



Educação Ambiental em escola de tempo integral em Belém, estado do Pará

José Bittencourt da Silva¹
Maria Cecília de Paula Silva²

Resumo: A Educação Ambiental (EA) pode ser compreendida como um campo de disputa entre agentes que lutam pela legitimidade teórica e prática em contextos sociais diversos. O presente texto expõe e analisa um projeto de EA em uma escola de tempo integral no município de Belém, estado do Pará. Com base em investigação de campo do tipo *survey* aponta-se o empenho dos professores e gestores da escola quanto ao compromisso e protagonismo com os objetivos educacionais traçados. A visão educacional escolar do projeto reflete a hegemônica prevalência da macrotendência pragmática presente na prática pedagógica das instituições de ensino brasileiras e paraense.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Macrotendência Pragmática. Projeto de EA. Escola.

Environmental Education in full time school in Belem, state of Pará

Abstract: Environmental Education (EE) can be understood as a field of dispute between players fighting for theoretical and practice legitimacy in different social contexts. This paper presents and analyzes an EE project in a full time school in the city of Belem, state of Pará. Based on a survey, we note the commitment of teachers and school managers as to the commitment with the educational goals. The school educational vision of the project reflects the hegemonic prevalence of pragmatic macrodirection present in the pedagogical practice of Brazilian educational institutions and in Pará state.

Keywords: Environmental Education. pragmatic macrodirection. EE Project. School.

¹ Sociólogo e especialista em Ciência Política (IFCH/Universidade Federal do Pará – UFPA), mestre em Planejamento do Desenvolvimento e doutor em Ciências Ambientais (Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA/UFPA). Atua como professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED)/ Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). E-mail: jbsilva@ufpa.br

² Pós-doutora em Sociologia e Antropologia na Universidade de Estrasburgo/França. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação e graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. E-mail: celipaula@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Historicamente, o processo de construção da Educação Ambiental (EA) em escala nacional e mundial ligou-se primeiramente às ciências biológicas e naturais, posteriormente ao ideário ideológico do desenvolvimento sustentável e, mais recentemente, às concepções marxistas e neomarxistas vinculadas à Ecologia Política. Nesta trajetória, as práticas escolares formativas dos educandos apresentaram contradições, problemas e limitações que precisam ser debatidas, compreendidas, analisadas e superadas.

Uma dessas questões que precisa ser debatida e superada está expressa no Artigo 6º da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA. Nele observa-se que a EA, ou sua implementação propriamente dita, deverá superar a “[...] **visão despolarizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino**” (BRASIL, 2012, p. 2) (Grifo nosso).

O presente texto expõe e analisa o projeto de EA intitulado “Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia”, implementado em parceria com a Fundação Municipal de Assistência ao Estudante (FMAE), que é uma organização com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Este projeto vem sendo realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professora M. M. T., localizada no distrito administrativo Mosqueiro, Município de Belém, estado do Pará, Amazônia, Brasil.

Metodologicamente, o texto resulta de informações bibliográficas, documentais (SEVERINO, 2007) e pesquisa qualitativa de campo (POUPART, 2010) do tipo *survey* (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) realizada entre os meses de maio e junho de 2016. Com utilização de técnicas de recolhimento de informações peculiares ao viés epistemologicamente etnográfico (ANDRÉ, 1998; OLIVEIRA, 2000), foram realizadas observações *in loco*, entrevistas com coordenadoras pedagógicas e vivências/experiências cotidianas junto à realidade pesquisada.

Do ponto de vista técnico-instrumental utilizou-se gravador de voz, máquina fotográfica e caderno de campo, instrumentos indispensáveis à pesquisa *in loco* e capazes de recolher e registrar evidências múltiplas do real percebido, tais como: discursos, situações cotidianas, paisagens do local, práticas pedagógicas etc., suscetíveis de serem utilizados como fonte primária de dados ou evidências empíricas indispensáveis à plausibilidade do discurso científico/acadêmico.

O caso selecionado (a EMEIEF Professora M. M. T.) constituiu-se como uma amostra qualitativa, no mesmo sentido dado por Pires (2010, p. 154) a este conceito, ou seja, “[...] o resultado de qualquer operação visando construir o *corpus* empírico de uma pesquisa”, entendido como o conjunto de tudo aquilo que se identificou como objeto de olhar, ouvir e recolher em campo (OLIVEIRA, 2000). O lugar, a paisagem, a territorialidade escolar, as práticas e discursos, os documentos, as situações do cotidiano, enfim, tudo aquilo que serviu de “matéria prima” para a construção do concreto pensado (KOSIK, 1976; MARX, 1988)

Além desta introdução, o texto apresenta algumas considerações gerais sobre EA, uma exposição e análise do Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia e as considerações finais, em que se ressaltam as características preponderantes do projeto analisado, ou seja, um projeto que pode ser compreendido como conservacionista e pragmático, necessitando de um aprofundamento maior quanto às características da sociedade atual, a qual é estruturalmente nefasta ao meio ambiente e promotora de desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES GERAIS: CONTRADIÇÕES INTERNAS À EA

Os problemas relacionados à chamada “questão ambiental” tem estado na agenda política, social e econômica mundial e brasileira há mais de 40 anos. De fato, desde a década de 70 do século passado esse tema tem sido exposto e debatido em espaços públicos e privados diversos. A abordagem recorrente nesse contexto relacionou-se, mormente, à capacidade de suporte do planeta terra em suprir as necessidades vitais dos seres humanos no presente e no futuro. A partir dos anos de 1990 observa-se um recrudescimento dos debates sobre meio ambiente, agora com perspectivas diferentes quanto à identificação das causas e possibilidades de ação para resolução de tais questões.

De fato, a perda de biodiversidade, a escassez de água e o aquecimento global são alguns dos temas mais fortemente discutidos a partir da última década do século XX, mas agora com uma nova perspectiva, qual seja: a crise ambiental precisa ser percebida como efeito deletério de relações sociais que se estabelecem historicamente na natureza. Precisamente, esses efeitos são expressões fenomênicas de processos sociais, econômicos e culturais próprios da formação social capitalista em escala global, realidade que tende a aumentar os aspectos percebidos como problemas do meio ambiente.

Concernente aos “problemas naturais”³ a EA passa a ser colocada como um componente necessário ao processo de mitigação ou até mesmo resolução dessas demandas. Mas o processo pedagógico educacional não é tranquilo. Muito ao contrário, ele é tencionado por agentes em conflito que lutam pela legitimidade ou pertinência educativa, tanto teórica quanto prática. Isso reflete na proposição e implementação de projetos no âmbito escolar.

Desta forma, a EA pode ser analisada como espaço disputado com predominância não hegemônica de um viés ambientalista específico, fortemente marcado por ideologias neoliberais preservacionistas e conservadoras do *status quo* vigente. Esse viés foi chamado por Layrargues e Lima (2014) de EA Pragmática, a qual traz como mote principal de ação a mitigação dos problemas ambientais a partir de métodos e técnicas de ensino comportamentalistas, que buscam a conscientização dos alunos usando práticas de coleta seletiva, reutilização e reciclagem de resíduos sólidos, racionalização do uso da água e, principalmente, o tão propalado consumo consciente (TRIGUEIRO, 2012).

A análise pragmática parte do pressuposto de que a conduta individual mais simples, os gestos mais banais das pessoas em seus cotidianos podem impactar de maneira negativa os processos naturais.

[...] Se vivenciamos hoje uma crise moral e ética sem precedentes, assim como graves problemas ambientais, destruição dos solos e excesso de lixo, é porque, além de não pesarmos nas consequências de nossos atos de consumo, estamos permitindo que nossas crianças sejam educadas para um consumo desenfreado e sem reflexão. Devemos parar e pensar. Antes de consumir temos de refletir sobre os impactos que nosso consumo individual gera na coletividade. Os recursos naturais são finitos e a forma como nos relacionamos com eles tem se mostrado insustentável (TRIGUEIRO, 2012, p. 49).

Daí a proposta de que precisamos preparar as crianças para que elas sejam cidadãs e consumidoras conscientes. “O direito à educação para um consumo consciente é não só um desafio como uma das soluções para os problemas morais e ambientais de nossos tempos” (TRIGUEIRO, 2012, p. 50).

Ao desconsiderar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais próprios do capitalismo a visão pragmática acredita ser possível implementar um projeto escolar autônomo e “transformador”. As instituições de ensino deveriam envidar esforços necessários e capazes de reprogramar as mentes das crianças, retirando delas ideias e ações

³ Note-se que a natureza em si não possui nenhum problema. O que se observa atualmente como problema ambiental são derivações fenomênicas dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais próprios do modo de produção capitalista.

predatórias e edificando um novo cidadão, agora ecologicamente correto (TRIGUEIRO, 2012). Seria um redirecionamento comportamental que se materializaria nas posturas cotidianas sustentáveis no âmbito da família, das organizações públicas e privadas.

Como contraponto a visão pragmática da EA, Layrargues e Lima (2014) destacam a EA Crítica. Este novo viés questiona o modo comportamentalista da educação pragmática e denuncia seu aspecto ideológico-conservador. Tal conservadorismo se expressa na ausência de crítica às estruturas próprias da formação social capitalista fundada “[...] numa lógica de acumulação ilimitada (do capital, dos lucros, das mercadorias), do esgotamento dos recursos, do consumo ostentatório, e da destruição acelerada do meio ambiente” (LÖVY, 2014, p. 46).

Economicamente, o surgimento do capitalismo representou um momento revolucionário na história da humanidade e o surgimento de uma nova forma de organização social e de apropriação da natureza. Essa economia global, centrada no espaço urbano e baseada em uma tecnologia consumidora de energia e de matérias primas, pressupõe um mercado em expansão, no qual produzir cada vez mais passa a ser um imperativo ao próprio sistema, ou seja, retroalimenta o modelo adotado e garante o processo de acumulação de bens (MORAES, 2002 apud BRITO; SILVA; PINTO, 2016, p. 422).

Por isso, diz Lövy (2014, p. 48), há a necessidade de uma luta mais ampliada de transformação do modo de produção capitalista como um todo. Essa mudança deverá edificar uma nova intencionalidade civilizatória “[...] fundada em critérios exteriores ao mercado capitalista”.

Antes de mais nada, trata-se, parece-me, de uma *ética social*: não é uma ética dos comportamentos individuais, não visa culpabilizar as pessoas, promover o asceticismo, ou a autolimitação. Com certeza, é importante que os indivíduos sejam educados para respeitar o meio ambiente e recusar o desperdício, mas o verdadeiro jogo se joga noutra parte: na mudança das estruturas econômicas e sociais capitalistas/comerciais, no estabelecimento de um novo paradigma de produção e distribuição, fundado, como vimos anteriormente, em levar em conta as necessidades sociais – notadamente a necessidade vital de viver num meio ambiente natural não degradado. **Uma mudança que exige atores sociais, movimentos sociais, organizações ecológicas, partidos políticos, e não apenas indivíduos de boa vontade.** [...] O combate para salvar o meio ambiente, é necessariamente o combate por uma mudança de civilização (LÖVY, 2014, p. 65-66) (grifo dos autores).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professora M. M. T. localiza-se no distrito administrativo de Mosqueiro, Município de Belém, estado do Pará, Amazônia, Brasil. A escola é pública, gratuita e está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), Prefeitura Municipal de Belém. Atualmente, a escola atende a 61 alunos na Educação Infantil e 78 no Ensino Fundamental menor (1º, 2º e 3º ano), a partir do sistema de ciclos de alfabetização⁴ e em regime de tempo integral das 7h e 30min. às 17h e 30min.

Fotografias: 1, 2, e 3: Imagens de aspectos da área externa da escola



Fonte: José Bittencourt da Silva (2016)

Com base em ideário conservacionista da SEMEC na época, fortemente marcado pela ideologia do “educar para a sustentabilidade” (GOVERNO FEDERAL, 2000, p. 6), a escola foi formalmente criada em 21 de dezembro de 2011, por meio do Decreto nº 68.679 (BELÉM, 2011), mas efetivamente inaugurada em dezembro de 2012. A proposta pensada, por assim dizer “de dentro do gabinete”, era atender às necessidades escolares de famílias do bairro Paraíso, uma área territorializada por um processo de ocupação localmente chamada de “invasão”.

⁴ Para compreensão acerca dos ciclos de alfabetização ver Brasil (2012)

A pedagoga e atual coordenadora pedagógica de Educação Infantil da EMEIEF M. M. T., Professora A. C. R. G. de 41 anos de idade, participou desse processo. Ela afirma que

Inicialmente o projeto da professora Terezinha Gueiros, que era a secretária de educação da SEMEC na época, era de construir uma eco-escola neste local [...]. Mas a escola foi inaugurada em 2012 como escola do campo de tempo integral, isso porque não tinha aluno suficiente pra ela funcionar. Na verdade a escola também não tinha pessoal de apoio, professores e corpo técnico-administrativo pra fazer uma escola funcionar. Ela foi inaugurada como de tempo integral pra resolver a questão da demanda. Assim foi que nós fizemos a escola funcionar ainda de maneira precária com alunos de outros bairros da ilha do Mosqueiro e assim resolvemos o problema da exigência legal. O que realmente se tinha era um grande e bonito prédio escolar sem gente dentro. Sofremos muitas críticas, inclusive chamaram a escola de ‘elefante branco’, ou seja, um grande espaço construído, mas sem nenhuma utilidade. Na verdade essa situação toda aconteceu porque não houve nenhuma pesquisa pra que a prefeitura tivesse uma real visão dessa área aqui do Mosqueiro. A prefeitura trabalhou assim: eu tenho o dinheiro, tenho o local e onde eu vou fazer uma escola? (A. C. R. G., Ilha Mosqueiro, maio de 2016).

Fotografias: 4, 5, 6 e 7: Imagens que objetivam a visualização de aspectos da área interna da escola



Fonte: José Bittencourt da Silva (2016)

Rigorosamente falando, foram os poucos professores contratados e concursados, juntamente com a direção da escola os verdadeiros protagonistas da “vivificação” pedagógica do prédio edificado, realidade que se faz presente até os dias atuais no cotidiano escolar. Em grande medida, é a luta diário dos sujeitos educacionais que dá efetivamente existência a escola, em que pese os muitos problemas observados localmente.

Fomos nós que saímos atrás dos alunos para resolver o problema da demanda, fomos nós que fomos atrás de transporte para trazer as crianças. Foi uma experiência muito boa porque acabamos encontrando uma realidade que não se percebe quando a escola fica parada em si mesma esperando os alunos. Nós saímos atrás dos alunos e encontramos as antigas localidades da ilha (Carananduba, Caruará, Curva da Mica, Paraíso, Marahú, São Francisco, Caruaru, Mari-Mari, Ariramba, Baía do Sol), assim como encontramos e fizemos bons contatos com muitas famílias assentadas da reforma agrária (Paulo Fonteles, Chico Mendes, Mártires de Abril, Doroth II). Atualmente é a escola que não tem condições para atender as famílias que querem colocar seus filhos pra estudar aqui, porque aí já aparecem outros problemas, como o problema do transporte que é muito pequeno para buscar e levar os alunos. É um ônibus que tem apenas 22 assentos, é um transporte que precisa de manutenção [...]. A escola recebe um suprimento de fundos de R\$ 1.900,00 bimestralmente. Esse dinheiro é para material de consumo e R\$ 300,00 para reparos. Esse valor é muito pouco e nós fazemos o que podemos para ‘esticar’ esse dinheiro. Já houve muitos casos que nós mesmos tivemos que usar o nosso próprio dinheiro pra compra de cimento, torneira, tempero pra cozinha, material para evento da escola, como brindes e comida para os participantes (A. C. R. G., Ilha Mosqueiro, maio de 2016).

De fato, o que se observa é que o planejamento dos meios e dos fins que caracterizam a ação estatal não se fez presente no processo efetivação da escola, tampouco na institucionalização do tempo integral. O relato da coordenadora pedagógica entrevistada mostra que se sabia muito pouco sobre a demanda de alunos, sobre as famílias do bairro, a viabilidade da escola ou mesmo sobre a construção do prédio no local selecionado. Para além desses aspectos, não se tinha claramente como ela funcionaria administrativa e pedagogicamente. A rigor, a escola foi se efetivando em meio a incertezas e esperanças por parte de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Uma breve incursão investigativa no entorno da escola é suficiente para observar que a área se assemelha aos processos característicos de ocupação de muitos espaços belenenses não organizados pela lógica estatal. Tem-se uma movimentação social, liderada por pessoas geralmente ligadas a determinado grupo político partidário, o qual oferece algum amparo legal em troca de promessa de voto. Com o passar do tempo muitos ocupantes, geralmente por ausência de condições infra-estruturais para permanência e sobrevivência no local, acabam vendendo seus lotes ou simplesmente abandonando-os.

No caso da área em estudo, a fixação de residências e a permanência dos ocupantes no lugar não se efetivaram de maneira imediata, isso porque a ilha apresenta uma configuração histórica de antropização ligada ao veraneio, descanso das classes médias

urbanas da região metropolitana de Belém, ao turismo de praia e a outras práticas humanas ligadas à sazonalidade. A rigor, o fluxo maior de pessoas e dinheiro na ilha ocorre de maneira rápida e em momentos pontuais, principalmente nos contextos praianos e na área urbanizada denominada de vila. Hoje se observa na região do entorno da escola casas fechadas, muitas delas com placas de venda, outras simplesmente abandonadas e vários barracos e lotes de terra demarcados precariamente e também abandonados.

Em sua trajetória pela construção de uma identidade escolar, os sujeitos educacionais da EMEIEF Professora M. M. T. estão se empenhando em garantir uma escola de tempo integral de fato. Todavia, observa-se que a escola está desempenhando uma função assistencialista na ilha Mosqueiro, o que para a atual realidade social local configura-se como uma importantíssima atividade, isso graças ao protagonismo de seus agentes educacionais.

Em seu atual projeto pedagógico, a escola se identifica como uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental que dá prioridade a Educação Ambiental.

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a Maria Madalena Travassos, que oferece as seguintes modalidades: creche (Maternal II (03 anos), Educação Infantil (Jardim I (04 anos), Jardim II (05 anos), e o Ciclo I do Ensino Fundamental de 9 anos (Ciclo I-1º ano (equivale a alfabetização 06 anos) e Ciclo I-2º ano (equivale a 1ª série 07 anos) e Ciclo I-3º ano (equivalente a 2º série 08 anos), **a escola tem ainda como prioridade a Educação Ambiental** (BELÉM, 2016, p. 2) **(Grifo nosso)**.

Ainda com base em seu Projeto Pedagógico (BELÉM, 2016, p. 4), a escola apresenta como um de seus objetivos “Implementar junto à comunidade escolar, a prática de ações voltadas para a Educação Ambiental”.

Foi baseada nessa prioridade e nesse objetivo que a escola Prof^a M. M. T. foi escolhida como público alvo de um projeto de intervenção denominado “Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia”. Iniciado desde o ano de 2014, o projeto constitui-se como uma “[...] parceria entre FMAE (Fundação Municipal de Assistência ao Estudante), SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e UNB (Universidade de Brasília)” (BELÉM, 2016, p. 28). O que segue são aprofundamentos acerca desse projeto.

POSSIBILIDADES ANALÍTICAS: O PROJETO “EDUCANDO COM A HORTA ESCOLAR E A GASTRONOMIA”

Em seu Projeto Político Pedagógico (BELÉM, 2016), observa-se que a Educação Ambiental se configura como elemento constitutivo das ações educativas da escola Prof^a

M. M. T. Neste contexto, a escola tem no projeto “Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia” uma de suas atividades mais relevantes quanto à intervenção escolar no campo das chamadas questões ambientais. O projeto desenvolvido pela escola apresenta como objetivo geral “Promover uma Educação Ambiental e, por meio dela, uma mudança de hábitos alimentares” (BELÉM, 2016, p. 28).

O projeto “Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia” (PEHEG) é uma iniciativa do Centro de Excelência em Turismo (CET) da Universidade de Brasília (UnB) e suas atividades são financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Desde 2011 o CET/UnB realiza as Chamadas Públicas Simplificadas para que estados ou municípios de todo o país informem que aceitam participar do projeto.

O PEHEG foi elaborado com a intenção de dinamizar o currículo escolar tendo a horta e a gastronomia como eixos geradores da prática pedagógica e promovendo a prática de hábitos alimentares saudáveis. Respeitando e permitindo, assim, a valorização de ingredientes e receitas regionais, técnicas culinárias de preparo de alimentos, e da experiência dos sabores e aromas, impactando positivamente na qualidade sensorial e na apresentação das refeições escolares.

O objetivo do projeto, em nível nacional, é promover a formação de agentes envolvidos no Programa Nacional de Alimentação Escolar com vistas à promoção do hábito alimentar saudável e à Educação Ambiental dentro das escolas a partir da dinamização do currículo, tendo como eixo gerador da prática pedagógica a gastronomia e a horta escolar (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 1-2).

A Prefeitura Municipal de Belém, a partir de parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e, por meio da Fundação Municipal de Assistência ao Estudante (FMAE), deu início ao PEHEG em agosto de 2014 (CARVALHO, 2014). A escola escolhida para sua realização foi escola Profª M. M. T. na ilha Mosqueiro, a qual recebeu os kits de construção da horta, contendo enxada, ancinho, carrinho de mão, mangueira, escarificador, pá, entre outros instrumentos.

No contexto do projeto, e respeitando a faixa etária de cada turma, os alunos participam em dias alternados da produção de compostagem, da construção de canteiros e da plantação, cultivo, cuidados e colheita de hortaliças, verduras e legumes etc., tudo sob a coordenação dos professores e a partir das orientações da Coordenação Pedagógica do projeto que auxilia a todos os envolvidos nas atividades. A visita à horta é feita semanalmente com base em um cronograma feito e acompanhado pela Coordenação Pedagógica.

Dentro do “pacote” proposto pelo projeto os alunos e os professores são direcionados a construção de produtos escolares como: ficha técnica, histórico das atividades a partir da ideia de linha do tempo, produção de informativos, receitas, texto em prosa e verso, paródias, relatos de vivências na horta, desenhos, dramatizações, bem como desenvolvem pequenas atividades como as feiras, produção de alimentos, e criação de murais.

No contexto dessas atividades do projeto PEHEG, a escola também trabalha com o tema “meio ambiente” e, neste aspecto, as ideias de reciclagem e reutilização são essenciais. Assim, foram adaptadas calhas para a drenagem e armazenamento das águas das chuvas em pequenos reservatórios, os canteiros são construídos com materiais reutilizados (pneus), a estufa foi feita com garrafas pet e a reprodução de minhocas (o minhocário) se realiza dentro de uma carcaça de geladeira.

Os principais assuntos discutidos são: seres vivos, ciclo da água, valor nutricional das hortaliças, verduras e legumes, tipos de solo, as hortaliças, verduras e legumes mais cultivados na região norte do país, cadeia alimentar, reciclagem e muitos outros são alguns dos temas pedagogicamente mais desenvolvidos na escola para os estudos da matemática, língua portuguesa, ciências etc.

Apesar de todo empenho e boa vontade dos sujeitos educacionais envolvidos no projeto PEHEG, apesar da sua importância para a aprendizagem dos conteúdos escolares por parte dos alunos, observa-se claramente o seu atrelamento à macrotendências conservadoras da EA, fortemente marcado por uma postura “[...] despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” brasileiras (BRASIL, 2012, p. 2).

Layrargues e Lima (2014, p. 28) apontam que atualmente, quando se toma a escola como referência, a macrotendência pragmática da EA constitui-se na vertente hegemônica no Brasil. Para eles essa macrotendência tem no problema do lixo urbano-industrial das cidades “[...] um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas”. Por isso a reciclagem e a reutilização dos resíduos sólidos passaram a ser as atividades mais desenvolvidas nos projetos de EA implementados nas escolas.

A crítica a essa EA pragmática reside no fato de que há um predomínio de práticas educativas nas escolas com ações individuais e comportamentais para conscientização das crianças, sem a devida problematização dos processos históricos, sociais, políticos e econômicos que fazem surgir os chamados “problemas ambientais”. E mais, “tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da

crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

Alguns questionamentos são importantes quanto à proposta pragmática de EA sensibilizadora e conscientizadora dos alunos. Como questiona Loureiro (2007, p. 69),

[...] o que é conscientizar? Este é um conceito com muitos significados, mas normalmente quando as pessoas fazem menção a ele querem dizer: sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação, desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. Em resumo, dar ou levar consciência a quem não tem.

Conscientizar ou sensibilizar uma pessoa seria levar verdades a ela, fazê-las pensar corretamente para que ajam corretamente. Essa é uma questão extremamente complexa, afinal, “Será que os educadores ou proponentes dos projetos possuem a solução ou estão mais sensibilizados para a natureza do que os demais participantes?” (LOUREIRO, 2007, p. 69).

Ora, como fazer a tão propalada conscientização sem envolver a maior parte possível dos sujeitos educacionais com os processos sociais mais amplos? Só há uma forma de fazer isso, ou seja, ampliando a visão dos espaços de educação. Isso deve ser feito não só no que concerne aos aspectos físicos (ultrapassar os muros demarcatórios dos limites escolares), mas que essa percepção ampliada de educação seja expressa no seu projeto educacional e curricular, associada a uma prática cotidiana dialógica e crítica que evolva epistemologicamente as famílias, às organizações e movimentos sociais, às associações comunitárias e cooperativas, enfim, que a educação escolar seja encarada como uma “[...] mediação no seio da prática social” (SAVIANI, 1999, p. 83).

Paulo Freire abordou a questão da tomada de consciência por parte do indivíduo frente ao mundo vivido. Para ele a conscientização de alguém deve levar em consideração a complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito aprendente o mundo da vida, não de maneira irrefletida, ingênua e espontânea, mas sim de forma crítica, “[...] na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15).

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato

ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1979, p. 15).

Além de ressaltar o aspecto histórico-prático necessário a conscientização e a necessária interface com os processos sociais gerais, Paulo Freire enfatiza o caráter permanente do processo de conscientização percebido como condição *sine qua non* neste contexto. Ninguém conscientiza alguém apenas com uma palestra, uma oficina, colando um cartaz na parede, ou mesmo com uma semana de aulas ou um período letivo determinado. Faz-se necessária constância e permanência de um fazer cotidiano teórico-prático no tempo histórico presente e futuro e, pois isso mesmo há a necessidade de interações entre a escola, a família e a comunidade.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 1979, p. 16).

Segundo a professora das séries iniciais, J. C. S. N. que foi inserida no projeto em 2015, os alunos são levados a participar do projeto de uma maneira particularizada, ou seja, uma turma de cada vez, em apenas um dia por semana, ou pela manhã ou pela tarde, é levada para participar das atividades do projeto na escola.

Desde 2015 quando entrei na escola eu participo do projeto com meus alunos. O projeto funciona durante a semana toda e as turmas possuem um dia específico para ir à horta, e neste dia devemos realizar atividades pedagógicas sobre a horta. Geralmente plantamos, regamos e verificamos as mudas que já foram plantadas e muitas outras coisas. Por exemplo, a minha turma vai à horta toda terça-feira. Mas, claro que existem dias que por algum motivo não é possível ir. Por exemplo, nos dias de muita chuva ou mesmo quando eu estou em formação continuada fora da escola em atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação [...]. O projeto é desenvolvido todo ele dentro da escola e a minha turma nunca visitou nenhuma horta na comunidade. Mas eu acredito que é muito interessante porque ele ajuda a fazer com que os alunos que não comem verduras e legumes passem a ingerir esses alimentos, passem a compreender a necessidade de plantar para podermos comer de maneira saudável (J. C. S. N., Ilha Mosqueiro, maio de 2016).

Abaixo se observam algumas imagens de práticas do projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia na escola Profª M. M. T. Nelas é possível ver que a reutilização de resíduos sólidos é marcante. São pneus que servem de canteiro, a estufa feita de garrafas pet para as mudas, recipientes de plástico e copinhos de iogurtes sendo utilizados como incubadoras para germinação das mudas etc.

Fotografias: 8, 9, 10, 11, 12 e 13: Imagens que demonstram a reutilização de resíduos sólidos como pneus, garrafas, copos descartáveis e outros



Fonte: José Bittencourt da Silva (2016)

Em um contexto de dificuldades e carências próprias de situações como essas em que a escola em tela está colocada, o Projeto Horta Escolar e a Gastronomia configura-se como uma estratégia relevante para os sujeitos educacionais envolvidos. É evidente também que o projeto não resolverá os problemas de ordem ambiental e gastronômica dos educandos, nem tampouco solucionará as questões agrícolas das comunidades do entorno da escola. Todavia, há muito para avançar na direção de uma proposta de conscientização educativa ambiental mais consistente, afinal, por que não expandir as atividades para além dos muros da escola? Por que não buscar ajuda mais balizada junto à Secretaria de Agricultura do Estado para trabalhar formas agrícolas sustentáveis com os alunos, como por exemplo, a agroecologia? A formação de redes sociais e governamentais é necessária para a implementação de qualquer proposição educativa de longo alcance.

Caso contrário, a proposta de EA via Projeto Horta Escolar e a Gastronomia conseguirá muito pouco quanto à edificação de uma certa ética dos comportamentos

individuais com base em processos educacionais apartados dos processos comunitários e sociais gerais. Como já observado acima (LÖVY, 2014), as práticas pedagógicas escolares precisam ser implementadas e tencionadas pelos movimentos sociais, pelo mundo da vida, pelas organizações familiares e trabalhistas, organizações políticas e tudo o mais que compõe os processos de humanização das pessoas na formação social atual. Isso realmente é que precisa ser levado às últimas consequências quando o objetivo de conscientizar pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a visão pragmática da EA os problemas ambientais da atualidade refletem posturas individuais negativas e inconsequentes de membros de uma sociedade “doente”, a qual negligencia os processos ecossistêmicos existenciais da natureza. Postula-se que os componentes dessa sociedade são impelidos a comprar, usar e descartar vorazmente pedaços da natureza materializados em objetos como camisas, sapatos, óculos, carros etc. Neste sentido, a EA deveria contribuir com a edificação de uma nova ética socioambiental e incutir nas mentes das pessoas uma nova conduta moral economicamente correta e ecologicamente sustentável.

Todavia, essa proposta apresenta características metafísicas, vis-à-vis a ausência de conexões entre a aparência fenomênica dos problemas ambientais e as estruturas sociais capitalistas. Por isso, a visão social de mundo pragmática configura-se como uma ideologia mantenedora das relações sociais tencionadas pelo capital com/na natureza. Ela não apresenta uma crítica aprofundada das estruturas capitalistas condicionantes das externalidades negativas ao meio ambiente. Os campos da política, economia e da cultura são apresentados como esferas da vida humana compostas por pessoas egocêntricas, gananciosas e, em certa medida, psicóticas.

Nesta perspectiva, as pessoas praticam uma ação nefasta ao meio ambiente motivadas por interesses individualistas e egoístas, daí a necessária proposta educativa conscientizadora e sensibilizadora das crianças, calcada na transmissão de conteúdos, exercícios práticos baseados na reciclagem e reutilização de resíduos sólidos, modificação de comportamentos cotidianos escolares e domésticos e tantos outros “ensinamentos” comportamentalistas que promoveriam nas gerações presentes e futuras uma transformação de atitudes.

De maneira conclusiva, pode-se observar que as proposições pragmáticas de conscientização das presentes e futuras gerações via EA constituem-se em ideologias

conservadoras e reformistas. Propõe-se amenizar os efeitos deletérios do sistema de produção e consumo na formação social capitalista, mas sem desestruturar seu conteúdo essencial. Como afirma Loureiro (2007, p. 66) por ser uma prática social específica da condição histórica e social e, portanto humana, a educação “[...] necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza”.

No contexto da escola Prof^a M. M. T. o projeto “Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia” apresenta como objetivo geral “Promover uma Educação Ambiental e, por meio dela, uma mudança de hábitos alimentares” (BELÉM, 2016, p. 28). Em que pese o projeto apresentar aspectos pedagógicos relevantes, mormente quanto à apreensão de conteúdos escolares, observa-se que ele possui uma carga conservadora marcante. Sua visão e prática naturalistas poderiam ser mais problematizadoras dos processos que geram o lixo, poluem os rios e lençóis freáticos e provocam o aquecimento global. Para além dessas questões, a conexão com a comunidade seria essencial para levar à frente aquilo que Paulo Freire chama de *práxis* enquanto “teste de realidade” (FREIRE, 1979, p. 15).

O protagonismo dos sujeitos educacionais no contexto deste projeto é emblemático, pois mesmo em situações de adversidade próprias da realidade local, dedicam-se às atividades propostas de maneira compromissada. Mas, o paradigma de Educação Ambiental tomado como referência poderia avançar um pouco mais no tocante à formação de redes sociais e governamentais, o que daria uma abrangência maior aos seus objetivos educacionais escolares. Isso seria realmente importante para desconstrução de certa concepção pragmática presente na prática pedagógica do projeto, o qual é colocado aos educandos muito mais como uma atividade extraclasse do que propriamente um elemento importante no processo de conscientização frente às demandas socioambientais atuais e vivenciadas localmente.

REFERÊNCIAS

BELÉM. **Projeto Político Pedagógico EMEIEF Professora Maria Madalena Travassos**. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

_____. Decreto nº 68.679, de 21 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a criação de Escola Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, PA, 21 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cinbesa.com.br/diario/arquivos/dom-04-01-2012.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares nacionais

para a Educação Ambiental. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de jun. 2012 – Seção 1, p.70.

BRITO, Diego Assis; SILVA, Maria Cecília de Paula; PINTO, Maria José Souza. Para além da educação ambiental: aproximando comunidade, escola e meio ambiente. CARDEL, Lígia Maria Pires Soares (org.). **Estudos socioambientais e saberes tradicionais do Litoral Norte da Bahia: diálogos interdisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 421-433.

CARVALHO, Andreza. **Projeto de Horta Escolar chega a Mosqueiro**. Belém: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), 2014. Disponível em: <http://www.agenciabelem.com.br/Noticia/104235/projeto-de-horta-escolar-chega-a-mosqueiro>. Acesso em: 06 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, Mar. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Maio 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007, p. 65-72.

LÖWY, Michael. **O que é ecossocialismo?** 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção questões da nossa época, v. 54).

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MARX, K. Posfácio da 2ª Edição. In:_____. **O Capital: O processo de produção do capital**. 12ª ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A. [1890] 1988. (Livro 1, Volume I).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: _____. **O Trabalho do Antropólogo**. 2ª Ed., Brasília: paralelo 15, UNESP, 2000, p. 17-35.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. (et.al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2010, p. 154-211 (Coleção Sociologia).

POUPART, Jean. (at. al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 215-253 (Coleção Sociologia).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SORENTINO, Marcos. **Educação ambiental e universidade**: um estudo de caso. 1995. 335f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 1995.

TRIGUEIRO, André. **Mundo Sustentável 2**: novos rumos para um planeta em crise. São Paulo: Globo, 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Chamada Pública Simplificada - nº 04/2013**. Brasília/DF: Centro de Excelência em Turismo, 2013.

Submetido em: 24-01-2017.

Publicado em: 30-04-2017.