla de ensino, voltada aos aspectos ecológicos, agroecológicos e de subsistência.

O padre apresentou a proposta e implementou o projeto com um novo modelo de alternância, em que os alunos frequentam a escola todos os dias, participando das aulas regulares com carga horária normal e durante três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira) os alunos ficam no contra turno para a realização de atividades de oficinas de artesanato, culinária e manejo da horta com aicineira que conduz as aulas de artesanato e culinária (formada em pedagogia) e o técnico agrícola que conduz as atividades no manejo da horta (QUADRO 4).

O objetivo do projeto é proporcionar melhor qualidade de vida aos alunos e familiares valorizando a importância do trabalho e cultura do homem no campo, proporcionando outras possibilidades de renda financeira o que garante a permanência e alimenta a esperança do povo camponês (PEDRA TORTA, 2010). As atividades desenvolvidas pelo projeto são custeadas pelo Padre com apoio da Banca Prealpi⁹.

⁸ A identificação do padre Domênico Salvador no decorrer do trabalho está representada pela sigla D.S.

⁹ A Banca Prealpi é um banco de crédito cooperativo de origem italiana que é o canal de repasse financeiro do projeto ‘Mãos que Fazem’, por articulação do idealizador do projeto. Maiores informações estão descritas no item 5.1.2.

As atividades desenvolvidas no projeto centram-se nas oficinas de culinária, artesanato e no manejo da horta, essas, objetivam o desenvolvimento de novas aprendizagens e atuam como alternativa para a subsistência no campo. As oficinas são realizadas em um espaço, denominado Espaço Criativo (APÊNDICE J). Anterior ao ano de 2017 as atividades do projeto eram realizadas em uma sala de aula dentro da escola, posteriormente foi construído o Espaço Criativo que está localizado no pátio externo da escola e conta com infraestrutura favorável para a realização das atividades propostas no projeto. De 2008 a 2018, muitas atividades foram realizadas (Quadro 4) e muitos alunos participaram das oficinas oferecidas.

Quadro 4 - Quantidade de alunos participantes do projeto e oficinas realizadas

Ano	Quantidade de Alunos participantes	Oficinas trabalhadas
2008	12	Horta escolar e familiar.
2009	12	Horta Escolar e familiar. Educação alimentar e nutricional. Oficina de aproveitamento de alimentos.
2010	16	Horta Escolar e familiar. Pintura em tecido, Brolha em toalhas, Bordados.
2011	18	Horta Escolar e familiar. Colheita e consumo; Culinária; Aperfeiçoamento em pintura em tecidos, confecção de brolhas; PetWork, Bordados, Crochês; Fuxico, Confeção de ovos de páscoa e sabão.
2012	12	Horta Escolar e familiar. Colheita e consumo; Culinária; Aperfeiçoamento em pintura em tecidos, ponto cruz, Crochês; Vagonite de fita, Capitonê, Biscuit e Manicure.
2013	18	Horta Escolar e familiar. Flor de EVA, PetWork, Ponto Cruz, Brigadeiro, Chinelos customizados em miçangas, Biscoitos caseiros.
2014	14	Horta Escolar e familiar. Pintura em tecido.
2015	16	Horta Escolar e familiar. Pintura em pano, Violão.
2016	16	Horta Escolar e familiar.
2017	16	Horta Escolar e familiar, Macarrão caseiro, Sabão de Álcool, Hardagem e pintura em tecido.
2018	16	Horta escolar e Familiar, Bordado em ponto cruz, Ovos de páscoa, Almofada de lã e montagem; vagonite de fita; cupcake, violão, almofada de pedra; pintura com caneta de tecido; massas (capelete, pastel) e agulha mágica.

Fonte: Arquivos escolares, elaborada pelo autor.

Durante a realização do projeto, do período de 2008 a 2018, com base nos registros referentes ao projeto constatamos que os alunos tiveram a oportunidade de participar das atividades por anos consecutivos e dessa forma ampliar as habilidades e o saberes construídos nessa formação.

A aproximação na relação família e escola é um objetivo do projeto. A escola possui a horta escolar. Todos os anos são realizadas reuniões com os pais dos alunos participantes do projeto para o auxílio na organização dos canteiros e demais atividades da horta. Na Figura 10 estão ilustradas algumas atividades desenvolvidas em parceria com as famílias no ano de 2010, para o preparo e organização do terreno da horta para os alunos desenvolverem as atividades propostas no projeto.

Figura 10 - Participação familiar no preparo da horta escolar



Fonte: Arquivo escolar (PEDRA TORTA, 2010).

A horta escolar é um espaço de aplicação e desenvolvimento do projeto (FIGURA 11) que é organizada pelos alunos com direcionamento das atividades pelaicineira e o técnico agrícola.

Figura 11 - Horta escolar



Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 11, as identificações A, B e C, visualizamos a participação dos alunos do projeto no manejo da horta. Na Figura D está ilustrada a presença familiar que contribui com a manutenção e limpeza da horta, ou seja, os pais são convidados a acompanhar e dar suporte à manutenção da horta.

Ou seja, a escola possui uma horta que é administrada pelos alunos do projeto. As hortaliças orgânicas produzidas são consumidas por todos os alunos da escola. A aula prática desenvolvida no projeto objetiva o aprendizado do aluno com o manejo da horta por meio de práticas agroecológicas, e objetiva dessa forma que estes alunos possam compartilhar os saberes adquiridos no seio familiar.

5.1.2 Entrevista com o Padre D.S.

Por meio da entrevista com o Padre D.S., foi possível esclarecer alguns pontos importantes do desenvolvimento do projeto, como: objetivos, expectativas, financiamento e entre outros. A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice I.

Durante a implementação do projeto o padre definiu dois pontos fundamentais aos quais ele denomina de lemas: *“viver no campo com dignidade e qualificar e diversificar a agricultura. Pois sem qualificação e diversidade não tem agricultura que possa se desenvolver”* (PADRE, D.S, 2018). Isto é, para o padre o primeiro lema: ‘viver no

campo com dignidade’, seria criar por meio do projeto novas oportunidades de permanência no campo com as oficinas de culinária e artesanato. O segundo lema: ‘qualificar e diversificar a agricultura’ seria o uso da agroecologia dentro da horta e da agricultura familiar e isso poderia ser possível por meio da exploração do manejo da horta no projeto. Ou seja, *“eu gostaria que a escola gerasse um espaço de formação social, política e econômica, sempre no respeito a casa comum, a natureza”* (PADRE, D.S.).

O projeto por meio do manejo da horta tem o objetivo de motivar a produção de seu próprio alimento, isto é, para sua subsistência, e conseqüentemente melhorar a qualidade de vida por meio da agroecologia. Quanto às oficinas, essas buscam uma possibilidade de aumentar a renda familiar e garantir a permanência no campo (PADRE, D.S, 2018).

O projeto apresenta uma proposta que dialoga com a pedagogia da autonomia, emancipadora e que propicia a construção de saberes populares e posicionamentos críticos (FREIRE, 2015). Sendo assim, *“a fim de alcançar uma educação mais integral o projeto objetiva pensar em uma educação mais crítica, como preparação para a vida em sociedade”* (PADRE, D.S. 2018). Nesse viés a horta escolar vem com a finalidade de propiciar aos alunos e seus familiares a adoção de práticas sustentáveis e saudáveis.

A fim de compreender a organização financeira referente ao projeto, questionamos o Padre como ocorre o financiamento do projeto em relação à parceria com a Banca Prealpi¹⁰: *“Para o financiamento do projeto na escola eu tenho um fundo pessoal que utilizo com essas finalidades. A Banca Prealpi ajuda a escola de Pedra Torta para realizar as atividades do projeto e aquisições”* (PADRE D.S. 2018). A Banca Prealpi é uma cooperativa que destina uma porcentagem para o financiamento de ações sociais e comunitárias. Logo, o incentivo financeiro para o desenvolvimento das atividades no projeto vem por meio de investimentos pessoais do padre em parceria com a Banca Prealpi.

¹⁰ A Banca Prealpi é um banco de crédito cooperativo de origem italiana que é o canal de repasse financeiro do projeto ‘Mãos que Fazem’, por articulação do idealizador do projeto.

Buscando tecer um paralelo entre os objetivos traçados na implementação do projeto e os objetivos atuais, indagamos ao padre como foi a trajetória e a evolução da ideia inicial do projeto. Observamos que a proposta segue os moldes iniciais, contudo, muitas coisas precisaram ser repensadas:

Conforme o caminho, mudamos muitas coisas, por exemplo: a maneira de envolver os alunos nas oficinas. Nós vemos que não é suficiente preparar para a agricultura, para o trabalho de casa, mas também é preciso descobrir nos alunos os talentos que ele mesmo tem e fazer com que os alunos possam encontrar na escola uma atividade que possa ajudar desenvolver esses talentos. Dessa forma, o projeto não em um perfil apenas agroecológico, mas diria de educação integral da pessoa, pois para eu ser um bom agricultor, antes de tudo preciso ser um bom cidadão, uma pessoa amadurecida e consciente dos seus atos. Por isso, aceitamos as propostas dos diretores, professores, pais eicineiros que estão mais próximos aos alunos e inserimos oficinas diversas e buscamos atender as necessidades do nosso público (PADRE D.S., 2018).

As mudanças apresentadas no decorrer do projeto são favoráveis ao desenvolvimento das atividades, no entanto, ainda se percebe que a relação entre currículo e o projeto é inexistente. *“Gostaria [...] que o aluno estudasse na sala pudesse ser relacionado com a prática no projeto e isso contribuísse para sua própria subsistência e emancipação, isso seria para mim um ponto alto da educação”* (PADRE D.S.).

Questionou-se quanto à seleção e quantitativo de alunos participantes do projeto. O padre D.S. relatou que o objetivo é ampliar o quantitativo de participantes e seria viável que todos os alunos pudessem participar do projeto, contudo, a escola no momento não tem capacidade de comportar todos os alunos em espaço físico para essa finalidade. Portanto, o processo de seleção dá-se no início do ano, sendo divulgado aos alunos e os que apresentarem interesse realizam o projeto, priorizando crianças e adolescentes com perfil mais carente, vulneráveis e com disposição na realização das atividades propostas.

Dentro da atividade da horta escolar e por meio dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas práticas, os alunos são incentivados a criarem uma horta na sua casa juntamente com sua família e mantê-la produtiva. Essa ação além de benéfica à alimentação familiar, também é um incentivo para a participação em outra ação que está diretamente ligada ao projeto ‘Mãos que Fazem’, que é o concurso da horta familiar.

5.1.3 Concurso da Horta

Dentro do projeto 'Mãos que Fazem', também em 2008, o Padre D.S. lançou o Concurso da Horta. Os alunos aprendiam com a prática durante o projeto e eram estimulados a criarem a própria horta em casa. Sendo assim, uma vez ao ano é realizado o Concurso da Horta, que consiste em uma disputa para eleger a horta familiar mais bem cuidada e produtiva.

Em 2008 também tive a ideia para incentivar a horta familiar, promover o concurso da melhor horta familiar! No primeiro ano foram 67 famílias participantes e todos os participantes são contemplados com prêmios menores. No ano seguinte o concurso virou lei municipal¹¹. Para mim foi uma grande conquista a ideia virar lei e aos poucos essa iniciativa vai mudando os costumes das comunidades.

Entre os concursos e as escolas há uma ligação muito estreita, pois os professores fiscalizam e avaliam as hortas. Esse não é um concurso para se exibir, pelo contrário ele tem como objetivo promover o Lema: Diversificar e Qualificar a agricultura! Além disso, propiciar a subsistência por meio de uma agricultura agroecológica. Pode-se afirmar que o concurso da horta foi uma ideia simples, mas que deu certo. Sem as escolas, o concurso não teria dado tantos frutos (PADRE D.S. 2018).

O concurso envolve quatro escolas¹² do município de Águia Branca e está em sua décima edição. As famílias que desejam participar do concurso recebem a visita da comissão organizadora do concurso que eleger a horta que apresentar maior zelo, organização e cultivo de hortaliças. A horta escolhida como vencedora é premiada¹³. Esse prêmio atua como um incentivo para que as famílias permaneçam a cultivar e investir na agroecologia. Apesar de incentivar a competição a proposta apresentou resultados positivos, pois as famílias sentem-se motivadas a manter a horta familiar produzindo durante todo ano e essas produções agregam à alimentação familiar.

5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Os documentos curriculares oficiais tanto na esfera estadual como na nacional foram analisados a fim de se entender como a questão ambiental é abordada nestes documentos. Para esta análise foram utilizados o PCN, DCNEA e CBC. A priori

¹¹ A lei municipal na íntegra encontra-se no Anexo A.

¹² As escolas participantes do Concurso da Horta são as escolas Agroecológicas: EMCA Fazenda Lacerda, EMCA João Quiuqui, EMEF Pedra Torta e EMEF Córrego do Café, que juntas desempenham um grande papel na incentivação e realização do projeto.

¹³ No primeiro ano a premiação foi custeada pelo Padre D.S. no ano seguinte a proposta do concurso horta familiar tornou-se uma lei municipal Lei nº 979/2010 – Águia Branca. Desde então com o objetivo de estimular a cultivo de hortas pelas famílias a Prefeitura Municipal de Águia Branca em parceria com a Secretaria Municipal de Educação promove anualmente o concurso horta familiar e custeiam premiação que gira em torno de um salário mínimo a horta/família vencedora (ÁGUIA BRANCA, 2010).

definiram-se as propostas de educação ambiental pontuadas nesses documentos, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Propostas de Educação Ambiental

DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS	PROPOSTA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PCN	Propõe o trabalho com a educação ambiental de forma transversal.
CBC	Propõe o ensino da EA de forma transversal e interdisciplinar. [...] Educação Ambiental seja vista como parte de um plano coletivo da comunidade escola (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 42).
DCNEA	Estabelece que a educação ambiental seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, não devendo se constituir disciplina específica no currículo de ensino.

Fonte: BRASIL (1998,2013), ESPÍRITO SANTO (2009), adaptado.

5.2.1 Dimensão socioambiental

A dimensão socioambiental aproxima-se do objeto de pesquisa desse trabalho. Portanto, a definição dessa categoria justifica-se, porque as DCNEA buscam superar a tradição naturalista, por meio da dimensão socioambiental visando estabelecer relações entre a vida humana, social e da natureza.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2013, p. 558).

Nesse sentido, o ensino da EA proposto pelas DCNEA dialoga com a visão de Carvalho (2004), um ensino que vise à formação integral do aluno disposto a contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar questões socioambientais, agindo sobre elas.

O documento também indica uma preocupação com as interações sociais, culturais e ambientais, sob o aspecto humanista democrático e participativo. Visando, assim, “à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores

sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído” (BRASIL, 2013, p. 542).

As DCNEA visam à construção de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores no que se refere ao cuidado com o meio e a compreensão socioambiental (BRASIL, 2013).

Portanto, o trabalho com a educação ambiental propicia a compreensão do meio em todas suas dimensões, e para isso, “o despertar para a questão ambiental no processo educativo deve começar desde a infância” (BRASIL, 2013, p. 525), de forma integrada, para que a visão fragmentada de ensino seja superada de modo que amplie horizontes para práticas pedagógicas interdisciplinares (BRASIL, 2013).

A concepção de educação ambiental encontrada nas DCNEA está voltada a responsabilidade cidadã das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Dessa forma, “não parece ser possível transformar a relação humano-natureza sem transformar simultaneamente as relações sociais, porque as dinâmicas entre as esferas social e natural estão articuladas na mesma conjuntura societária” (LOUREIRO, 2012, p. 19).

Diante das análises realizadas constata-se que o documento estabelece uma abordagem curricular integrada, transdisciplinar, interdisciplinar e permanente na sala de aula, articulada às vivências dos alunos, visando o aprofundamento crítico por meio da reflexão e análise de situações sociais, políticas, em uma dimensão socioambiental. A escola é essencial para a construção de identidades, formação da emancipação e reflexão do ensino da educação ambiental em todos os níveis de ensino (LOUREIRO, 2002).

5.2.2 Preservação e Sustentabilidade

Dentro da análise da visão preservacionista e sustentável pontua-se o PCN e CBC que apresentam algumas similaridades na abordagem da educação ambiental. O PCN traz uma visão propondo um trabalho com a educação ambiental pautada na defesa de um meio ambiente saudável e com qualidade de vida, de forma que o aluno sinta-se parte integrante da natureza e adote posturas responsável e respeitosa com o meio ambiente (BRASIL, 1998).

Para implementar e fazer avançar a concepção de sustentabilidade ecológica na orientação das práticas de intervenção e manejo, é preciso ter presente as ideias de preservação e de conservação, que partem do princípio de que a natureza não pode ser pensada apenas como recurso para avaliar e escolher corretamente as técnicas a serem utilizadas (BRASIL, 1998, p. 220-221).

Os PCN têm a função de trabalhar o meio ambiente e dessa forma “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998, p. 187). Nessa premissa, apresenta uma visão de proteção e conservação do meio como comprometimento da qualidade ambiental, pautado na sustentabilidade, a qual “deve fazer parte dos debates na escola o questionamento de valores e hábitos negativos, do ponto de vista da conservação ambiental, como o consumismo e o desperdício, que fazem parte do cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 218).

Dentro dessa concepção de ensino o Currículo Básico Comum das escolas estaduais do estado do Espírito Santo traz a dimensão ambiental de forma tímida. Apresenta a proposta de ensino da EA como parte de um plano coletivo da comunidade escolar e a ideia de “formação de sociedades sustentáveis que são, ao mesmo tempo, ecologicamente prudentes, economicamente viáveis, socialmente justas, culturalmente diversas e politicamente atuantes” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 41). O trabalho da educação ambiental desenvolvido nas escolas promove a transformação qualitativa dos valores e atitudes em relação ao meio ambiente (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Ambos os documentos analisados apresentam similaridade quanto ao trabalho da educação ambiental de forma transversal, incorporando a temática ambiental ao componente curricular buscando a transformação e compreensão de conceitos vinculados à realidade cotidiana da sociedade (BRASIL, 1998, p. 193). Contudo, corroborando para uma visão de preservação e conservação do meio ambiente o PCN propõe uma divisão de conteúdos em três blocos: “A natureza ‘cíclica’ da Natureza; Sociedade e meio ambiente e Manejo e conservação ambiental” (BRASIL, 1998, p. 203).

Por fim, entendemos que os documentos analisados apresentam de forma fragmentada o ensino da educação ambiental propondo o trabalho transversal e com ideais de proteger, cuidar e preservar o meio ambiente.

5.2.3 Sustentabilidade na perspectiva da totalidade

Por meio da análise foi possível constatar a ideia central apresentada pelo projeto que é voltada a qualidade de vida a fim de proporcionar por meio de práticas sustentáveis o ensino que perpassa os muros escolares. Para tanto, utilizou-se como objeto de análise o projeto 'Mãos que Fazem', PPP e atas de reunião.

O objetivo do projeto é ter um currículo voltado para a realidade local, melhorar a qualidade de ensino, garantir o sucesso e permanência do aluno na escola. Acredita-se que na potencialidade da escola para melhorar a sua qualidade de ensino, pautada em princípios de desenvolvimento ecológico, econômico e social para a vivência no campo (PEDRA TORTA, 2010).

O projeto 'Mãos que Fazem' busca por meio das oficinas e aulas práticas, promover o cultivo da horta escolar e familiar, possibilitando a complementação da renda familiar e a permanência no campo. O projeto viabiliza a valorização do trabalho e a cultura do homem no campo, buscando incentivar a adoção de posturas na escola, em casa e na comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis (PEDRA TORTA, 2018). Consoante, "A educação ambiental, por seus princípios integradores e de promoção da qualidade de vida, pode construir o elo entre o entendimento do ambiente escolar como totalidade que inclui a comunidade em que a escola se insere" (LOUREIRO, 2002, p. 93).

Nessa perspectiva, com base na análise documental, foi possível constatar que o projeto visa à emancipação do aluno, a qual o educando possa consolidar conhecimentos e colocá-los em prática na própria escola e em casa, assim, dialoga com a ideia proposta por Loureiro (2012), na qual a educação ambiental é antes de tudo uma educação, pautada em uma dimensão libertária e crítica voltada à transformação social, a qual educar é emancipar.

A proposta do projeto 'Mãos que Fazem' proporciona o desenvolvimento da inteligência e do crescimento familiar, e busca ajudar a valorizar e incentivar as famílias por meio da horta a adoção a práticas sustentáveis e agroecológicas como indispensáveis para a composição da alimentação familiar e a disseminação dessas

práticas no manejo da agricultura sustentável a fim de subsidiar a subsistência (PEDRA TORTA, 2012).

A horta escolar visa ainda estimular a implementação de hortaliças na alimentação dos alunos, estimulando a produção de alimentos com base em uma agricultura agroecológica e sustentável, e incentiva a criação da horta na residência dos alunos bem como o aprendizado de técnicas e manejo agroecológico. Busca priorizar a melhoria na qualidade de vida dos educandos e seus familiares, ou seja, a produção de alimentos saudáveis para a própria subsistência e para complementar a renda familiar (PEDRA TORTA, 2012).

O PPP da escola apresenta algumas metas e estratégias para o ensino integrado e interdisciplinar, e para isso, aborda o trabalho com alguns projetos, mas não contempla o projeto 'Mãos que Fazem', pois quando o PPP foi reestruturado o projeto ainda não havia sido implementado na escola.

De acordo com a resolução do CEE Nº 3.777/2014 o PPP deve contemplar "projetos integrados: trabalhos interdisciplinares, programas de estágio, estudos complementares e assemelhados, com sua caracterização e regulamento, se houver", o que não encontramos no PPP da escola pesquisada. O PPP é o documento de identidade da instituição, que contempla o planejamento, a organização do trabalho administrativo, pedagógico, os projetos e, portanto deve ser atualizado buscando soluções para as questões diagnósticas e atualização de atividades desenvolvidas na e pela escola. Em virtude do documento escolar (PPP) estar desatualizado a mais de 10 anos a essência e discussões que poderiam ser aguçadas em relação ao projeto não são contempladas, haja vista que quando o PPP foi realizado o projeto ainda não acontecia na escola. Assim, não existe uma aproximação do projeto com a realidade escolar e a realidade dos alunos (PEDRA TORTA, 2004; ESPÍRITO SANTO, 2014). Por sua vez, a abordagem da PP está voltada a uma aprendizagem baseada na significância, ou seja, em atividades que façam parte da realidade dos alunos e ao mesmo tempo estimulem o desenvolvimento de novas habilidades educativas que ajudem a emancipação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Para tanto, a horta escolar e familiar e o desenvolvimento de oficinas artesanais e culinárias são propostas que se encaixam

na relação cultural e social da comunidade em que a escola está inserida, reafirmando a valorização do conhecimento prévio e o ensino significativo.

Por meio da análise documental, verificamos que a ideia do projeto 'Mãos que Fazem' está mais voltada a proposta de pedagogia de projetos apresentada por Nogueira (2005), que associa a formação humana e direciona a perspectiva de emancipação e autonomia do sujeito. "Formamos alunos para que desenvolvam as diferentes habilidades e competências necessárias para que possam se inserir no meio e integrar-se ao convívio social" (NOGUEIRA, 2005, p. 14). Ou seja, a metodologia de projetos e a proposta do projeto em estudo reafirmam a valorização e a inserção do educando ao meio e o incentivo à permanência no campo como objetivo voltado as práticas sustentáveis e desenvolvimento familiar.

Com base na análise documental, foi possível, a priori, compreender que a EA é abordada nos documentos escolares de forma integrada às atividades desenvolvidas pelo projeto. Para análise utilizou-se o projeto 'Mãos que Fazem' em duas versões: 2012 e 2018, algumas atas de reuniões do projeto de 2010 e o PPP da escola que aborda de forma superficial a EA e a PP, haja vista que o documento encontra-se desatualizado. De forma geral, a escola demonstra preocupação na formação integral do sujeito, garantindo a autonomia dos estudantes e a busca pela transformação social, que vai além da formação individual, alcançando a integração família e escola na construção de práticas sustentáveis e agroecológicas.

Outro ponto de destaque com base nas análises realizadas são os documentos escolares. Observou-se que são poucos os documentos e materiais que retratam o projeto. O Projeto Político Pedagógico da escola não aborda o projeto 'Mãos que Fazem'. Por sua vez, a última versão do PPP é do ano de 2004, sendo essa a utilizada para análise, com data anterior a implantação do projeto na escola.

5.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS E AMBIENTAIS

Com base nas observações e nos subsídios teóricos buscamos tecer uma análise dos aspectos pedagógicos e ambientais referentes ao projeto 'Mãos que Fazem'. Nesta análise abordam-se os aspectos conceituais que estão ligados aos conteúdos que são trabalhados durante o desenvolvimento do projeto escolar, aspectos pedagógicos que se referem às formas de ensinar e aprender que são trabalhadas durante o

desenvolvimento do projeto escolar e os aspectos curriculares que estão ligados às formas de interagir com a comunidade escolar e não escolar que são trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto escolar.

Como basilares para essas análises destacamos Tardif e Lessard (2014) e Gauthier et al (2006) que abordam o ensino e a reflexão quanto a prática docente. Tendo em vista o projeto objeto de estudo observa-se que as atividades promovidas e desenvolvidas pelo mesmo objetivam propiciar ao aluno novas aprendizagens por meio do artesanato, culinária e manejo da horta, esse último associado às práticas agroecológicas. Para a apresentação dos aspectos pontuados, buscou-se descrever as análises conforme descrições, isto é, cada aspecto mencionado.

5.3.1 Saberes conceituais

Dentro dos aspectos conceituais o educador além de dominar e conhecer o conteúdo deve saber selecionar os recursos didáticos e estratégias metodológicas a serem abordadas em sala de aula. E ainda saber trabalhar dentro de um contexto social que permita a interação educador e aluno (TARDIF, 2002).

Os aspectos conceituais abordam a articulação entre o conteúdo do ensino regular e o projeto escolar. Com base nas observações realizadas, relacionando esse conceito ao projeto 'Mãos que Fazem', compreendemos que o mesmo não estabelece uma relação direta com o conteúdo curricular, contudo apresenta práticas de aprendizagens que estão voltadas à formação do indivíduo. As estratégias utilizadas para ensinar e desenvolver as atividades aproximam-se dos aspectos conceituais no momento que o educador relaciona a sua prática às vivências dos alunos, ou seja, o currículo vivido.

Apesar das atividades não estarem diretamente ligadas ao conteúdo da sala de aula, as práticas contribuem para a compreensão de conceitos, o estímulo de sentidos e o desenvolvimento de novas aprendizagens que conseqüentemente contribuem e podem influenciar no desempenho do estudante na sala de aula.

5.3.2 Saberes pedagógicos

O saber pedagógico está ligado ao saber ensinar e aprender no projeto, evidenciando a organização do tempo e espaço, estratégias didáticas, planejamento de ensino,

conhecimentos norteadores, enfim, subsídios para direcionar uma atividade (SHULMAN, 1987).

Dentro das atividades desenvolvidas pelo projeto observa-se uma inter-relação com os saberes pedagógicos, no sentido do mestre ensinar e gerenciar as atividades para atingir o objetivo de aprendizagem, ou seja, buscando “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al, 2006, p. 28) dessa forma, por meio das observações realizadas pode-se constatar que os educadores do projeto organizam e planejam o desenvolvimento das atividades buscando estratégias diversas objetivando alcançar a aprendizagem.

Pode-se inferir que as formas como são desenvolvidas as atividades do projeto aproximam-se dos aspectos pedagógicos, pois por meio das observações percebeu-se que os educadores dispõem de diferentes formas de ensinar a fim de alcançar a aprendizagem, ou seja, evidenciando que o ensino não pode limitar-se a coerção e ao controle autoritário, é preciso envolvimento, consentimento e participação dos educandos (GAUTHIER et al, 2006).

Contudo, constatou-se que as atividades do projeto não são escolhidas pelos alunos, o que descaracteriza um dos pontos centrais de metodologias que utilizam os projetos como base para a aprendizagem, haja vista que a imposição das atividades aproxima-se ao controle autoritário, ou seja, reforçam uma visão de educação tradicional e bancária o que se apresenta como ponto negativo para aprendizagem do aluno, pois acaba realizando atividades que não são significativas (TARDIF; LESSERD, 2014).

5.3.3 Saberes curriculares

Dentro dos saberes curriculares, abordamos as questões ambientais e de gênero. O saber curricular é ensinado conforme o contexto e se transforma para atender aos educandos e, não se limita ao espaço escolar. É fonte de saber todos os fatores que desrespeitem a aprendizagem e que envolvam além do conteúdo escolar (GAUTHIER et al, 2006).

Portanto, as atividades desenvolvidas na horta evidenciam uma prática agroecológica que perpassa os muros escolares e alcança o espaço social, por meio da família e consequentemente da comunidade, por isso, abrange o espaço não escolar. O concurso horta promovido pelo município impulsiona as famílias a desenvolverem em seus lares a horta, apesar de estimular a competição, o que infelizmente tende a uma visão capitalista, a iniciativa propicia o cultivo agroecológico na família, e consequentemente pode influenciar práticas agroecológicas na agricultura familiar.

Os aspectos curriculares não estão diretamente interligados ao currículo formal, contudo deve-se ater-se ao currículo vivido que são as práticas e aprendizagens que são consolidadas por meio das atividades do projeto.

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 61).

Ou seja, as experiências adquiridas são revertidas em aprendizagens (TARDIF; LESSERD, 2014). Outra questão pontuada dentro dos aspectos curriculares refere-se ao gênero. Por meio das observações constatou-se que os alunos são instigados a desenvolverem todas as atividades, no entanto, os meninos tendem a se interessar mais pelas atividades braçais, voltadas ao manejo da horta que exigem mais força como: capinar e preparar canteiros que são desenvolvidas em sua maioria pelos meninos, não se interessando tanto pelas atividades artesanais.

Mesmo que de forma espontânea e indireta, percebe-se uma divisão social do trabalho como se houvesse distribuição das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos (SAFFIOTI, 2001). Dentro dessa perspectiva, observa-se que o papel da escola e do educador nesse viés é de propor espaço de discussão e compreensão dos aspectos de gênero, permitindo a reflexão quanto a igualdade e que não existe atividade mais ou menos importante. A escola deve encarar as problemáticas e abordá-las.

Dentro da perspectiva de projeto, observamos que, um dos elementos primordiais da PP refere-se à relação com o conhecimento prévio do aluno, de uma atividade que parta da sua realidade e seja significativa para o mesmo, Tardif e Lesserd (2014) reforçam que ninguém pode forçar alguém a aprender e, que o docente deve utilizar estratégias de motivação para ativar a aprendizagem e a participação dos alunos. O

projeto 'Mãos que Fazem' nessa vertente não dialoga em sua totalidade com essa proposta, pois os alunos, em sua maioria, não opinaram nas escolhas das oficinas, bem como participam de todas, contradizendo a recomendação da PP. Ou seja, a ação pedagógica exige certa participação dos alunos, ou seja, uma motivação para a realização das atividades (GAUTHIER, et al, 2006).

Na abordagem ambiental, observa-se que o ensino está voltado para a questão socioambiental, considerando a abrangência que o projeto alcança junto às famílias e no espaço comunitário e escolar. Ou seja, propõe-se uma educação ambiental que seja capaz de gerar "consciência e capacidades próprias para que as populações possam se apropriar de seu ambiente [...] no qual todos os indivíduos, as comunidades e as nações vivam irmanados em laços de solidariedade e harmonia com a natureza" (LEFF, 1999, p. 128).

As atividades da horta desenvolvidas no projeto têm o objetivo de expandir os saberes para o seio familiar e conseqüentemente possa promover um ambiente ecologicamente equilibrado. Não estamos afirmando que todos seguem essa proposta, pelo contrário, apenas ressaltamos que a família pode adotar novas práticas agroecológicas.

Por fim, o projeto 'Mãos que Fazem' apresenta pontos similares e outros nem tanto com os aspectos elencados na PP. Contudo, apesar das divergências o projeto desenvolvido apresenta uma devolutiva muito positiva à escola, familiares e comunidade o que permite resultados em uma perspectiva socioambiental.

5.4 APLICABILIDADE NA PRÁTICA: VIVÊNCIAS DO PROJETO 'MÃOS QUE FAZEM'

Nesse espaço descrevemos sobre as vivências da observação do projeto 'Mãos que Fazem'. No período de março a setembro de 2018, realizei a observação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo projeto. A observação acontecia uma vez por semana, na quarta-feira, a qual foi possível acompanhar o desenvolvimento das oficinas, o manejo da horta e algumas experiências e relatos dos alunos, sendo assim foram observadas 30 aulas/dias.

As atividades do projeto eram realizadas em um espaço próprio anexo à escola denominado 'Espaço Criativo' e na horta escolar. As atividades aconteciam de segunda à quarta-feira no contra turno. Durante o período de observação os alunos desenvolveram diferentes oficinas e atividades (Quadro 6) que eram direcionadas pelos mediadores do projeto: 1 técnico em agropecuária e 1icineira formada em pedagogia que conduz as atividades de artesanato e culinária. Ambos são contratados pela Prefeitura Municipal.

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas durante o período de observação de março a setembro

ATIVIDADES	ATIVIDADE PERMANENTE
Manejo da Horta	Durante o desenvolvimento das oficinas realiza-se concomitantemente a orientação e o manejo da horta
Culinária: Ovos de páscoa	
Ponto cruz	
Lembrancinhas do Dia das Mães	
Aperfeiçoamento em Ponto Cruz	
Culinária: Taiadela	
Almofadas de lã	
Costura e montagem de almofadas	
Culinária, cupcake	
Bolo no pote	
Enxerto de uvas	
Almofadas de capitone.	
Introdução ao vagonite de fita	

Fonte: Elaborado pelo autor

As oficinas eram organizadas e realizadas conforme o desempenho dos estudantes, ou seja, o período destinado ao desenvolvimento das atividades variava, pois algumas oficinas demandavam mais aulas para que os alunos compreendessem e consolidassem as aprendizagens e outras nem tanto (FIGURA 12). Todos os alunos participavam das atividades desenvolvidas no projeto, alguns demonstravam mais interesse nas oficinas de artesanato, já outros na culinária e manejo da horta.

Figura 12 - Atividades desenvolvidas pelos alunos



Fonte: Arquivo Pessoal

Na Imagem A, B e C os alunos estão realizando oficinas de artesanato, respectivamente, ponto cruz, almofada de lã e almofadas de capitonê. As Imagens D, E e F correspondem a limpeza e manutenção dos canteiros da horta e colheita de hortaliças para o consumo dos estudantes da escola. Havia também uma organização de atividades as quais os alunos realizavam diariamente (QUADRO 7).

Quadro 7 - Atividades diárias desenvolvidas no projeto.

HORÁRIO	ATIVIDADES
12h10min	Limpeza e organização do espaço criativo.
12h20min	Realização das atividades escolares (tarefa de casa).
13h	Início das oficinas (Inclui o manejo da horta).
14h20min	Intervalo
14h40min	Retorno às atividades (horta e oficina)
16h30min	Organização do espaço criativo
16h40min	Término das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para as atividades de limpeza e organização do espaço era feita uma rotatividade de estudantes responsáveis buscando alcançar o envolvimento e comprometimento de todos.

Durante a observação pode-se constatar que as atividades propostas no projeto vão além de apenas aprender uma atividade nova, elas eram organizadas e direcionadas para que os alunos pudessem alcançar novos saberes sob um viés de emancipação, autonomia e despertar interesses que posteriormente poderiam ser empregados fora do ambiente escolar e que permitiria um posicionamento mais crítico em sociedade. Nessa perspectiva as atividades do projeto buscavam romper com a dominação, promover a libertação, transformação e autonomia do sujeito, de forma que “o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 2015, p. 10).

Durante o acompanhamento e o desenvolvimento das atividades do projeto observei o desenvolvimento de novas aprendizagens e o interesse dos educandos a cada nova atividade introduzida. Na observação, foi possível reconhecer alunos que se destacam mais na culinária e outros que demonstram maior habilidade no desenvolvimento de outras atividades.

A partir da vivência foi possível estabelecer uma relação mais próxima aos alunos e esses compartilhavam experiências de aprendizagem, de atividades que aprenderam no projeto e posteriormente desenvolveram em casa e o interesse em aprender coisas novas e/ou o que mais gostavam.

Dessas vivências também foi possível extrair alguns relatos sobre a compreensão de que devemos viver em um ambiente sadio e equilibrado, bem como estabelece o artigo 225 da Constituição Federal, que se refere à garantia de um ambiente que possibilite qualidade de vida e a preservação de um espaço ambientalmente equilibrado para as futuras gerações (BRASIL, 1988). Os alunos também relatavam a adoção de práticas agroecológicas e pontuaram os malefícios do uso do agrotóxico não apenas na horta familiar, ampliando-se a agricultura familiar. De uma forma geral, percebi que os alunos que participam há mais tempo do projeto apresentam posicionamento mais crítico quanto ao uso de defensivos agrícolas isso talvez pelas práticas na horta proporcionarem reflexão quanto às consequências de seu uso.

Nessa vertente a EA aponta como uma estratégia para o enfrentamento da degradação socioambiental na formação da consciência crítica do educando, como elemento de transformação social (LOUREIRO, 2002). O posicionamento dos alunos quanto os malefícios do uso dos agrotóxicos pode ser um fruto do projeto, pois os alunos apresentam conduta de autonomia ao apresentarem seu ponto de vista e ao mesmo tempo atuarem como agentes transformadores e conscientes no seio familiar,

relacionando as práticas agroecológicas à qualidade de vida. O objetivo de uma práxis transformadora está alicerçado ao papel de transformação da escola, nesse sentido “a escola tem um papel estratégico, na medida em que pode ser o lugar onde as forças emergentes da nova sociedade [...], podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização” (GADOTTI, 2010, p. 24-25).

Durante a observação pude constatar que as atividades desenvolvidas nas oficinas não se limitam a desenvolvimento de novas aprendizagens, essas também estão relacionadas à subsistência, ou seja, as crianças aprendem a desenvolver artesanato, culinária e podem complementar a renda familiar.

No período de observação, durante os relatos de vivência, os alunos comentavam sobre alguns pratos culinários desenvolvidos no projeto (como: cupcake, bolo no pote) que os alunos fizeram em casa para o consumo próprio. Isso confirma a influência das atividades do projeto na formação do educando e a abrangência para o espaço familiar, além disso, o resultado, o produto dessas atividades pode posteriormente auxiliar a renda familiar e incentivar a permanência no campo.

5.5 MÃOS QUE FAZEM – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS

Em busca de compreender a relação dos alunos com o projeto ‘Mãos que Fazem’ e com as questões ambientais foi aplicado um questionário semiestruturado (APÊNDICE F) aos participantes do projeto no dia 15 de agosto de 2018.

O questionário estava dividido em três partes: identificação do aluno, projeto ‘Mãos que Fazem’ e educação ambiental. Foram distribuídos 16 questionários e apenas 13 foram devolvidos respondidos a qual se realizou a análise dos dados. A apresentação das informações extraídas do questionário contribuiu para compreender as etapas de desenvolvimento do projeto, e sua relação com a questão socioambiental, possibilitando relacionar esses aspectos à teoria abordada nessa pesquisa.

5.5.1 Identificação dos participantes do projeto

A partir da análise do questionário, verificou-se que a faixa etária dos sujeitos participantes do projeto em 2018, era entre 11 a 16 anos, caracterizando um público adolescente e em sua maioria, dentro da idade regular para a etapa dos anos finais do ensino fundamental (Tabela 1):

Tabela 1- Idade dos alunos participantes do projeto no ano de 2018

Idade dos alunos participantes do projeto em 2018					
Idade	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	16 anos
Quantidade de alunos	5	1	4	2	1

Fonte: Elaborada pela autora

Pela a apreciação da Tabela 2, verificou-se que a maioria dos estudantes participantes do projeto em 2018 é do sexo feminino.

Tabela 2 - Sexo dos alunos participantes do projeto em 2018

Sexo dos alunos	Número dos alunos
Feminino	8
Masculino	5

Fonte: Elaborada pela autora

Não há divisão no quantitativo das vagas entre meninas e meninos. No ano de 2018, há o predomínio feminino na participação do projeto. Além disso, durante a observação das atividades do projeto as meninas apresentam mais interesse em desenvolver as oficinas de artesanato e culinária, quanto os meninos, preferem as atividades na horta.

Quanto ao ano de estudo, tivemos um quantitativo maior de estudantes no 6º ano o que indica que é o primeiro ano de participação no projeto (Tabela 3), tendo em vista que público alvo são alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Tabela 3 - Turma de estudo dos alunos participantes do projeto

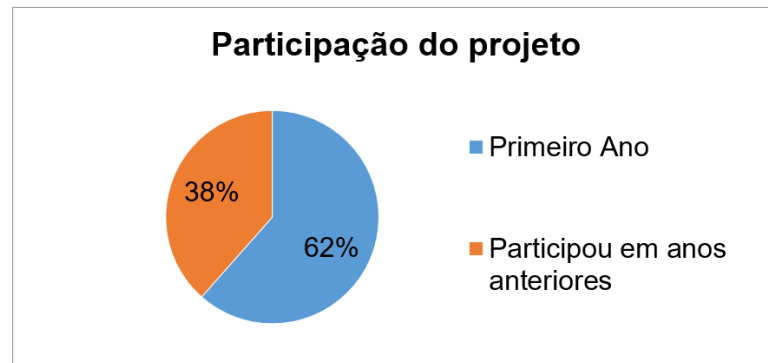
Turma dos alunos participantes do projeto				
Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Quantidade de alunos	7	1	3	2

Fonte: Elaborada pela autora

Todos os alunos participantes do projeto apresentam boa frequência nas aulas regulares, são residentes das comunidades rurais ao entorno da escola e utilizam o transporte escolar.

Questionou-se também quanto tempo participa do projeto, e observou-se que a maioria dos alunos ingressaram no ano de 2018 no projeto.

Figura 13 - Participação do projeto



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos dados coletados (FIGURA 13), observamos que a maioria, o equivalente a 8 alunos, ingressaram no ano de 2018 nas atividades do projeto e apenas 5 alunos já estão há mais tempo. Com base nas respostas nas questões posteriores, observamos um posicionamento diferente de alguns alunos veteranos, em relação aos alunos que ingressaram em 2018. Em virtude de ser o primeiro ano de participação da grande maioria dos alunos, percebemos que alguns discursos ainda estão em formação comparados aos alunos que já participam há mais tempo, como: autonomia e posicionamento elaborado quanto às questões socioambientais, contribuindo para a formação integral do educando.

Aos alunos veteranos foi solicitado que pontuassem alguma mudança relativa ao período que participam das atividades do projeto e as respostas variaram quanto a mudança do espaço de realização das atividades: “Aluno 2: A infraestrutura, as pessoas, o lugar e o professor” e “Aluno 6: Mudou o local onde fazíamos o projeto, a horta e professores”. Os demais alunos relataram quanto à aquisição de novas aprendizagens: “Aluno 7: Eu aprendi muitas coisas novas”; “Aluno 9: eu aprendi ensinamentos diferentes” e “Aluno 13: As aprendizagens que ensinam a ter maior responsabilidade”.

Percebemos que os alunos não relataram mudanças quanto ao contexto socioambiental ou de organização das atividades do projeto, que apesar de

pontuarem algumas mudanças, observou-se ausência de relatos de aprendizagens essas, não se relacionavam às interações humanas e de formação do indivíduo.

5.5.2 Projeto ‘Mãos que Fazem’

Alguns questionamentos foram voltados ao projeto ‘Mãos que Fazem’ o que propiciou a análise das atividades desenvolvidas, bem como elementos da pedagogia de projetos para uma reflexão junto à teoria abordada na pesquisa.

Quando indagamos: “Você gosta de participar do projeto? Por quê?” Os resultados (Quadro 8) demonstram que os alunos gostam de participar das atividades proporcionadas pelo projeto e que por meio dele aprendem coisas novas e interessantes.

Quadro 8 - Participação do projeto

- Aluno 1:** “Sim, porque aqui eu aprendi o que eu achei que nunca iria aprender. Fizemos ponto cruz, almofadas, cupcake e a mexer com a horta”.
- Aluno 2:** “Sim. Porque assim eu aprendo mais coisas, como culinária, o cuidado com a horta e as oficinas de artesanato”.
- Aluno 3:** “Sim. Porque sempre aprendemos coisas novas e interessantes”.
- Aluno 4:** “Sim. Porque aprendo coisas novas”.
- Aluno 5:** “Sim. Porque é muito bom para ter mais conhecimento”.
- Aluno 6:** “Sim. Porque tem curiosidades que nós nunca aprendemos e o projeto faz com que nos tornemos mais sábios”.
- Aluno 7:** “Sim. Porque eu aprendo a fazer várias coisas”.
- Aluno 8:** “Sim. Porque tem muitas tarefas que eu gosto”.
- Aluno 9:** “Sim. Porque aprendemos coisas novas, coisas interessantes, fazemos comidas e aprendemos a mexer com a horta”.
- Aluno 10:** “Sim. Porque é muito legal”.
- Aluno 11:** “Sim. Porque a gente aprende muitas coisas interessantes”.
- Aluno 12:** “Sim. Porque gosto de aprender coisas novas”.
- Aluno 13:** “Sim. Porque aprendo novos conhecimentos e isso muda a minha vida”.

Fonte: Elaborada pela autora

Percebemos que as respostas além de serem positivas quanto à realização do projeto, as descrições referem-se ao interesse em aprender coisas novas. E o ensino deve estar interligado a curiosidade de conhecer e dominar novos conhecimentos. “A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica, [...] de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1996, p. 85), por meio da curiosidade estimula-se a imaginação, as emoções e o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Quando questionados: “O que você acha do projeto?” todos os entrevistados responderam positivamente, contudo foram sucintos, de forma que nem todos apresentaram justificativa ou posicionamento sobre o questionamento. A maioria, 10 alunos, respondeu que acha o projeto legal, interessante, os outros 3 alunos ampliaram o campo de resposta conforme listados no Quadro 9.

Quadro 9 - Opinião sobre o projeto

Aluno 6: Muito bom. Porque aprendi muitas coisas.

Aluno 9: Muito bom, porque o que você aprende nele você pode também levar aquilo que você mais gosta para a casa.

Aluno 13: Ótimo. Porque nos influencia a aprender coisas diferentes e inovadoras.

Fonte: Elaborada pela autora.

O interesse em aprender coisas novas desperta no aluno a autonomia, e conseqüentemente as atividades realizadas no projeto propiciam o desenvolvimento de nossas aprendizagens, sendo assim, se pretendemos “que os alunos continuem sendo eternos aprendizes, precisamos instrumentalizá-los com procedimentos que coloquem à prova e desenvolvam sua capacidade de autonomia, e os projetos parecem também ser meios para isso” (NOGUEIRA, 2005, p. 47).

Os alunos que apresentaram justificativas quanto a questão anterior, nomeados como alunos 6, 9 e 13, são veteranos no projeto, o que pode ser um ponto positivo o posicionamento diferente dos demais colegas.

Os projetos possuem em seu escopo estratégias que podem gerar, no aluno, a autonomia e, por consequência, uma independência libertadora, a qual permitirá o pensar e o agir sobre ações intencionais, independentes do direcionamento linear e cartesiano empregado por algumas escolas na condução da formação de seus alunos (NOGUEIRA, 2005, p. 48).

Desenvolver atividades novas, despertar e estimular novas habilidades geram autonomia, libertação buscando romper com o opressor e conseqüentemente o indivíduo torna-se mais crítico (FREIRE, 2015).

Outra pergunta: “Qual oficina que mais gosta de realizar?” verificamos posicionamentos diversos e preferências em mais que uma única oficina, por isso, analisando as respostas essas foram agrupadas em categorias conforme unitarização.

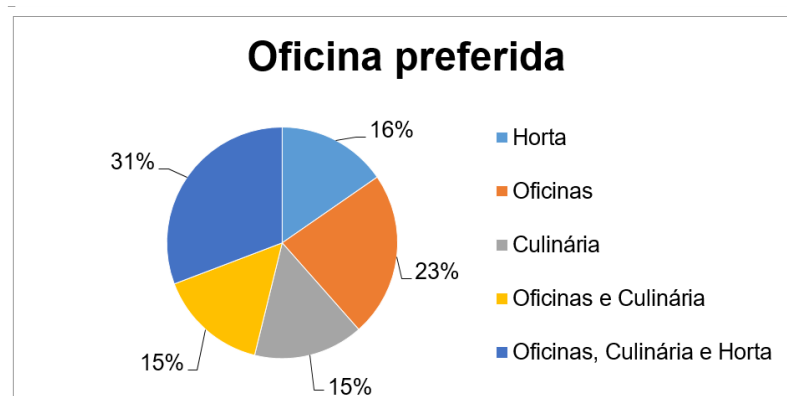
Tabela 4 - Oficina preferida

Identificação das categorias	Categorias	Respostas dos alunos
C1	Horta	“Horta”. “Na horta”.
C2	Oficinas	“Almofadas de lã e cupcake”. “Pintura”. “Almofada de pedrinhas (capitonê)”.
C3	Culinária	“Culinária”. “Gosto de cozinhar”
C4	Oficinas e Culinária	“Culinária e ponto cruz”. “Culinária, ponto cruz e almofadas de lã”.
C5	Oficinas, Culinária e Horta	“Gosto muito do ponto cruz e da horta. Gosto também da oficina de culinária”. “Ponto Cruz, vagonite, bolos, horta”. “Costura, capinar e cupcake”. “Culinária, ponto cruz e mexer com a horta”.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os interesses dos alunos na realização das atividades do projeto são variáveis. Há alunos que gostam mais de realizar oficina de artesanato, outros que se identificam com culinária, ou com todas as atividades desenvolvidas no projeto. Na Figura 14 estão ilustrados os dados percentuais definidos conforme as categorias de unitarização.

Figura 14 - Oficina preferida



Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos que 31% dos alunos têm interesse em todas as atividades do projeto. Durante a observação constatamos que alguns alunos se identificam e se destacam

mais em algumas atividades, enquanto outros nem tanto. Essa simpatia pelas atividades reflete no posicionamento dos alunos quanto as suas preferências: as meninas pontuaram maior interesse nas atividades de artesanato e culinária, quanto os meninos preferem a horta.

Os alunos foram indagados se eles “Escolheram alguma oficina para ser trabalhada no projeto?” verificamos que a maioria respondeu que não opinou na organização das oficinas, conforme apresenta Tabela 5:

Tabela 5 - Opção de escolha da oficina no projeto

Respostas dos Estudantes	Quantidade de estudantes
Não	9
Sim	3
Abstinência	1

Fonte: Elaborada pela autora

Os que responderam sim justificaram exemplificando qual oficina opinaram:

Tabela 6 - Opção de escolha

Opção de escolha da oficina
Sim. Pintura.
Sim. Costurar e fazer comida.
Sim. Ponto cruz.

Fonte: Elaborada pela autora.

Mesmo que 3 alunos assinalaram que opinaram na escolha das atividades do projeto, percebemos que não há uma votação ou exposição democrática dos interesses para as atividades que são desenvolvidas no projeto.

Dentro da pedagogia de projetos um dos elementos essenciais da metodologia é a autonomia do educando, ou seja, o aluno tem direito a opinar, escolher o que é mais significativo, ou que mais se aproxima da sua realidade, bem como retrata Nogueira (2005, p. 47):

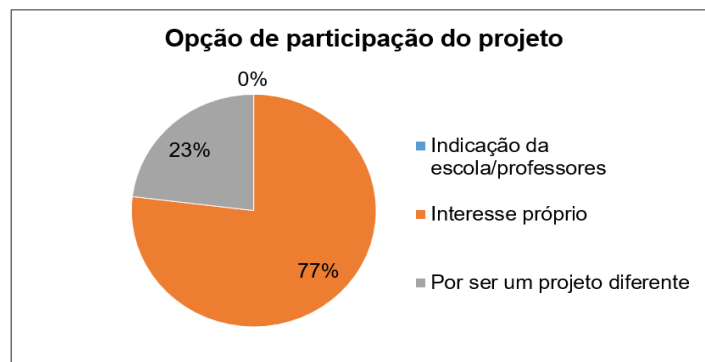
[...] a prática do trabalho com projetos permitem o posicionamento dos alunos quanto: ao planejamento, às ações, às escolhas, às oportunidades, às trajetórias, etc., as quais são situações propensas à tomada de decisões, o que não poderá ocorrer sem a prática da livre escolha, ou seja, da autonomia.

Diferente do que a citação aponta, observamos que no projeto 'Mãos que Fazem' a maioria dos alunos relatou que não escolheu nenhuma oficina para ser trabalhada, o que caracteriza a ausência de um elemento essencial da pedagogia de projetos, que é a valorização do conhecimento prévio e a autonomia do educando.

Mesmo que de forma involuntária, percebemos a imposição das atividades a serem desenvolvidas e, portanto, podem-se observar aspectos da educação bancária, o que vai na contramão da metodologia de projetos (FREIRE, 2015).

Por fim, ainda em relação ao projeto, diante dos dados apresentados, é interessante compreender como se deu o ingresso do aluno no projeto, por isso, questionou-se: como você resolveu participar do projeto?

Figura 15 - Opção de participação do projeto



Fonte: Elaborado pelo Autor

Com base na Figura 15, observamos que os alunos resolveram participar do projeto por interesse próprio (10 alunos) e por ser um projeto diferente (3 alunos). Aproveitando o momento de conversa e de observação das vivências dos alunos pode compreender como é realizada a organização, divulgação e seleção das vagas.

Os alunos relataram que no início do ano as vagas do projeto são divulgadas na sala e quem tiver interesse em participar, deve procurar a equipe gestora. A prioridade é dos alunos que já são participantes do ano anterior e posteriormente as vagas são ofertadas a todos os alunos do ensino fundamental II. São oferecidas no máximo 20 vagas, pois é o número máximo que a escola tem capacidade de atender devido às limitações no espaço físico.

Posteriormente os questionamentos estão voltados a questão ambiental a fim de identificar a relação com a educação ambiental.

5.5.3 Socioambiental

Dentro da terceira etapa do questionário temos a visão socioambiental, com a finalidade de apresentar dados que podem ou não se relacionar-se com o meio ambiente. Por isso, procurou-se analisar o conhecimento dos alunos quanto o meio ambiente e a educação ambiental a partir das práticas na horta sustentável.

As respostas dos alunos foram analisadas com bases nos estudos de Sauv  (2005), ele apresenta 15 correntes de EA, contudo para essa análise levamos em consideração apenas as correntes: naturalista, conservacionista e crítica. Nesse viés a corrente naturalista está centrada na relação com a natureza; a corrente conservacionista está voltada   ‘conservação’ dos recursos naturais e a corrente crítica, uma tendência mais recente, apresenta um viés com base na realidade social e problemáticas ambientais (SAUVÉ, 2005).

A primeira pergunta compreende: “Em relação a horta familiar e a dimensão ambiental, você leva para a casa e põe em prática os conhecimentos aprendidos no projeto? De qu  forma?”. Todas as respostas apresentadas foram positivas, ou seja, os alunos realizam em casa alguma atividade do projeto. Com base nas respostas podemos analisar dois extremos: a priori as respostas referentes   questão ambiental que se pode classificar em conservacionista e crítica e a *posteriore* as respostas referentes ao simples fato de realizar alguma atividade das oficinas de artesanato, culinária e horta em casa que não apresente relação com a dimensão ambiental.

Referente   análise das respostas com viés voltado   questão ambiental observou-se que alguns alunos apresentam uma visão conservacionista com base nas correntes definidas por Sauv  (2005), relatando que os conhecimentos adquiridos no projeto são repassados em casa como uma forma de proteger, preservar e conservar o meio ambiente.

Aluno 2: Sim. Fazendo uma horta em casa. E cuidando do meio ambiente.

Aluno 6: Sim por meio da horta, cuidando do meio, sem usar veneno.

Aluno 7: Sim. Sabendo que não podemos usar agrotóxico, pois faz mal para o meio ambiente.

Apesar de alguns alunos reconhecerem os malefícios do uso do agrotóxico e dessa forma tentar transmitir para a família essa responsabilidade ambiental, percebemos o predomínio de discursos conservacionistas, voltados às questões de cuidar, preservar o meio. Bem como defende o PCN de meio ambiente:

Conhecer os problemas ambientais e saber de suas consequências desastrosas para a vida humana é importante para promover uma atitude de cuidado e atenção a essas questões, valorizar ações preservacionistas e aquelas que proponham a sustentabilidade como princípio para a construção de normas que regulamentem as intervenções econômicas (BRASIL, 1998, p. 33).

Dialogando com os parâmetros, percebemos que os alunos reconhecem as problemáticas ambientais e apresentam a visão de ajudar, de contribuir com o meio promovendo e transmitindo a conservação e preservação dos recursos. Acreditamos na possibilidade do aluno ampliar o seu campo de visão e relacionar as questões ambientais ao espaço cultural e social buscando atingir uma educação ambiental crítica.

Ainda dentro da análise da questão ambiental, observamos que os alunos que participam do projeto há mais tempo responderam que compartilham com seus familiares práticas ambientalmente 'corretas' visualizando os benefícios à qualidade de vida com a adoção de práticas agroecológicas e sustentáveis. Nessa perspectiva, constatou-se um posicionamento dentro da corrente crítica, conforme relato dos alunos:

Aluno 9: Sim. Com práticas agroecológicas na horta e na agricultura familiar, pensando no melhor para o meio, a nossa família e toda sociedade.

Aluno 13: Sim. Manejo agroecológico, levando para a família uma alimentação mais saudável e sem agrotóxico, pois é uma responsabilidade de todos.

Constatamos que esses alunos são a favor de práticas sustentáveis, agroecológicas e são contra o uso de agrotóxico, portanto, apresentam similaridade à corrente crítica, pois demonstram posicionamento e consciência quanto os malefícios do uso de agrotóxicos em uma esfera social o que se aponta como elemento de transformação de realidades (SAUVÉ, 2005).

Dessa forma, "a educação ambiental promove a construção de saberes pessoais que são a inscrição de subjetividades diversas na complexidade do mundo" (LEFF, 1999, p. 121). Ou seja, esse conhecimento é construído em um processo de ensino por meio dos conhecimentos adquiridos no projeto e em confronto com a realidade, exercendo um posicionamento reflexivo e ambientalmente correto (LEFF, 1999).

Apesar de apenas ter 2 alunos com a visão crítica, podemos considerar um posicionamento favorável, pois o projeto e as atividades desenvolvidas por meio dele

podem influenciar e estimular ao aluno a apresentar um olhar diferenciado e que este pode propiciar a transformação da sua realidade familiar em um campo social.

Por fim, os demais alunos responderam que desenvolvem atividades que aprendem no projeto, como: culinária, artesanato e inclusive manejo da horta, mas não se posicionaram quanto às questões ambientais.

Aluno 1: Sim. A culinária e a horta, pois aprendemos no projeto e depois praticamos em casa.

Aluno 3: Sim. Na horta da minha mãe e da minha avó.

Aluno 4: Sim. A culinária e horta.

Aluno 5: Sim. Eu capino, faço muitas coisas.

Aluno 8: Sim. Fazendo a horta em casa.

Aluno 10: A horta, eu ajudo plantando alface, couve e outras verduras.

Aluno 11: Sim. Fazendo uma horta e desenvolvendo as atividades das oficinas.

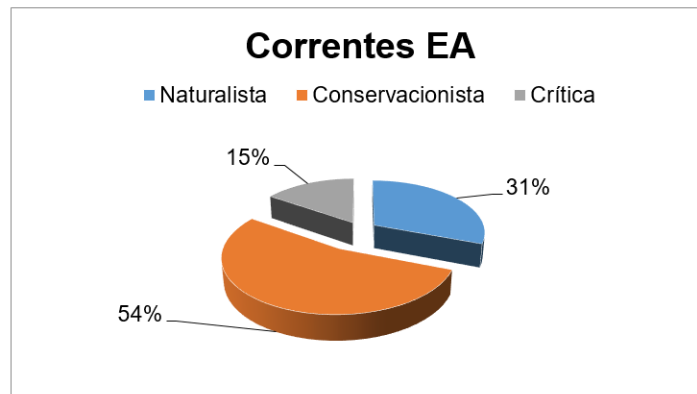
Aluno 12: Sim. Fazendo e cuidando da horta e desenvolvendo as atividades que aprendemos no projeto.

A maioria dos entrevistados pontuou que realizam diversas atividades do projeto. Contudo, em relação à dimensão socioambiental observou-se que os alunos ainda não dominam esse conceito e, portanto, descreveram o desempenho dessas atividades.

O segundo questionamento dentro da dimensão ambiental, refere-se ao que eles entendem por meio ambiente, e com base nas respostas apresentadas podemos classificar dentro da corrente naturalista, conservacionista e crítica, conforme Sauv e (2005).

A Figura 16 ilustra os resultados obtidos após análise dos discursos (respostas) dos alunos, referente ao questionamento: "O que você entende por meio ambiente?". Constatou-se que dos 13 participantes do questionário: 4 alunos apresentavam uma visão naturalista de meio ambiente, 7 alunos tinham uma visão conservacionista e 2 alunos apresentavam a visão crítica de EA.

Figura 16 - Correntes EA



Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 16 representa o percentual de discursos que se enquadram em cada corrente proposta por Sauv  (2005). Desse quantitativo, 31% (4 alunos) dos entrevistados possuem uma visão de meio ambiente que se enquadra na visão naturalista, como pode ser observado no Quadro 10:

Quadro 10 - Corrente naturalista

Corrente EA	Discursos
Naturalista	Aluno 3: "� o mundo que vivemos". Aluno 4: "� a natureza, tudo que está a nossa volta". Aluno 5: "� o meio em que vivemos e dele retiramos os recursos para nossa sobrevivência". Aluno 10: "São as florestas, animais, água, ar, tudo que é natural".

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que a visão naturalista está voltada a algo natural, na rela o homem e natureza, como: viver e aprender coisas na e pela natureza. Bem como ressalta Reigota (2007, p. 74), "a defini o de meio ambiente pode ser considerada sin nimo de natureza", priorizando-se a fauna, flora e aspectos naturais do ambiente.

Dentro dessa visão, Carvalho (2004, p. 37) afirma que "a EA surge em um terreno marcado por uma tradi o naturalista" e retrata que para superar essa marca   essencial um esforço para ultrapassar a dicotomia natureza e sociedade a fim de estabelecer uma rela o de intera o entre a vida humana social e a vida biológica da natureza.

Ou seja, deve-se ‘desnaturalizar’, renovar a visão de mundo permitindo novos aprendizados, propiciando um espaço que possamos ser capazes de “compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta” e nesse viés corroborando para a construção de uma visão socioambiental. Mas é claro, que para atingir esse patamar é preciso muito esforço de diferentes meios para repensar a questão ambiental e proporcionar reflexões do meio ambiente (CARVALLHO, 2004, p. 38).

Podemos dizer que a visão naturalista do meio ambiente é consequência de como é trabalhada e abordada a temática no ambiente escolar e a relação homem e meio. Superar a visão fragmentada de meio ambiente é um desafio e exige um esforço à reflexão e posicionamento frente às questões socioambientais.

Em análise aos discursos, constata-se que a visão conservacionista lidera a pesquisa, sendo 54% dos entrevistados (7 alunos) apresentam um discurso nessa visão. O Quadro 11, melhor representa os relatos dos alunos.

Quadro 11 - Corrente conservacionista

Corrente EA	Discursos
Conservacionista	Aluno 1: “Que não devemos jogar lixo em qualquer lugar, nem cortar árvores, queimar as florestas, etc”. Alunos 2: “O meio ambiente deve ser cuidado e preservado”. Aluno 6: “Meio ambiente é cuidar da natureza, evitar agrotóxico para melhorar o meio”. Aluno 7: “Que devemos preservar o meio ambiente para não perdemos”. Aluno 8: “Que não devemos poluir o ar, os rios e as matas”. Aluno 11: “Preservar a água, não jogar lixo no chão”. Aluno 12: “Que não devemos jogar lixo em rios, rodovias, etc.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos discursos, podemos analisar que os alunos relacionam meio ambiente à conservação dos recursos naturais para sua própria sobrevivência (REIGOTA, 2007), e as proposições que tratam da conservação dos recursos apresentam uma preocupação com administração do meio (SAUVÉ, 2005).

Novamente a forma como a EA é trabalhada na escola pode influenciar a compreensão que o aluno tem do meio. Observar com base nos relatos dos alunos

que no espaço escolar a EA é abordada com discursos conservacionistas. Isto se deve a preservação e conservação da natureza ser elemento integrante dos estudos das datas comemorativas que envolvem o meio ambiente (ADMAS, 2012). Com isso, a visão conservacionista e naturalista juntas ‘ganham’ o posicionamento dos educandos frente a dimensão ambiental.

Não só como também, Sauv  (2005) retrata que a educa o para conserva o integra a educa o familiar e comunitária, pois sempre houve uma preocupa o com os recursos naturais, contudo, o cuidado e ado o de práticas conscientes e transformadoras ainda não são pauta dessas discussões.

Todavia, ainda há uma pequena parcela dos alunos participantes que apresentaram uma visão crítica da EA, correspondendo a 21% dos entrevistados (2 alunos). No quadro 12 encontramos os relatos dos alunos:

Quadro 12 - Corrente crítica

Corrente EA	Discursos
Crítica	<p>Aluno 9: É tudo! E � responsabilidade de todos, por isso não pode deixar que o nosso pai use agrotóxico, pois isso prejudica não são minha casa, mas todo meio, a sociedade e os cidadãos.</p> <p>Aluno 13: Entendo que � a força vital do nosso planeta, envolve a cultura, a sociedade e tudo que está a nossa volta, em todos os aspectos.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor

No Quadro 13 visualizamos os discursos característicos da visão crítica de meio ambiente a qual inclui aspectos do meio natural, social e cultural. Ou seja, por meio de uma perspectiva crítica e transformadora, o educando constrói concep es de mundo e passa a compreender as rela es existentes entre sociedade, cultura e natureza (LOUREIRO, TORRES, 2014).

O sujeito crítico e transformador   formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja,   o sujeito consciente das rela es existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transforma es sócio-histórico-culturais (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 15).

Entender que o meio ambiente não envolve apenas o espaço natural e a constru o de atitudes, comportamentos e valores   uma visão ampliada de um ensino crítico, que esteja voltada a inser o do educando em seu processo de ensino e

aprendizagem (LOUREIRO, 2012). Diante disso, os discursos apresentados (alunos 9 e 13) são dos educandos que estão há mais tempo no projeto, podemos inferir que a construção da consciência e posicionamento crítico referente ao meio, pode ser influência do projeto.

Os resultados desse questionamento demonstram a necessidade de adequação das práticas pedagógicas do ensino regular e do projeto para a forma de ver e abordar o meio ambiente. A parcela de alunos que apresenta discurso crítico ainda é pequena comparada ao quantitativo de alunos participantes do projeto. É visível que precisamos romper com o discurso conservacionista e propor uma práxis educativa transformadora (LOUREIRO, 2002).

Quando questionado: “Para você existe uma relação entre o projeto e o meio ambiente?” observamos que os alunos responderam que há uma relação, contudo apenas alguns justificaram esse elo. Com base nos discursos apresentados, podemos classificar em conservacionista e crítico. O posicionamento de cuidar, preservar está atrelado a corrente conservacionista:

Aluno 2: Sim. Porque aqui cuidamos da horta, não usamos agrotóxico e isso protege a natureza.

Aluno 4: Sim. Cuidar e não usar agrotóxico.

Aluno 6: Sim. Quando cuidamos da horta da nossa escola preservamos o meio.

Aluno 7: Sim. Cuidar do meio ambiente.

Aluno 10: Sim. Porque o que a gente faz no projeto, tipo: Cuidamos da horta, não usamos agrotóxico, e não poluímos o meio ambiente.

Esses discursos estão voltados à questão conservacionista, apesar da conscientização quanto o uso do agrotóxico pender para um discurso mais crítico, a forma como é apresentado nos relatos dos alunos está acompanhado a uma visão de cuidar e preservar, ou seja, “aderem a um ideário de preservação e gestão sustentável do meio ambiente, incluindo, portanto, uma variação ideológica que inclui ideários e propostas de mudanças menos radicais quanto ao modelo de desenvolvimento” (CARVALHO, 2000, p. 30). Essa visão objetiva proteger a natureza em si, com ações que gerem menor impacto e respeite os recursos naturais (BRASIL, 1998).

Dois alunos posicionaram de forma diferente quanto à relação do projeto e o meio ambiente:

Aluno 9: Sim, há relação quando aprendemos que devemos adotar práticas agroecológicas para melhor o nosso meio.

Aluno 13: Sim. Usar a agroecologia para melhorar a nossa vida e de todo mundo em todos os aspectos.

Observamos que os alunos veteranos (Aluno 9 e 13) apresentaram discursos voltados ao viés crítico da EA. Ou seja, os alunos estão em processo de formação, e mesmo que de forma involuntária as atividades do projeto contribuem para a ampliação do campo da EA. Conforme aborda Leff (1999) o aluno está inserido em um meio e nesse espaço de aprendizagem está disposto a apropriar de novos saberes quanto à dimensão ambiental. Os demais alunos apenas responderam positivamente que há uma relação entre o projeto e o meio ambiente, contudo não apresentaram justificativa.

O projeto 'Mãos que Fazem' pode influenciar na formação do sujeito "a educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo" (LEFF, 2012, p. 257). Com base nos dados obtidos observou-se uma aproximação do projeto com a política nacional de educação ambiental, levando em consideração os princípios básicos da EA, de modo especial no posicionamento dos alunos que participam a mais tempo das atividades do projeto, com um olhar mais construtivo e crítico. Contudo ainda é importante que o projeto esteja voltado a educar para emancipar e orientar o aluno valorizando seu conhecimento prévio e relacionando ao seu espaço social, ambiental e cultural.

5.6 DISCURSOS DOS PROFESSORES

Para verificar a relação entre o ensino regular e o projeto realizou-se um questionário com os professores dos alunos participantes do projeto. Foram entregues 8 questionários destinados aos professores das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Inglês e Educação Física, contudo apenas 5 questionários foram devolvidos respondidos. O questionário foi dividido em duas etapas: Identificação e Projeto 'Mãos que Fazem' para melhor organização dos dados.

5.6.1 Identificação

Nessa etapa buscou-se conhecer um pouco o público entrevistado e a relação que os mesmos estabelecem com a escola, a fim de compreender e correlacionar melhor os resultados referentes ao projeto.

Tabela 7 - Identificação dos professores

Professores	ÁREA	Tempo de trabalho na escola
Professor 1	Geografia	6 meses
Professor 2	Língua Portuguesa	7 meses
Professor 3	História	7 meses
Professor 4	Arte	09 anos
Professor 5	Ciências	09 anos

Fonte: Elaborada pelo autor

Dos professores entrevistados observou-se que apenas 2 possuem um vínculo maior com a escola no que pode inferir informações ao longo prazo e os demais têm menos de um ano de trabalho na instituição contribuindo com informações referentes ao ano de 2018.

5.6.2 Projeto Mãos que Fazem

Após identificação dos professores procuramos compreender a relação que eles estabelecem com o projeto, portanto foram organizadas 5 questões abertas. A priori foi questionado se os professores conheciam o projeto. Todos os pesquisados responderam que sim, contudo assinalaram que não participam diretamente nas suas atividades.

Quando questionado “Como você avalia/caracteriza os alunos que participam do projeto, eles apresentam posicionamento diferente nas aulas? Apresentam melhoria no desempenho educativo?” Obtivemos respostas positivas, como o caso do Professor 1 que em seu discurso não evidenciou a relação do desempenho do aluno com o projeto, mas acenou favoravelmente a desenvoltura do discente em aula: “Os alunos tem um bom desenvolvimento educativo”. Outras análises podem ser feitas com base nos discursos dos outros professores:

Professor 3: Sim. Eles fazem comentários das oficinas realizadas, explicam os trabalhos realizados e falam que tão tendo aprendizado. É observável que quanto mais experiências em oficinas o desempenho e desenvolvimento em outros trabalhos é melhor.

Professor 5: Sim, pois os alunos participantes do projeto são mais comunicativos, posicionando-se dentre os assuntos estudados no currículo escolar com autonomia, os alunos que estão há mais tempo no projeto demonstram uma evolução na sua aprendizagem.

Conforme apresentado nos discursos do professor 3 e 5, é perceptível um desempenho mais significativo dos alunos participantes do projeto, contudo essas respostas são equivalentes, não são constatados elementos diretamente ligados ao

projeto. Por sua vez, é nítido que a realização de atividades diferentes, que estimulam outros aspectos, contribui para o desenvolvimento integral do aluno e conseqüentemente influencia no desempenho escolar.

A autonomia do educando e o seu posicionamento nas atividades da sala de aula é uma finalidade do projeto 'Mãos que Fazem', no que se refere à formação integral do indivíduo e esse objetivo dialoga com a PP que se caracteriza pela práxis pedagógica e ação transformadora por meio da metodologia de projetos. Prosseguindo com a análise dos discursos dos responsáveis sobre o desempenho escolar dos alunos que participam do projeto, percebe-se uma evolução quanto ao interesse dos mesmos na realização das atividades:

Professor 2: Os alunos que participam do projeto têm apresentado mais interesse nas aulas e são participativos. De certa forma, o projeto tem influenciado no desempenho educativo.

Professor 4: Sim. Os alunos participantes do projeto apresentam melhor envolvimento e desenvolvimentos nas aulas e maior interesse em participar dos projetos e atividades escolares, apresentando conseqüentemente mais rendimento nas atividades propostas influenciando as suas capacidades.

A PP tem o objetivo de criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares abordando as informações a serem ensinadas de forma a relacionar os diferentes conteúdos em relação a hipóteses e problemas (HERNANDÉZ; VENTURA, 1998). Apesar do denominado projeto 'Mãos que Fazem' apresentar elementos e aspectos que não dialogam com a PP, observamos com base nos dados apresentados que os alunos que estão envolvidos nas atividades demonstram um desempenho equivalente, o que é um resultado positivo.

Quando questionado: "Existe uma relação entre os educadores do projeto com os professores no que se refere ao conteúdo abordado em sala, o desenvolvimento dos alunos? Se Sim, como é essa relação?" Observou-se que houve uma diferença nas respostas, a qual alguns professores responderam que há e outros que não há relação.

Professor 3: O educador do projeto troca poucas experiências com os professores.

Professor 5: Há a interação, pois compartilham ideias e experiências por meio do planejamento coletivo, mas seria interessante ter outros momentos para estreitar essa relação.

Percebemos uma mudança de posicionamentos entre haver ou não uma relação com os professores do projeto. Contudo de uma forma genérica, ambos posicionamentos

induzem que não há uma relação direta entre professor e educador do projeto no que refere-se a vida do aluno e o conteúdo. As trocas de experiências não estão diretamente ligadas à aprendizagem dos educandos, isso mais uma vez evidencia que o projeto 'Mãos que Fazem', apesar de ser denominado projeto há elementos que não se relacionam com a PP.

Professor 1: Os professores que mais interagem com o projeto e a mediadora são os do turno vespertino, que abrange os alunos da educação infantil, 1º ao 5º ano, ou seja, não tendo interação com os professores que trabalham com os alunos participantes do projeto.

Professor 2: Não há muita interação.

Professor 4: Não há muita interação.

Nos discursos dos professores 1, 2 e 4, constatamos que não se estabelece uma relação entre os professores e oficinairos o que pode concluir que currículo e o projeto, são trabalhados de forma isolada, ou seja, fragmentada. É essencial a relação do conteúdo, professor e mediador para o desenvolvimento do projeto e para que os alunos consigam estabelecer um elo, vínculo, que propicie suas aprendizagens.

Outra pergunta refere-se: Você enquanto professor gostaria de ter uma ligação maior com os mediadores e com as atividades desenvolvidas pelo projeto? Os mediadores ou oficinairos são os profissionais que direcionam as atividades desenvolvidas pelo projeto com os alunos. Um professor relatou que não gostaria de ter uma ligação maior com os mediadores, contudo a maioria dos professores posicionou-se favoravelmente:

Professor 1: Sim, para trocar ideias e experiências.

Professor 3: Sim, estar em proximidade e/ou contato com projetos como o 'Mãos que Fazem' significa trazer o aluno para perto da sua realidade.

Professor 4: Sim. Seria interessante para observar o desenvolvimento dos estudantes no projeto, associando ao conteúdo curricular, sendo uma forma de avaliá-los.

Professor 5: Sim. Pois seria uma forma de aprimorar as atividades desenvolvidas em sala de aula, como uma forma de interligar conteúdos e a prática do projeto.

A relação professor e mediador torna-se importante, pois ambos trabalham com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. São muitas as possibilidades para o envolvimento de professores, mediadores e toda a equipe escolar que objetiva a formação do educando. Esse contato promove uma formação interativa e conseqüentemente estabelece uma aproximação entre as abordagens, temáticas e a realidade do educando, permitindo a reflexão de práticas que considerem e valorizem a realidade do aluno. Sendo assim, favorável a articulação de

ideias e ações que colaborem para a melhoria do desempenho educativo (PACHECO, 2007).

Quando questionado: Você vê uma relação entre o projeto ‘Mãos que Fazem’ e o currículo escolar? Constatou-se que de forma geral não há muita relação com o conteúdo escolar:

Professor 3: Não.

Professor 4: Infelizmente não, pois as atividades desenvolvidas no projeto são mais voltadas à emancipação e a realidade do aluno, sendo uma forma do aluno desenvolver outras habilidades além que ensino regular oferece.

Uma das etapas de organização da PP, destaca-se a relação curricular, sendo uma estratégia dinâmica de abordar o conteúdo com moldes diferenciados, com o objetivo de facilitar aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação quanto aos saberes disciplinares associados ao conhecimento próprio em torno de problemas e hipóteses que partam da realidade do educando (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Com base no conceito de EA crítica e da PP, constatamos que as atividades desenvolvidas no projeto ‘Mãos que Fazem’ são fragmentadas não estabelecendo uma relação direta com o conteúdo regular. Esse resultado ainda está presente nos discursos de outros professores entrevistados. Professor 1: “Não muito, as atividades curriculares não estão ligadas com o projeto” e Professor 2: “Não há relação. O tempo é muito corrido não dá para aproveitar esse projeto de forma completa”. Conforme relatos, as atividades desenvolvidas no projeto são indissociáveis às desenvolvidas em sala de aula.

Dos entrevistados apenas 1 professor que está na escola há mais tempo apresentou um posicionamento um pouco diferente. Por ter conhecimento, um vínculo com o projeto, alunos e comunidade escolar, evidenciou o ensino de ciências como um meio de aproximação entre esses extremos.

Professor 5: Em partes, no ensino da ciência discutimos sobre as questões sustentáveis e socioambientais, e dessa forma dialoga com o projeto e os alunos que estão a mais tempo no projeto apresentam suas opiniões e posicionamento em relação a agricultura familiar sustentável, pois isso parte da realidade do educando.

Além do ensino de ciências sendo um ponto chave dessa aproximação, o professor também revelou a questão do currículo vivido na valorização da realidade do

educando a qual é uma possibilidade de aprendizagem e de reconhecimento do conhecimento prévio do aluno.

Por fim, quando questionado: “Na sua opinião, seria interessante que as atividades do projeto estivessem interligadas ao conteúdo escolar?”, observou-se que os professores apresentam interesses quanto a proposição de atividades que pudessem estreitar as ações do projeto com o ensino regular.

Professor 1: Sim. O interessante seria se além do tempo normal das aulas, houvesse um período para os alunos participarem do projeto e para os professores incluírem em suas disciplinas assuntos ligados ao projeto.

Professor 2: Seria sim, pois nossas aulas seriam mais interessantes, mas também para isso deveria ter um espaço maior, ou seja, ser planejado uma forma com que o plano de aula seja realizado de forma organizada nesse projeto para que dê tempo de realizar tudo com um trabalho satisfatório a todos.

Professor 3: Sim, com certeza.

As propostas apresentadas pelos professores vão ao encontro dos elementos da PP. A integração curricular às atividades desenvolvidas pelo projeto é uma estratégia para ampliar os campos de saberes e aprendizagens. Valorizar o conhecimento prévio do educando e abordar o conteúdo estudado por meio de projetos é uma estratégia pautada em uma perspectiva crítica que sustenta uma ordem de conhecimentos em um espaço que discuta problemáticas e estimule ao aluno a desenvolver novos estímulos à aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011).

A proposição de um elo entre o conteúdo e o projeto é um interesse de todos os professores entrevistados.

Professor 4: Sim, para desenvolver um trabalho interdisciplinar, sendo uma forma diferenciada de avaliar o estudante participante do projeto, além de interligar os conteúdos às atividades desenvolvidas no projeto.

Professor 5: Sim. Seria bom que pudéssemos relacionar o conteúdo e aplicá-lo na prática no projeto ‘Mãos que Fazem’. Isso seria uma forma de permitir aprendizagens mais significativas.

O desenvolvimento do projeto em consonância com o conteúdo escolar é uma possibilidade de tornar as aulas e a abordagem ao conteúdo de forma mais dinâmica e conseqüentemente a aprendizagem poderia ser mais contextualizada. Diante desse questionamento pode-se constatar que todos os professores acenaram positivamente na inserção dos conteúdos na proposta do projeto ‘Mãos que Fazem’ vendo essa proposta como uma iniciativa que renderia resultados favoráveis.

Por meio da análise, verificamos que o projeto ‘Mãos que Fazem’ não apresenta uma ligação direta com o conteúdo e o currículo escolar, isso justifica que há alguns elementos que não contemplam a PP. Ainda com base nos dados obtidos por meio dos professores, registra-se que a maioria dos entrevistados gostaria que houvesse um elo entre conteúdo e o projeto a fim de propiciar novas alternativas de aprendizagem e quem sabe relacionar teoria e prática.

5.7 A VOZ DA FAMÍLIA: PROJETO MÃOS QUE FAZEM

Para a realização do grupo focal a escola auxiliou convidando os pais dos alunos que participam do projeto para uma reunião. Dos 16 alunos participantes apenas 10 pais/responsáveis compareceram a reunião que a priori referiu-se a algumas informações gerais das atividades escolares e posteriormente seguiu com um grupo focal (APÊNDICE H), que foi devidamente gravado e transcrito. Os questionamentos referiam-se ao projeto, desempenho e desenvolvimento do aluno/filho e a relação socioambiental.

O primeiro questionamento foi em relação ao projeto. Buscou-se pontuar a opinião dos pais em relação ao projeto. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Pai 1: Para mim eu acho bom, a minha filha tem muito tempo que “tá participando e tem aprendido muita coisa e isso tem sido muito bom para nossa família.

Pai 2: O meu filho aprendeu a mexer com a horta e tem ajudado nos dias que não vem no projeto na ‘lida’ na roça.

De forma geral o projeto apresentou-se como positivo por orientar e propiciar novos aprendizados, além disso, é um espaço de construção da emancipação e autonomia do sujeito, haja vista que o educando é estimulado a desenvolver atividades diferentes (FREIRE, 2015).

Posteriormente o questionamento foi se os filhos realizam em casa alguma atividade que aprendem no projeto. Todos os pais que se pronunciaram relataram que os alunos realizam em casa alguma atividade seja na horta, artesanato ou culinária, alguns teceram exemplos, conforme discursos:

Pai 3: Temos a horta, não da forma que deveríamos, pois não está tão bem cuidada, mas ele cuida sozinho. Ele aprende aqui na escola e a gente ‘consome’ tudo o que ele planta.

Pai 4: Nós temos a horta lá em casa, mas esse ano ela quis que fizesse uma horta separada só para ela cuidar, devido ela ter aprendido aqui no projeto. Mas é claro que ela ainda não sabe fazer tudo sozinha, mas a gente vai

ajudando. Com a horta que ela fez nós consumimos e ainda ela ajuda os vizinhos, dando a eles as verduras e hortaliças produzidas.

Conforme relato, observamos que os alunos além de desenvolverem as atividades do projeto em casa eles também desenvolvem sua autonomia. A iniciativa da aluna em desenvolver o manejo de sua própria horta evidencia o estímulo à emancipação. A proposta do projeto é produzir para a subsistência alimentos saudáveis e a ideia da agroecologia visa ampliar para a agricultura familiar o respeito à diversidade no campo em seus aspectos sociais, culturais e ambientais (FREIRE, 2015; ROCHA, CHAVES, SANTOS JUNIOR, 2018).

Ainda relacionado às atividades que os alunos realizam em casa, uma mãe relatou que a filha realiza atividades diversas de artesanato: “A minha filha tem vários panos de pintura, ponto cruz, almofadas que ela faz para casa e alguns ela até vendeu” (MÃE 1). Esse resultado está de acordo com um dos objetivos destacado pelo idealizador do projeto, que se refere à produção para a subsistência e para ajudar a família a permanecer no campo, sendo uma forma do aluno desenvolver novas atividades voltadas a um ensino integral e que possa complementar a renda familiar.

Posteriormente foi questionado aos pais se eles observaram alguma mudança após o ingresso do filho no projeto e podemos observar manifestações positivas, conforme discursos:

Pai 4: Com certeza, o projeto é maravilhoso. Mudou a forma dela ser em casa e com a gente também. Ela aprende tanta coisa boa aqui no projeto que as vezes falta até tempo de fazer em casa. Ela desenvolveu mais interesse nas coisas, chega em casa e desenvolve muita coisa do projeto. Quando chega em casa, ela vai direto para horta, olhar, cuidar e por em prática o que aprendeu no projeto. Quanto a culinária, de vez em quando aparece com uma receita nova, para fazer para a gente.

Mãe 3: A gente que acompanha o projeto há algum tempo, vê que o objetivo é que o aluno aprenda coisas novas que possam ter uma oportunidade de se manter no campo, cuidando da horta, fazendo artesanato, cozinhando, ou seja, é um aprendizado a longo prazo que o aluno poderá por em prática agora ou depois buscando ajudar a família.

O aluno é levado a aprender coisas novas, por meio do estímulo a desenvolver aprendizagem que visem à formação do educando, a sua autonomia e emancipação. A proposta de uma pedagogia libertária que propicie sair da rotina escolar rompendo com paradigmas e alcançando uma nova possibilidade de aprendizagem (FREIRE, 2015).

O projeto 'Mãos que Fazem' apresenta o diferencial de estimular o aluno a realizar atividades fora do ambiente escolar de forma a envolver a família bem como, apresenta o relato do pai de um aluno do projeto: "Meu filho mudou muito. Ele chega em casa e quer praticar o que foi ensinado no projeto, quer que a gente também faça e ensina para os irmãos" (PAI 1). Esse envolvimento e o interesse em realizar atividades que não estavam inseridas na rotina do aluno é uma possibilidade de desenvolver a autonomia.

Nesse sentido, o projeto ultrapassa os muros escolares e alcança um espaço de formação social e cultural do educando. Dessa forma, a questão ambiental pode ser abordada como um objeto de reflexão, pois envolve o meio em todos seus aspectos não se limitando ao meio natural e sendo um espaço de formação social (CASTRO; BAETA, 2002).

Outro ponto a ser analisado é a vulnerabilidade dos adolescentes aos meios de comunicação e redes sociais. Obtivemos relatos de responsáveis em relação à mudança de comportamento referente ao uso dos meios de comunicação:

Mãe 4: Antes do projeto o meu filho ficava no celular quando chegava em casa e não tinha muito interesse em fazer nada, depois do projeto ele já ajuda em casa, em fazer novas coisas.

Mãe 5: A minha filha só ficava no celular quando não tinha projeto, agora quando está em casa faz as coisas do projeto, ajuda nas atividades de casa, tem mais interesse. Ela tem aprendido muitas coisas.

Estar no projeto, ocupar o tempo ocioso é uma possibilidade de realizar atividades diferentes e desenvolver outros estímulos e interesses. O projeto atua como um leque de possibilidades de desenvolvimento de atividades que atua como estratégia para novas atividades e ocupação. Os adolescentes estão vulneráveis aos meios de comunicação em massa e a oportunidade de desenvolver o projeto permite que o aluno passe a ter outros afazeres e desperte novas aprendizagens.

A alienação aos meios de comunicação é algo muito comum hoje. O projeto 'Mãos que Fazem' atua como uma possibilidade de explorar no educando novos interesses e consequentemente aprendizagens que levam a emancipação (FREIRE, 2015).

O diálogo com os responsáveis favoreceu o acesso a dados anteriores ao ano de desenvolvimento da pesquisa o que evidencia que o projeto segue uma organização de atividades, conforme relato:

Mãe 2: O projeto é muito bom. Desde quando foi implantado eu tive outros filhos que participaram do projeto e sempre eles aprenderam muitas coisas.

Lá em casa, a gente comprava muita coisa que hoje a gente produz em casa na nossa horta. Os panos de pintura, ponto cruz, vagonite, os meninos além de fazer para nossa casa, arrumavam uma renda que ajudava lá em casa quando vendiam para os tios, avós, primos. Isso já é uma sustentabilidade, pois os alunos tinham interesse pelas coisas.

A proposta do projeto é que o aluno aprenda novas atividades e oficinas para que ele possa fazer uso a curto, médio e a longo prazo e ao mesmo tempo sendo uma possibilidade de permanência no campo. Um dos objetivos elencados pelo padre no início da implementação do projeto 'Mãos que Fazem' esta voltada propiciar condições às famílias sobreviverem do e no campo. Além disso, possibilitar a agricultura familiar adoção de práticas agroecológicas favoráveis ao meio em uma esfera ambiental e social (VITÓRIA; FERNANDES, 2018), no entanto, observa-se que a ideia e os objetivos do projeto são coerentes e válidos, mas na prática constatam-se ainda algumas deficiências que precisariam ser revistas para a eficiência nos resultados.

Por fim questionou-se como o filho aborda em casa a questão da horta orgânica e agroecologia. Nesse questionamento percebemos que poucos se manifestaram. Uma mãe relatou quanto à horta familiar: Mãe 1: "Na horta é tudo natural. Tudo orgânico". Observamos que a mãe evidencia o espaço da horta o que se pode inferir que tais práticas não atingem a agricultura familiar.

Muitos pais não se posicionaram quanto ao uso do agrotóxico e isso é uma questão cultural da região. A proposta de instigar aos alunos e propiciar a aprendizagem das práticas agroecológicas é uma oportunidade de divulgação nos vínculos familiares da agroecologia e das consequências do uso do agrotóxico para a vida de todos os seres vivos.

Apesar da maioria dos presentes posicionarem-se de forma tímida, limitando-se o uso de práticas agroecológicas à horta, deve-se destacar o posicionamento contrário ao uso do agrotóxico de dois pais:

Pai 8: Nós não usamos agrotóxico em nenhum local de nossa propriedade. Sabemos que é prejudicial a nossa saúde, a nossa família, ao meio ambiente, em todos os aspectos. Isso, como o nome já diz é um veneno e é isso que nós queremos ensinar para nossos filhos e é o que ele também já faz na escola e em todo espaço que estiver: defender a nossa ideia.

Pai 4: A nossa horta é toda orgânica e não usamos nada de veneno em nossas lavouras e plantações. Desde cedo a gente já ensina a nossa filha que não precisa de agrotóxico para produzir. É só usar caldas orgânicas e saber usar as coisas que nós mesmos produzimos igual ensina aí no projeto que podemos ter tudo do bom e do melhor. O meio ambiente agradece, a nossa saúde também e tudo e todos que estão a nossa volta.

Há posicionamentos diferentes em relação à adoção de práticas agroecológicas na agricultura familiar. São pontos a serem revistos no sentido de como está sendo abordado no projeto as questões ambientais e da agroecologia. Por meio da observação, podemos inferir que as orientações são superficiais e não é visível um embasamento que possa levar aos alunos a refletir. Outro ponto a ser repensado é quanto o envolvimento familiar nas ações desenvolvidas pelos alunos no projeto, esse é um ponto de conscientização e reflexão que pode influenciar na práxis transformadora.

5.8 PROJETO MÃOS QUE FAZEM X PP E EA

Com base nas análises teóricas realizadas e dados obtidos por meio da observação, análise documental e questionamento junto a pais, professores e alunos, destacamos alguns pontos do projeto 'Mãos que Fazem' em comparativo com os elementos essenciais da pedagogia de projetos.

Quadro 13 - Elemento da PP x Mãos que Fazem

Elementos da PP	Projeto Mãos que Fazem	Por quê?
Conhecimento Prévio do aluno	Em partes	Em partes, pois se os alunos não opinarem na escolha das oficinas não há valorização do conhecimento prévio do aluno em sua totalidade.
Ensino contextualizado	Não	O projeto não apresenta ligação direta com o conteúdo e/ou atividades escolares.
Autonomia	Sim	As atividades desenvolvidas buscam desenvolver a autonomia do educando.
Problema contemporâneo	Em partes	As atividades realizadas são artesanais e culinárias, isso auxilia na formação social e cultural do educando. Para o manejo da horta é importante a fundamentação aprofundada da crítica de EA crítica.
Relação curricular	Não	As atividades desenvolvidas são fragmentadas não estabelecendo relação com o conteúdo regular.
Valorização da opinião do aluno	Não	Não são os estudantes que escolhem a oficina.

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da análise realizada, observamos que o denominado projeto 'Mãos que Fazem' apresenta mais elementos que não dialogam com a visão de PP com base nos autores estudados sendo eles: Hernandez e Ventura (1998), Nogueira (2005) e Pacheco (2007). Dessa forma, isso permite inferir que este não é uma pedagogia de projetos.

Apesar dos objetivos do projeto comparados aos dados apresentados não serem totalmente alcançados em relação às questões agroecológicas e de desenvolvimento integral do aluno, podemos relatar que são pontos que podem ser estudados, (re)planejados e (re)pensados em prol de uma metodologia que promovam ações integradoras e que envolvam mais a comunidade escolar como um todo.

Apesar do projeto denominado 'Mãos que Fazem' não apresentar muitos elementos da PP, não se pode negar que as atividades desenvolvidas pelo mesmo promovem resultados na vida dos alunos participantes, em suas famílias, na escola e na comunidade que estão inseridos.

Em relação a EA, é perceptível nos discursos o predomínio da corrente conservacionista, mas é possível promover ações e reflexões que levem ao conceito de EA crítica, haja vista que podemos relacionar a atividade 'Mãos que Fazem' como propícia e estratégica para a construção da formação integral do educando.

Dentro da PNEA podem-se elencar alguns princípios básicos da EA, os quais foram comparados às pesquisas realizadas com o projeto 'Mãos que Fazem' (Quadro 14):

Quadro 14 - Princípios da EA x Mãos que Fazem

(continua)

Nº	Princípios da EA	Projeto Mãos que Fazem	Por quê?
I	Enfoque Humanista, holístico, democrático e participativo.	Em partes	Pois o projeto permite um conhecimento cognitivo, que vai além do espaço escolar, trazendo para o viés da educação socioambiental
II	Concepção de meio ambiente em sua totalidade	Em partes	Com base nos dados coletados, o projeto predominantemente apresenta uma perspectiva conservacionista.
III	Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.	Não	Devido não ter uma articulação direta com o conteúdo regular, essa relação torna-se deficiente. Não há contextualização e abordagem na proposta pedagógica.
IV	Práticas sociais.	Sim	O projeto tem uma relação com a educação, ética, trabalho e práticas sociais, visto que, o mesmo permite o desenvolvimento de atividades favoráveis a autonomia do educando.

Quadro 14 - Princípios da EA x Mãos que Fazem

(conclusão)

Nº	Princípios da EA	Projeto Mãos que Fazem	Por quê?
V	Garantia e Permanência do processo educativo	Sim	O projeto é desenvolvido há 10 anos e apesar de ter uma visão predominantemente conservacionista, é um meio de formação e reflexão das práticas ambientais.
VI	Avaliação Crítica	Em partes	Com base nos dados obtidos, alguns alunos apresentam um olhar crítico, reflexivo, ativo diante dos questionamentos e situação vivenciadas.
VII	Abordagem das questões locais	Em partes	As atividades do projeto parte da realidade da comunidade local, apesar dos alunos não terem voz ativa na escolha das oficinas e devido a abordagem da EA ainda está voltada aos moldes conservacionista.
VIII	Reconhecimento e respeito a pluralidade e diversidade	Sim	Esse aspecto parte do respeito, das relações e vivências comuns no projeto.

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nessa análise, pode-se concluir que o projeto 'Mãos que Fazem' apresenta muito elementos que partem dos princípios básicos da EA apresentados pela PNEA. Sendo assim, há a construção do saber voltado a EA crítica, a qual busca trazer a ideia de um meio composto pelas relações sendo essas ambientais, sociais, culturais, econômicas, isto é, são necessários o domínio de saberes populares, científicos e ambientais para despertar no aluno a sua visão crítica e reflexiva do meio e seus aspectos formadores.

Por fim, o projeto 'Mãos que Fazem' é uma atividade que apresenta um histórico positivo dentro do contexto social que está inserido e essas análises permitirão reflexões no espaço escolar, familiar e comunitário na organização do projeto enquanto estratégia de formação de opinião e transformação social.

6 CONCLUSÃO

Evidenciar os saberes ambientais e pedagógicos desenvolvidos no projeto 'Mãos que Fazem' permitiu analisar com base na teoria estudada na vertente ambiental e da pedagogia de projetos elementos que constituem a construção desses saberes e revelar um ensino que se agrega aos conhecimentos populares e escolares. O espaço do saber amplia-se além do espaço escolar. Apesar de observar que a EA abordada no projeto tende a uma vertente mais conservacionista e não contemplar em sua totalidade aos elementos da PP, os saberes alcançados por meio do 'Mãos que Fazem' contribuem para a formação do aluno e conseqüentemente de sua família e comunidade, sendo assim uma referência no município.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados uma vez que se pode investigar o desenvolvimento de práticas ambientais no projeto escolar denominado 'Mãos que Fazem' e as atividades desenvolvidas pelo projeto buscam o desenvolvimento da autonomia e da formação do indivíduo.

Os questionamentos levantados foram respondidos tendo em vista que o projeto contribui para a formação socioambiental do educando, pois é perceptível a amplitude que o mesmo alcança dentro dos saberes populares, científicos e ambientais contribuindo para o desenvolvimento do educando. Contudo é preciso contextualizar as atividades práticas e oficinas desenvolvidas no projeto com o conteúdo curricular, a fim de favorecer a construção de saberes reflexivos e permitir o ensino significativo alcançando os elementos essenciais da PP.

Por meio da análise documental, pontuamos que os documentos oficiais curriculares analisados dialogam na vertente de um ensino interdisciplinar, no entanto é evidente que o PCN e CBC abordam o ensino da EA na vertente conservacionista enquanto, em partes, as DCNEA tendem a vertente crítica. Quanto aos documentos escolares, observa-se uma carência nos registros referentes ao projeto e bem como documentos essenciais, como: o PPP que estava desatualizado, conseqüência disso o projeto não é contemplado no documento por esse, ser anterior a implantação do projeto na escola.

Constata-se que há uma evolução nos estudos da EA sendo pauta de discussões internacionais e nacionais, com conferências e declarações que presam pelo ensino

da EA de forma interdisciplinar, contínua e permanente na escola. No entanto, na prática os avanços são mínimos e quase imperceptíveis comparados à velocidade da informação, tecnologia e da crise ambiental.

Dentro das correntes de EA, realizou-se uma análise nas concepções apontadas pelos alunos com base no projeto 'Mãos que Fazem' a qual podemos constatar o predomínio de discursos que se encaixam na perspectiva da corrente conservacionista.

Na esfera nacional, a PNEA foi um passo importante para o ensino da EA, contudo os profissionais da educação a desconhecem e nem tanto há uma orientação ou acompanhamento dos órgãos mantenedores para o ensino da EA nas escolas o que se limita a sua prática isolada e/ou fragmentada. Bem como aborda a PEEA que evidencia o ensino da EA como elemento primordial para a formação da cidadania emancipatória dialogando com o viés defendido pelo projeto.

Comparando a análise realizada no projeto 'Mãos que Fazem' e a PNEA observa-se que a EA está voltada a construção de valores sociais, conhecimentos que não se limitam apenas as questões ambientais. Nessa análise observou-se que o projeto está, em partes, articulado aos princípios básicos da EA, a qual propicia uma reflexão quanto aos moldes do projeto na abordagem da EA sob o viés mais crítico e contextualizado com o ensino regular.

Os poucos avanços alcançados no ensino da EA e que ainda poderiam ser conquistados estão ameaçados devido a situação política que vivemos e que ainda tende a se agravar. A exemplo disso temos a BNCC que apresenta um grande retrocesso no espaço educacional e principalmente para a EA a qual deixa-a quase invisível.

Estudos da PP possibilitaram evidenciar uma metodologia perspicaz para o desenvolvimento da autonomia e posicionamento crítico do aluno, dentro da abordagem da pedagogia freireana que permite o conjunto de ação e prática dos educandos sobre a realidade. Além disso, proporcionou a análise do projeto 'Mãos que Fazem' dentro da perspectiva de projetos e analisando elementos importantes que compõem essa metodologia.

Por meio da observação e dos dados obtidos nos questionários com alunos e professores, concluímos que a atividade desenvolvida na e pela escola denominada 'Mãos que Fazem' não se encaixa totalmente nos moldes da PP. Isto é, os elementos primordiais que constituem a metodologia de projetos não estão presentes na atividade 'Mãos que Fazem'.

No entanto, devemos destacar que desde a implantação do projeto pode-se ser percebido nos registros escolares, apesar de serem poucos, que houve uma mudança na visão da dimensão ambiental. Antes não era desenvolvida nenhuma prática ambiental na escola, a não ser comemorações das datas comemorativas. Mesmo que ainda é preciso reformular e repensar a prática de EA no projeto, pontuando uma visão crítica e reflexiva, considera-se um ponto relevante a contribuição do projeto na construção da concepção ambiental e na formação dos alunos.

A pesquisa contribuiu para propiciar uma reflexão do desenvolvimento dos saberes ambientais e pedagógicos como forma de construção de conhecimento. O projeto 'Mãos que Fazem' foi um espaço de pesquisa favorável a qual permitiu analisar as atividades desenvolvidas, oportunizando uma reflexão das questões ambientais e da PP dentro de uma visão ampla que percorreu desde o padre que idealizou o projeto, documentos oficiais e escolares, alunos, professores e seus familiares permitindo investigar a influência do projeto na formação do educando e da visão socioambiental que o mesmo delinea.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Berenice Gehlen. A importância da lei 9.795/99 e das diretrizes curriculares nacionais da educação ambiental para docentes. **Remoa/UFSM: Monografias abertas**. v(10), nº 10, p. 2148 – 2157, OUT-DEZ 2012.

AMARAL, Carmem Lúcia Costa; GUERRA, Adilson dos Santos. **Utilizando a pedagogia de projetos para despertar o interesse da ciência em alunos do Ensino Fundamental II**. *Ciência em tela*, v.5, n.1, p.1-8, 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

BRASIL, **Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Brasília, em 31 de agosto de 1981; 160º da Independência e 93º da República, 1981.

BRASIL, **Constituição Federativa Brasileira**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas transversais – Meio ambiente. Brasília, 1998.

BRASIL, **Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília 1999.

BRASIL, **Decreto de 19 de dezembro de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL, **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Conselho Nacional de Educação. Brasília – DF: Ministério da Educação. 2012.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA: documento básico**. Ministério do Meio Ambiente, diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação, coordenação geral de educação ambiental. 4. Ed. Brasília, 2014.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação, Brasília, 2017.

BRASIL, **Ministério do meio ambiente**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs/consulta-por-uc>> Acesso em: 22 jan 2018.

CALDART, Roseli Salete. et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Tradução: Raul de Polillo, 2.ed. 1962.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, f 349, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, Ronaldo Souza de; BAETA, Anna Maria. Autonomia intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CECCON, Sheila. **Educação ambiental crítica e a prática de projetos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Gaia, 2004.

DELORS, J. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez Editora. 1996.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Estadual Nº 9.265, de 15 de julho de 2009**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e dá outras providências. 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico das escolas estaduais do estado do Espírito Santo**. Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução Conselho Estadual de Educação 3.777/2014**. Secretaria de Estado da Educação, Espírito Santo, 2014.

FREIRE, Ana Paula da Silva. **O embate entre a educação tradicional e a educação nova**: políticas e práticas na escola primária de Santa Catarina (1911-1945). Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Centro de Ciências Da Educação – CED Programa de Pós-Graduação Em Educação – PPGE. Florianópolis, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagógica da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <
<https://www.google.com.br/maps/place/Emef+Pedra+Torta/@-19.0675766,-40.6854316,300a,35y,45t/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xb68e965ff8fd9f:0x1124c42ad1a00a3e!8m2!3d-18.985071!4d-40.744073>> Acesso em: 20 mar. 2018.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Secad/MEC, Brasília, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/aguia-branca/panorama>> acesso em 22 jan. 2018.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2018. Adaptação - Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/mapas/GEBIS%20-%20RJ/map16932.pdf>> acesso em 28 jan. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2001.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 12. ed. São Paulo: melhoramentos, 1974.

KRÜGER, Joelma Goldner. **Jornal escolar da ciência como projeto de iniciação científica júnior**: aspectos pedagógicos e epistemológicos à luz do enfoque CTSA. Dissertação (mestrado) Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2013.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: Reigota, Marcos. et al. **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ, Vozes/PNUMA, 2012.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. LAYRARGUES, Philippe Pomier. CASTRO, Ronaldo Souza de. Et al. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**. Volume II. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, nº 5, série 2, 1994.

MELLO, Soraia Silva de. Et al. **Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**; Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MULINE, Leonardo Salvalaio. **A prática pedagógica em educação ambiental de professores das séries iniciais de uma escola do município da Serra-ES: um estudo crítico-reflexivo**. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Espírito Santo, 2013.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

ONU. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Conferência de Estocolmo. 1972.

ONU, Organização das nações unidas. **Conferência Intergovernamental de Tbilisi**, Tbilisi. 14-26 de outubro de 1977.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensinar aprendendo**: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. PerCursos, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 19-40, jul. / dez, 2007.

PEDRA TORTA. **Projeto político pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental – Pedra Torta, 2004.

PEDRA TORTA. **Caderno de registro**: Ata de reuniões. Escola Municipal de Ensino Fundamental – Pedra Torta, 2010.

PEDRA TORTA. **Projeto mãos que fazem**. Escola Municipal de Ensino Fundamental – Pedra Torta, 2012.

PEDRA TORTA. **Projeto mãos que fazem**. Escola Municipal de Ensino Fundamental – Pedra Torta. 2018.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RESSEL, Lúcia Beatriz. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, Out-Dez; 2008.

ROCHA, Sandra Mara Santana; CHAVES, Gisele de Lorena Diniz; JUNIOR SANTOS, Jorge Luiz dos. **Políticas públicas, gestão social e inclusão produtiva em territórios rurais**. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu** (16), p. 115-136, 2001.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. Tradução de Ernani Rosa. In: SATO, M; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

TANAKA, Oswaldo Y; MELO, Cristina. **O que é grupo focal**. Roteiro de exposição baseado em “Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente - um modo de fazer”. São Paulo: Edusp, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Educação Para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2001.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios. Relatório Consiso. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015. Unesco Brasil. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2015.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e marco de ação da educação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2016.

VITÓRIA, Edney Leandro da; FERNANDES, Douglas Alvaristo. Políticas públicas e a promoção do desenvolvimento rural e agrícola solidário e sustentável. In: ROCHA, Sandra Mara Santana; CHAVES, Gisele de Lorena Diniz; JUNIOR SANTOS, Jorge Luiz dos. **Políticas públicas, gestão social e inclusão produtiva em territórios rurais**. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Águia Branca, 18 de dezembro de 2017

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado “*PRÁTICAS AMBIENTAIS: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES*”, de responsabilidade do pesquisador (a) *Cinthia Ronconi Forrechi*, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, tendo como orientadora a Professora Dr^a. Sandra Mara Santana Rocha do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Universidade Federal do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Secretária Municipal de Educação do Município de Águia Branca/ES

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARTICIPANTE

Águia Branca – ES, 27 de outubro de 2017.

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DO PROJETO DE PESQUISA

A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “PEDRA TORTA”, instituição vinculada a Prefeitura Municipal de Águia Branca, registrada sob o CNPJ de nº xx.xxx.xxx/xxxx-xx, neste ato representada pela sua Diretora, xxx xxxxx xxxxxx xxxxx, declara conhecer e estar de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado “*PRÁTICAS AMBIENTAIS: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES*”, de responsabilidade da pesquisadora Cinthia Ronconi Forrechi, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, tendo como orientadora a Professora Dr^a. Sandra Mara Santana Rocha do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Universidade Federal do Espírito Santo. Autoriza a pesquisadora a publicar os resultados do referido material produzido, com direito de utilização e por um prazo indefinido no que se refere à concessão de direitos autorais, utilização e licenciamento a terceiros, para que façam uso, de qualquer forma, no todo ou em parte, deste material ou de qualquer reprodução do mesmo.

Declara ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 de “diretrizes e normas reguladoras de pesquisas envolvendo seres humanos”.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Diretora da Instituição Escolar

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ao Responsável do Aluno e ex-aluno participante da pesquisa

Este é um convite e uma autorização para seu (sua) filho (a) participar da pesquisa: *“Práticas ambientais: um diálogo entre saberes”*, que será realizada pela pesquisadora **Cinthia Ronconi Forrechi**, e orientada pela professora Doutora Sandra Mara Santana Rocha.

Participação: A participação do seu (sua) filho (a) é voluntária e no caso de não aceitação fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Caso autorize seu filho (a) a participar deste projeto de pesquisa, você fica ciente que os resultados poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, garantindo a privacidade do participante da pesquisa.

Justificativa: A escola é o ambiente propício para apresentar as práticas e concepções da educação ambiental possibilitando a conscientização quanto aos atos de um cidadão. Dessa forma, analisar como o projeto Mãos que Fazem é desenvolvido na escola, a influência do mesmo na vida dos alunos permite a reflexão com a dimensão ambiental.

Objetivo: Analisar a influência do projeto Mãos que Fazem no estudo da educação ambiental para a formação de agentes críticos e transformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pedra Torta”, localizada no município de Águia Branca – ES.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte (s) procedimentos:

Procedimentos a serem adotados na pesquisa: A coleta de dados será por meio de questionário semiestruturado aos alunos participantes do projeto Mãos que Fazem no ano de 2018. Todas as etapas serão registradas por meio de fotografias e poderão também ser filmadas, as fotos serão tratadas sendo que o(a) participante não será identificado(a). Todas as informações e imagens obtidas serão sigilosas garantindo a privacidade dos mesmos. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Vale ressaltar que é uma metodologia totalmente aberta para uso da criatividade dos envolvidos, respeitando o contexto local e seus sujeitos, sua cultura, sua história para aprender sobre o seu mundo com base na realidade vivida pelos envolvidos como uma construção social.

Os riscos envolvidos com sua participação: Toda a pesquisa acontecerá dentro do ambiente escolar da escola, objeto de pesquisa, EMEF “Pedra Torta”. Há possibilidade de riscos mínimos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos pesquisados (as). Esta é uma pesquisa estudo de caso com observação implica numa observação junto aos alunos do desenvolvimento do projeto.

Minimização dos riscos: Os riscos poderão ser minimizados, através de providências como explicação aos sujeitos participantes da pesquisa sobre cada etapa, quais as responsabilidades de cada um, abertura constante para diálogo e possibilidade de ajustes sempre que necessário. Lembrando que a participação é voluntária e que a qualquer momento o participante poderá desistir retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Benefícios: Por meio da pedagogia de projetos os alunos poderão relacionar suas vivências com o conteúdo curricular.

Todas as informações e imagens obtidas serão sigilosas e o nome do participante e seu responsável não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Você ficará com uma via deste Termo e toda a dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser perguntada diretamente para a pesquisadora, Cinthia Ronconi Forrechi, no endereço Córrego Braço do Sul, Zona Rural, Águia Branca, ES – 29.795-000. Telefone: (27) 9 9930 4343/ (27) 9 9936 9660. Quanto às objeções a respeito da conduta ética poderão ser questionados ao Comitê de Ética em Pesquisa- CEUNES - UFES, no endereço rodovia BR 101, Km 60 – Litorâneo – São Mateus – ES. Telefone (27) 3312-1519. E-mail: cepceunes@gmail.com

Consentimento Livre e Esclarecido: Declaro que compreendi os objetivos e procedimentos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos, e autorizo meu Filho/Filha em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo o uso das imagens obtidas durante a pesquisa.

Nome do aluno: _____ Assinatura do Responsável: _____

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE Aos alunos e ex-alunos participantes do projeto e da pesquisa

Este é um convite para você participar da pesquisa: “*Práticas ambientais: um diálogo entre saberes*”, que será realizada pela pesquisadora **Cinthia Ronconi Forrechi**, e orientada pela professora Doutora Sandra Mara Santana Rocha.

Participação: Sua participação é voluntária e no caso de não aceitação fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, você fica ciente que os resultados poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, garantindo sua privacidade.

Justificativa: A escola é o ambiente propício para apresentar as práticas e concepções da educação ambiental possibilitando a conscientização quanto aos atos de um cidadão. Dessa forma, analisar como o projeto Mãos que fazem é desenvolvido na escola, a influência do mesmo na vida dos alunos permite a reflexão com a dimensão ambiental.

Objetivo: Analisar a influência do projeto Mãos que Fazem no estudo da educação ambiental para a formação de agentes críticos e transformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pedra Torta”, localizada no município de Águia Branca – ES.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte (s) procedimentos:

Procedimentos a serem adotados na pesquisa: A coleta de dados será por meio de questionário semiestruturado aos alunos participantes do projeto e professores da escola. Todas as etapas serão registradas por meio de fotografias e poderão também ser filmadas, as fotos serão tratadas sendo que o(a) participante não será identificado(a). Todas as informações e imagens obtidas serão sigilosas garantindo a privacidade dos mesmos. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Vale ressaltar que é uma metodologia totalmente aberta para uso da criatividade dos envolvidos, respeitando o contexto local e seus sujeitos, sua cultura, sua história para aprender sobre o seu mundo com base na realidade vivida pelos envolvidos como uma construção social.

Os riscos envolvidos com sua participação: Toda a pesquisa acontecerá dentro do ambiente escolar da escola, objeto de pesquisa, EMEF “Pedra Torta”. Há possibilidade de riscos mínimos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos pesquisados (as). Esta é uma pesquisa estudo de caso com observação implica numa observação junto aos alunos do desenvolvimento do projeto.

Minimização dos riscos: Os riscos poderão ser minimizados, através de providências como explicação aos sujeitos participantes da pesquisa sobre cada etapa, quais as responsabilidades de cada um, abertura constante para diálogo e possibilidade de ajustes sempre que necessário. Lembrando que a participação é voluntária e que a qualquer momento o participante poderá desistir retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Benefícios: Por meio da pedagogia de projetos os alunos poderão relacionar suas vivências com o conteúdo curricular.

Todas as informações e imagens obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Você ficará com uma via deste Termo e toda a dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser perguntada diretamente para a pesquisadora, Cinthia Ronconi Forrechi, no endereço Córrego Braço do Sul, Zona Rural, Águia Branca, ES – 29.795-000. Telefone: (27) 9 9930 4343/ (27) 9 9936 9660. Quanto às objeções a respeito da conduta ética poderão ser questionados ao Comitê de Ética em Pesquisa- CEUNES - UFES, no endereço rodovia BR 101, Km 60 – Litorâneo – São Mateus – ES. Telefone (27) 3312-1519. E-mail: cepceunes@gmail.com

Consentimento Livre e Esclarecido: Declaro que compreendi os objetivos e procedimentos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos, e concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo o uso das imagens obtidas durante a pesquisa.

Assinatura do aluno _____

APÊNDICE E - ROTEIRO DE PERGUNTAS DESTINADAS AO IDEALIZADOR DO PROJETO

ROTEIRO DE PERGUNTAS DESTINADAS AO IDEALIZADOR DO PROJETO

Projeto Pesquisa de Mestrado: *“Práticas ambientais: um diálogo entre saberes”*

Pesquisadora: Cinthia Ronconi Forrechi

Orientadora: Prof. Dr^a Sandra Mara Santana Rocha

Co-orientadora: Prof. Dr^a Eliane Gonçalves

OBJETIVO: Este roteiro é parte do trabalho de pesquisa da Mestranda em Ensino na Educação Básica, Cinthia Ronconi Forrechi, e se destina a coletar dados para a sua dissertação, cujo objetivo principal é estudar o projeto desenvolvido pela escola, chamado Mãos que Fazem, não comprometendo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa.

- 1) Como surgiu a ideia para implementar o projeto? Por que optou pelo espaço escolar e não a igreja?
- 2) Qual o objetivo do projeto?
- 3) O objetivo inicial do projeto permanece o mesmo até hoje? Como os resultados do projeto são avaliados?
- 4) Há alguém que coordena a avaliação do projeto? Existe alguma pessoa/equipe que realiza possíveis ajustes e alterações?
- 5) Comente sobre as expectativas na época de implementação do projeto. Os resultados alcançados foram compatíveis com as expectativas?
- 6) Como se dá o financiamento do projeto? O que é a Banca Prealpi? Como funciona o repasse financeiro?
- 7) Existe ligação do projeto ‘Mãos que Fazem’ com o currículo? Não seria interessante que isso acontecesse?
- 8) Qual o critério de seleção dos alunos do projeto ‘Mãos que Fazem’?
- 9) Por que realizar o concurso da horta? Qual a finalidade?
- 10) Qual é o objetivo do concurso da horta familiar?
- 11) Qual a relação do projeto com a dimensão socioambiental?
- 12) O Sr. acredita que o projeto pode ser uma estratégia para abordar a educação ambiental? Se sim, exemplifique, de que forma?

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO AOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO MÃOS QUE FAZEM

Projeto Pesquisa de Mestrado: *“Práticas ambientais: um diálogo entre saberes”*

Pesquisadora: Cinthia Ronconi Forrechi

Orientadora: Prof. Dr^a Sandra Mara Santana Rocha

Co-orientadora: Prof. Dr^a Eliane Gonçalves

OBJETIVO: Este questionário é parte do trabalho de pesquisa da Mestranda em Ensino na Educação Básica, Cinthia Ronconi Forrechi, e se destina a coletar dados para a sua dissertação, cujo objetivo principal é estudar o projeto desenvolvido pela escola, chamado Mãos que Fazem, não comprometendo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa.

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Turma que estuda: _____

1. Você gosta de participar do projeto? Por quê?
2. O que você acha do projeto?
3. Qual oficina você mais gosta de realizar?
4. Alguma atividade desenvolvida no projeto você realiza em casa? Qual?
5. Vocês escolheram alguma oficina para ser trabalhadas no projeto? Se sim, qual?
6. Como você resolveu participar do projeto?
 - () Indicação da escola/professores
 - () Interesse próprio
 - () Por ser um projeto diferente
7. Quando você decidiu participar do projeto o que você pretendia aprender?
8. Em relação a horta familiar e a dimensão ambiental, você leva para a casa e põe em prática os conhecimentos aprendidos no projeto? De quê forma?
9. O que você entende por meio ambiente?
10. Para você existe uma relação entre o projeto e o meio ambiente?
11. Você acredita que as atividades desenvolvidas no projeto modificam ou modificou sua forma de agir ou ver alguma coisa?
12. É seu primeiro ano participando do projeto ou você já participou em anos anteriores?
13. Se você já participou do projeto em anos anteriores, responda: O que você vê que mudou?

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA EMEF “PEDRA TORTA”

Projeto Pesquisa de Mestrado: *“Práticas ambientais: um diálogo entre saberes”*

Pesquisadora: Cinthia Ronconi Forrechi

Orientadora: Prof. Dr^a Sandra Mara Santana Rocha

Co-orientadora: Prof. Dr^a Eliane Gonçalves

OBJETIVO: Este questionário é parte do trabalho de pesquisa da Mestranda em Ensino na Educação Básica, Cinthia Ronconi Forrechi, e se destina a coletar dados para a sua dissertação, cujo objetivo principal é estudar o projeto desenvolvido pela escola, chamado Mãos que Fazem, não comprometendo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

1. Quanto tempo você trabalha na escola? _____

2. Você conhece o Projeto ‘Mãos que Fazem’?
() Sim
() Não
() Em partes, pois não sei como as atividades são desenvolvidas.

3. Você já participou diretamente do projeto?
() Sim () Não
Se a resposta da pergunta anterior for sim, como? _____
4. Como você avalia/caracteriza os alunos que participam do projeto, eles apresentam posicionamento diferente nas aulas? Apresentam melhoria no desempenho educativo?
5. Existe uma relação entre os educadores do projeto com os professores no que se refere ao conteúdo abordado em sala, o desenvolvimento dos alunos? Se sim, como é essa relação?
6. Você enquanto professor gostaria de ter uma ligação maior com os mediadores e com as atividades desenvolvidas pelo projeto? Justifique sua resposta.
7. Você vê uma relação entre o projeto ‘Mãos que fazem’ e o currículo escolar? Justifique sua resposta.
8. Na sua opinião, seria interessante que as atividades do projeto estivessem interligadas ao conteúdo escolar?

APÊNDICE H - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL COM OS PAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO MÃOS QUE FAZEM

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL COM OS PAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO MÃOS QUE FAZEM

Projeto Pesquisa de Mestrado: *“Práticas ambientais: um diálogo entre saberes”*

Pesquisadora: Cinthia Ronconi Forrechi

Orientadora: Prof. Dr^a Sandra Mara Santana Rocha

Co-orientadora: Prof. Dr^a Eliane Gonçalves

OBJETIVO: Este questionário é parte do trabalho de pesquisa da Mestranda em Ensino na Educação Básica, Cinthia Ronconi Forrechi, e se destina a coletar dados para a sua dissertação, cujo objetivo principal é estudar o projeto desenvolvido pela escola, chamado Mãos que Fazem, não comprometendo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa.

- 1) O que vocês acham do projeto mãos que fazem?
- 2) Depois que seu filho começou a fazer o projeto você notou alguma mudança no seu filho? E na vida familiar? Se sim, quais?
- 3) O seu filho realiza em casa nos dias que não tem projeto alguma atividade que aprenderam no projeto?
- 4) Vocês tem horta familiar em casa? Seu filho ajuda na horta? E sobre a questão ambiental, eles relatam alguma coisa (tipo uso de agrotóxico, manejo agroecológico)

APÊNDICE I – ENTREVISTA COM O PADRE

ROTEIRO DE PERGUNTAS DESTINADAS AO IDEALIZADOR DO PROJETO

Projeto Pesquisa de Mestrado: *“Práticas ambientais: um diálogo entre saberes”*

Pesquisadora: Cinthia Ronconi Forrechi

Orientadora: Prof. Dr^a Sandra Mara Santana Rocha

Co-orientadora: Prof. Dr^a Eliane Gonçalves

OBJETIVO: Este questionário é parte do trabalho de pesquisa da Mestranda em Ensino na Educação Básica, Cinthia Ronconi Forrechi, e se destina a coletar dados para a sua dissertação, cujo objetivo principal é estudar o projeto desenvolvido pela escola, chamado Mãos que Fazem, não comprometendo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa.

1) Como surgiu a ideia para implementar o projeto? Por que optou pelo espaço escolar e não a igreja?

Eu tinha a experiência no projeto do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) essa experiência mais ou menos realizei em Vinhático (Município de Montanha) e Município de Pinheiros e durante 5 anos participei da junta diretora do MEPES naquela época nos anos 1988 à 1993. Quando cheguei em Águia Branca em janeiro de 2001 encontrei muitos problemas pois o povo mora em uma área muito bonita, com muitas nascentes e quando visitavas as casas dos moradores observava que as famílias compravam verduras na feira. Mesmo com uma biodiversidade tão rica não sabiam usufruir do espaço natural. E assim iniciamos nosso projeto de pensar como mobilizar as famílias a usufruírem o que têm de melhor, a sua própria casa comum. Sendo assim, começamos a pensar em um projeto que chamamos de Escolas Agroecológicas isto de forma que a função do ambiente seja prioritário, e quando Eco, em grego significa casa, precisamos usar a casa para fazer nossas necessidades e essa precisa ser absolutamente respeitada para favorecer o nosso desenvolvimento, valorizando o que temos. Por isso essa preocupação ecológica acompanham dois lemas que norteiam as nossas escolas, o primeiro ponto de chegada é “Viver no campo com dignidade” esse ponto é fundamental e depois para viver isso nós pensamos em “Qualificar e diversificar a agricultura”. Pois sem qualificação e diversidade não tem agricultura que possa se desenvolver.

Isso começou em 2001 juntamente com a Secretaria Municipal de Educação em duas escolas do município: Águas Claras e João Quiuqui. Em 2008, implantou-se em Pedra Torta, contudo com menor ênfase devido o espaço limitado e as necessidades diferenciadas, haja vista que a escola é espaço de preservação federal e na época as famílias estavam desanimadas e preocupadas com a permanência no campo. Sendo assim, surgiu o projeto que foi denominado 'Mãos que Fazem'. A escola é o espaço de formação integral do educando e conseqüentemente influencia na vida familiar, por isso realizar o projeto na escola é tão importante.

2) Qual o objetivo do projeto?

Educação integral e uma natureza respeitada integralmente.

3) O objetivo inicial do projeto permanece o mesmo até hoje? Como os resultados do projeto são avaliados?

Permanece o mesmo como objetivo fundamental. Mas conforme o caminho percorrido mudamos muitas coisas, por exemplo: a maneira de envolver os alunos nas oficinas. Nós vemos que não é suficiente preparar para a agricultura, para o trabalho de casa, mas também descobrir nos alunos os talentos que ele mesmo tem e fazer com que os alunos possam encontrar na escola uma atividade que possa ajudar desenvolver esses talentos. Dessa forma, o projeto não tem perfil apenas agroecológico, mas eu diria que de educação integral da pessoa. Isso parte da vertente que para eu ser um bom agricultor, antes de tudo preciso ser um bom cidadão, uma pessoa amadurecida e consciente dos seus atos. Por isso, aceitamos as propostas dos diretores, professores, pais eicineiros que estão mais próximos aos alunos e inserimos oficinas diversas.

4) Há alguém que coordena a avaliação do projeto? Existe alguma pessoa/equipe que realiza possíveis ajustes e alterações?

Não há um critério de avaliação. Praticamente confiamos na responsabilidade dos gestores e também algumas pessoas da própria secretaria de educação que sempre acompanham o desenvolvimento das atividades. Não é fiscalização, mas sim um acompanhamento para a escola realizar o projeto de acordo com as potencialidades e necessidades da escola. Conforme a realidade da escola são realizadas algumas adequações.

5) Comente sobre as expectativas na época de implementação do projeto. Os resultados alcançados foram compatíveis com as expectativas?

Eu sou um tanto exigente, antes de dizer que estou satisfeito, custo para aceitar. Porém os frutos são maravilhosos. Ver os alunos desenvolvendo atividades que antes eles não dominavam, ah, isso é uma verdadeira conquista. No entanto podia ser mais completo, como trabalhar todo o leque da educação que nós não abordamos. De forma geral estou satisfeito com os resultados, gostaria de mais atenção a um próprio caminho na agricultura, na educação, na pesquisa nas escolas.

6) Como se dá o financiamento do projeto? O que é a Banca Prealpi? Como funciona o repasse financeiro?

No começo eu tinha alguns amigos italianos que doavam para ajudar alguns alunos mais carentes, essa ajuda era destinada à família e era administrada por algum professor. Depois com a mudança política alguns programas vieram para somar, como por exemplo, o Bolsa Família proporcionou maior estabilidade às famílias e com isso o auxílio segue para o financiamento das oficinas. Para o financiamento do projeto na Escola eu tenho um fundo pessoal de herança do meu pai que utilizo com essas finalidades. O banco Prealpi é um banco de crédito cooperativo localizado em Vêneto Treviso na Itália que ajuda a escola de Pedra Torta para realizar as atividades do projeto e aquisições. Todo mês é enviado um valor que é para remunerar a oficina e custear as despesas referentes às oficinas.

7) Existe ligação do projeto ‘Mãos que Fazem’ com o currículo? Não seria interessante que isso acontecesse?

Gostaria que tivesse uma relação quase direta, no sentido, por exemplo, que o aluno estudasse geometria em matemática e pudesse aplicar ao canteiro da horta, gostaria que dessa forma que o trabalho dos alunos pudesse produzir para sua própria subsistência e emancipação, isso seria para mim um ponto alto da educação. É claro que seria maravilhoso se os alunos realizassem um projeto em sala e o desenvolvesse na horta, como por exemplo compostos orgânicos e práticas agroecológicas mais intensivas que eles pudessem levar para sua subsistência no campo com a família.

8) Qual o critério de seleção dos alunos do projeto ‘Mãos que Fazem’?

Gostaria que todos os alunos pudessem participar, contudo a escola não comporta para essas atividades. A fim de alcançar uma educação mais integral e de como nós preparamos para a vida. Dessa forma, deve-se pensar uma educação mais crítico na sociedade. Eu gostaria que escola gerasse um espaço de formação social, política e econômica, sempre no respeito a casa comum (natureza).

9) Por que realizar o concurso da horta? Qual a finalidade?

As famílias possuíam espaço e natureza, mas não usufruir dos bens naturais com consciência, por isso, surgiu a ideia de incentivar por meio dos alunos que as famílias tivessem uma horta em casa. Em 2008 também tive a ideia para incentivar a horta familiar, promover o concurso da melhor horta familiar, no primeiro ano foram 67 famílias participantes e todos os participantes são contemplados com prêmios menores. E no ano seguinte o concurso virou lei municipal. Para mim foi uma grande conquista a ideia virar lei e aos poucos essa lei vai mudando os costumes das comunidades e dessa forma quando a lei é boa busca melhorar os costumes e a vida do município. O concurso é realizado em quatro escolas: EMCA Fazenda Lacerda, EMCA João Quiuqui, EMEF Pedra Torta e EMEF Córrego do Café.

Entre os concursos e as escolas há uma ligação muito estreita, pois os professores fiscalizam e avaliam as hortas. Esse não é um concurso para se exibir, pelo contrário ele tem como objetivo de promover o lema de diversificar e qualificar a agricultura, além disso, propiciar a subsistência por meio de uma agricultura agroecológica. Pode-se afirmar que o concurso da horta foi uma ideia simples, mas que deu certo. Sem as escolas, o concurso não teria dado tantos frutos.

10) Qual é o objetivo do concurso da horta familiar?

Promover o lema de diversificar e qualificar a agricultura, além disso, propiciar a subsistência por meio de uma agricultura agroecológica, incentivando as famílias a produzirem para sua própria subsistência.

11) Qual a relação do projeto com a dimensão socioambiental?

Acho que o projeto tem disso, o caminho sempre foi para os alunos levarem para suas famílias a ideia de produzir para subsistência, alimentos saudáveis sem agrotóxico e é claro levar uma agricultura agroecológica.

12) O Sr. acredita que o projeto pode ser uma estratégia para abordar a educação ambiental? Se sim, exemplifique, de que forma?

Sim. Por exemplo, só do fato dos alunos trabalharem na horta já é uma forma de abordar a educação ambiental, no sentido de entender que podemos viver melhor respeitando a natureza com uma vida mais saudável, em paz e harmonia.

A ideia socioambiental é além de apenas abordar a natureza, envolve algo mais abrangente que refere-se a formação do educando e a transformação do modo de pensar e agir na sociedade. Por isso, as atividades do projeto tem objetivo de formação integral.

APÊNDICE J

Espaço Criativo



ANEXO A – LEI MUNICIPAL PREMIAÇÃO DO CONCURSO HORTA FAMILIAR



PREFEITURA MUNICIPAL DE ÁGUIA BRANCA ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

LEI Nº 979 / 2010

AUTORIZA REALIZAR DESPESA COM PREMIAÇÃO DO CONCURSO PÚBLICO DE HORTA FAMILIAR E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O **PREFEITO MUNICIPAL DE ÁGUIA BRANCA**, Estado do Espírito Santo, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a realizar despesa com o pagamento de premiação às Escolas da Rede Municipal de Ensino e respectivos alunos participantes do Concurso "HORTA FAMILIAR" no valor de até R\$ 1.105,00 (hum mil e cento e cinco reais).

Parágrafo Único – A premiação será realizada de acordo com a classificação dos participantes, na forma do regulamento do concurso.

Art. 2º - Os recursos necessários para a realização das despesas constantes desta Lei, correrão à conta de dotações orçamentárias constantes do Orçamento Anual do Município.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Gabinete do Prefeito Municipal de Águia Branca - ES, 03 de novembro de 2010.


ANGELO ANTONIO CORTELETTI
Prefeito Municipal