

Ressignificando o fracasso escolar para o respeito de si, do outro e do meio ambiente

Aparecida Freitas da Silva Moreira

Cristiane Paiva Alves

Como citar: MOREIRA, Aparecida Freitas da Silva; ALVES, Cristiane Paiva. Resignificando o fracasso escolar para o respeito de si, do outro e do meio ambiente. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 215-235. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p215-235>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

10.

RESSIGNIFICANDO O FRACASSO ESCOLAR PARA O RESPEITO DE SI, DO OUTRO E DO MEIO AMBIENTE

Aparecida Freitas da Silva Moreira

Cristiane Paiva Alves

A vivência que descreveremos a seguir, insere-se na proposta de um Programa de Ressignificação da Educação que foi realizada em conjunto com uma Universidade Pública do Estado de São Paulo e que teve por objetivo criar estratégias que levassem os educadores à reflexão de sua prática educacional, e teve início em 2018. Para tanto, o Programa que foi descrito por Bidóia (2020) conta com os passos de acolhimento, construção da utopia, assunção da responsabilidade e núcleos de resignificação. Na U.E. começou com um trabalho sobre os vínculos entre os educadores, para a formação de uma coesão grupal. Esse momento chamado de acolhimento busca esclarecer aos educadores que o trabalho deve ser realizado em grupo, sempre em interação com o outro, gerando uma interdependência positiva.

Em seguida, tivemos a construção da utopia. Nesse momento, foram feitas perguntas como: “O que não queremos mais ver nessa escola?” e “O que me impede de concretizar essa utopia?”. A primeira pergunte é muito desestabilizadora, levando a reflexões profundas e trazendo para o concreto questões delicadas do ambiente escolar. Quando identificadas as questões negativas trazidas pelos educadores e gestores, em um movimento

de amplificação do olhar sobre as questões expostas, perguntou-se: “Essa questão que não queremos mais ter ou ver na escola são situações que poderíamos evitar se fizessemos diferente? E ainda: “Por que cada ator desse ambiente não faz por mudar a situação que incomoda?”

Temos o costume de responsabilizar as outras pessoas, o sistema, os alunos e até mesmo as famílias pelo nosso insucesso como educadores, mas, quando refletimos sobre questões tão disparadoras de autorreflexões, acabamos obrigados a identificar nossas reais responsabilidades. É um processo por vezes incômodo, mas que nos levou a possibilidades de ações jamais imaginadas. O terceiro passo foi exatamente de assunção de responsabilidade, o que nos levou a uma mudança de atitude, a de parar de culpabilizar o outro pela inação de todos. Após as reflexões e conversas grupais, deu-se início ao estabelecimento dos núcleos de ressignificação que foram formados pelos educadores que tinham vontade de desenvolver o processo de mudança de paradigma.

Nesse momento, estudamos diversos autores, pesquisamos o trabalho feito de forma cooperativa, participamos de diversas formações promovidas pela Universidade parceira e vivenciamos novas alternativas como a aprendizagem cooperativa e a importância da criação de um ambiente sociomoral adequado ao processo de ensino e aprendizagem. Realizamos atividades em grupo, rodas de conversa e, posteriormente, implementamos a assembleia. As formações serviram para termos fundamentos teóricos para a transformação das práticas em movimentos contínuos de reflexão e transformação coletiva para o desenvolvimento de um ambiente sociomoral propício ao desenvolvimento cognitivo e moral adequado à formação de cidadãos.

Por ser algo relativamente novo, já que ainda não havíamos trabalhado dessa maneira, o início do trabalho no Projeto, trouxe situações

desafiadoras que eram compartilhadas constantemente com toda a equipe escolar, essas partilhas ocorriam nas reuniões de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) realizadas no decorrer da semana, onde levávamos como pauta as dificuldades encontradas, como as dos alunos em fazer pesquisas em grupo sobre os temas propostos em sala de aula, ou o modo como se sentiam inseguros e até mesmo como duvidavam de suas próprias capacidades quando estimulados a buscarem pelo conhecimento. Diante dessas demandas, discutíamos entre os educadores formas de apoiá-los na mudança de papel do aluno passivo para o buscador ativo e para que entendesse de quais maneiras essa nova forma de aprender poderia impactá-los não apenas no conhecimento, mas na autoestima de se sentirem capazes de ir em busca do saber.

Apesar da U.E. ter sua metodologia baseada na elaboração de projetos, que tem como objetivo incentivar os alunos a lidarem da melhor forma possível com o trabalho coletivo, esse cenário apresentava certa resistência por parte dos alunos, pois muitas vezes os mesmos relatavam sentir-se envergonhados, com medo de expor suas opiniões e até de fazer questionamentos. Assim após ter observado tais dificuldades que deveriam ser enfrentados em sala de aula, a fim de melhorar a participação e aprendizagem das crianças, o Projeto de Ressignificação trouxe a formação em Aprendizagem Cooperativa.

Todo o processo de resignificação depende principalmente da disponibilidade do educador em estar pronto para a construção conjunta do conhecimento e não apenas a transmissão do mesmo, é parte de um trabalho interno de autoconhecimento e conscientização por parte do educador e da equipe sobre a importância de modificar a forma de ensinar. É um ato de coragem, pois, é retirada a estabilidade do conhecido para lançar-se ao novo, às infinitas possibilidades que surgem de novas formas

de interações entre os educadores e alunos. Transformar as perguntas dos estudantes em oportunidades de aprendizado, embora pareça uma atitude óbvia, não ocorre em todos os ambientes de ensino-aprendizagem. É preciso que haja uma predisposição do educador e uma liberdade de ação dentro do ambiente escolar, para que a prática ocorra de maneira efetiva. Demo (2004), descreve o professor do futuro como:

[...] aquele que sabe fazer o futuro. A história da humanidade comprova soberbamente esta hipótese: fizeram futuro as sociedades que souberam pensar. Nessa ideia está o escamoteado o lado ambíguo do conhecimento, que hoje não podemos mais suportar. Mas isso não retira o argumento: as alternativas são forjadas por quem sabe produzir e usar de modo inteligente as energias do conhecimento, a versatilidade autopoietica da aprendizagem, a indocilidade da Educação (DEMO, 2004, p. 90).

O educador precisa estar inserido em um ambiente que favoreça uma mudança de paradigma educacional e essa mudança não ocorre rapidamente e de forma repentina, ao contrário, ela costuma ser gradual e progressiva e fruto do esforço conjunto da gestão, educadores e alunos. A seguir, faremos a descrição de atividades que aconteceram na UE onde o Programa de Ressignificação foi implementado e relacioná-las às metodologias da educação moral que foram utilizadas.

Durante uma aula de ciências, do 4º ano do ensino fundamental, na qual se abordava sobre os impactos ambientais provocados pelo homem, foi mencionada a utilização do agrotóxico para controle de pragas e discutiu-se que sua utilização era prejudicial tanto para o meio ambiente como para a nossa saúde. Os alunos ficaram muito interessados pelo tema

e percebeu-se a oportunidade da criação de um projeto relacionado a temática de educação socioambiental.

Educação Ambiental (EA) tem por princípio a tarefa de construir um pensamento crítico e reflexivo sobre a necessidade real e urgente da preservação do meio ambiente. A EA pode fazer parte de outras disciplinas, não sendo um conteúdo exclusivo de uma disciplina curricular, pode então ser trabalhada de forma transversal nos conteúdos de outras disciplinas, com o intuito da melhoria da qualidade de vida, a partir da compreensão das interações que ocorrem entre o homem e o meio ambiente, e assim, entendendo que respeitar o meio ambiente é também uma forma de respeitar a si próprio, e vice-versa. A EA pretende desenvolver a compreensão, o conhecimento, as habilidades e a motivação do homem para adquirir valores, atitudes necessárias para lidar com as questões e problemas de ordens ambientais, assim como encontrar soluções sustentáveis às questões trazidas pelos avanços tecnológicos, com a busca de alternativas que promovam mudanças das práticas que veem degradando o meio ambiente e a saúde do homem (DIAS, 2003).

É a partir da EA que podemos garantir a conservação dos recursos naturais e a sobrevivência do planeta. O educador precisa estar ciente da relevância do tema para que seu ensino se dê de forma efetiva, ao iniciar uma reflexão crítica a respeito dos temas da EA para que os alunos possam dialogar e planejar sobre ações sustentáveis em sua comunidade ou mesmo em nível mais abrangente. Além disso, o tema escolhido para o projeto poderia ser capaz de contemplar outras habilidades para desenvolvimento dos alunos, como a pesquisa, a leitura e interpretação de diversos gêneros textuais, a interpretação de gráficos e tabelas e as diferentes regiões do Brasil, e mais outros conteúdos que pudessem surgir no percurso do projeto. Outra possibilidade aventada foi a do surgimento de uma maior

coesão do grupo ao trabalharem de forma conjunta, pois acreditávamos que as interações poderiam trazer mais motivação para o aprendiz. Então, dentro do Programa de Ressignificação, se iniciou a prática da Aprendizagem Cooperativa (AC) que tem como núcleo central a interdependência positiva que deve ocorrer nos momentos em que os estudantes trabalhando em pequenos grupos, de forma conjunta, se apoiam mutuamente e compartilham recursos e vitórias no processo de aprendizagem.

Após o estabelecimento do tema do projeto e da escolha da AC como metodologia de ensino, iniciamos com as indagações disparadoras: “O que vocês sabem sobre agrotóxico?”, e “O que vocês gostariam de saber sobre o tema?”. Os alunos começaram a conversar entre eles, nos pequenos grupos já formados, e foram surgindo vários questionamentos como: “Podemos retirar o agrotóxico dos alimentos?”, “O agrotóxico pode causar doenças?”, “Qual alimento contém mais agrotóxico?”, e muitas outras.

Anotamos as perguntas e os grupos iniciaram uma pesquisa após a aula, com a utilização dos próprios celulares, computadores da escola e pesquisa em casa. A prática dialógica, em que cada aluno expõe suas questões e pontos de vista, é muito importante para a construção do conhecimento, pois o diálogo segundo Paulo Freire “deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos.” (FREIRE, 1987, p. 54).

Para iniciarmos o diálogo sobre os conteúdos das pesquisas, preparamos o ambiente físico de forma diferente da educação tradicional, onde as carteiras são dispostas em fileiras, visando direcionar o olhar dos alunos para o educador que neste modelo tem papel central na transmissão de conhecimento. Para Lopes (2011), ao se contrapor ao ensino autoritário, o ensino dialógico transforma a sala de aula em um ambiente

propício de produção de conhecimentos. Nesse modelo, o educador se utiliza da experiência dos alunos em relação ao assunto que está sendo abordado, e a partir de questionamento sobre o conteúdo que o professor traz, os alunos redescobrem pelo confronto com a realidade conhecida. (LOPES, 2011, p. 45). Uma das formas mais eficazes para o desencadeamento do processo dialógico entre educadores e alunos, é a problematização, para que a quando se questione situações, fatos, fenômenos e ideias, se busque a compreensão do problema e os caminhos para soluções. (LOPES, 2011, p. 46). Assim, levando o aluno a reconhecer e assimilar valores morais desejáveis e informações moralmente relevantes, bem como a superar de sua imobilidade e passividade intelectuais (PUIG, 1995).

Fizemos uma roda de conversa para discussão das informações que os alunos julgaram mais relevantes e expuseram as respostas que descobriram para os primeiros questionamentos e que a busca por respostas gerou novas perguntas. Dessa forma, iniciamos outras buscas. Utilizamos como recurso de pesquisa, a discussão de dois documentários: “O veneno está na mesa 1” e “O veneno está na mesa 2”, disponíveis no *Youtube*. De acordo com Castanho (2011) as discussões de filmes, documentários e materiais do gênero, se constituem como uma forma de cooperação intelectual, a partir do detalhamento e esclarecimento do assunto em questão, analisando um outro ponto de vista. Os documentários traziam conhecimento de ordem prática e científica a respeito dos agrotóxicos e promoveram a mobilização de valores individuais e sociais, bem como a reflexão e o julgamento moral, facilitando o desenvolvimento da personalidade moral dos estudantes (ESCAMÉZ et al, 2007).

Vale ressaltar que os alunos pertenciam a uma escola localizada na zona rural e conviviam em ambientes de nível socioeconômico baixo, com

muitas famílias em situação de vulnerabilidade. Dentro desse contexto, os alunos apresentavam bastante dificuldade de acesso à informação e cultura. No ambiente escolar, o grupo de alunos que estava no 4º ano do ensino fundamental apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, e haviam sido alfabetizados há apenas um ano, no 3º ano. Por esse histórico de vida, eram alunos que não acreditavam serem capazes, muitos verbalizavam em diferentes momentos frases como: “Eu não sei”, “Eu não consigo” ou até mesmo “É muito difícil”, e acabavam desistindo da tarefa de aprender, sendo necessário a intervenção da educadora para motivá-los a retomarem as atividades e se comprometerem com o aprendizado. Em meio a esse cenário e ao desafio do projeto, houve a primeira reunião de pais. Em uma turma de 26 alunos, apenas seis pais compareceram e ainda chegaram atrasados, foi um momento muito preocupante, pois percebemos o desengajamento da família do cotidiano escolar. A educadora que havia dado aula no ano anterior para a turma relatou que as reuniões ocorriam da mesma forma. Supôs-se que por se tratar de uma sala de aula com dificuldades de aprendizagem, os pais tivessem se afastado da escola, justamente por julgarem-se também incapazes de contornar as situações difíceis pelas quais os filhos passavam. Apesar de ser uma escola rural, com alunos em vulnerabilidade social e econômica, os outros pais participavam das reuniões. E concluímos que teríamos que envolver não apenas os alunos, mas também os pais no processo de aprendizagem.

Com o andamento do projeto, pudemos perceber que os próprios alunos iniciaram um movimento de envolver os familiares nas pesquisas do projeto, pois aquilo que aprendiam na escola era compartilhado em casa. Os pais passaram a acompanhar os filhos até a escola, conversavam com a educadora sobre o que os filhos estavam aprendendo e os questionamentos que levavam aos pais.

Em um momento posterior, organizamos uma visita a um sítio onde é feito o plantio de hortaliças sem o uso de agrotóxicos. Durante a visita, as crianças puderam acompanhar o processo de adubação natural, livre de produtos químicos, segue a imagem abaixo:

Figura 01 – Visita à horta orgânica



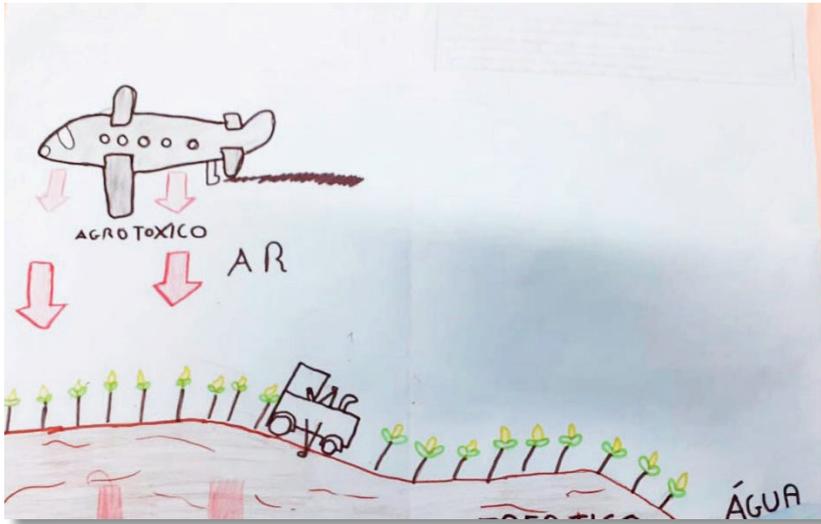
Fonte: acervo pessoal.

Após a visita, um dos grupos se interessou pela prática observada no sítio e se motivar a fazer uma nova pesquisa, agora sobre produtos orgânicos. A exploração de diversos temas dentro da EA levou os alunos a questionamentos e busca por respostas, e ao buscarem novos conhecimentos, outras questões surgiam e as discussões aconteciam em grupo. Os temas foram se definindo e ao final das primeiras observações e

discussões os grupos se identificaram com alguns temas que foram delimitados para a continuação das pesquisas do projeto. Os trabalhos foram elaborados com os seguintes tópicos:

1. Quando surgiu o agrotóxico: os alunos pesquisaram, descobriram e explicaram que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial e falaram também sobre a revolução verde que prometia aumentar a produção de alimentos. Quando o grupo apresentou o trabalho pela primeira vez, um dos alunos deu uma pausa, parecendo envergonhado, e a amiga o motivou dizendo para que continuasse lendo. Ele disse que não entendia a letra do cartaz confeccionado pelo grupo. A educadora pediu para que ele não se prendesse ao cartaz e relatasse o que aprendeu. Ele soube explicar de forma completa tudo o que havia aprendido, demonstrando que o que até então havia pesquisado junto com seu grupo tinha sido extremamente significativo para ele.
2. Contaminações ao meio ambiente: os alunos criaram a ilustração de uma plantação de milho com um avião que a sobrevoava jogando produtos químicos. Com o uso da ilustração, explicaram como poderia afetar o ar, o solo, os rios e o lençol freático, como mostrado na foto, a seguir:

Figura 02 – Desenho sobre agrotóxicos



Fonte: acervo pessoal

3. Alimentos que contêm mais agrotóxico: os alunos confeccionaram uma tabela com os dez alimentos com o maior índice de agrotóxicos (foto, abaixo). Com a utilização dos dados da tabela construímos gráficos na aula de matemática. A criação e interpretação eram atividades nas quais apresentavam bastantes dificuldades. Porém, quando realizada de forma contextualizada, proporcionou uma melhor compreensão.

Figura 03 – Escrita sobre alimentos com níveis elevados de agrotóxicos

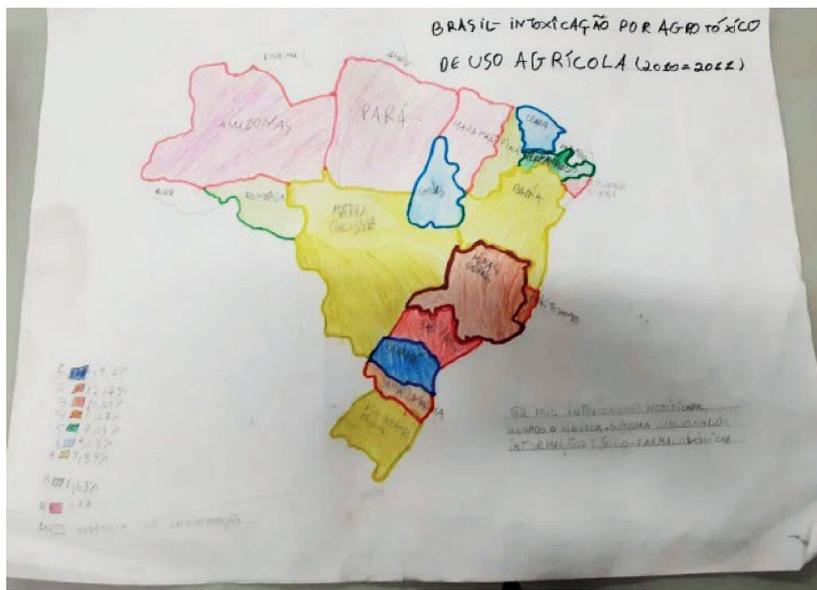
A whiteboard with handwritten text and small drawings of various fruits and vegetables. The text is organized into two columns. The left column lists food items with their corresponding percentages, and the right column lists other food items with their percentages. The items are: PIMENTÃO (91,8%), MORANGO (63,4%), PEPIÑO (57,4%), ALFACE (54,2%), CENOURA (49,7%), ABACAXI (32,8%), BETERRABA (32,6%), COUVE (31,9%), MAMÃO (30,4%), TOMATE (16,3%), LARANJA (12,2%), and MANGA (4%). The right column lists: ARROZ (7,4%), FEIJÃO (6,5%), REPOLHO (6,3%), MANGA (4%), and CEBOLA (3,1%).

Alimento	Nível Elevado (%)
PIMENTÃO	91,8%
MORANGO	63,4%
PEPIÑO	57,4%
ALFACE	54,2%
CENOURA	49,7%
ABACAXI	32,8%
BETERRABA	32,6%
COUVE	31,9%
MAMÃO	30,4%
TOMATE	16,3%
LARANJA	12,2%
MANGA	4%
ARROZ	7,4%
FEIJÃO	6,5%
REPOLHO	6,3%
CEBOLA	3,1%

Fonte: acervo pessoal

4. Como retirar o agrotóxico do alimento: a partir da identificação da presença de agrotóxicos nos alimentos, um grupo buscou formas de retirá-los dos alimentos, assim, apresentou uma receita para lavar os alimentos utilizando o bicarbonato de sódio, porém explicou sobre a impossibilidade de retirar 100% do produto químico.
5. As regiões do Brasil que apresentaram maior índice de intoxicação por agrotóxico de uso agrícola: os alunos desenharam o mapa do Brasil, o dividiram em estados, inseriram informações de localização geográfica e as porcentagens de casos registrados por região. Como mostra a foto, abaixo:

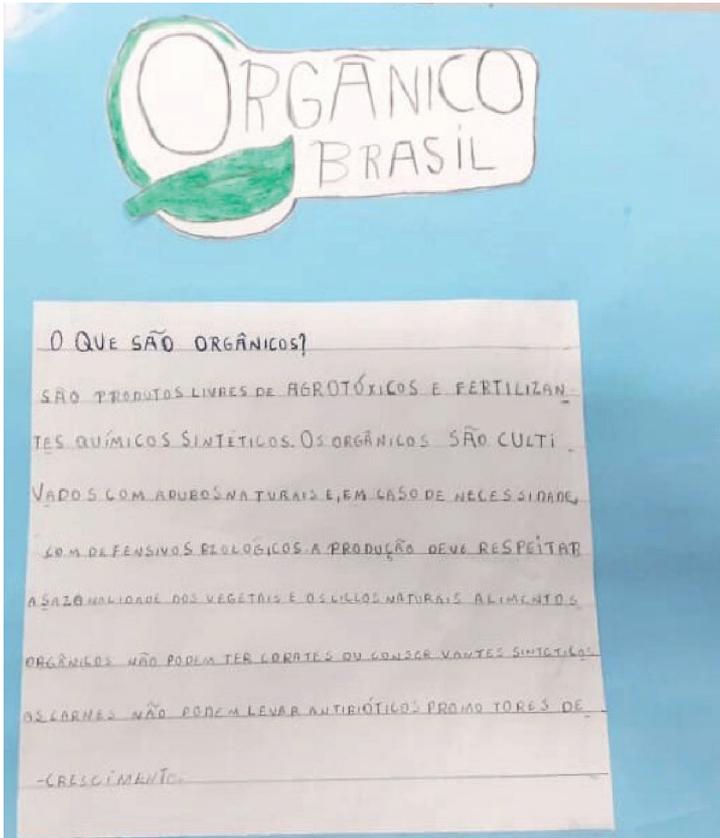
Figura 04 – Mapa do Brasil em relação ao uso de agrotóxicos



Fonte: acervo pessoal

6. Patologias causadas pelo agrotóxico: os alunos elaboraram uma lista de patologias causadas pelo contato com o produto químico, tanto pela ingestão como pelo contato na aplicação, apresentando relatos de pessoas que ficaram doentes e citando o documentário assistido em sala de aula.
7. Alimentos orgânicos: os alunos explicaram o que é alimento orgânico. Relataram a experiência que vivenciaram no sítio. Desenharam o símbolo do orgânico para que todos pudessem reconhecer ao comprar um alimento sem aditivos químicos, e trouxeram diversas embalagens que continham o símbolo, a fim de demonstrar a infinidade de produtos sem agrotóxico. Como ilustra a foto, a seguir.

Figura 05 – O que são orgânicos



Fonte: acervo pessoal

Também começaram a levar à escola embalagens de produtos que consumiam em casa que apresentavam o símbolo que sinaliza a presença de ingredientes transgênicos, representado pela letra “T” dentro do triângulo amarelo, como por exemplo: embalagem da ração do cavalo, da ração do gato e do cachorro, lata de sardinha, embalagens de diversos salgadinhos, fermento em pó, amido de milho, fubá, entre outros. Os

relatos sobre a ida ao supermercado e a descoberta do enorme número de produtos que apresentam o símbolo do transgênico mostraram a indignação dos alunos. Um deles disse: “Até o mingau que a minha sobrinha come tem alteração genética”.

A cada apresentação eles sentiam-se mais seguros para se apresentarem para um novo grupo. Quando encerramos o projeto, uma aluna muito emocionada por sua conquista, disse à educadora: “Eu consegui!”. Trazendo a mesma sensação à educadora que também se sentiu muito emocionada e grata.

O projeto extrapolou os muros da escola e a partir dos conhecimentos construídos no ambiente escolar, deu-se início à feira livre agroecológica. Esta feira fica localizada em frente à escola e os pais de nossos alunos que são pequenos produtores, passaram a montar suas bancas de verduras orgânicas, sem o uso de agrotóxicos, para serem vendidos, proporcionando uma melhor alimentação à comunidade. A feira é a prova do engajamento de toda a comunidade a partir do Projeto. É motivo de orgulho para toda a comunidade escolar e famílias que se sentem capazes de realizarem uma ação de cuidado com o planeta e seus entes queridos. Além de sentirem-se pertencentes à comunidade escolar e atores ativos nas transformações que o conhecimento pode trazer.

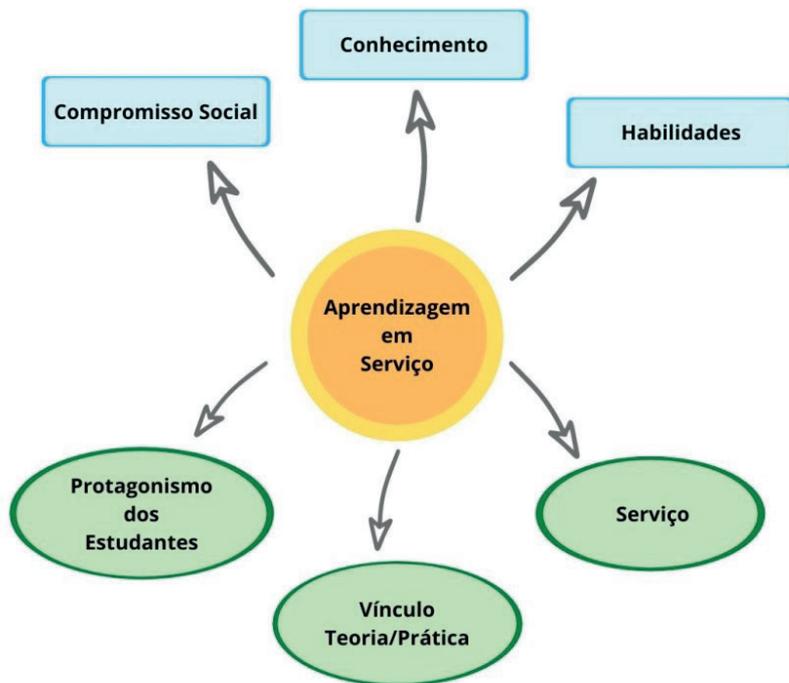
Figura 06 – Cartaz convite



Fonte: acervo pessoal

As ações desta etapa do projeto de EA implementadas dentro do Programa de Ressignificação, se definem como o que Puig (2015) chama de Aprendizagem em serviço (APS), constitui-se em uma prática pedagógica de compromisso cívico, onde em uma proposta educativa diferente das tradicionais, os participantes enfrentam as necessidades reais da comunidade para criarem soluções e aprenderem. Dentro desta metodologia se inserem as necessidades ou desafios cívicos, o serviço à comunidade e a aprendizagem em conteúdos, competências e valores, como mostra a figura 7:

Figura 07 – Variáveis envolvidas na aprendizagem em serviço. Adaptada de Díaz (2020) pelas autoras



Ao relacionar a aprendizagem a um contexto real, a APS qualifica os estudantes para avaliarem os problemas da comunidade e resolvê-los, possibilitando a interconexão entre teoria e prática com resultados às necessidades comunitárias (HERRERO, 2002). Esta prática possibilita o exercício solidário, por meio de ações cidadãs, com responsabilidade, comprometimento e proatividade exercidas pelos alunos. Os alunos puderam sistematizar o conhecimento construído e utilizá-lo na aplicação

da solução de problemas comunitários. Ao exercerem sua cidadania, foram capazes de se perceberem importantes na comunidade e ainda estenderam a oportunidade a seus pais que também iniciaram uma ação de cidadania e solidariedade com o oferecimento de produtos orgânicos a comunidade escolar e do bairro. Há a vinculação entre aprendizagem e serviço em uma relação circular de interdependência positiva. Nesta dinâmica, segundo Sánchez e Rovi (2015), surge o sentido cívico da aprendizagem que ocorre em serviço com a construção de valores e saberes. Sendo assim, a APS une o êxito escolar e o compromisso social, e é uma forma de aprender a ser competentes sendo úteis para os demais. (BATLLE, 2011).

A educadora relata que quando iniciou este projeto de EA, não podia imaginar que em um semestre, haveria resultados tão significativos, tampouco poderia imaginar desfechos tão efetivos no desenvolvimento da autoestima dos alunos e do engajamento da comunidade em causas ambientais e de saúde. Mesmo com todo o trabalho para a organização, o medo do novo e os desafios do processo, tudo foi muito gratificante, já que por sua vez houve de forma impressionante o engajamento de toda a comunidade. Após e durante a realização do Projeto, notou-se o engajamento e motivação dos alunos que até então não existia em sala de aula, demonstrando que de maneira geral aquele cenário havia mudado drasticamente para melhor, pois a motivação dos alunos e a melhora da autoestima fizeram com que perdessem a vergonha e começassem a acreditar em suas próprias capacidades. Os educadores se dispõem para a construção de conhecimentos de forma colaborativa, trouxe uma mudança na forma como os alunos percebiam o processo de aprender, resignificando-o como um processo que envolve todos os atores escolares, inclusive a família e a comunidade. Houve, a partir do contato com os conteúdos com a EA, o que Carvalho (2006) chama de “troca de lente”,

que facilita a transformação socioambiental, com base na ética para a criação de uma relação justa entre homem e natureza, garantindo o desenvolvimento sustentável.

Atualmente, os alunos estão cursando o 5º ano e as salas estão mescladas, juntos com alunos que no início do ano passado eram descritos como melhores que eles. Foram muitas conversas e partilhas para explicar que cada um tem suas habilidades e dificuldades diferentes, mas, acreditamos que eles entenderam e se sentiram valorizados, a partir das conversas e das vivências de apresentarem o projeto para todos e perceberem o quanto eram capazes. Este ano, a educadora leciona matemática para as duas turmas e pode notar que ambas as salas foram muito receptivas com aqueles alunos que eram estigmatizados como os incapazes da escola. Não houve sentimento de inferioridade, pois todos se sentiram pertencentes ao grupo. O que é motivo de muito orgulho e alegria para a educadora, assim como toda a equipe escolar e da universidade que também se esforçaram muito e tiveram a coragem para plantar novas formas de educação e juntos colherem os lindos frutos de um trabalho que está apenas começando.

Referências

BATLLE, R. **¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?** *Crítica*, 972, 49-54, 2011.

BIDÓIA, J. F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal.** 2020. 102p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. 2020.

BRASIL, IBGE. **Série histórica de área plantada e produção agrícola;** safras 2005 a 2012. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 07 2020.

CARVALHO, J. S. **O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade.** Cadernos de pesquisa. n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. *In: Técnicas de ensino: por que não?.* VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 2004.

DIAS, G.; Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas.** 8. Ed. São Paulo: Gaia, 2003

DÍAZ, A. (2020). **Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender y reaprender.** RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 1-21. DOI10.1344/RIDAS2020.9.1

ESCAMÉZ, J.; LÓPEZ, R. G.; PÉREZ, C. P.; LLOPIS, A. **El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica.** (Colección Educación en Valores). P. 174. Barcelona; Madri: Octaedro-OEI, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

HERRERO, M. **El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria** (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2002.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. *In: Técnicas de ensino: por que não?.* VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

PIGNATI W, OLIVEIRA NP, DA SILVA AM. **Vigilância aos agrotóxicos:** quantificação do uso e previsão de impactos na saúde-trabalho-ambiente para os municípios brasileiros [Surveillance on pesticides: quantification of use and prediction of impact on health, work and the environment for Brazilian municipalities]. *Cien Saude Colet.*;19(12):4669-4678. doi:10.1590/1413-812320141912.12762014. 2014.

PUIG, J. M. Aprender a dialogar: materiales para la educación ética y moral. *In: Educación secundaria.* Madri: Rogar, 1995.

_____. **Prácticas Morales.** Notas de aula. Barcelona, 2015.

SÁNCHEZ, M. P.; ROVI, J. M. P. La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. **Revista internacional de educación para la justicia social**, 2(2). 2015.