

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO PARA
CONSTRUÇÃO DE SABERES E PERCEPÇÃO AMBIENTAL:
UM ESTUDO NA EMCOR PADRE FULGÊNCIO DO MENINO
JESUS

BRENO SANTOS SOARES

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO PARA
CONSTRUÇÃO DE SABERES E PERCEÇÃO AMBIENTAL: UM
ESTUDO NA EMCOR PADRE FULGÊNCIO DO MENINO JESUS**

BRENO SANTOS SOARES
Sob a Orientação da Professora
Dra. Ana Maria Dantas Soares

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Fevereiro de 2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676h SOARES, BRENO SANTOS , 1994-
A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO PARA
CONSTRUÇÃO DE SABERES E PERCEPÇÃO AMBIENTAL: UM
ESTUDO NA EMCOR PADRE FULGÊNCIO DO MENINO JESUS /
BRENO SANTOS SOARES. - Seropédica, 2024.
59 f.: il.

Orientadora: Ana Maria Dantas Soares.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2024.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Relação Teoria-Prática.
3. Pedagogia da Alternância. 4. Ensino Fundamental. I.
Soares, Ana Maria Dantas , 1949-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 30 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.021588/2024-43

Seropédica-RJ, 02 de maio de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

BRENO SANTOS SOARES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 21/02/2024

Dra. ANA MARIA DANTAS SOARES - UFRRJ
Orientadora

Dra. FABIANA DE CARVALHO DIAS ARAUJO - UFRRJ
Membro interna

Dra. ROSILDA NASCIMENTO BENÁCCHIO - UFF
Membro externa

(Assinado digitalmente em 02/05/2024 11:37)
ANA MARIA DANTAS SOARES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 386253

(Assinado digitalmente em 02/05/2024 14:14)
FABIANA DE CARVALHO DIAS ARAUJO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO
CoordCGCA (12.28.01.00.00.00.14)
Matrícula: 2257800

(Assinado digitalmente em 08/05/2024 10:46)
RONILDA NASCIMENTO BENÁCCHIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 649.857.257-49

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **30**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **02/05/2024** e o código de verificação: **b3bdba4530**

AGRADECIMENTOS

É com grande emoção e profundo apreço que expresso meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de maneira significativa para a realização desta dissertação. Este momento é especial e, por isso, não posso deixar de expressar minha gratidão a cada um que, de alguma forma, colaborou para que ela se concretizasse.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, que me guiou, inspirou, iluminou e sustentou até aqui. À minha família, meu pai, Edezio Soares e a minha mãe, Luciana Aparecida Soares, cujo apoio incondicional e amor constante foram fundamentais para que eu pudesse dedicar tempo e energia a este empreendimento acadêmico. A paciência, compreensão e incentivo de vocês foram verdadeiramente inspiradores.

À minha orientadora, Ana Maria Dantas Soares, expresso minha profunda gratidão pela orientação cuidadosa, pelo conhecimento compartilhado e pela paciência demonstrada ao longo deste processo. Suas sugestões e percepções foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho, e estou extremamente grato pela oportunidade de aprender sob sua orientação.

Aos colegas/amigos da turma do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, em especial, Ana Luisa de Castro, Ana Miranda e Andrielli, que compartilharam experiências, trocaram ideias e ofereceram apoio mútuo, meu sincero agradecimento. A jornada acadêmica foi enriquecida pela colaboração e pelo ambiente colaborativo que construímos juntos.

Aos amigos que estiveram ao meu lado, Bruno Bahia, Misleine Noventa e Paulo Roberto Bessigo, seja oferecendo uma palavra amiga nos momentos difíceis ou celebrando as conquistas, agradeço por sua presença constante e pelo apoio inabalável.

Não posso deixar de mencionar a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação de Colatina, aos professores, e todos os profissionais que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação. Suas dedicadas contribuições são inestimáveis.

Por último, mas não menos importante, agradeço a minha persistência, pela busca incessante pelo conhecimento e pela determinação em enfrentar os desafios que surgiram ao longo deste caminho.

Este é um marco significativo em minha jornada acadêmica, e agradeço a todos que fizeram parte dela. Suas influências moldaram não apenas este trabalho, mas também o meu percurso como estudante e pesquisador. Que este seja apenas o início de muitas realizações compartilhadas e que nossa jornada continue repleta de aprendizado e crescimento.

Obrigado a todos que tornaram este momento possível e inesquecível. Gratidão!

RESUMO

SOARES, Santos Breno. **A horta escolar como espaço pedagógico para construção de saberes e percepção ambiental**: um estudo na EMCOR Padre Fulgêncio do Menino Jesus. 2023. 59f. Dissertação (Mestrado Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

A presente proposta de pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições da horta escolar ao processo de ensino-aprendizagem e à percepção ambiental em uma instituição que possui como princípios as práticas da Educação do Campo, utilizando como estudo de caso a Escola Municipal Comunitária Rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, localizada em Colatina, Espírito Santo (ES). Os sujeitos da pesquisa foram estudantes e educadores dos anos finais do ensino básico fundamental, mais especificamente estudantes do 6º ano. A abordagem metodológica adotada se embasou nos pressupostos da pesquisa qualitativa, numa perspectiva de observação participante, com enfoque nas percepções, mudanças de comportamento e atitudes. Para aprofundar os estudos foram utilizados como instrumentos de pesquisa, a pesquisa bibliográfica e a documental. Dentre os autores que fundamentaram a concepção do trabalho e a análise dos dados, destacam-se Paulo Freire, Mônica Molina, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Marcos Reigota, Isabel Carvalho, Maurice Tardif, dentre outros que surgiram e corroboraram com as reflexões da pesquisa. Este estudo também apresenta a análise do documento utilizado na elaboração do diagnóstico, para isso utilizou-se do Projeto Político Pedagógico para verificar como se consolidavam os objetivos, princípios, metodologias da educação, desta escola, mediante a horta escolar e a inserção da Educação Ambiental. Mediante as constatações, pressupõe-se que a horta escolar deveria ser explorada com o intuito de se tornar um laboratório de aprendizagem e interligar os conteúdos científicos com a prática. Então, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com a valorização e as reflexões referentes à Educação do Campo e às suas práticas, vinculando os saberes desse campo do conhecimento à Educação Ambiental e Científica, na perspectiva de um mundo sócio ambientalmente melhor, mais justo e voltado para a cultura camponesa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Relação Teoria-Prática; Pedagogia da Alternância; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SOARES, Santos Breno. **The school garden as a pedagogical space for building knowledge and environmental perception**: a study at EMCOR Padre Fulgêncio do Menino Jesus. 2023. 59p. Dissertation (Master Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

The present research proposal aimed to investigate the contributions of the school garden to the teaching-learning process and environmental perception in an institution whose principles are based on Rural Education practices, using as a case study the Rural Community School "Padre Fulgêncio do Menino Jesus", located in Colatina (ES). The research subjects were students and educators from the final years of elementary school. The methodological approach adopted in this proposal was based on the premises of qualitative research, from the perspective of participant observation, focusing on perceptions, changes in behavior and attitudes. In order to deepen the studies, bibliographical and documentary research were used as research tools, along with a semi-structured questionnaire. Among the authors who underpinned the conception of the work and the data analysis we highlight Paulo Freire, Mônica Molina, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Marcos Reigota, Isabel Carvalho, Maurice Tardif, among others who emerged and corroborated the reflections of the research. This study also presents an analysis of the document used to prepare the diagnosis, using the Pedagogical Political Project to see how the school's educational objectives, principles and methodologies were consolidated, through the school garden and the inclusion of Environmental Education. These findings suggest that the school garden should be explored with the aim of turning it into a learning laboratory and linking scientific content with practice. It is therefore hoped that this research can contribute to the appreciation and reflections on Rural Education and its practices, linking the knowledge of this field of knowledge to Environmental and Scientific Education, in the perspective of a world that is socio-environmentally better, fairer and focused on peasant culture.

Keywords: Teaching-learning; Theory-practice relationship; Pedagogy of Alternation; Primary education.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGEA	Coordenação-Geral de Educação Ambiental
CIEAs	Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental
DEA	Diretoria de Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EC	Educação do Campo
EfAs	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCOR	Escola Municipal Comunitária Rural
ES	Espírito Santo
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PA	Pedagogia da Alternância
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo/
PANACEA	Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLACEA	Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SEMED	Secretária Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Geográfico da zona rural do município de Colatina.....	28
Figura 2 - Imagem frontal da escola.....	30
Figura 3 - Area da horta da escola.....	39
Figura 4 - Estudantes em círculo	39
Figura 5 - Estudantes organizando canteiro para plantio	40

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	4
2.1 O Contexto da Educação do Campo: Um Movimento que Gera Progresso para a Classe Camponesa e Resgata suas Origens	4
2.2 Pedagogia da Alternância como Alternativa para e pela Educação do Campo.....	7
2.3 A Conquista de um Direito Social: A Gênese da Educação do Campo na EMCOR Padre Fulgêncio do Menino Jesus	11
2.4 Educação Ambiental: Trajetória e Importância.....	14
2.5 Práticas Pedagógicas: Relação Teoria-Prática Como Fundamento Educativo.....	18
2.5.1 Interdisciplinaridade: um desafio permanente para a prática pedagógica....	21
2.5.1.1 A Horta Escolar como um espaço pedagógico	23
3 METODOLOGIA	25
3.1 Tipo de Pesquisa.....	26
3.2 Técnicas e Instrumentos para Coleta de Dados	27
3.3 Lócus da Pesquisa.....	28
3.4 Participantes da Pesquisa.....	30
3.5 Aspectos Éticos	31
3.6 Etapas do Percurso da Pesquisa.....	31
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES	31
4.1 Análise do Projeto Político Pedagógico e a Inserção da Educação Ambiental	31
4.2 Uma Visão Geral da Escola do Campo e a Horta Escolar	37
4.3 Horta Escolar: Uma Análise de sua Perspectiva	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
6 REFERÊNCIAS	46

APRESENTAÇÃO

Formado em Licenciatura em Ciências Agrícolas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Itapina, no final do ano de 2016, atuei por um ano como docente em Designação Temporária no município de Colatina (ES), no ano de 2017, além de realizar duas pós-graduações *Lato Sensu*, sendo uma em Práticas da Educação Agrícola e a outra em Administração Escolar.

Para início de carreira, exercitei minha função, como professor de Ciências Agropecuárias, em escolas multisseriadas localizadas no Campo, nas quais já eram desenvolvidas as premissas da Pedagogia da Alternância. Essas escolas atendiam aos estudantes de Educação Infantil ao 5º ano. As aulas de Ciências Agropecuárias são específicas, e, neste caso, lecionava uma vez por semana em cada escola, sendo, no total, duas aulas por turma em oito escolas. Durante as aulas desenvolviam-se momentos teóricos, seguidos de experiências práticas simples com hortaliças, utilizando adubação orgânica e outras práticas voltadas para os princípios da agroecologia, sempre buscando a sensibilização ambiental e mostrando a importância de uma alimentação saudável, livre de contaminantes, para assegurar a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental. Infelizmente, não tinha muito apoio com relação à aquisição de materiais para exercer as atividades com mais excelência, conforme estavam planejadas, tendo que, em todos os casos, arcar com essas despesas usando recursos próprios.

Ao final do ano de 2017 foi lançado um edital de concurso público, no Município de Colatina. Realizei a inscrição para a área de Ciências Agropecuárias, passei pela prova teórica objetiva e fui aprovado. Mais um sonho se concretizou. Por fim, fui convocado, assinei o contrato para efetivar a minha posse e, em seguida, escolhi a vaga disponível para dar início ao ano letivo de 2018. A instituição escolhida foi à Escola Municipal Comunitária Rural (EMCOR) “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, na qual estou como Educador da área do conhecimento de Ciências Agropecuárias. Essa escola atende estudantes de nível fundamental, sendo da Educação Infantil ao 9º ano e exercita o modelo de ensino da Educação do Campo, tendo como metodologia pedagógica a Pedagogia da Alternância, que possibilita aos estudantes vivenciarem os estudos de acordo com sua realidade, ou seja, viver os princípios da cultura camponesa. Tenho tamanho orgulho e prazer em fazer parte desta instituição de ensino, pois, aos poucos, consegui conquistar parte do que havia traçado para me realizar profissionalmente. Obviamente, muitas práticas que pretendia e que pretendo desenvolver na escola, ainda não foram possíveis de alcançar, devido a uma série de fatores, como a dependência de verbas públicas, maior valorização dos profissionais, manutenção das estruturas de vivência (horta), entre outras. Mas, posso afirmar que, sendo responsável pela qualidade do ensino dos estudantes, busco trabalhar, conhecer e estudar para, enfim, compartilhar um ensino que enalteça e valorize a identidade camponesa e aos preceitos da Educação do Campo, por meio de práticas sustentáveis e agroecológicas, preconizando o sentimento de pertença e mantendo o equilíbrio entre o ser humano e a natureza. Fatos estes são expostos durante as aulas teóricas e práticas, que acontecem na horta, com os discentes.

Nesse sentido, posso considerar que, além das outras áreas do conhecimento, a área de Ciências Agropecuárias é essencial para motivar e exercitar os aspectos citados anteriormente, pois é parte integrante para formação dos educandos e a busca por uma sociedade mais preocupada com o contexto ambiental e com a conquista camponesa. E fortaleço essa reflexão dizendo que, por esse motivo, pretendo mais uma vez agregar valor aos meus estudos através dessa pesquisa de mestrado, dando voz e vez aos estudantes e proporcionando a eles uma participação ativa, interdisciplinar, promissora e que faça o nosso modelo de ensino ser reconhecido e mais valorizado.

1 INTRODUÇÃO

O sentimento de pertença e o cuidado individual e comunitário, para assegurar a formação de indivíduos conscientes e responsáveis pela preservação da natureza, são grandes desafios no século atual. Em consideração a isso, podemos dizer que a escola possui uma incumbência social muito grande. Ela tem o compromisso de contribuir com a formação crítica e integral dos discentes, intermediados pelas ações pedagógicas que dialoguem com a realidade da comunidade escolar, fazendo com que sejam capazes de analisar todo seu contexto de vida e criar possibilidades para transformar as suas atitudes em práticas coerentes as questões ambientais.

A partir desse pressuposto, pode-se destacar um modelo de ensino que atende a identidade própria e que se preocupa com as questões ambientais, buscando desempenhar uma prática ecologicamente correta e sustentável.

A modalidade de ensino mencionada no parágrafo anterior se remete à Educação do Campo (EC), que desenvolve um método pedagógico de ensino alternativo, denominado Pedagogia da Alternância (PA). “Na atual conjuntura, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais” (Santos, 2017, p. 211).

Um levantamento histórico mostra que a EC é um modelo de ensino que se configurou através de muitas lutas de movimentos sociais ligados à população camponesa. Santos (2017) vem reforçar que o intuito dessas reivindicações era o de garantir a educação básica nas comunidades rurais e organizar quadros dirigentes para manter essas ações erguidas e não permitir que, os movimentos sociais e organizações, cessassem as suas forças, em prol de conquistas para o povo camponês e, assim, incluí-los como sujeitos de direitos.

Em busca de trazer para essa sociedade uma educação que atendesse às suas especificidades, ao longo de árduas manifestações, o Estado, no início dos anos 2000, compreendeu a importância de implantar políticas públicas para cumprir com os objetivos requeridos pelos movimentos sociais do campo, garantindo, por fim, uma política educacional própria para a população campesina. Por esse motivo, os esforços em promover uma educação abrangente e transformadora de realidades urbanas e rurais são imprescindíveis para redução da desigualdade e da promoção da sustentabilidade de toda uma região.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de o Governo Federal destinar e acompanhar melhor a aplicação dos recursos direcionados à educação, bem como os estados e municípios participarem mais efetivamente do cotidiano escolar de sua jurisdição, auxiliando gestores, coordenadores e docentes em suas práticas em sala de aula (Cruz, 2017).

Mas além destes pontos enfatizados anteriormente, existem aqueles relacionados à questão da interferência da política partidária nas escolas, nas nomeações diretas de diretores, professores, na contramão de uma perspectiva da gestão democrática preconizada pela legislação, o que resulta na instauração da politicagem, nas instituições de ensino. Existem ainda o problema da autoridade, da liberdade, a questão da disciplina, da avaliação, da nota, que estão relacionadas com a questão básica da autoridade e do autoritarismo (Gadotti; Freire; Guimarães, 1995).

Nas instituições distantes dos grandes centros e, portanto, situadas no campo, é possível perceber também um distanciamento no fornecimento e destinação de programas e políticas voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que representado por instalações inadequadas aos estudantes, materiais tecnológicos doados de outras escolas, investimentos condicionado pura e simplesmente ao número de estudantes e/ou notas em poucas disciplinas (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo/PAEBES),

ou seja, existe uma cultura que promove a autodesvalia¹, não só nos professores, mas, principalmente, nos estudantes.

Além disto, os estudantes costumam percorrer grandes distâncias no transporte escolar para ir até a escola e, também, para retornar às suas residências. Todo este cenário desenhado até aqui, acaba por causar grande desinteresse, perda da autonomia, dificuldade de assimilação dos conteúdos, o que acaba por roubar o ímpeto de construir uma carreira baseada na educação camponesa.

Diante desta situação, emergem os questionamentos que nortearam esta dissertação: Quais contribuições podem ser observadas, ao processo de ensino-aprendizagem e nas questões socioambientais, por meio de atividades realizadas com uma horta escolar existente na dinâmica do funcionamento pedagógico da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus? Quais práticas ambientais são realizadas pela escola que desenvolve a modalidade da EC? A horta escolar vem sendo utilizada como um espaço integrador e contextualizado ao processo de ensino-aprendizagem?

Neste contexto, as investigações buscaram analisar se os conteúdos estão sendo trabalhados de maneira interdisciplinar, ecologicamente correta, de forma descontraída, permitindo a interação entre os atores envolvidos no processo, assegurando que o estudante interaja e tenha mais espaço, vez e voz para exercitar sua autonomia e, por fim, que se construam dispositivos para assegurar a consonância entre teoria e prática.

Por uma série de questões, algumas das quais já foram apresentadas neste texto, podemos considerar que muitas instituições de ensino deixam de desenvolver muitas práticas que poderiam ser elaboradas de forma mais integrada com a propriedade escolar, e se pode verificar que ainda existe uma cultura de se trabalhar os conteúdos do currículo apenas no modo tradicional, usando exposições excessivamente teóricas em quadros e em livros, ou seja, toda uma série de conteúdos existentes nos planos de cursos e que fazem parte da grade escolar do estudante, acabam por ser negligenciados ou deixados de ser explorados em sua totalidade, perdendo uma gama de possibilidades que podem ser oferecidas aos estudantes, ao vivo e em cores, por meio de atividades desenvolvidas com uma horta escolar.

Permitir que uma escola do campo e no campo perca sua identidade, seus conhecimentos tradicionais, sua originalidade, seu altruísmo e sua resiliência, não parece ser uma atitude sensata. Por isso, buscamos fortalecer e/ou propor outros instrumentos que possam complementar as metodologias já existentes na instituição de ensino em questão, que possam auxiliar na redução da fadiga, da baixa autoestima, na falta de expectativa profissional e também na sensibilização ambiental, buscando desenvolver práticas que assegurem o prazer pelo conhecimento e a percepção da harmonia entre o ser humano e a natureza.

É possível reconhecer que existem muitas instituições de ensino que têm desenvolvido vários produtos inovadores, mas quando estes são disponibilizados para aplicação na prática, à proposta não se concretiza ou não são aplicados com uma metodologia educacional adequada. Não se discute a necessidade da prática estar atrelada ao planejamento educacional mais amplo, interativo e contextualizado (Lima, 2012).

Assim, é necessário que os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem busquem meios para utilizar outras ferramentas e possibilidades metodológicas a favor da aprendizagem do próprio estudante, pois os adolescentes da atualidade estão abertos a novas metodologias de ensino, tais como, aulas práticas interdisciplinares, o manejo com plantas, de forma que assegure a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental, entre outros.

1 Aguiar (2021), no artigo “A pedagogia do oprimido na escola contemporânea: desafios e perspectivas”, destaca que “a escola inculca o conceito de autodesvalia no educando, pois ele se sente incapaz de aprender, de criar, de inventar, de desafiar-se, de ser curioso, capacidades estas inerentes ao próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano”.

Este talvez seja o grande desafio posto aos profissionais que atuam nas instituições de ensino atualmente, o que tende a causar algum tipo de distanciamento entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Além das questões relacionadas à indisciplina escolar, discussão cada vez mais em voga, há, também, o inegável distanciamento entre professor e estudante no que diz respeito a uma série de questões. Acredita-se que tal distanciamento se deva ao fato de que a ação pedagógica que contempla o uso de tais recursos exige dos docentes, competências distintas das normalmente utilizadas, sobretudo voltadas a um pensar e agir multidisciplinar. Em contrapartida, a nova geração de discentes que ocupam os bancos escolares na atualidade, anseia por uma nova cultura de transferência/construção/aquisição do conhecimento, embasada na aproximação/integração das diversas formas de ensino e aprendizagem (Alves; Calixto; Cordeiro, 2014).

No entanto, e independentemente das dificuldades que estejam minando o interesse dos estudantes em se transformarem através da busca pelo conhecimento, vale a reflexão a respeito da necessidade de repensar a práxis na escola do campo, fazendo com que a horta escolar se torne um ambiente complementar ao processo de ensino e aprendizagem, pois nos deparamos com uma juventude ansiosa, dispersa e individualista. Neste contexto, integrar alguns conteúdos entre as áreas do conhecimento, utilizando o espaço da horta escolar, tende a gerar bons resultados no processo de ensino-aprendizagem e proporcionar uma educação que ultrapassa os muros da escola e culmina numa integração de conhecimento, socialmente, justo, correto e equilibrado.

A partir dessas reflexões que nos mobilizaram a enveredar por esta temática de estudo, foram elaborados um objetivo geral e objetivos específicos a partir dos quais direcionamos o desenvolvimento da pesquisa.

O Objetivo Geral foi o de analisar as contribuições ao processo de ensino-aprendizagem e às questões socioambientais a partir de atividades pedagógicas, com a horta escolar existente na dinâmica de ensino da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”.

Como Objetivos Específicos foi nosso propósito: a) Verificar, a partir da contribuição de diferentes autores, a importância da horta escolar, para o processo de ensino-aprendizagem e a percepção ambiental, em uma escola do campo; b) Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola referente à Educação Ambiental; e c) Investigar de que maneira a horta escolar vem sendo desenvolvida na Escola do Campo em relação a uma abordagem de caráter contextualizado, interdisciplinar e sócio ambientalmente sustentável.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Contexto da Educação do Campo: Um Movimento que Gera Progresso para a Classe Camponesa e Resgata suas Origens

Discorrer sobre a Educação do Campo sem embarcar, primeiramente, em sua origem no Brasil, não nos permite compreender a grandeza e a força dos movimentos sociais e das famílias para alcançar a concretização desse modelo de ensino, podendo ser considerado um ato de “negligência” de suas raízes, caso não conceda essa retrospectiva.

A educação brasileira, periodicamente, sofre alterações em sua estrutura. Desde que se instalou a Educação no Brasil, no período Pré-Colonial (1500 a 1530), quando ainda não existia uma sistematização pedagógica, foram sendo criadas as necessidades de realizar adequações, sempre atendendo aos interesses da elite governante. Nessa época, a ótica educacional era voltada para atendimento às questões do mundo do trabalho, características das atividades iniciais de formação econômica brasileira. De acordo com Rossato e Praxedes, as reformulações da educação buscaram realizar adequações a formação escolar tendo como princípios “as particularidades do mundo moderno, fazendo uma intensa conversão dos seres não civilizados em cidadãos trabalhadores e moralmente comportados, disseminando uma prática de ensino dualizada e pouco superada pela educação brasileira” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 25). Vários autores que analisam a história da educação brasileira demonstram que ela, desde o Brasil Colônia, foi marcada por essa dualidade, distinguindo dois tipos de educação, aquela voltada à formação das elites e a destinada às classes subalternas, ou os chamados “desvalidos da sorte”². O ensino mais elaborado era destinado àqueles considerados capacitados a pensar e aos demais era reservado o trabalho manual. Essa dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo este último muitas vezes considerado como possibilidade correcional, está na origem da educação profissional em nosso país e configurou vários modelos curriculares implementados ao longo da história, por variadas legislações, deixando marcas profundas que ainda se observam na atualidade.

Pode-se observar que não existia uma educação imbricada às subjetividades de cada classe, e isso perdurou por muitos séculos. “O primeiro tipo de escola se converte em um ensino profissionalizante ou em uma formação profissional assistencialista, instrumental e de controle social destinada, sobretudo, a ajustar a maioria da população às necessidades do mercado [...]” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 25).

Percorrendo-se algumas décadas ou até mesmo séculos, posterior a diferentes concepções de educação que eram empregadas pelo “sistema educacional”, na época, e que tinham em seus ideais algumas particularidades ligadas à classe elitizada, emerge, então, uma fase de discussões a respeito de uma educação promissora, emancipatória e que estava intrinsecamente ligada à realidade econômica, cultural e social de um grupo de cidadãos comprometidos com a vida em um todo. Ao respectivo modelo de ensino, pode-se destacar o que chamamos, contemporaneamente, de Educação do Campo. Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 161), afirmam de maneira explícita o exposto anteriormente, quando relatam que “a Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade”.

2 Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Otaíza Romanelli, Bárbara Freitag, Ana Soares, dentre outros autores que discutem questões relacionadas à história da educação, destacam essa marca que modelou o ensino técnico profissional em nosso país, a marca da dualidade, onde o ensino agrícola era considerado a solução para os filhos dos agricultores, menores desvalidos, órfãos, etc. já que não iriam se utilizar de maiores conhecimentos, conforme documentos que referenciam a educação agrícola na década de 1920.

Após uma longa história de descaso dos poderes públicos, esse termo entrou em erupção, a partir do ano de 1990, na 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que teve a intenção de retratar a maneira de inserir a educação no e do campo, com possibilidades de assegurar os apreços da vida camponesa, envolvendo todos os aspectos educacionais, desde a estrutura da escola até as concepções pedagógicas. Logicamente, não foi algo que nasceu por meio de inspirações governamentais, mas, sim, por intermédio de árduas manifestações e lutas por uma sociedade que se direciona em busca de justiça e igualdade para uma população que foi considerada esquecida e estereotipada desde a colonização do Brasil. De acordo com as expressões de Santos (2017, p. 215), os primeiros debates ocorreram no “I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, organizado pelo MST e com apoio da Universidade de Brasília (UnB), entre outras entidades”. Nesse viés, pode-se perceber a forte ligação entre os movimentos sociais e a educação camponesa, não sendo possível desmembrar essas duas vertentes quando se trata do Campo. Por isso, Arroyo e Fernandes (1999, p. 14) corroboram com essa perspectiva quando acrescentam a seguinte indagação: “Estamos querendo vincular educação com movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social”.

Por consequência do contexto histórico de um país colonial e escravocrata, existe uma propensão dominante no Brasil, que é evidenciado por exclusões e desigualdades, referente ao povo camponês que, muitas vezes, são vistos como atrasados e desvinculados dos planos da modernidade (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Considerando o apontado anteriormente, ainda são necessárias e fundamentais as intervenções populares em prol de uma política que leve em conta os valores traçados por cidadãos que lutam por sua valorização. Por isso, os autores enunciam com muita clareza que essas reivindicações surtem efeito, tanto na abordagem geográfica, quanto na educação, quando descrevem que:

Embora dominante, essa tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado estão as contradições de um próprio modelo de desenvolvimento, entre ela a crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação. (Arroyo, Caldart; Molina, 2011, pp. 21-22).

Mediante as constatações evidenciadas até o momento, verifica-se a necessidade de uma garantia para amparar a população camponesa e os outros que lutam pelas mesmas finalidades. Nesse intento de buscar por um país democrático e em prol de leis que assegurem, legalmente, os questionamentos e anseios da população brasileira, mais especificamente a comunidade camponesa, surge na Lei Suprema, a Constituição de 1988, um parágrafo que serve de suporte e sustento para que as subjetividades na educação fossem elencadas e pautadas para discussões e melhorias, atendendo às peculiaridades da cultura, religiosidade, histórias e tradições. Nos referimos ao Artigo 210 da Constituição Federal (1988, p. 124) quando dispõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Essa normativa constitucional consolida toda uma luta de educadores e permite que sejam retomados os debates envolvendo a educação brasileira, de forma a construir uma nova estruturação na lei educacional. Com isso,

os movimentos sociais dos trabalhadores do campo e estudiosos da temática propõem um currículo totalmente diferente para a Educação do Campo brasileiro, a partir da valorização das culturas camponesas milenares e das suas formas de resistência política às imposições do Estado, dos latifundiários e agroindústrias,

considerando que por meio da educação escolar os seres humanos não devem assimilar passivamente os conhecimentos transmitidos, mas sim construir as suas identidades social e cultural. (Rossato; Praxedes, 2015, p. 14).

Nesse viés, surge, então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei 9.394/96) que rege todos os direcionamentos da educação no país. Assim explicitado, pode-se destacar, conforme a LDB, novas conquistas com relação à Educação do Campo, onde diz, no artigo 26, que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, art. 26, 1996).

Tendo em vista os debates que se sucederam após a promulgação da LDB, foram sendo construídos coletivamente os pressupostos, princípios e indicações teórico metodológicas voltados ao estabelecimento de uma política voltada para a educação do campo.

Em 2002a, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que traduz essa discussão acumulada. O parágrafo único, do Artigo 2, da Resolução que aprovou as Diretrizes assim se expressa,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, art. 2, 2002a).

Sabe-se que atender a demanda da Educação do Campo é cumprir com uma necessidade social, da mesma forma que oferecer cursos desta modalidade que estejam direcionados à comunidade rural. Entende-se que por esse caminho é possível obter a valorização da formação do trabalhador do campo, do seu modo de vida e de sua produção na terra, que é um de seus principais meios de sobrevivência. Por meio dessa concepção formativa se dá o enaltecimento dos sujeitos que estão nela envolvidos, suas histórias, suas memórias e expectativas, pois de acordo com Arroyo (2005, p. 52) “o que significa organizar as escolas do campo de modo a respeitar os tempos humanos? Significa começar por tentar entender como são vividos na especificidade dos campos”.

Ao entrar no contexto da Educação do Campo, é notório que foram vivenciados diversos desafios, e este mesmo território nos movimenta para construirmos as condições educacionais necessárias e apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, as pessoas e os trabalhos estejam acima da mercadoria do capitalismo. A luta pela terra e pela Educação do Campo fazem parte de uma batalha diária, que deve ser organizada para transformar a realidade das pessoas que vivem nesse espaço.

Desta forma, é indispensável discutir sobre as ideias e práticas que tecem a Educação do Campo, uma vez que, atualmente, esta mesma educação está inserida nas políticas públicas de nosso país, nos movimentos sociais, nas universidades, nos congressos relacionados à Educação, nas escolas, nos seminários e congressos científicos e, a cada dia, cresce ainda mais.

A forma como a escola deve funcionar necessita ser repensada, uma vez que as famílias que operam na agricultura, preocupados com a escolarização e o futuro dos filhos no

campo, empreendem esforços, quando estes têm essa possibilidade, de permanecer com a educação de seus filhos perto destes, sem a necessidade de estar enviando seus filhos a outras cidades e até mesmo outro Estado. Por isso, devemos nos posicionar e contestar as novas idealizações de educação que foram apresentadas nos últimos anos e que menosprezam as subjetividades, interferindo, assim, profundamente na Educação do Campo. Essa educação é uma conquista histórica que merece sua permanente consolidação e valorização, sendo inadmissível que fique à mercê de decisões oriundas de políticas governamentais que buscam destruir toda essa construção dos movimentos sociais organizados.

2.2 Pedagogia da Alternância como Alternativa para e pela Educação do Campo

A canção “Êxodo Rural”, de Dom e Ravel (1982), possibilita identificar o momento propedêutico da Pedagogia da Alternância, fazendo com que seja compreendida a importância do campo para a vida da população camponesa e uma das soluções para um mundo mais justo com as subjetividades que estão relacionadas a cada modalidade de que se constitui a educação brasileira.

Eu vim numa procissão	Foi vagando a procissão
Vagando pelas estradas	Em rumo à cidade
Uma procissão gigante	Cada um com suas dores, esperanças e
Multidões desgovernadas	saudades
Fomos abandonando os campos	Hoje são muitos para comer
Seguindo pras capitais	E poucos para plantar
Pra construir edifícios	Na corrida atrás do ouro ninguém parou
Pra ver se ganhava mais	pra pensar
Gente que fugiu das secas	Que são juros sobre juros
Geadas de inundações	Atrasos de prestações
Que deixaram seus arados, inchadas, foices	E os sonhos do futuro ante as telas das
e facões	televisões
Eu vim nessa procissão	Vou seguindo a procissão
Vagando pelo caminho	Procurando uma saída
Uma procissão gigante	Uns atropelando os outros entre as ilusões
Multidões em desalinho	perdidas
Fomos abandonando terras, rebanhos e	Muitos a reclamar e poucos a resolver
plantações	Na luta pelo conforto ninguém mais quer
Pra fabricar parafusos, rolamentos, fios e	se entender
botões	É melhor voltar pro campo
Gente que fugiu do campo, desconfortos	Retomar a plantação
do sertão	Pra ter menos parafusos e mais arroz e
Pra construir os seus barracos entre as	feijão (Dom; Ravel, 1982).
nuvens da poluição	

Refletindo sobre a letra da música, percebe-se um período de grande preocupação para os camponeses. Pode-se identificar em seus versos o descaso vivenciado pelos povos do interior, levando-os a enxergar o seu meio de vida como um espaço que não trazia crescimento intelectual e caracterizando o campo/terra como um lugar de exploração e não de vida.

Situação similar era a vivenciada pelos camponeses franceses, fazendo com que a ótica

referente à educação das pessoas que viviam no campo estivesse cada vez mais desvinculada e menos sensibilizada com a realidade dessa população. Diante dessa realidade, o Padre Granereau, se preocupou, desde a sua juventude, com o descaso cometido pelo Estado e referente aos desafios enfrentados pelo homem do campo (Nosella, 2012, p. 45). Frente a isso, o padre começou a perceber que os problemas estavam relacionados à educação, uma vez que, por mais que a igreja se colocasse intencionalmente em prol ao homem do campo, não havia um sistema educacional formulado para atender a esse desafio. Até mesmo os pais dos adolescentes tinham uma visão depreciativa do campo, levando a concentração dos valores ao ensino urbano, o que pode ser constatado nas descrições de Nosella (2012, p. 46), quando diz que:

E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura.

Perante esses fatos, Granereau estudou possibilidades para que houvesse uma nova reformulação da cultura campestre, por meio da educação, trazendo a ideia de que o campo é um local de vivência, aprendizados ricos e com diversas possibilidades. Por meio desses pressupostos, a única maneira de alcançar aos anseios da população do campo, seria reinstaurando uma nova concepção de educação, ou seja, criar um novo modelo de ensino (Nosella, 2012). A partir da construção desse modelo educacional, começaram a se realizar articulações para concretizar os seus projetos e o fortalecimento do campo, e, após estudos e processos, foi fundada a primeira Maison Familiale ou Escola da Família Agrícola, no dia 21 de novembro de 1935 (Nosella, 2012). Então, nasce na França os primeiros conceitos de um novo modelo de educação que está diretamente voltado para o homem do campo. Desde o princípio teve em sua estrutura de ensino o método por alternância, conhecido, atualmente, como Pedagogia da Alternância que é conceituada “como uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola” (Nosella, 2012, p. 29).

Anteriormente, fez-se necessário uma retrospectiva histórica referente à Pedagogia da Alternância, para compreendermos a sua originalidade. Agora, com relação a sua expansão para outros países, limitaremos apenas a vinda para o Brasil que é o país em que se encontra a realização da pesquisa, mais especificamente no Estado do Espírito Santo.

“Em 1966, casualmente, encontrei em Florença o jovem sacerdote jesuíta, italiano, Pe. Humberto Pietrogrande. Nossa conversa foi longa e o assunto era: o mundo rural do Estado do Espírito Santo – Brasil” (Nosella, 2012, p. 261). Então, a partir desse período, Nosella (2012) diz que o sacerdote apreciou diferentes regiões brasileiras, destacando dentre os Estados, o capixaba (ES). Perante as impressões obtidas em relação ao povo do Espírito Santo, o mesmo ficou abismado com a situação socioeconômica, na grande parte, emigrantes de origem italiana e alemã.

O jovem Padre, ao retornar para a Itália, iniciou idealizações a serem executadas no Brasil, com o intuito de implantar esses ideais no Espírito Santo, quando retornasse ao Brasil. Ao longo desse período e de todo processo percorrido, foi-se criado o Mepes, oficializado no dia 25 de abril de 1968, tendo a finalidade de “promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores” (Nosella, 2012, p. 64). Tendo em vista esse projeto inicial, o Mepes teria como incumbência priorizar de forma absoluta à educação, com especialidades que fugissem do ensino tradicional e que tivesse a potencialidade de desenvolver todas as capacidades humanas e tendo envolvimento e participação efetiva das comunidades que estavam localizadas naquele

espaço. (Nosella, 2012).

Perante a essas questões, foi organizada uma comissão composta por integrantes de diferentes categorias, como da igreja católica, dos agricultores, da sociedade civil e do Governo, com o intento de acompanhar de perto a implantação das Escola Família Agrícola (EfAs). O primeiro município a receber a implantação foi Anchieta no ano de 1969, na sequência veio Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, na mesma data da escola pioneira, e Iconha (1971). A princípio, a experiência ficou restringida aos municípios citados, localizados na região sul do estado.

Segundo Nosella (2012), o período de implantação, desse modelo de ensino nas escolas, era conturbado, pois o país estava passando pelo processo da Ditadura Militar, que teve início em 1964. Portanto, as condições de vida no cenário em que foi destacado era precário. Podemos mensurar essa situação no descrito em um documento da época que dizia:

a) Trata-se de uma zona colonizada por imigrantes do século passado, na grande maioria italianos; b) Trata-se de um ambiente quase completamente agrícola, caracterizado por fazendas pequenas e médias, sendo a economia pobre destinada ao próprio consumo. Neste ambiente a sociedade natural é a família; c) As pessoas que compõem esta sociedade são abertas para compreenderem e discutirem a própria situação, mas por falta de um nível cultural e por um sistema de vida ainda muito vinculado às antigas tradições, encontram dificuldades para tomar decisões e enfrentar os problemas com certo dinamismo de grupo; d) Atualmente não existe no ambiente possibilidade para os agricultores e seus filhos de melhorar a própria formação profissional e elevar o nível de cultura; as estruturas escolares existentes preparam os jovens mais capacitados para abandonar a terra e inserir-se na máquina burocrática do Estado privando assim o ambiente dos elementos que maiores esperanças poderiam oferecer para o seu desenvolvimento; e) Não existem, na zona, técnicas modernas de trabalho, a agricultura é fundamentada prevalentemente no trabalho manual do homem e nas queimadas (como preparo do terreno), existe sim grande quantidade de recursos naturais, mas que são racionalmente aproveitados (o animal, por exemplo, não é utilizado como colaborador do homem no trabalho do campo, e a água, rica na região, não entra no ciclo produtivo como elemento normalizador da cultura); f) A população é em média muito jovem e concentrada em famílias muito numerosas. Assim sendo, atingido as famílias, se atingirá a um número notável de pessoas. (Nosella, 2012, pp. 165-166).

Em resumo, o que estava sendo representado no contexto anterior, era uma população subdesenvolvida, tendo como objetivo da produção, o próprio sustento e o abastecimento do mercado nacional. Estavam vivendo grande exploração da mão de obra pelas grandes empresas, agrícolas e industriais, que se instalavam no local, o que ocasionou o êxodo rural e o crescimento da área urbana, sobretudo com situações de vida instável se tratando da saúde, segurança, moradia, dentre outras questões.

Ao analisar a seguinte situação, perceberam a necessidade de superá-las, e para isso, chegaram à conclusão de que seria importante cumprir com alguns princípios básicos, dentro de duas premissas:

a) utilizar todos os recursos disponíveis, tendo presente que são numerosos, por isso exige-se uma utilização mais racional e com técnicas produtivas que sejam acessíveis aos agricultores; b) investir os capitais disponíveis prevalentemente na educação, e assim desenvolver as capacidades potenciais da pessoa humana, em particular a capacidade de tomar decisões autônomas (educação, atitude de solução dos problemas quotidianos, com as próprias capacidades). Importante ainda é desenvolver a ideia que progredir verticalmente é possível também no próprio ambiente, mas à condição de que possa uma preparação profissional àquele que fica na agricultura e desenvolver os não tomados em séria consideração (colaboração, cooperativismo, especialização, etc...). (Nosella, 2012, p. 166).

Para concretizar essas premissas, perceberam que seria crucial a:

Utilização de escolas, não escolas tradicionais, mas escolas que educam à reflexão, que convidam os jovens a permanecer no próprio ambiente, que desenvolvam as capacidades técnicas do aluno, que sejam totalmente entrosadas com a família; numa palavra, novos tipos de Escolas Rurais, que formem não técnicos agrícolas, mas agricultores técnicos, fiéis ao ambiente real onde vivem. (Nosella, 2012, p. 166).

Perante todas essas questões, notava-se a necessidade de desenvolver alguns órgãos que fossem responsáveis pela representação dessas instituições. Conforme isso, foi criado os comitês locais, composto por padres, doutores, agricultores e etc. “Assim parece que o nosso comitê seja verdadeiramente representativo (todos os municípios estão representados e com as pessoas mais qualificadas) e no mesmo tempo bem eficiente no campo da operatividade”. (Nosella, 2012, p. 169). Com esse intuito, continuaram ganhando força e expandido as idealizações que perpassaram por vários municípios de Espírito Santo.

Para assegurar ainda mais o projeto das escolas, no ano de 1968, fundou-se o uma associação chamada de Estatuto do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Essa associação, em um de seus artigos rege que ela possui como finalidade a formação integral humana e, portanto, inclui-se a promoção da educação e o desenvolvimento da cultura, sendo mediada pela realidade da agricultura para elevação do agricultor no meio social (Nosella, 2012). Além dessa associação, outras questões jurídicas e legislativas formam levantadas e aprovadas para dar início, na prática, a concretização das Instituições.

Para tanto, como foi visto que o resultado nos outros países, avaliados pelos egressos, era satisfatório, o projeto da Pedagogia da Alternância começou a crescer, se expandindo em a em outros municípios a partir do ano de 1972, até a década de 1990. A partir desse período, no ano de 2005, criou-se, também, escolas de nível médio com esse modelo de ensino (Nosella, 2012). A partir daí, mesmo diante de muitos percalços, a educação por alternância tem crescido de forma significativa e sendo vista como uma necessidade tangente para valorizar e assegurar a equidade se tratando da população campesina.

Ao longo dos anos, a luta pela Educação do Campo, que tem como premissa a Pedagogia da Alternância, continuou com a busca incansável pelo seu enaltecimento e com isso, foram adquirindo algumas conquistas. Em 2006, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), entidade que agrega diferentes experiências de alternância entre escola e família, conseguiram aprovar o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que considera como dias letivos o tempo de estudo na família, o que é, sem dúvida, uma conquista que fortalece a experiência do CEFFAs, bem como outras práticas vinculadas à Educação do Campo.

Nessa perspectiva da alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e o sistema constituem um movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos. Nela, a formação está além do espaço escolar e, por isso, a experiência vivida se torna uma estratégia protagonista da aprendizagem e do progresso de outros saberes no seu processo de formação. E compreender a educação a partir de sua relação com o espaço, como ação formadora do homem moderno, é indispensável. E como bem afirma Santos (1996, p. 44):

[...] tempo, espaço, mundo e realidades históricas..., em qualquer momento o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições.

Nesse sentido, e tendo como princípio a formação do indivíduo como sujeito de sua história, é que a Educação do Campo ganha sua acepção mais ampla. O reconhecimento de

que o sujeito do campo se coloca como coletivo é um dos princípios estruturadores da Educação do Campo. Sua condição de participante de movimentos sociais criou oportunidade para que as expectativas desses sujeitos do campo fossem sistematizadas, ampliando as possibilidades de entendimento de seu próprio processo formativo.

É sabido que a escola do campo nasce como uma das dimensões da luta pela conquista de um modo de produção de vida e, com seus diferentes territórios, constitui-se como o lócus que se quer transformar, como uma escola em movimento que se projeta para a vida. Os sujeitos do campo não chegam à escola trazendo a renovação. Por sua vez, a escola não é a responsável por uma formação capaz de instrumentalizar os sujeitos para provocar mudanças em suas comunidades, mas a escola aqui retratada se coloca como o local que vai gerar a possibilidade de compreensão, que vai iluminar as interrogações da prática cotidiana, bem como apontar desafios e possibilidades de refletir sobre os diferentes aspectos que a alternância assume dentro deste campo. Isso porque a alternância é uma pedagogia em construção permanente, porque ela se desenvolve nas práticas educativas, se articula com a vida, com a prática e com a realidade dos estudantes (Martins, 2008).

Embora sejam explícitos os desafios enfrentados na perspectiva de superação de uma melhor prática na Educação do Campo, não se pode deixar de reconhecer os avanços já conquistados, mesmo com inúmeras dificuldades, ainda assim tem-se conseguido semear novos campos, pois os progressos nas práticas descritas são bem satisfatórios e uma prova disso é o crescimento nos cursos de Educação do Campo, em nível superior, em Universidades Federais do país.

A dinâmica de alguns cursos é baseada no movimento constante de retomada do campo, pela reflexão de seu contexto, de análise de suas problemáticas e de experiências lá vivenciadas. Essa relação do curso com a realidade do campo oportuniza o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares, possibilitando a edificação de um novo saber, emancipatório, impregnado da realidade. (Batista, 2012, p. 183).

Ainda há um amplo caminho a percorrer pela Educação do Campo, porém, o que se considera de mais relevante, no momento, é possibilitar a configuração de um novo fazer educativo, mais enraizados na vida real dos estudantes deste campo, colocado não só as contradições enfrentadas pelos moradores locais dentro deste processo, como também as possibilidades e potencialidades para acelerar suas superações que podem advir de práticas educativas mais críticas.

2.3 A Conquista de um Direito Social: A Gênese da Educação do Campo na EMCOR Padre Fulgêncio do Menino Jesus

Ao pesquisar o histórico da EMCOR, segundo informações de educadores, moradores mais enraizados na comunidade, e verificando os documentos oficiais, entendemos ser importante, mesmo que de forma resumida, apresentar a sua gênese. Os relatos obtidos apontam que a escola foi concebida em meados da década de 1970, pela Congregação Passionista, sendo, na época, uma instituição privada. Em homenagem ao padre que fundou essa congregação, a instituição recebeu o nome de “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Diante dos desafios enfrentados para manter o funcionamento de uma escola particular no meio rural, o governo do estado do Espírito Santo, após todos os procedimentos legais, assumiu a sua administração, passando a ser denominada Escola de Primeiro Grau “Pe. Fulgêncio do Menino Jesus”. No ano de 1998, o município de Colatina (ES) procede um processo de municipalização de várias escolas de nível fundamental que eram, até então,

regidas pelo Estado, incluindo a que é objeto de nossa pesquisa. Tal procedimento se deveu a que, de acordo com o Artigo 211, parágrafo 2º, da Constituição de 1988, fica determinado que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil”. A instituição passou a ser designada como Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Pe. Fulgêncio do Menino Jesus”, já atendendo à nomenclatura estipulada pela LDB, de 1996.

No contexto atual, a escola apresenta todas as peculiaridades de uma Escola do Campo, tendo como princípio educativo a Pedagogia da Alternância. Porém, é importante ressaltar que essa pedagogia não se instaurou logo após a municipalização da escola. Foram muitos acontecimentos e situações ao longo do percurso da escola, que se assemelham à própria história da implantação dessa proposta pedagógica.

A luta por uma educação que atenda as especificidades de distintas populações não é contemporânea. Marcada desde a Idade Média, segundo Gimonet (2010), já eram vistos sistemas educativos por Alternância, onde os “aprendizes”, ao visitarem diferentes ambientes, aprendiam, pela vivência, as profissões.

Perpassando todo o contexto primário da Educação do Campo, desde sua constituição, a chegada ao Brasil e mais especificamente ao Espírito Santo, sendo este o pioneiro desse modelo de Educação, iremos relatar e compreender a transição, da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, até se tornar uma Escola do Campo.

A escola está situada no município de Colatina (ES), Distrito Angêlo Frechiani, também conhecido como comunidade Reta Grande, tendo, em média, 35 km de distância do centro da cidade. Utilizando como referência o distanciamento entre a Escola e a área urbana (cidade) e o endereço exposto, pode-se perceber que ela se encontra em um ambiente rural e, conseqüentemente, atende a estudantes que são, em boa parte, filhos de agricultores e agricultoras.

Partindo-se dos pressupostos citados anteriormente, após a municipalização da escola frente a um modelo de ensino regular e desconectado da realidade campesina, emerge uma inquietação, por parte de algumas famílias, em relação ao esvaziamento dos adolescentes do Campo, o tão famoso e conhecido êxodo rural, e ao modelo de ensino pregado na instituição. O método pedagógico de ensino era o mesmo existente nas outras entidades educacionais, ou seja, o ensino regular comum, com peculiaridades voltadas para a “vida urbana”, sendo descontextualizada da realidade dos moradores e estudantes daquela região. Obtendo como ponto de partida essas primeiras impressões, surgem, então, diversas discussões e reflexões para buscar uma solução a tais questões.

Inicialmente, famílias de comunidades do interior que se encontravam ligadas direta e indiretamente a movimentos que dialogavam com a vida dos trabalhadores rurais, começaram essa busca por soluções que pudessem atender às suas necessidades, junto com jovens camponeses e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Molina (2006, p. 324), diz que:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir da experiência de formação humana desenvolvidas ao contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

Direcionados por essa associação, os cidadãos camponeses e os órgãos competentes introduziram um diálogo, no final dos anos 90, com a administração pública do município, com o intuito de implantar a Pedagogia da Alternância na escola, porém não tiveram um retorno bem sucedido. Em 2001, ainda indignados com tal conduta e, tendo eles, o espírito de coragem e bravura, desta vez, em parceria com o poder público, retomaram o debate a respeito da Educação do Campo. Esse movimento conseguiu garantir que essa pauta fosse discutida no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e iniciou-se o processo de

construção do Plano Municipal de Educação, levando o debate às comunidades rurais e urbanas.

Ficou clara a necessidade em adequar o ensino nas comunidades rurais, o que fez com que a temática sobre a Educação do Campo voltasse ao centro do debate, visando à possibilidade de implantar uma escola que atendesse aos anseios manifestos pelas famílias agrícolas e os movimentos camponeses, porém, em um local distante das residências dos estudantes, ou seja, a construção de uma escola em uma região deslocada e que ficaria cansativo para percorrer todo o percurso. Independente dos percalços citados, no ano de 2004, surge a tão esperada Escola Agroecológica, inserida na sede da Antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina (ES), conhecida, atualmente, com a nova nomenclatura – IFES Campus Itapina. A entidade inaugurada era preconizada com os princípios da Pedagogia da Alternância e se localizava na Rodovia BR 259 - KM 70 - Trecho Colatina X Baixo Guandu Distrito de Itapina Zona Rural, ES, 29717-000, um local muito distante para a maioria dos estudantes.

No final do ano de 2009, houve um novo projeto pelo Poder Público, mediante o Plano Plurianual, que está previsto na Constituição de 1988. Ao reiterar o assunto sobre as escolas do Campo, numa reunião que ocorreu na unidade de ensino da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, que ainda era sustentada pelo ensino regular, as mesmas famílias que lutavam por uma educação significativa e promissora, se pronunciaram demonstrando insatisfação pela distância percorrida pelos filhos indo até à Escola Agroecológica, sendo que existia, no cerne da comunidade, uma escola no campo e que poderia atender a todos os critérios almejados por tais, sendo essa escola a EMCOR. A partir desse levantamento e as reivindicações, começou-se a estudar, por meio da Secretaria de Educação, juntamente, com a assessoria da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), novas possibilidades de ensino para a escola que está sendo relatada. Após debates e discussões, no ano de 2010, abarcaram-se os trâmites para oficializar o regimento das Escolas do Campo, considerando os espaços físicos, a capacitação dos professores e a inserção do novo modelo de ensino, e tão sonhado pelas famílias e estudantes, a Pedagogia da Alternância. Naquele momento, a escola salientada e todos os envolvidos, passavam por uma transição, conseguindo, então, trazer para a EMCOR Padre Fulgêncio os princípios de uma escola do campo.

A atual escola, EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus, concluiu o ano de 2010 com singularidades de escola regular comum, dando início ao ano letivo de 2011, deixando de ser EMEF e passando a ser e ter uma nova nomenclatura, sendo EMCOR, e se identificando com uma nova proposta pedagógica, se tornando mais um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), sendo este nome designado a todas as instituições que são reconhecidas como escolas da Educação do Campo e com princípios da Pedagogia da Alternância. Vale enfatizar que junto dessa escola outra também foi contemplada com os mesmos primórdios. Desde então, essas instituições atendem aos requisitos almejados pelas famílias e possui em seu interior todas as características baseadas na realidade da região, ou seja, singularidades de um ensino voltado para a cultura camponesa. Além dessas entidades, ao longo dos anos, esse modelo de educação foi ganhando amplitude no município, levando a sucessão de outras escolas com os mesmos atributos. Todo esse relato mostra que a Educação do Campo é um “fenômeno social” conquistado através de muitas lutas e que todos os envolvidos neste espaço precisam estar enredados para sustentar esse processo educativo e ganhar forças para combater a desigualdade e as ações impostas pelo Sistema hegemônico, que tem o desígnio de “criar cidadãos para atender as necessidades capitalistas”.

Por fim, para afirmar o exposto anteriormente, Molina (2006, pp. 12 -13) diz que:

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o

pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos, culturais; formadores de ser humano e da própria sociedade.

2.4 Educação Ambiental: Trajetória e Importância

Para entender a situação atual e minimizar as ações antrópicas para o futuro, é preciso conhecer e compreender o passado. Segundo Dias (1998), a questão ambiental foi abordada inicialmente pela bióloga e jornalista Rachel Carson em 1962 no livro intitulado Primavera Silenciosa considerado um marco do movimento ambientalista no mundo. Neste livro a autora alertava sobre os malefícios das ações humanas sobre o ambiente com o uso indiscriminado de produtos químicos e seus efeitos.

No Reino Unido, em 1968 surgiu o Conselho para Educação Ambiental formado por um grupo de pessoas ilustres de diversas áreas que se reuniam em Roma para debater assuntos relacionados à política, economia e, sobretudo, à questão ambiental, fundando-se assim o Clube de Roma em 1972, que denunciava o crescente consumo mundial que levaria a humanidade a um limite de crescimento e um possível colapso (Dias, 1998). Ainda neste ano, realizou-se em Estocolmo, na Suécia a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, cujo tema em discussão foi a poluição ocasionada, principalmente, pelas indústrias. Uma das resoluções desta conferência destaca que se deve educar o cidadão para solucionar os problemas ambientais, e pode-se considerar que neste momento surge a Educação Ambiental (Reigota, 1994).

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) surgiu na década de 1970, quando ocorreu a emergência do ambientalismo. Nessa época, ações voltadas para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente foram desenvolvidas por professores, alunos, prefeituras municipais e o governo estadual. Na instância federal o processo de institucionalização da EA teve início em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada à Presidência da República. Em 1981, através da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), incluiu-se a EA em todos os níveis de ensino, sendo o Brasil o primeiro país da América Latina a possuir uma política voltada ao meio ambiente. Reforçando esta tendência, a Constituição Federal, em 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 2005, art. 255,).

Em 1997, como decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram aprovados no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais fornecem um referencial de qualidade para a educação. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores. Os PCNs trazem uma proposta transversal e flexível de educação ambiental, a qual pode ser concretizada a partir da realidade local ou regional. Eles destacam que:

A principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso, é necessário, mais do que informações e conceitos, a escola deve se propor a trabalhar com atitudes, formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. (Brasil, 2001a, p. 187).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o Tema Transversal Meio Ambiente ressaltam a importância de introduzir conceitos e práticas voltadas à questão ambiental pelas escolas, evidenciando o crescimento da implantação e abordagem desse tema nas escolas públicas, mostrando a importância do trabalho pedagógico na formação dos cidadãos, desenvolvendo práticas voltadas à melhoria da qualidade do meio ambiente.

Perante essa constatação, o autor vem corroborar dizendo que:

No Brasil, a Educação Ambiental vem se concretizando principalmente a partir da década de 80. Na Constituição Federal de 1988, no Capítulo VI sobre o meio ambiente, é instituído como competência do poder público à necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino”. A abertura dada à educação ambiental pela Constituição Federal vem favorecendo a sua institucionalização perante a sociedade brasileira, tanto que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que esta perspectiva de educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da educação fundamental. Desta forma, o Ministério da Educação e Desportos (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no qual o meio ambiente é apresentado como tema transversal para todo o currículo, tratado de forma articulada entre as diversas áreas do conhecimento, de forma a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criando uma visão global e abrangente da questão ambiental. (Guimarães, 2016, p. 13).

Após uma série de debates e a aprovação dos PCN pelo Conselho Nacional de Educação, as escolas tinham essas diretrizes como subsídio para assegurar a elaboração de projetos educativos, considerando todos os aspectos voltados para a formação de um cidadão de caráter, além de temas transversais urgentes de abrangência nacional, como: meio ambiente, ética, orientação sexual, dentre outros que poderiam ser formulados de acordo com a necessidade social e a realidade da escola.

Nesse viés, Loureiro (2006), colabora com a ideia exposta anteriormente, dizendo que essa inserção da educação ambiental nos PCN sustenta a temática a um caráter transversal, que é indispensável da educação existente na política brasileira.

No ano de 1999, é outorgada, por intermédio da lei regulamentada pelo Decreto n. 4.281, a Política Nacional de Educação Ambiental, que destaca no art. 2º e se coaduna a seguinte expressão: “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” (Layrargues, 2006, p. 6). Dessa maneira, fica definido, entre outras questões, a inclusão de detalhes sobre a estrutura e as responsabilidades do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecendo alicerces para sua implementação efetiva. Esse é um passo fundamental para concretizar as iniciativas de Educação Ambiental no âmbito do Governo Federal. A primeira ação a ser realizada como parte desse processo é a assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica, que permitiu a realização conjunta da Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Nesse contexto, essa legislação promulgada tem o propósito de fortalecer e aprimorar o direito universal à Educação Ambiental, delineando seus princípios e metas, identificando os agentes e órgãos encarregados de colocá-la em prática, tanto em ambientes formais quanto informais, e delineando suas principais estratégias de atuação.

Além disso, é importante destacar que a Lei nº 9.795/1999 representa um marco legal significativo ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da Educação Ambiental nas políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Embora essa obrigatoriedade abranja todos os níveis e modalidades de ensino, optou-se por iniciar sua implementação no ensino fundamental, principalmente devido à consolidação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs). A Coordenação Geral de Educação Ambiental definiu a formação de professores como um pilar fundamental para a institucionalização da Educação Ambiental no sistema de ensino formal.

Entretanto, é importante observar que essa lei acima referenciada apesar de não mencionar a LDB, determina, em seu Artigo 8º, que as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar por meio de várias linhas de ação, sendo a primeira delas a capacitação de recursos humanos, que deve focar em: “I - integrar a dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; II - incorporar a dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas” (Brasil, 1996, art. 8).

Adicionalmente, é notável que a Lei nº 10.172, de 09/01/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001- apenas menciona que a Educação Ambiental deve ser implementada no Ensino Fundamental e Médio, seguindo os princípios da Lei nº 9.795/99 (Brasil, 2001b). Portanto, o PNE não estava em conformidade com o que é estipulado pela PNEA, que exige a abordagem da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa discrepância evidencia a falta de alinhamento entre os órgãos responsáveis pela elaboração dessas leis.

Em 2002, o Decreto nº 4.281, datado de 25/06/02, desempenhou um papel importante ao regulamentar a Lei nº 9.795/99. Além de estabelecer detalhes sobre as competências, atribuições e mecanismos relacionados à PNEA, este decreto criou o Órgão Gestor encarregado de coordenar a PNEA. Esse órgão é composto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC).

No ano de 2004, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) passou por seu terceiro ciclo de revisão, que incluiu um processo de Consulta Pública. Essa consulta foi conduzida em colaboração com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de Educação Ambiental, englobando a participação de aproximadamente 800 educadores ambientais de 22 estados brasileiros. Em 2004, com o início do novo Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, o Programa 0052 passou por uma reformulação significativa, sendo rebatizado como "Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis" em conformidade com as novas diretrizes e em sintonia com o PRONEA (Brasil, 2005).

Também em 2004, em consequência de uma reorganização ministerial, foi estabelecida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a CGEA foi transferida para esta Secretaria. Essa mudança facilitou a integração mais sólida da EA no MEC e nas redes estaduais e municipais de ensino. A EA passou a operar de maneira sinérgica com áreas como Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, o que ampliou sua visibilidade e destacou sua importância como uma abordagem transversal na educação.

Posteriormente, no contexto do Projeto de Lei nº 8.035/10, que se relacionava com o PNE para o período de 2011 a 2020, e após colaboração de diversos grupos e movimentos, foram incorporados em suas diretrizes gerais o compromisso com a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (Guerra; Figueiredo, 2017, p. 137). O PNE só veio a ser aprovado pela Lei 13.005/2014, com vigência até 2024. Apesar de suas Diretrizes Gerais mencionarem a sustentabilidade socioambiental, não se consegue perceber no contexto das 20 Metas que o compõem uma clara menção a como está sendo realizado o acompanhamento do atendimento a esse princípio norteador. No documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apresenta a Linha de Base para o PNE são listados os indicadores educacionais

que serão avaliados a cada ano de implementação do plano e que correspondem a cada uma das metas.

No Painel de Monitoramento do PNE³, atualizado pelo INEP a cada dois anos, são divulgados os dados dos indicadores referentes ao cumprimento das metas, também não se consegue depreender o alcance dos princípios, uma vez que se detém nos percentuais alcançados por cada um dos indicadores analisados.

Com a institucionalização do conjunto de legislações citado, desde a Constituição Federal até as Diretrizes Curriculares Nacionais, e pelas discussões nos diferentes fóruns que discutem essa temática, fica evidente o reconhecimento da importância da efetiva implementação da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, com vistas à conscientização dos cidadãos para a melhoria da qualidade de vida, de forma socioambientalmente justa. Nesse contexto, torna-se crucial que os professores estejam familiarizados com as tendências pedagógicas que configuram a EA, uma vez que essas abordagens contribuem para uma prática docente mais informada e possibilitam uma exploração mais aprofundada dos princípios e fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir desses ordenamentos legais que estruturaram a política para a Educação Ambiental, pode-se observar que, até 2018, no âmbito do MEC ela desempenhou um papel abrangente, estendendo-se por todos os níveis de ensino formal. Isso se traduz em ações de formação continuada por meio do programa "Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas", como parte de uma abordagem educacional sistêmica para a Educação Ambiental. Além disso, a Educação Ambiental foi integrada às Orientações Curriculares do Ensino Médio e incorporada aos módulos de Educação a Distância voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas iniciativas demonstram o compromisso em difundir a Educação Ambiental de forma ampla e acessível. Cabe registrar que nesse período mencionado houve uma integração muito forte entre as ações do MEC, através da Secretaria de Educação Ambiental e o MMA, através da Diretoria de Educação Ambiental.

É importante destacar que o Brasil, em conjunto com outros países da América Latina e do Caribe, assumiu compromissos internacionais para a implementação do Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA) e do Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental (PANACEA). Esses compromissos envolvem a colaboração dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação de diversas nações da região (Reigota, 2016).

Em 2012, a Resolução nº 2 foi promulgada, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Essas diretrizes desempenham um papel crucial, orientando não apenas os cursos de formação de docentes para a Educação Básica, mas também os sistemas educativos dos diferentes entes federados na implementação da Educação Ambiental, seguindo os princípios consagrados na Lei nº 9.795 de 1999. Essas importantes diretrizes incentivam uma abordagem reflexiva, crítica e propositiva da Educação Ambiental na concepção, execução e avaliação de projetos institucionais e pedagógicos. Elas colocam a Educação Ambiental como um elemento fundamental em um campo de valores e práticas que mobiliza atores sociais comprometidos com uma abordagem transformadora e emancipatória, capaz de promover a ética e a cidadania ambiental. Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais profunda e engajada das questões ambientais. É importante destacar que o Artigo 17, dessas Diretrizes, em seu item III, indica que as instituições educativas devem promover:

3 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>

- a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;
- b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública;
- c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;
- d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra. (Brasil, 2012, art. 17).

Com isso, ao ser concretizado a EA nas escolas como tema transversal e interdisciplinar, se estabelece uma conexão entre as disciplinas, promovendo assim uma troca de conhecimento e, ao mesmo tempo, isso cria uma visão global e abrangente da questão ambiental. Essa perspectiva da EA se alia às premissas da Educação do Campo. Portanto, podemos ressaltar que após o surgimento da EC, juntamente com seu método pedagógico, que possui como base as práticas agroecológicas e conseqüentemente uma ótica sustentável, tornou-se fundamental uma ampla responsabilidade socioambiental na área de vivência dos estudantes.

Cumprir destacar que, mesmo com os avanços alcançados na política e nas diretrizes que a sustentaram ainda há uma compreensão distorcida do que seja a EA no ambiente escolar, com atividades de cunho eventista e descoladas de uma visão contextualizada e crítica em muitas instituições de diferentes níveis de ensino. Com o descompasso que existiu nas políticas públicas, entre 2018 e 2022, houve um total descompromisso com a condução de ações efetivas voltadas a uma perspectiva socioambiental. Essa reflexão se faz necessária e desafia os educadores a retomar e a fortalecer os princípios, diretrizes e indicativos que foram construídos coletivamente para a EA em nosso país.

2.5 Práticas Pedagógicas: Relação Teoria-Prática Como Fundamento Educativo

O desenvolvimento de mediações pedagógicas, que visam atender melhor as necessidades do ensino, pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem, esse mecanismo de práticas permitirá ao discente desenvolver uma cultura da ciência, capaz de proporcionar a todos os envolvidos no processo de aprendizagem, a superação de situações estressantes, em momentos de aprendizado, para uma forma harmoniosa de compreensão e entendimento. Nesse contexto, Freire (2021) vem reforçar a informação quando diz que a formação dos professores, aliada à reflexão sobre uma prática educacional progressista que promove a autonomia dos estudantes, é uma questão crucial para o sucesso dos alunos. Além disso, a consideração de temas relacionados aos saberes essenciais é fundamental para uma análise abrangente do processo educativo.

O conhecimento a partir do contato físico, por exemplo, com aspectos ligados a realidade do discente, incentiva o desenvolvimento cognitivo. Atividades em que possam ser experimentados materiais de construção, fatos e eventos ao seu redor, explorar ideias, olhar e registrar acontecimentos, pensar e meditar com base nos resultados alcançados, conversar com seus pares, enriquecerão o momento de ensino, ou seja, uma nova cultura de exploração relacionando a teoria e a prática levará a um resultado satisfatório no aprendizado. Essa

perspectiva de formação se coaduna com a visão de Freire (2021, p. 22), acerca da importância da relação teoria-prática: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá, e a prática, ativismo”.

Outro autor corrobora com a menção citada acima, referente à teoria e prática, quando relata que uma atividade puramente teórica, por si só, não resulta na transformação da realidade, uma vez que não se concretiza nem se manifesta de forma objetiva, tornando-se assim uma abordagem que não se qualifica como práxis. Por outro lado, a prática por si só também não é suficiente para produzir mudanças, ou seja, tanto à teoria quanto a prática são interdependentes e inseparáveis, formando juntas a práxis (Pimenta, 2005).

Neste sentido, as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas práticas podem variar de acordo com os contextos educacionais e as necessidades dos alunos, mas alguns princípios gerais são comuns e eficazes. Portanto, devemos ter a consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (Freire, 2021, p. 23).

Uma prática pedagógica eficaz envolve a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, no qual os estudantes se sintam motivados a participar ativamente. Os educadores devem estimular a colaboração entre os alunos, promovendo o trabalho em grupo e a troca de ideias. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo” (Freire, 2021, p. 23).

Além disso, é importante que as práticas pedagógicas sejam baseadas em metodologias ativas, nas quais os estudantes sejam protagonistas do seu próprio aprendizado. Isso significa que eles devem ser desafiados a buscar soluções, investigar, realizar projetos e aplicar o conhecimento em situações reais. E por isso, Freire esclarece em seu livro da pedagogia da autonomia o seguinte:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que poderá torna-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamado de curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (Freire, 2021, p. 24-25).

Entendemos que o respeito à individualidade do estudante também é essencial. Cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e diferentes estilos de aprendizagem. Os educadores devem procurar adaptar suas estratégias para atender às necessidades individuais, oferecendo suporte adicional aos alunos que precisam de ajuda e desafiando aqueles que têm habilidades mais avançadas. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2021, p. 26).

Por outro lado, deve-se considerar que as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas e significativas para os estudantes. É importante estabelecer conexões entre o conteúdo curricular e a vida cotidiana dos alunos, mostrando a relevância e aplicabilidade do conhecimento. Nesse sentido, nosso patrono, Paulo Freire acrescenta corroborando com a informação:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –,

mas também, como há mais de 30 anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2021, p. 29).

Com essa compreensão acerca da importância e da contribuição das práticas educativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, é fundamental entender que elas devem ser avaliadas de maneira contínua e formativa. Os educadores devem utilizar diferentes estratégias de avaliação, como observação, produções escritas, projetos e apresentações, para obter uma visão abrangente do progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de intervenção. Esse processo contínuo de avaliação permite também a correção de rumos, a mudança de estratégias, auxiliando o docente em seu planejamento e, inclusive, colaborando para repensar o projeto político pedagógico da instituição. Todos esses artifícios na educação fazem com que haja a curiosidade e a criação de criatividade, dando autonomia aos discentes para que sejam capazes de acrescentar, ao mundo que não criaram, algo que seja promissor (Freire, 2021).

Alguns outros pontos devem ser destacados como importantes ao pensarmos na dimensão da relação teoria-prática no contexto formativo. A diversidade cultural e o respeito à pluralidade não podem deixar de ser considerados. Os educadores devem valorizar a diversidade étnica, cultural, linguística e socioeconômica dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença. Nesse sentido, Pimenta sustenta essa ideia dizendo que:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (Pimenta, 2005, p. 26).

Outro ponto a merecer destaque é a educação emocional que também deve estar presente nas práticas pedagógicas. A partir dessas práticas os educadores podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais, como a empatia, o autoconhecimento, a resolução de conflitos e a gestão emocional, contribuindo para o bem-estar e o sucesso acadêmico.

Vale destacar que a formação continuada dos educadores é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas, além do aprofundamento teórico em suas áreas de conhecimento. Os professores devem buscar atualização constante, participando de cursos, seminários e grupos de estudo, para se manterem informados sobre novas abordagens e estratégias educacionais. Para tanto, é imprescindível que exista uma política pública que garanta aos educadores a sua constante formação, com planos de carreira capazes de estimulá-los a isso. Nessa perspectiva, de acordo com Pimenta (2005), é fundamental, em primeiro lugar, estabelecer nas escolas uma cultura de análise das práticas educacionais, através da reflexão crítica sobre essas práticas e da participação em projetos coletivos de pesquisa. Em segundo lugar, é necessário enfatizar a relevância da universidade na formação dos profissionais da educação, promovendo processos formativos que incorporem a realidade escolar como elemento integrante desse processo e que tenham a pesquisa como elemento central e orientador.

Por fim, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis. Os educadores devem estar abertos a experimentar novas ideias, ouvir os alunos e refletir constantemente sobre sua prática, buscando sempre aprimorar e inovar em benefício da educação de

qualidade.

Ao trazermos à discussão a temática da Educação do Campo em sua interface com a Educação Ambiental e destacarmos a importância da relação teoria-prática, a partir de práticas pedagógicas que apoiam o processo educativo, torna-se importante destacar a interdisciplinaridade como uma possibilidade de efetivar e dinamizar ações formativas capazes de integrar os diferentes campos de conhecimento. A seguir apresentamos reflexões acerca dessa temática.

2.5.1 Interdisciplinaridade: um desafio permanente para a prática pedagógica

Se pensarmos num contexto histórico referente à interdisciplinaridade, segundo Gadotti (2004), na segunda metade do século passado, surgiu uma demanda, principalmente nos campos das ciências humanas e da educação, de superar a fragmentação e o excesso de especialização do conhecimento. Isso se tornou necessário como resposta a uma abordagem epistemológica predominantemente positivista, que tinha suas origens no empirismo, no naturalismo e no mecanicismo científico que caracterizaram o início da era moderna. Parte superior do formulário

Goldman (1979) ressalta que, em seu início, a interdisciplinaridade surgiu como uma preocupação ligada ao humanismo, indo além de sua relação com as ciências. Desde então, parece que todas as correntes de pensamento se envolveram com a questão da interdisciplinaridade: a teologia fenomenológica viu nesse conceito uma forma de facilitar o diálogo entre a Igreja e o mundo; o existencialismo buscou humanizar mais as ciências; a epistemologia procurou desvendar o processo de construção do conhecimento e promover uma maior integração entre as diversas áreas do saber, enquanto o materialismo histórico e dialético buscou, através do método indutivo-dedutivo-indutivo, um caminho para integrar as partes e o todo de forma mais harmoniosa.

Gadotti (1993) destaca que, na atualidade, no âmbito teórico, há uma busca por fundamentar a interdisciplinaridade com base na ética e na antropologia, enquanto, no plano prático, estão surgindo projetos que defendem uma abordagem interdisciplinar, especialmente no contexto do ensino e do desenvolvimento do currículo. No Brasil, a compreensão da interdisciplinaridade foi introduzida através do estudo das obras de Georges Gusdorf, e seguidamente, de Piaget. O primeiro autor teve um impacto significativo no pensamento de Hilton Japiassu na área da epistemologia, e também influenciou Ivani Fazenda no campo da educação.

Hilton Japiassu foi um dos primeiros teóricos a se debruçar sobre a questão da interdisciplinaridade, no Brasil e, em 1976, buscava trazer à discussão seus fundamentos epistemológicos. Segundo ele:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (Japiassu, 1976, p. 40).

Autores como Bochniak (1992), Fazenda (1993), Paviani (2008), dentre outros, mencionam que a interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que visa integrar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, buscando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos temas estudados, superando a fragmentação dos conhecimentos. Ao invés de tratar os conteúdos de forma isolada, a interdisciplinaridade promove a conexão entre

diferentes saberes, estimulando uma visão holística e interconectada do mundo.

Nesse viés, percebe-se que a proposta, dessa abordagem de ensino, envolve a superação das fronteiras disciplinares, permitindo que os alunos percebam as relações e interações entre os diversos campos do conhecimento. Por exemplo, ao estudar um tema como a água, os estudantes podem analisar aspectos biológicos, químicos, geográficos, históricos e sociais relacionados ao assunto. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa, uma vez que os estudantes conseguem compreender como diferentes áreas se complementam e se relacionam na realidade.

A interdisciplinaridade pode ser implementada por meio de projetos, atividades e estratégias de ensino que envolvam a colaboração entre professores de diferentes disciplinas. Essa abordagem requer uma visão integrada do currículo, onde os conteúdos não são fragmentados, mas sim articulados de forma a promover a compreensão global e contextualizada (Brasil, 2002b). Portanto, existem diversas vantagens em adotar a interdisciplinaridade no contexto educacional. Ela estimula o pensamento crítico e reflexivo, permite aos alunos fazerem conexões entre diferentes áreas do conhecimento, desenvolve habilidades de pesquisa e investigação, promove a criatividade e a inovação, além de favorecer uma compreensão mais abrangente dos problemas e desafios enfrentados pela sociedade.

Gaudêncio Frigotto, autor que tem uma importante contribuição nas discussões sobre a educação profissional, em um texto em que apresenta a interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais, menciona que ela se impõe pela própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social (Frigotto, 1995). Nesse sentido, a partir dessa afirmativa, Thiesen (2008) destaca que ela se fundamenta no caráter dialético da realidade social, com conflitos e contradições, cuja complexidade permite que se perceba a realidade como uma e diversa ao mesmo tempo, o que impõe a demarcação de campos de estudo, mas sem fragmentá-los.

A implementação da interdisciplinaridade também pode apresentar desafios. É necessário que os educadores tenham uma postura aberta e colaborativa, buscando integrar os conteúdos de forma significativa. Além disso, é importante planejar cuidadosamente as atividades e recursos necessários, bem como garantir a comunicação e o alinhamento entre os diferentes professores envolvidos. Com isso, para alcançar uma compreensão mais profunda do conhecimento, é essencial desenvolver atividades pedagógicas que se diferenciem das tradições utilizadas no ensino formal. Isso envolve a utilização do conhecimento disciplinar, mas também a busca pela sua integração com a nossa vida cotidiana. Para atingir esse objetivo, a construção de novas práticas não deve se limitar à mera reprodução, mas sim enfatizar a criação e a adaptação. Além disso, o caminho em direção à interdisciplinaridade é fundamental, pois promove novas relações na organização do trabalho pedagógico (Carvalho, 2012).

Em resumo, a interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que busca integrar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais ampla, contextualizada e significativa. Ela promove a visão global e interconectada dos saberes, estimula o pensamento crítico e reflexivo, e prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, pois a vida é interdisciplinar, ou seja, tudo o que fazemos está interligado a outras questões. Embora existam inúmeros estudos reforçando a sua importância diante da complexidade que a contemporaneidade apresenta, ainda há uma grande dificuldade para o entendimento e desenvolvimento de propostas interdisciplinares, uma vez que o desafio para superar uma perspectiva fragmentada, dicotomizada e disciplinar do conhecimento, é bastante grande. Ainda há um longo percurso a percorrer, mas é fundamental buscar formas efetivas para essa superação.

Nessa direção, dentre várias possibilidades metodológicas para a efetivação de uma

perspectiva interdisciplinar, a horta pedagógica oferece as condições necessárias para que se possam alcançar excelentes resultados.

2.5.1.1 A Horta Escolar como um espaço pedagógico

O desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares pode ser explorado de forma muito efetiva através da implementação de uma horta escolar. Por meio dela é ofertado um contexto prático e concreto para a integração de diferentes disciplinas, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e holística de diversos temas. Nessa perspectiva, referente ao uso da horta como um “tema transversal”, preconizado pelo PCN, o pensamento de Freire (1987) indica que nosso papel não consiste em simplesmente transmitir nossa própria perspectiva de mundo ao público ou tentar forçá-la sobre ele, mas sim em estabelecer um diálogo genuíno com as pessoas sobre suas próprias visões de mundo e as nossas. É fundamental compreendermos que a visão de mundo, que se expressa por meio de diversas formas em suas ações, reflete sua própria situação no mundo, na qual elas se encontram conectadas.

Ao trabalhar com uma horta escolar, os alunos podem aprender conceitos de diversas disciplinas, envolvendo o ciclo de vida das plantas, os processos de germinação, a fotossíntese, a importância dos nutrientes do solo, a interação entre seres vivos e outros aspectos relacionados ao meio ambiente. Eles podem realizar experimentos, coletar dados e observar o impacto de diferentes fatores no crescimento das plantas, dentre outras questões. Sendo assim, a introdução de uma horta no contexto escolar pode funcionar como um laboratório prático, proporcionando a oportunidade de desenvolver diversas atividades pedagógicas relacionadas à educação ambiental e alimentar e entre outras disciplinas. Isso permite a integração entre teoria e prática de maneira contextualizada, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, promove a construção de relações mais estreitas entre os diversos agentes sociais envolvidos por meio da promoção do trabalho coletivo e da cooperação (Morgado, 2006).

Ao envolver diferentes disciplinas no contexto da horta escolar, os alunos têm a oportunidade de integrar seus conhecimentos e habilidades, compreendendo como os diferentes campos do conhecimento se relacionam e se complementam. Essa abordagem interdisciplinar proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, além de desenvolver habilidades como trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas, como se depreende das considerações de Gadotti (2003, p. 62):

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. [...] ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. Ele nos ensina os valores da emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação.

Nesse sentido, pode-se descrever a Horta Escolar como um recurso importante que facilita a promoção de experiências significativas e diversas entre os participantes da atividade. Enfatiza-se a importância de abordar uma variedade de conteúdos de maneira contextualizada e com relevância, promovendo a integração das diferentes áreas do conhecimento. No contexto escolar, a horta representa uma oportunidade para explorar as várias dimensões da educação, buscando integrar os diversos aspectos que são abordados para a formação completa dos alunos e da comunidade (Capra, 1996).

Nas concepções da pesquisa de Silva (2010), identifica-se uma afirmação que reforça o exposto no parágrafo anterior, quando discorre que a horta é comparada a uma sala de aula

real e é uma parte essencial do currículo escolar. Ela atua como um meio para proporcionar experiências educacionais que visam promover um estilo de vida sustentável. Em se tratando disso, pode-se dizer que a Horta Escolar está presente em várias escolas, principalmente, nas instituições de ensino que voltadas para a Educação do Campo, que é o objeto de estudo desta pesquisa, pois elas estão alinhadas à realidade camponesa e esse espaço pode ser utilizado tanto como uma estratégia de ensino, quanto para retratar e reforçar os princípios camponeses. Nesse viés, Caldart disserta em uma de suas obras que:

Por isso este movimento por uma educação do campo se afirma como um basta aos “pacotes” e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo. (Caldart, 2011, p. 151).

O espaço da Horta Escolar ao ser inserida como uma proposta de ensino contextualizada e significativa se alinha com a ótica da Educação do Campo, como definido por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 23): “uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo”. Nesse contexto, abordar os conhecimentos a partir da vivência das comunidades, das famílias, dos trabalhos desenvolvidos no campo, tende a obter um resultado mais satisfatório, envolvendo de forma contextualizada o currículo e o prazer e o valor pela aprendizagem. Expressamente concreto e correto, está à fala de Borges e Silva (2012, p. 215) que pauta muito bem sobre as práticas da educação do campo:

Viabilizar a concepção de Educação do Campo nas escolas do campo. A Educação do Campo, no aspecto pedagógico, fundamenta-se no processo formativo, que relaciona prática e teoria nos processos de aprendizagem, ou melhor, que trata de um currículo crítico, contextualizado e cultural que exija respostas práticas dentro de uma relação com saberes elaborados encontrados nos livros, ligados aos saberes tradicionais, do cotidiano dos educandos e de seus familiares.

Além dos pontos apresentados referentes à importância da Horta Escolar pode-se destacar também a questão da consciência alimentar e nutricional. A partir do momento em que é desenvolvido um trabalho com essa expectativa, o produto final é também a alimentação advinda dele. É importante destacar que a segurança alimentar é um tema necessário a ser discutido no ambiente escolar, sobretudo porque o Brasil voltou a fazer parte do mapa da fome no mundo, com uma grave situação de insegurança alimentar. O país que havia alcançado um patamar de segurança alimentar bastante equilibrado que lhe permitiu sair do mapa da fome, tendo em 2014 mais de 70% das famílias em segurança alimentar, sofreu um retrocesso a partir de 2017, voltando a apresentar dados alarmantes, que foram potencializados pela pandemia de Covid-19. Em dezembro de 2020 a Rede de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional realizou um Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19, que demonstrou a situação do país, que apresentava cerca de 19 milhões de pessoas enfrentando a fome.

Um dado importante que foi coletado pelo Inquérito foi o de que nas áreas rurais o percentual de domicílios em situação de Insegurança Alimentar é o dobro das áreas urbanas, o que é explicado pela fragilidade a que as populações do campo são relegadas, com falta de políticas públicas efetivas. Essas constatações vêm reforçar a importância de um processo educativo capaz de conscientizar crianças e adolescentes para essa problemática, sobretudo utilizando a Horta Escolar como mobilizadora não só dos conteúdos curriculares, mas da

interface com a realidade.

Em síntese, podemos afirmar que a horta escolar pode ser uma excelente ferramenta para promover a interdisciplinaridade no ambiente educacional, pois oferece um contexto concreto e prático para a integração de diferentes disciplinas, permitindo que os alunos explorem conceitos científicos, matemáticos, linguísticos, artísticos, geográficos e sociais. Ao integrar a horta em atividades de ensino, os educadores proporcionam aos alunos uma aprendizagem mais completa e significativa.

Importa destacar que alguns projetos de hortas escolares são focados apenas numa perspectiva de que elas venham agregar alimentos à merenda escolar e servem como uma espécie de “vitrine” a ser apresentada aos visitantes, com exuberantes hortaliças. No presente estudo estamos considerando a perspectiva de Horta Pedagógica, como um espaço educativo, capaz de dar suporte a uma Educação Ambiental emancipadora, sobretudo em escolas do campo.

3 METODOLOGIA

A metodologia pode ser descrita como um conjunto de procedimentos, técnicas e ferramentas utilizadas para realizar uma pesquisa, um estudo, um projeto ou qualquer tipo de trabalho científico. Ela define a forma como o trabalho será desenvolvido, desde a coleta de dados até a análise e interpretação dos resultados.

Existem diferentes abordagens metodológicas que podem ser aplicadas, dependendo do tipo de trabalho e dos objetivos pretendidos. A partir deste capítulo, serão detalhados os procedimentos metodológicos utilizados ao longo do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa

Em consideração às questões de estudo que foram apresentadas em relação à contribuição da Horta Escolar para o processo de ensino/aprendizagem e a percepção ambiental, a opção metodológica adotada para o desenvolvimento desse trabalho se embasou na pesquisa qualitativa, sem o intuito de apenas quantificar os dados e informações levantadas, mas, sim, compreender as percepções, mudanças de comportamento e atitudes, demonstradas pelos estudantes. Bogdan e Biklen (1982) ao se referirem a esse tipo de pesquisa, destacam que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o pesquisador tem interesse em analisar tudo o que está ao seu redor e interagir com o seu problema de estudo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Ludke; André, 1986, pp. 11-13).

Vale destacar que os cientistas que utilizam os métodos qualitativos de pesquisa buscam explicar o porquê das coisas, expressando o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas que ocorrem no fenômeno em observação, nem tão pouco se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são dados não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Silveira; Córdova, 2009). Nesse viés, pode-se destacar a importância de utilizar esse método de pesquisa, pois ele permite que o pesquisador esteja em contato direto com o fenômeno/objeto que realiza sua investigação, levando o pesquisador a uma profunda análise dos dados coletados por intermédio das ações observadas.

Através desse cunho de pesquisa, também, é colocada ênfase na valorização da perspectiva dos integrantes que participam da pesquisa e em compreender seus sentimentos em relação às questões pertinentes. Além do mais, à medida que a perspectiva avança, o pesquisador vai refinando e especificando seu foco de observação.

Tratando-se das técnicas da pesquisa, entendemos que o Estudo de Caso, seria o mais adequado para atender aos objetivos da pesquisa tendo em vista suas características descritas por alguns autores, como Minayo (2011), Yin (2001) e Gil (2009), mas que, pela própria característica da investigação, pode, em seu percurso, conduzir a outras opções metodológicas. Autores como Brandão (1999, 2005), Franco (2010) e Demo (1999), deram o suporte teórico às escolhas metodológicas. Dessa maneira, com base nesse referencial teórico, pode-se destacar que o pesquisador deve estar sempre atento e aberto a outros elementos que podem surgir durante o desenvolvimento do seu trabalho, levando-o ao acréscimo de novas fontes de informações para agregar ao conhecimento.

Vale salientar ainda que o Estudo de Caso se constitui em uma estratégia escolhida ao

se examinarem acontecimentos contemporâneos, quando estes não estão sofrendo manipulações em seus comportamentos de modo significativo. Assim como em outras estratégias de pesquisa científica, o método em questão representa uma maneira de se investigar um tópico empírico obedecendo a um conjunto de procedimentos pré-especificados (Yin, 2001). E para fortalecer as informações referentes ao estudo de caso, contamos, também, com a contribuição de Triviños (2010), que faz um relato dizendo que esse estudo possui como finalidade oferecer um entendimento detalhado de uma situação específica, cujos resultados obtidos podem ser úteis para gerar suposições que orientem investigações futuras.

Nessa perspectiva, também é importante salientar que:

Os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Os relatos de um estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (Ludke; André, 1986, pp. 18-19).

Portanto, o estudo de caso pode ser caracterizado pela análise minuciosa de um ou de poucos elementos, o que possibilita uma compreensão abrangente e detalhada. Na condução de um estudo de caso, é possível empregar diversas fontes de pesquisa, como entrevistas, questionários e observação (Gil, 1999; Yin, 2001).

Por fim, utilizamos ainda para apoiar a nossa pesquisa, a Observação Participante que, segundo Minayo (2011, p. 70), é:

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

3.2 Técnicas e Instrumentos para Coleta de Dados

Para desenvolver essa dissertação, recorreremos aos seguintes instrumentos de pesquisa:

- Observação participante – Envolve uma observação direta ou indireta dos fatores sob análise. É notável porque os dados são produzidos diretamente na realidade do estudo, sem interferência de terceiros, ou que minimizam o viés subjetivo. A observação pode assumir diferentes formas, como estruturada, não estruturada, participante, não participante, individual ou em equipe, e pode ocorrer no ambiente cotidiano das pessoas ou em um ambiente de laboratório (Gil, 1999; Marconi; Lakatos, 2010).

Pretendeu-se por meio deste procedimento metodológico verificar o envolvimento dos estudantes e a participação da comunidade escolar no ambiente da horta, dando ênfase aos processos de ensino e aprendizagem que são ofertados por meio da prática nesse ambiente e a participação efetiva dos atores envolvidos, que são os estudantes. Segundo Gerhardt *et al.* (2009), a observação participante é uma técnica que ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, obtendo informações a respeito da realidade dos atores sociais em seus próprios contextos; Em contribuição a estas informações, Lakatos e Marconi (2003) destacam várias vantagens da observação, incluindo a capacidade de oferecer meios impressionantes para examinar uma ampla gama de observações, uma demanda reduzida

imposta ao observador em comparação com outras técnicas, uma coleta de informações sobre atitudes que são características do comportamento, a diminuição da necessidade de introspecção ou reflexão e a obtenção de dados adicionais que não foram previamente planejados.

- Pesquisa Bibliográfica – Foi realizado um levantamento de referências teóricas necessárias para embasar a discussão das temáticas que constituem esta dissertação, publicadas por meios impressos e também eletrônicos, tais como, livros, artigos científicos, páginas de web sites, entre outros. O diálogo com os autores permitiu uma melhor análise dos dados coletados, em atenção aos objetivos propostos.

- Pesquisa Documental – A análise dos Planos de Curso, Projetos Político Pedagógico, diários de classe e demais documentos institucionais relevantes para a pesquisa, forneceu importantes informações ao estudo. Para Gerhardt *et al.* (2009) este instrumento é aquele pautado em documentos, contemporâneos, considerados cientificamente autênticos, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

3.3 Lócus da Pesquisa

Dentre as escolas em que tive a oportunidade de trabalhar como professor, essa em que foi desenvolvida a dissertação é a mais pontuada por mim, devido ter sido a primeira escola Comunitária que lecionei e por ela ser o cerne e modelo de educação do Campo com a metodologia da Pedagogia da Alternância.

A EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” é uma instituição pertencente ao Município de Colatina – Espírito Santo, situada no distrito Ângelo Frechiani.

Na figura 1 é possível visualizar a área de abrangência da escola, destacado de rosa, por meio do mapa geográfico da zona rural do município de Colatina.



Figura 1 - Mapa Geográfico da zona rural do município de Colatina

A escola funciona em tempo integral, manhã e tarde, atendendo aos estudantes do ensino fundamental II, no turno matutino, e fundamental I e Educação Infantil, no vespertino.

Desde sua concepção, teve seus ideais voltados aos filhos dos pequenos e médios agricultores, que moravam ou estavam temporariamente residindo na região. Ao longo de sua história a escola passou por várias transformações e, a partir de 2011 passou a se constituir um novo modelo de ensino, conforme já relatado em capítulo anterior. Essa mudança possibilitou que a escola assumisse a pedagogia da alternância, o que a caracteriza como uma escola do campo, onde há um olhar sobre as questões ambientais e oferecendo uma série de metodologias, estimulando um trabalho interdisciplinar.

A instituição oferta anualmente o ensino da educação infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com a formação geral nas áreas do conhecimento de Linguagens (Português, Inglês, Educação Física e Arte), Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza, Ciências Agropecuárias, Matemática e Educação Religiosa.

É importante destacar que a escola, por natureza, está situada em área rural, conseqüentemente próximas a ambientes agrícolas e comunidades agrárias. Essa proximidade geográfica cria uma oportunidade única para integrar a agroecologia no contexto educacional desta instituição, promovendo uma abordagem holística e sustentável à educação, sendo articulado com o ensino das Ciências Agropecuárias. Além do destaque relacionado à agroecologia, possui em evidência, algumas correntes norteadoras que são próprias das instituições do campo, podendo ser destacado: Caderno da Realidade (Temas Geradores); Experiência na sessão; Visitas de Estudos; Comissões de Auto-organização; Cursinhos na área da agricultura e pecuária, aulas práticas, entre outros.

Na metodologia representada pelos Temas Geradores, existe o desenvolvimento de três diferentes temas (Família, Alimentação e Saúde), que são extraídos a partir da prática de vida dos estudantes e utilizados para nortear a execução dos conteúdos a serem ministrados nas áreas do conhecimento. Além disso, cada série/ano possui o seu tema gerador, sendo diferenciado a cada trimestre. Os temas mencionados anteriormente pertencem ao 6º ano, turma na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Analisando os principais pontos do Tema Gerador, são organizadas as visitas de estudo, a confecção do caderno da realidade, a experiência na sessão, as atividades práticas, os cursinhos, os representantes de turmas e os conteúdos interdisciplinares que integram os currículos juntamente com aqueles preconizados pela Base Nacional Comum Curricular.

Em relação ao quantitativo de estudantes da escola, no ano de 2023 a EMCOR conta com 167 estudantes, sendo 108 pertencentes ao Ensino Fundamental I, que funciona no turno vespertino e 59 pertencentes ao Ensino Fundamental II, oferecido no turno matutino.

O espaço físico da escola é composto por oito salas de aula, sendo capazes de comportar, de acordo com a Secretária Municipal de Educação (SEMED), 35 alunos, uma secretaria, uma sala para os professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, quatro banheiros (masculinos e femininos), uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma quadra de esportes e uma área para o desenvolvimento das atividades da Horta Escolar.

Na figura 2 é possível visualizar a área da frente da escola.



Figura 2 - Imagem frontal da escola

Fonte: Autor (2023).

Em se tratando da horta escolar, que foi um dos objetos desta pesquisa, pode-se dizer, a partir das experiências já vivenciadas, que ela representa uma oportunidade para dar voz ao aluno, respeitando suas experiências, além de permitir que ele construa conhecimentos fundamentados em valores éticos e morais, através das discussões promovidas nas variadas atividades desenvolvidas nesse ambiente. Além disso, a organização da horta incentiva o aluno a se envolver em pesquisas tecnológicas relacionadas à horta e sua composição. Essa iniciativa também oferece à comunidade escolar, seja aos alunos envolvidos, suas famílias, professores e funcionários, a chance de vivenciar momentos de aprendizado e integração dentro do ambiente escolar, reconhecendo a importância dessas habilidades e competências adquiridas para sua aplicação no cotidiano.

3.4 Participantes da Pesquisa

Dentro deste âmbito, foi escolhida a turma do 6º ano para participar ativamente desta pesquisa. Essa turma foi selecionada por serem discentes que estão iniciando a sua formação básica no fundamental II, por terem maior afinidade com o pesquisador e serem bem envolvidos nas propostas de atividade da escola. Eles estão numa fase em que estão iniciando a vivência, de forma mais ativa, com a prática com a Horta Escolar, além de ser uma turma em que já lecionei nos anos iniciais. Sendo assim, foi possível analisar melhor as relações referentes à observação no âmbito da Horta Escolar, havendo uma menor possibilidade de ficarem tímidos com a minha presença durante as análises desenvolvidas no momento da pesquisa. Outro motivo que levou a escolha dessa turma, nesta fase de vida, é devido estarem passando por uma etapa de construção de todos os aspectos que envolvem um cidadão consciente e ético. A turma é composta por 16 estudantes, sendo seis meninas e dez meninos. Eles possuem uma faixa de idade entre 12 e 13 anos.

Durante as aulas lecionadas em período anterior à pesquisa, sempre procurei destacar a importância da disciplina, denominada Ciências Agropecuárias, para a sua vida pessoal, social

e profissional. Por intermédio dos conhecimentos adquiridos nessas aulas, além das questões técnicas com a produção agrícola, ampliava-se a ótica dos cuidados com o solo e outras informações que vão de encontro com as questões ambientais, dentre outras. Adicionado a isso, eram externadas outras possibilidades para produzir de maneira saudável e sustentável. Nesse viés, a aprendizagem social tem o poder de mudar as ideias que as pessoas têm sobre como os indivíduos interagem com o ambiente em suas atividades diárias que impactam a qualidade de vida. Isso prepara os alunos para desempenharem um papel ativo na criação de uma sociedade sustentável (Jacobi; Granja; Franco, 2006).

3.5 Aspectos Éticos

Por se tratar de uma pesquisa que não envolveu questões que invadem o espaço pessoal dos estudantes e docentes inseridos neste trabalho, não foi necessária a utilização dos Termos de assentimento e consentimento. A pesquisa se baseou em dados documentais e observações realizadas no espaço escolar. Nesse sentido, foi utilizada somente a Carta de Anuência para solicitar a autorização do diretor para a efetivação desta pesquisa.

3.6 Etapas do Percurso da Pesquisa

A pesquisa passou por três etapas, sendo a primeira delas a condução de uma extensa pesquisa bibliográfica. Nessa fase, foram estudados, minuciosamente, artigos acadêmicos, livros e textos previamente selecionados, todos relacionados às discussões que foram desenvolvidas acerca dos temas que configuram o escopo da pesquisa. Essa base de conhecimento foi fundamental para a análise dos dados, em que se buscou dialogar com os autores que nos propiciaram a fundamentação teórica.

A etapa seguinte constituiu-se em apresentar a proposta do estudo ao Diretor da Escola e aos alunos da turma selecionada, bem como aos professores que os acompanham. Posteriormente, foi dado início às atividades no local, iniciando-se pela exploração dos documentos da Instituição.

A terceira etapa envolveu a execução prática do projeto, na qual os alunos e professores trabalharam juntos na organização da horta. Durante esse período, os dados foram coletados, através da observação participante, para fins de análise e discussão posteriores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

O presente capítulo possui como intento apresentar a análise dos dados levantados e coletados ao longo da pesquisa em atenção aos objetivos propostos. Com isso, foi realizada a análise dos documentos, da escola, em especial o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Orientações Curriculares.

4.1 Análise do Projeto Político Pedagógico e a Inserção da Educação Ambiental

A priori, considera-se pertinente trazer algumas informações que conceituem o PPP para que haja a compreensão desse documento para o público leitor. Esse documento rege todos os preceitos relacionados à escola, apresentando seus objetivos e princípios e propostas educacionais da instituição, bem como toda a responsabilidade da comunidade escolar. Sendo assim, segundo Veiga (2013) o PPP ultrapassa as idealizações de um plano de ensino ou outras atividades inseridas na vivência escolar, vai além de um documento que é construído

de maneira isolada por um profissional específico. Esse documento é, impreterivelmente, analisado, elaborado e aprovado a partir de um comprometimento definido coletivamente. Veiga (2013, p.5), ainda, reafirma o exposto anteriormente quando acrescenta que “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”.

Para complementar as informações, enfatiza-se o conceito trazido por Oliveira ([2023]), com o qual concordamos:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

Partindo desse pressuposto, referente ao PPP, entendendo a sua importância, sobretudo como norteador da instituição, verificando os princípios que a sustentam, os objetivos a que se propõe e, inclusive, os deveres da comunidade escolar, a partir de sua organicidade, realizamos uma análise desse documento para verificar o seu compromisso com a Educação do Campo e a inserção da Educação Ambiental, temáticas que devem ser caras às escolas do campo, buscando perceber como se apresentam na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. O documento foi disponibilizado pelo Coordenador Administrativo (Diretor), permitindo que a pesquisa fosse realizada.

Nota-se, no contexto introdutório do PPP, que ele foi elaborado com o intento de destacar e delinear o perfil, a concepção e a trajetória da Educação do Campo e o seu histórico em nível mundial, até a chegada ao Brasil. Tal preocupação em trazer esse histórico para compor a introdução do documento se coaduna com a perspectiva de que “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas no campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 142). A partir dessa citação de Arroyo, pode-se perceber a importância de que as escolas do campo possuam um projeto próprio, pois a realidade da Educação do Campo difere da educação urbana. O povo camponês precisa ter uma educação que valoriza seus ideais e que faça com que as crianças e adolescentes cresçam por intermédio de uma base educadora que contribua para o desenvolvimento humano e a realidade onde estão inseridas.

Em um dos parágrafos dos primeiros textos elaborados pelo PPP, encontra-se um relato dizendo que o objetivo da criação dessas escolas era que tivessem uma proposta pedagógica que diferisse das demais, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas, pois essas instituições, historicamente, seguem uma orientação de ensino com aspectos e preceitos camponeses, valorizam e apoiam a vida no campo.

Outra informação adicionada ao contexto citado anteriormente, em que se percebe uma relação com as questões ambientais é quando o texto menciona que além das disciplinas básicas, como aprender a ler, a escrever, a matemática, aprende-se, também, a interagir com a terra, os animais, as plantas e a obter uma convivência com o mundo agrícola (Secretaria Municipal de Educação, 2011). Porém, é importante destacar que no diálogo com Reigota (2016), vimos que ele realiza uma crítica hermenêutica quando se trata de Educação Ambiental envolvendo apenas os aspectos biológicos da vida, ou seja, “não se trata apenas de garantir a preservação de determinadas espécies animais e vegetais e dos recursos naturais, embora essas questões (biológicas) sejam extremamente importantes e devem receber muita atenção”. A partir dessa referência podemos dizer que a educação ambiental abrange além do contato com a natureza biológica, ela ultrapassa essa ótica dicotômica referente ao meio ambiente, ou seja, meio ambiente é mais do que a natureza e os seres vivos existentes nela. E torna-se fundamental verificar se na prática dos docentes essa indicação do PPP tem sido

compreendida e trabalhada na perspectiva apontada por Reigota (2016, p. 14):

A educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma nova aliança (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade.

Ao analisar o histórico da gênese da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, outro ponto é levantando, relacionando a Educação do Campo com a Educação Ambiental. Segundo alguns autores, esses modelos de educação andam paralelamente, ou seja, não se faz educação do campo desvinculado da educação ambiental. Foi possível constatar essa preocupação a partir da leitura das produções iniciais do Projeto Político Pedagógico (Secretaria Municipal de Educação, 2011, p. 8), em que há a inserção de um tópico dizendo que o modelo de ensino adotado pela escola:

Visa uma maior inserção da categoria no conselho municipal de educação, a qualificação da educação desenvolvida no campo e a acessibilidade a todos os níveis da educação (infantil, fundamental, médio e superior), que mesclasse os vários tipos de conhecimentos, abordando temas relativos à agroecologia, meio ambiente e outros inerentes ao cotidiano da população local, possibilitando aos jovens e adultos oportunidades diferenciadas de alfabetização regular, inserindo no processo educacional ações relativas à profissionalização da mão-de-obra, promovendo assim a elevação de nível de cidadania do conjunto das pessoas envolvidas no projeto.

Com essa visão de perceber a importância do PPP e o que está presente em sua descrição, observa-se que na citação anterior há uma preocupação com os aspectos gerais da formação humana, principalmente quando se trata dos valores, que envolve todas as questões que um indivíduo necessita para se tornar um cidadão com formação integral/consciente. Nesse viés, Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 14) trazem uma ideia de que “a escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes e adultos”. E é com essa projeção de idealizações que os educadores/professores devem ministrar as suas aulas, envolvendo e fazendo com que os estudantes se sintam parte do meio em que vivem, tendo a concepção de que dependemos da natureza e, por consequência disso, somos seres inseridos para viver harmoniosamente com ela e não a depreciar.

No contexto em que é relatado o histórico da Instituição é notório os anseios referentes a um modelo de escola que estivesse intrinsecamente voltado para os princípios camponeses. Os filhos dos agricultores iam estudar na sede do município de Colatina, uma vez que os profissionais existentes na região onde se situava a escola não estavam preparados, sem uma formação que lhes permitisse apropriar-se das questões inerentes à vida camponesa e o ensino, descontextualizado da realidade, provocavam desinteresse o que contribuiu para o êxodo rural. Tal realidade provocou muita inquietação na comunidade local e o projeto da Escola buscou voltar-se para atender os reais anseios de uma educação do campo. Dialogando com essas questões citadas pelo PPP, buscamos apoio em Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 23), que mencionam: “o desafio é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente na oferta”. Pode-se verificar que esse desafio foi apresentado àquela comunidade, a partir do movimento das famílias locais, que conseguiu a implantação de uma escola cujo modelo embasado na Pedagogia da Alternância, veio a atender às suas demandas por uma educação alinhada com a realidade do campo.

Dando seguimento a apreciação do PPP pode-se constatar a identidade com o objetivo das Escolas do Campo. Alguns artigos do Regimento das Escolas Comunitárias Rurais (referência às escolas do Campo) foram destacados, porém em nem um deles percebe-se

reflexões que enfatizam as questões sobre o Meio Ambiente. O artigo 14, anexado ao Projeto Político Pedagógico (Secretaria Municipal de Educação, 2011, p. 10) dispõe que as escolas trabalham com uma filosofia para alcançar alguns fins, como:

- I – ministrar educação básica em suas etapas e modalidades;
- II – capacitar o estudante para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão em estudos posteriores.
- III – proporcionar ao estudante desenvolver aptidões para a vida produtiva e social, produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local e regional.

Sendo assim, é possível observar que não há um tópico que relaciona o ambiente, mas são destacadas as questões da cultura e ciência, de forma que a proposta pedagógica esteja voltada para a realidade local. Isso vai ao encontro da afirmativa de Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 23) de que “as pessoas do meio rural precisam ter acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo”.

Foi possível verificar em subtítulos no interior do Projeto Político Pedagógico que foi explicitada a relação do ensino com as questões ambientais quando prescreve que a escola tem como intento “promover o desenvolvimento do campo através da conscientização ambiental, social e econômica, a partir da ação-reflexão-ação, em vista do protagonismo dos sujeitos, tornando-os capazes de projetar e transformar a realidade” (Secretaria Municipal de Educação, 2011, p. 11). Nessa direção, entendo que a horta escolar pode ser o local privilegiado para que esse objetivo possa ser alcançado, uma vez que, além de ser um espaço onde se desenvolve a Educação Ambiental, é, também, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009), o momento em que a escola demonstra sua prática voltada para a realidade vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por esse motivo é crucial que a Horta Escolar seja um projeto concreto dentro das escolas do campo, inclusive constando como orientação no PPP, o que não foi identificado na análise realizada.

Convém destacar que ao se referir aos objetivos da escola com relação à Educação Infantil é expressa a preocupação em abordar os temas transversais, como o meio ambiente. Neste sentido, o Artigo 170, do PPP (Secretaria Municipal de Educação, 2011, p. 11) menciona que “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, o respeito ao meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação de natureza socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. Aqui vemos a relação com as questões sociais, ambientais e de aprendizagem, destacadas desde o primeiro contato com a escola, o que deve ter continuidade em todo o Ensino Fundamental, ou seja, esses temas, segundo o PPP, devem ser abordados de maneira minuciosa.

O artigo 298, do PPP (Secretaria Municipal de Educação, 2011), traz uma forte relação entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental, o que pode ser evidenciado quando é mencionado de forma explícita que a Educação do Campo tem como objetivo elaborar, implementar, fortalecer e consolidar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural, com sustentabilidade econômica e ambiental. Essa afirmativa se coaduna com Reigota (2016, p. 14), que faz um apontamento concreto sobre a educação e a política, quando cita que:

Consideramos então que, com esses princípios básicos, a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos e as cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Nessa fala, nota-se a responsabilidade social e ambiental que a população, de modo geral, possui em relação às questões ambientais e políticas. É assim, com o protagonismo dos atores sociais, que se constrói uma sociedade com dignidade social e com harmonia entre o meio em que vivem. Para tanto, entendo ser preciso mais envolvimento político para tratar dessas questões que são, muitas vezes, mostradas de forma superficial e simplificada no ambiente escolar.

Vale salientar mais uma vez sobre a abordagem da Horta Escolar que não é mencionada em nenhum contexto documental apreciado até o momento. Mesmo nos objetivos que se referem à própria escola, no caso a EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Dentro dos seus objetivos não é destacado e nem mencionado sobre a construção da Horta como um espaço de aprendizagem e valorização dos trabalhos dos camponeses, assim como citado por Arroyo nos parágrafos anteriores. É indiscutível a necessidade das escolas do campo obterem, além das diferentes disciplinas curriculares, outras metodologias práticas que estejam diretamente ligadas à realidade campesina. Essa crítica é quanto ao PPP, mas na realidade da experiência vivenciada na escola pelo pesquisador, percebe-se que a Horta Escolar se faz presente no cotidiano das aulas dos estudantes, direcionada por um profissional da área Agrícola, mas é preciso ter cautela na forma em que essa atividade está sendo conduzida, porque a Horta Escolar não pode ser um espaço em que se desenvolve apenas um trabalho passível de se relacionar à realidade do campo mas como um espaço de construção de conhecimentos articulados com as diferentes disciplinas que constituem o currículo escolar e que possa ser utilizado como uma metodologia de ensino.

Para concluir a ideia e as críticas referente aos objetivos supracitados no PPP, é importante um adendo quanto a necessidade de implementar ou reformular o compromisso das escolas do campo de maneira mais incisiva, ou seja, expondo evidentemente a incumbência desse modelo de ensino, tendo a visão além de transformadora social, uma escola que forma um cidadão integral e pronto para valorizar o meio em que vive e as interações ambientais, incluindo a horta escolar e outros métodos interligando o campo e o meio ambiente. Porque, o papel do PPP é o de firmar um compromisso entre a comunidade escolar, as famílias e todos que estão inseridos nesse contexto. E não há melhor documento para esclarecer todas as idealizações do que o Projeto Político Pedagógico. Dessa maneira, pode-se contar com a contribuição de Reigota (2016, p. 16) “[...] todos educadores e educadoras ambientais estão colaborando com a ampliação da compreensão da ética e da sua presença na vida cotidiana quando enfatizam a necessidade de respeito a todas as formas de vida [...]”. A partir dessa citação verificamos a importância do papel do professor na execução das atividades políticas da escola para assegurar pontos fundamentais nos documentos que são considerados primordiais para o bom funcionamento de uma entidade.

Um apontamento relevante quanto ao PPP é que, de acordo com as orientações, as práticas pedagógicas deveriam acontecer de maneira interdisciplinar. Porém, diante da realidade experienciada juntamente com os estudantes e professores, percebe-se certa dificuldade em desenvolver as aulas com esse viés. Mesmo havendo diversas possibilidades, como a proposta do uso dos temas transversais, como o meio ambiente, podendo explorar a Horta Escolar, nesse caso, o desafio se encontra presente nesse contexto. Outra exposição em relação aos desafios, quanto ao uso de atividades interligadas com outras disciplinas, é notada na fala dos professores, quando relatam nos corredores sobre o tempo hábil para elaborar um planejamento de qualidade e que atinja com êxito o objetivo esperado. Sobre isso, Freire (2014) menciona que é necessário despertar o intelecto de criação do discente. Isso implica na responsabilidade dos educadores com a consciência crítica do estudante, cuja maturidade ainda não alcançada, ou seja, “ingenuidade acadêmica”, não se faz automaticamente. Nessas palavras de Freire pode-se verificar a importância do fazer pedagógico provindo do educador consciente com seu compromisso perante a sociedade para que as aulas se tornem momento

de aprendizagem significativa e prazerosa, mesmo não tendo as melhores condições de trabalho.

A Horta Escolar é um espaço de uma diversidade de interações, possibilitando diferentes maneiras de aprendizagem, portanto cabe ao professor ofertar um planejamento em que a possa explorar tornando-a um laboratório de aprendizagem. Além disso, é necessário incluir e caracterizar a horta no PPP, como um espaço de significados, de prática pedagógica e não apenas de trabalho. Nas observações durante a pesquisa, foi possível notar que os docentes, de modo geral, conseguem ter contato direto com o espaço da horta, mas com outra perspectiva, no sentido de desenvolver uma atividade chamada de “Experiência na Sessão”. Esta atividade é uma mediação pedagógica avaliativa em que os estudantes executam uma pesquisa por meio do plantio e uma série de observações com diferentes culturas. A atividade é conduzida pelos professores de diferentes áreas, entretanto, é importante destacar que é uma atividade desvinculada da disciplina, mas pode se constituir em uma oportunidade indispensável para utilizá-la como um espaço de aprendizagem, porém, infelizmente, até o momento, pode-se observar que isso não acontece.

Os desafios de uma escola do campo são muitos e, Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 29) destaca que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir um projeto-político-pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador”. Nesse sentido, tendo como foco a horta escolar, salienta-se mais uma vez a importância do professor/profissional usufruir de variadas ferramentas pedagógicas disponíveis para adequar o conhecimento científico à realidade dos estudantes, e o ambiente da horta é extremamente propício para agregar o conhecimento intelectual com a identidade camponesa.

Vale destacar que em relação ao perfil dos profissionais da educação que compõem a escola, o PPP (Secretaria Municipal de Educação, 2011, p. 37), indica que o perfil do corpo docente e demais educadores deve se enquadrar nos seguintes padrões, para que o trabalho seja íntegro na educação camponesa: “Respeito ao ser humano e ao meio ambiente; Comprometimento com a formação pública e de qualidade; Ética, responsabilidade e solidariedade”. Considero que ao construir um perfil com essas exigências seria importante marcar no próprio PPP que a Horta Escolar é um espaço institucional capaz de propiciar uma atuação dos educadores na direção ao alcance dos objetivos para os quais a escola tem se direcionado.

Ao se colocar como uma Escola do Campo é importante destacar que a instituição deve-se pautar nos princípios dessa modalidade de ensino. Caldart (2009, p. 157), afirma que “a escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo”. Essa afirmação aponta para a urgência em rever e reconstruir uma proposta pedagógica dessa escola, a partir de uma revisão do Projeto Político Pedagógico, tornando-o mais condizente com as demandas da atualidade. Por mais que a redação do PPP esteja voltada para a Educação do Campo e traga abordagens referentes à Educação Ambiental, existem lacunas que precisam ser atendidas. Na análise documental realizada essa constatação aponta para a necessidade dessa revisão minuciosa, que possa abarcar os interesses dos camponeses, a realidade local. Nesse sentido e diante da literatura consultada, é possível afirmar que a Horta Escolar se constitui num importante espaço, de múltiplas aprendizagens, capaz de contribuir para a qualidade do ensino e, como tal, necessita estar institucionalizado no âmbito do PPP, para que não dependa de ações esporádicas de uma ou outra gestão da escola, mas seja um espaço permanente, onde a relação teoria-prática possa ser estabelecida.

4.2 Uma Visão Geral da Escola do Campo e a Horta Escolar

A verificação e participação na vivência da escola nos mostra que os estudantes que a constituem são sujeitos habitantes do campesinato, que praticam atividades agropecuárias no local em que residem. Com isso, a horta é uma atividade que está inserida nesse meio, não somente nos espaços das propriedades, mas também no âmbito educacional das escolas do campo. Entretanto, os indivíduos têm suas próprias vontades e, para desenvolver a capacidade de preservar a vida e a qualidade de vida no ambiente rural, precisam se basear em princípios ecológicos essenciais. É crucial que esses princípios estejam presentes nas discussões entre alunos, professores e a comunidade escolar no contexto da horta escolar. No entanto, conforme indicam os dados obtidos na análise dos documentos, esses princípios muitas vezes não são colocados em prática na sua totalidade. Essa reflexão deve ser cuidadosamente construída para transformar esse espaço em um ambiente de compreensão para os habitantes do campo. E para alcançar esse objetivo, é fundamental incorporar os princípios fundamentais da agroecologia, a fim de impactar positivamente na qualidade de vida dessas pessoas e nas questões ambientais. Além disso, a integração da prática com os conteúdos epistêmicos deve ser realizada de maneira interdisciplinar na escola do campo. Dessa forma, é possível promover uma abordagem mais completa e holística para o desenvolvimento sustentável da comunidade camponesa.

4.3 Horta Escolar: Uma Análise de sua Perspectiva

Neste tópico será apresentada a descrição de todo o processo desenvolvido na observação vivenciada pelo pesquisador, junto aos os professores e estudantes do 6º ano, no ambiente da horta da escola, analisando os passos que foram preconizados por intermédio da horta escolar, considerando desde as técnicas empregadas até o seu uso como um espaço pedagógico que agrega ao processo de ensino/aprendizagem.

A proposta da Horta, na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, foi instaurada desde a mudança ocorrida de Escola Regular para Escola do Campo. Esse contexto de transição foi descrito em um dos capítulos do referencial teórico. Por mais que essa prática já ocorra na instituição, nenhuma pesquisa foi realizada até o momento, para demonstrar a importância dessa atividade no âmbito educacional.

A observação participante, procedimento metodológico escolhido para atender ao objetivo proposto por esta pesquisa, teve início no mês de maio de 2023, a partir da apresentação do pesquisador para os demais funcionários da escola, incluindo, principalmente a gestão, professores e estudantes, para o que se obteve a anuência da direção da escola.

A análise documental constituiu-se no primeiro momento da pesquisa e, posteriormente, foi desenvolvida a observação das atividades no âmbito escolar. As etapas de observação ocorreram a partir do mês de maio até o final do mês de setembro, havendo encontros mensais nas sextas-feiras que são os dias em que acontecem as aulas na horta escolar com os estudantes da turma que foi selecionada para a pesquisa, cujo critério de seleção já foi explicitado no capítulo referente à metodologia. Considera-se importante lembrar que todos os estudantes possuem um momento determinado da semana em que vão para a horta desenvolver as atividades práticas.

No dia 05 de maio de 2023, oficialmente houve a primeira participação no âmbito escolar, no turno matutino, para a produção da etapa da observação participante. Ao chegar à escola, o professor da disciplina de Ciências Agropecuárias reforçou a minha apresentação para a turma e eu, saudosamente, me rerepresentei, e coloquei-me a disposição para estar com eles nesses tempos, esclarecendo, novamente, o motivo pelo qual estava junto a eles. Esse

primeiro contato foi crucial para coletar informações de toda a organização para a realização das atividades com a horta. Antes de executar todas as tarefas básicas na horta, os estudantes passam por um momento chamado de auto-organização, em que o objetivo é traçar todas as atividades a serem desempenhadas ao longo da semana. É importante ressaltar que os grupos que organizam essas tarefas são multisseriados, ou seja, há dois representantes de cada turma, desde o 6º até o 9º ano, para participar desse momento que acontece todas as semanas.

Após a realização desse cronograma de atividades/tarefas, os estudantes retornam às salas e dão continuidade nas atividades das disciplinas. As atividades na horta acontecem, impreterivelmente, nas aulas de Ciências Agropecuárias, mas outras disciplinas também podem e devem usufruir desse ambiente, embora isso não tenha sido observado. Dessa maneira, os estudantes possuem três aulas dessa disciplina, sendo que uma delas é prática, onde acontecem as atividades na horta da escola. Além das atividades nesse ambiente, em alguns momentos ocorrem atividades práticas no jardim da escola, para manter a harmonia e a característica de uma escola do campo. A partir daí, observa-se que há um trabalho voltado para as questões ambientais, pois os alunos lidam com um “fragmento” da natureza, aprendendo a cuidar, amar e entender a importância dessas atividades para a vida do homem. Nessa perspectiva, Arroyo (2011) resalta a importância de adotar uma ação distinta quando se trata do ambiente rural e de reconhecê-lo como um espaço repleto de oportunidades e potencial. Nessa mesma ótica, em um texto anterior Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 82), mencionam que:

O projeto de Educação Básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura com direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como um sujeito de direito.

Nessa concepção indicada pelo autor, pode-se dizer que os profissionais da Instituição poderiam trabalhar de maneira mais próxima, ou até mesmo interdisciplinar, dando oportunidade de explorar todas as contribuições que um ambiente como a horta pode proporcionar ao conhecimento dos estudantes.

Nesse primeiro momento da observação na escola acompanhei todo o passo a passo realizado pela turma, com a orientação do professor responsável. A priori, é feito um diálogo com os discentes em sala de aula, na sequência seguem para o ambiente da horta (Figura 3).



Figura 3 - Área da horta da escola
Fonte: Autor (2023).

Ao chegar ao local, se organizam em círculo (figura 4) e nesse momento é feita a distribuição das tarefas por um estudante que é coordenador da Comissão de Agropecuária.



Figura 4 - Estudantes em círculo
Fonte: Autor (2023).

As atividades mencionadas para serem realizadas foram: capina com o uso de enxada e manual, irrigação das culturas, semeio e produção de canteiros. Analisando essas tarefas que são encarregadas aos estudantes, percebe-se os seus benefícios para o crescimento de cada

cidadão. Por meio dessas funções, os estudantes desenvolvem a capacidade de liderança, expressão em público, trabalham a oralidade e a autonomia. Além de oportunizá-los a fazer parte do ambiente natural. Nesse viés, Arroyo, Caldart e Molina (2009) enfatizam a necessidade de que o campo integre o conhecimento dos indivíduos que vivem e trabalham nesse ambiente, levando-os a uma dimensão de possibilidades para a sua valorização.

Depois de realizada a distribuição de tarefas, cada grupo segue para realizá-las. Foi possível observar um ponto importante que pode ser considerado para trabalhar com a horta, que é o da interação entre os grupos, o aprender a trabalhar em sociedade, lidando com as diferenças e distintas habilidades, para que um possa contribuir com o outro em prol de um trabalho coletivo e de sucesso. E diante dessa visão, Caldart (2009) aponta a ideia sobre a "Educação omnilateral"⁴, que se refere a uma concepção educacional que busca abranger todas as dimensões que compõem a singularidade do ser humano, considerando também as condições objetivas reais para seu desenvolvimento completo ao longo da história. Então, a ideia da educação do campo e a horta escolar devem ser trabalhadas com uma projeção que ultrapassa o capinar, irrigar, organizar canteiros, trata-se de uma educação que promove o pleno desenvolvimento e na qual a vida está intrinsecamente presente, levando-se em consideração o “corporal, material, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (Caldart, 2012, p. 265).

A autora retrata muito bem um dos pontos importantes desse tipo de atividade. É perceptível nesta turma o anseio e o desejo que possuem ao realizar a prática e esperar pelo resultado de colher os frutos. É notório o envolvimento de cada estudante, fazendo com que seja notada a valorização pelo trabalho desempenhado na realidade de cada um, conforme mostra a figura abaixo.



Figura 5 - Estudantes organizando canteiro para plantio
Fonte: Autor (2023).

O tempo de realização da aula é de 50 minutos, mas parte desse tempo é utilizado para a organização dos estudantes e dos professores. É importante ressaltar que, além do professor da área de Ciências Agropecuárias, há outra professora da área de linguagens que acompanha as atividades práticas, porém não foi desenvolvida nenhuma atividade relacionada a essa área

⁴ A formação omnilateral em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Nessa direção, Gramsci (2006) apresenta a escola unitária, que não separa trabalho intelectual de trabalho manual, mas coloca o trabalho como princípio educativo.

envolvendo a horta, ela apenas está presente para assegurar uma melhor organização da turma e ajudar ao professor com as orientações delegadas pelo responsável, que é o docente de agropecuária.

Ao finalizar a execução e vivência das atividades no âmbito da horta, os estudantes se organizam novamente para guardar os materiais usados durante a aula e realizar um momento de avaliação das tarefas e dos grupos. Nesse ponto, é importante salientar que cada grupo responsável por determinada atividade tem um representante e que, ao término das atividades, todos ficam em círculo e é feita uma consideração em relação ao processo da atividade, envolvendo todos os participantes da tarefa. A partir dessa função, dizemos que, mais uma vez, é dada voz e vez aos estudantes, permitindo com que eles expressem suas emoções, responsabilidades e críticas para que possam ser melhoradas. E diante dessa ótica, Caldart (2009) destaca a importância de que apenas as escolas que são construídas de maneira política e pedagógica pelos indivíduos que vivem no campo conseguem refletir a essência desse ambiente e adotar novas formas de organização e métodos de trabalho pertinentes às comunidades camponesas.

Concluindo a etapa de avaliação dos grupos e das atividades, os estudantes retornam para a sala de aula e dão continuidade nos estudos das outras disciplinas. A observação realizada permitiu constatar que, em nenhum dos momentos foi verificado o uso da horta escolar nas disciplinas básicas. Com base nessa constatação entendo ser importante trazer os ensinamentos de Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p. 24). Nesse sentido, ensinar exige uma visão metódica do professor, em que ele é o responsável por propor estratégias que estejam ligadas diretamente à realidade dos educandos, para que assim o ensino se torne mais prazeroso e condizente a sua vivência e valorização.

Freire (2014, p. 39) traz uma afirmativa muito importante e sobre a qual os educadores de uma escola do campo deveriam continuamente refletir ao realizar as suas práticas:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Da observação realizada ficou a constatação que para a maioria das disciplinas do currículo escolar essa prática dinâmica e dialética a partir de um ambiente como a horta escolar ainda está distante de se efetivar, pois não foi possível perceber ações nesse sentido durante toda a realização da pesquisa.

Após o período das observações iniciais, uma nova etapa permitiu o acompanhamento da atividade denominada “experiência na sessão”. Cumpre destacar que aconteceram todos os momentos relatados na vivência anterior, mas tendo uma mediação pedagógica diferenciada. Essa experiência pode ser descrita como uma atividade que tem a finalidade de oportunizar aos estudantes o contato com a gestão e o protagonismo de experiências agropecuárias e a iniciação científica progressiva, ou seja, os estudantes desenvolvem plantio de hortaliças de ciclo curto, médio e longo, em seguida, realizam toda a prática do cultivo e acompanham o processo anotando, investigando/pesquisando e observando todas as etapas.

Os estudantes do 6º ano escolheram a cultura da alface e nessa tarefa eles tiveram a seguinte responsabilidade: na cultura da alface, devem observar e descrever cuidadosamente cada fase de desenvolvimento das culturas, dia a dia da germinação, formação das primeiras folhas, brotação, desenvolvimento do tronco e raízes, floração, formação dos frutos e semente,

ponto de colheita. Também testar dois ou mais tipos de adubos para comparar o nível de desenvolvimento da cultura. Os adubos escolhidos foram esterco bovino e de aves. Uma parte do canteiro plantada é chamada de testemunha, onde não é adicionado nenhum tipo de nutrição, objetivando dar o testemunho de que não foi alterado o solo. Em cada fase eles possuem a missão de separar algumas plantas específicas para a observação. A atividade citada é desenvolvida com os professores representantes de cada turma. Neste caso, os professores de diferentes áreas possuem a incumbência de acompanhá-los durante todo o percurso, não sendo obrigação do professor da área agrícola. Nesse viés, Caldart (2009), diz que a horta escolar deve ser um laboratório de aprendizagem, em que os estudantes possam explorar diversas facetas. Porém, infelizmente, nota-se que o professor que acompanha a turma não consegue utilizar desse espaço para incluir a sua disciplina, levando-os a desenvolver a tarefa voltada apenas para o conhecimento científico agropecuário.

Ao analisar a maneira como essa atividade é prescrita, pode-se dizer que diferentes disciplinas estão presentes, como por exemplo: ao realizar a medida do desenvolvimento das culturas, considera-se que a matemática está sendo colocada em prática, assim como a área das ciências naturais, o português com a escrita dos relatos, dentre outras disciplinas que também são trabalhadas de forma inconsciente pelo profissional, ou seja, a disciplina é explorada de forma simplificada e não percebida. Em suas palavras, Caldart (2009, p. 82) menciona a Educação Básica do campo como uma iniciativa voltada para a integração de uma perspectiva mais ampla do conhecimento e da cultura dos habitantes do campo, e isso “será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos”. Nessa ótica, percebemos que o conhecimento é pautado em ações que visam à valorização da cultura, porém é necessário dialogar com as disciplinas também e ir além do superficial, fazendo com que os profissionais se enquadrem a uma perspectiva camponesa.

Uma proposta que poderia ser aplicada numa organização que envolvesse os conteúdos e a horta escolar seria, primeiramente, os profissionais pensarem de forma coletiva nos conteúdos que poderiam ser explorados utilizando-se desse espaço. Em seguida, analisar os temas geradores para avançarem nesse sentido, aproximando os conteúdos da realidade a ser explorada. Em relação aos temas geradores, Freire (2014, p. 122) se refere dizendo que:

Não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deve ser incorporada [...]. O tema gerador como uma conscientização, é algo a que chegamos através não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens- homens.

Em relação aos temas geradores, pode-se dizer que eles são as fontes que formam os conteúdos que serão ministrados ao longo de cada trimestre. Eles são o ponto de partida inicial. Neste caso, a horta poderia ser inserida como um tema gerador, para que assim seja estudada por todas as disciplinas e assegurassem um ensino voltado para as práticas camponesas e as questões ambientais. Nesse enveredar, Freire (2014, p. 136) diz que “é importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendida nas relações homens-mundo”.

Ao dar seguimento nas outras visitas à escola, observou-se que acontecem diferentes eventos de acordo com o horário das aulas. Em uma das visitas, aconteceu à motivação dos Temas Geradores, que é quando os professores, junto aos estudantes, apresentam, por meio de músicas, imagens e símbolos, que retratam o tema aos discentes de cada série/turma e, assim, dando seguimento as atividades curriculares. O Tema Gerador apresentado do 6º ano foi: Saúde. Diante dele é que os conteúdos do currículo são pautados para serem abordados nas

aulas específicas, porém nem sempre acontece nessa logística. Muitos profissionais trabalham de forma isolada os seus conteúdos, removendo a oportunidade de utilizar teorias e práticas que poderiam incluir, como por exemplo, a horta escolar, envolvendo a temática proposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como principal objetivo analisar as contribuições ao processo de ensino-aprendizagem e às questões socioambientais a partir de atividades pedagógicas, com a horta escolar existente na dinâmica de ensino da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Partiu-se do princípio de que as práticas realizadas no ambiente da horta escolar propiciam uma aprendizagem científica e ambiental capaz de gerar interesse e sensibilização aos estudantes da educação do campo. Diante disso, buscou-se o aporte de teóricos do campo da educação, da educação ambiental e da educação do campo e foi realizada uma análise dos documentos que configuram a estrutura da escola, em especial o Projeto Político Pedagógico. A revisão da literatura, em atendimento ao objetivo específico que foi delineado, possibilitou um diálogo bastante profícuo com a realidade escolar para o melhor entendimento da história e da trajetória da instituição e as opções metodológicas que nela se apresentam, com ênfase na horta escolar.

Em seguida, foi realizada uma análise cuidadosa da implementação da horta, considerando de que forma ela se efetiva na prática, utilizando como procedimento metodológico a Observação Participante. Essa análise permitiu que o segundo objetivo específico delineado pudesse ser alcançado, reforçando o entendimento da importância da horta escolar para o processo de ensino-aprendizagem e para a percepção ambiental dos estudantes e mostrou um certo distanciamento entre os documentos legais e as práticas que vêm sendo realizadas.

É importante salientar que em uma instituição de ensino, a prática da escola deve caminhar juntamente com as propostas do Projeto Político Pedagógico, envolvendo a realidade dos estudantes, para lhes assegurar um conhecimento apropriado, bem como uma perspectiva de pertencimento a essa mesma realidade. A análise do PPP, e a observação das práticas no ambiente da horta escolar apontam para a necessidade de que esse documento deva passar por algumas adequações para melhor atender, de forma efetiva, os pressupostos de uma educação do campo, sobretudo no que diz respeito à relação escola – realidade social em que se insere. Caso contrário, o direito a uma educação de qualidade e a escola fica comprometido. Sem essa parceria coletiva, o professor aborda apenas o que lhe é conveniente, uma vez que não há na escola um projeto direcionado para a vida dos camponeses. A ausência de uma orientação clara resulta na falta de uma diretriz para as atividades, gerando incerteza quanto aos objetivos a serem alcançados. Essa lacuna prejudica os alunos, privando-os de uma educação de qualidade e condizente a sua realidade.

Foi possível verificar que os conteúdos científicos desenvolvidos na escola não estabelecem uma inter-relação entre teoria e prática. Isso ocorre devido ao fato de os professores abordarem suas disciplinas de maneira isolada e específica, desconsiderando, desse modo, os interesses dos alunos, pois poderiam explorar de forma mais aprofundada o ambiente da horta. Perante a essa questão sabe-se que esse ambiente pode ser explorado para aplicar uma diversidade de metodologias, relacionando as disciplinas da base, como o Português, a Matemática, a Ciências, a Geografia, a Educação Física, dentre outras que fazem parte da Base (-+). E se tratando do ambiente da horta, foi perceptível uma falta de preocupação com a formação dos estudantes, não os capacitando como sujeitos capazes de transformar o ambiente ao seu redor. Além disso, ela resulta em desmotivação e desinteresse por parte dos alunos em relação à escola, uma vez que não oferece uma educação específica que atenda às necessidades dos camponeses. Vale ressaltar que devido à escola ser gerida pela proposta da Pedagogia da Alternância, existem elementos que estão voltados para a realidade camponesa. O que é referido neste contexto é em relação à prática com a horta escolar e o documento que dita às regras que devem ser exercidas pelas instituições de ensino. Para tanto, as escolas do campo precisam ter um Projeto Político Pedagógico que defenda as causas

camponesas e reforce o valor do conhecimento obtido pelo campesinato, ou seja, o valor existente e ofertado pela Educação do Campo.

Como citado anteriormente que as práticas, na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, acontecem de maneira isolada em relação aos conteúdos científicos, propõe-se que para que essa prática possa prosperar no ambiente da horta escolar, é essencial que o professor de Ciências Agropecuárias, em colaboração com os demais docentes, planeje a prática com a horta escola de forma interdisciplinar. Com essa abordagem, os conteúdos científicos podem ser integrados à prática, estabelecendo uma conexão mais estreita entre teoria e aplicação concreta.

Um ponto crucial a ser destacado é a importância de proporcionar aos alunos a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuições, permitindo que se sintam verdadeiramente pertencentes à escola. Caso contrário, podem se perceber apenas como "objetos" no processo de construção do conhecimento. É fundamental ressaltar que, na ausência de um planejamento conjunto na escola, alunos e professores podem perder a noção da totalidade, desconhecendo o que seus colegas trabalham com os discentes. Especificamente em relação à prática da horta escolar, a falta de diálogo na organização do trabalho pedagógico distancia os conteúdos científicos, impedindo a construção de uma abordagem mais integrada. Essa mudança no processo de aprendizagem, que resulta na construção do conhecimento e na interação com o meio, é fundamental para o desenvolvimento educacional.

No que se refere ao terceiro objetivo específico delineado para a realização desta pesquisa, que se direcionou para investigar se a horta escolar apresenta uma abordagem contextualizada, interdisciplinar e sócio ambientalmente sustentável, as considerações trazidas até aqui destacaram as dificuldades para que essa perspectiva venha sendo colocada em prática.

O dinamismo na escola do campo pode ser concretizado por meio de projetos de pesquisa, incentivando os alunos a buscarem informações e produzir conhecimento para compartilhar coletivamente. Isso requer uma compreensão clara da identidade da escola e do tipo de formação desejada para os alunos. É crucial internalizar nos educadores o papel fundamental que desempenham na escola, que é o de contribuir para emancipar e promover a autonomia nos indivíduos que frequentam a instituição. Dessa forma, é possível oferecer aos alunos uma educação de qualidade que atenda aos interesses específicos dos habitantes do campo e, conseqüentemente, assegurar cidadãos que se preocupem com as práticas ambientais.

Por fim, todo o processo organizacional integral da educação envolve a construção e reconstrução coletiva. Ao longo desse percurso, é fundamental retomar os temas geradores. Isso é necessário para envolver os conteúdos científicos de maneira interdisciplinar, garantindo que atendam aos interesses específicos dos camponeses. Dessa forma, todos na escola terão uma compreensão mais abrangente e integrada, e existe a possibilidade de incluir mais temas que contemplem os interesses subjetivos da comunidade camponesa.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. R. da C. **A pedagogia do oprimido na escola contemporânea: desafios e perspectivas.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 174-196, jan./mar. 2021.

ALVES, I.; CALIXTO, M. L.; CORDEIRO, L. C. X. Literatura, TIC e Ciberespaço: um diálogo possível. *In.*: MIRANDA, G. L.; MONTEIRO, M. E.; BRÁS, P. T. **Aprendizagem Online.** Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 403-407.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por Uma Educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, F. P. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão brasileiro.** Rio de Janeiro: Ipea, 2012.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento-Interdisciplinaridade na escola.** São Paulo: Loyola, 1992.

BORGES, H. da S.; SILVA, H. B. da. A Educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. *In.*: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde.** Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 set. 2022.
BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4281&ano=2002&ato=3b2ATVU5UNNpWTda1>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Meio Ambiente – PRONEA**. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovada em 1º de fevereiro de 2006**. Considera como dias letivos o calendário escolar da Pedagogia da Alternância Aplicada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: CNE, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00106.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 18 set. 2022.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. **Por Uma Educação**: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAPRA, F. A. **Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, E. A. da C. **Uso da Plataforma MOODLE como Metodologia Suplementar ao Ensino e Aprendizagem**: estudo de caso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca - Espírito Santo. 2017. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DIAS, G. F. **Educação ambiental princípios e práticas**. São Paulo: nGaia, 1998.

ÊXODO RURAL. Intérpretes: Dom e Ravel. Compositor: Angelino de Oliveira. *In*: Cidade e Campo. Intérpretes: Dom e Ravel. 1982 (3m56s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0DW-Wr1Sdd0>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FAZENDA, I. **A Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, texto preparatório. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.;

- MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 20-63.
- FRANCO, M. I. G. C. **Educação ambiental e pesquisa-ação participante**: registro analítico-crítico de uma *práxis* educativa. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, M. **A organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **PEDAGOGIA**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: www.paulofreire.org. Acesso em: 25 de set. 2023.
- GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. **Estrutura do Projeto de Pesquisa**: métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Estudo de Caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir relatório. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIMONET, J.-C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's**. São Paulo: Vozes, 2010.
- GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. **Diálogos de Saberes e Fazeres**: uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira. São José: ICEP, 2017.
- GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n .9, p. 11-22, 2016.
- GRAMSCI, A. Caderno 12. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JACOBI, P. R.; GRANJA, S. I. B.; FRANCO, M. I. Aprendizagem Social: práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 5-18, abr./jun. 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da Natureza: Educação ambiental e reprodução social. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. C. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LIMA, R. S. de. O setor de indústria e a EAD. *In*: **Educação a distância: o estado da arte**. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 209 - 215.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: Contribuições a práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131- 152, jan./abr. 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2008.

MOLINA C. M. **Educação do Campo: Pesquisa e reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MINAYO, M, C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. Florianópolis, 2006.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.

OLIVEIRA, R. J. de; MALACARNE, V. Horta Escolar: Uma Ferramenta Pedagógica e Interdisciplinar na Escola do Campo. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-19, 2016.

OLIVEIRA, E. Projeto Político-Pedagógico. **InfoEscola**, [2023]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 07 ago.

2023.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2008.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia.** São Paulo: Edição Loyola, 2015.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnicas e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina – ES.** Colatina: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus.** Colatina: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

SILVA, E. C. R. **Agricultura urbana como instrumento para a educação ambiental e para a educação em saúde: decodificando o protagonismo da escola.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In.*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.

THIESEN, J da S. A interdisciplinaridade como movimento articulador do processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** São Paulo: Papirus, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.