



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LETÍCIA GONÇALVES PEREIRA

“NA ESCOLA TEM INVEJA, NA BRIGADA É MUITO MAIS MELHOR”
PERCURSOS DE UMA FUTURA PROFESSORA DE BIOLOGIA NO ENSINO NÃO
FORMAL.

FORTALEZA

2017

LETÍCIA GONÇALVES PEREIRA

“NA ESCOLA TEM INVEJA, NA BRIGADA É MUITO MAIS MELHOR”
PERCURSOS DE UMA FUTURA PROFESSORA DE BIOLOGIA NO ENSINO NÃO
FORMAL.

Monografia apresentada ao Curso de Ciências
Biológicas do Departamento de Biologia da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do Título de
Licenciada em Ciências Biológicas.
Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa
Silva.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P492“ Pereira, Letícia Gonçalves.
“Na escola tem inveja, na brigada é muito mais melhor” : percursos de uma futura professora de biologia no ensino não formal / Letícia Gonçalves Pereira. – 2017.
50 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências,
Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

1. Educação não formal. 2. Pesquisa qualitativa. 3. Educação crítica. 4. Educação tradicional. 5. Prática docente. I. Título.

CDD 570

LETÍCIA GONÇALVES PEREIRA

“NA ESCOLA TEM INVEJA, NA BRIGADA É MUITO MAIS MELHOR”
PERCURSOS DE UMA FUTURA PROFESSORA DE BIOLOGIA NO ENSINO NÃO FORMAL.

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Ciências Biológicas.
Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

Aprovada em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Prof. Me. Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Aos meus pais e às crianças do mundo inteiro.

AGRADECIMENTOS

FORA TEMER e todos os covardes que permitem os retrocessos desse desgoverno!

É tanta gente que tenho que agradecer que fico apreensiva de não ser justa e esquecer alguém, de qualquer forma, arriscarei. Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, que desde que me entendo por gente, abdicaram de tudo o que tinham ou desejavam ter para proporcionar aos filhos a melhor educação que poderiam oferecer (muitas vezes até mais do que podiam). Espero fazer jus a todo investimento de tempo, recurso, energia e amor.

Aos demais familiares registro também minha gratidão, por acreditarem fielmente no meu potencial. Vocês são massa e agradeço ao universo por ter vindo à esse mundo na nossa família.

Ao meu companheiro de vida, que sempre acreditou e acredita muito mais em mim do que eu mesma. Por me dar colo, ombro, braços, incentivos e hambúrgueres de recompensa (rs) meu muito muito obrigada. Que a vida seja generosa com você assim como é o seu coração.

Ao Jota, Olga, Laes, Felipe, Débora, Alice, Fernanda, Alex, Adry e Ju obrigada por todo esse sentimento partilhado durante esses anos da graduação. Certamente vocês são das melhores experiências que universidade poderia me oferecer e à ela, por isso e muito mais, serei eternamente grata.

Aos meus companheiros de turma, que tornaram os cinco anos da graduação, sem dúvida alguma, mais divertidos e leves. Fico feliz em ver os profissionais que estamos nos tornando.

À Aquasis, que me abriu as portas quando eu nem sabia direito o que queria da vida. E não só por ter aberto a porta, mas por ter colaborado para a abertura de tantas outras que me fizeram melhor pessoa e profissional.

Ainda à Aquasis agradeço pelas pessoas que ela me apresentou, e à estas minha gratidão transborda. Não só por acreditarem e muitas vezes não medirem esforços na conservação de espécies, mas também por me apoiarem e aguentarem meu desespero com esse trabalho. Sou feliz e tenho orgulho de estar no mesmo time que vocês.

Agradeço ao PIBID Educação ambiental, que me proporcionou o primeiro contato e encantamento com a educação. Lá comecei a enxergar que podemos, e mais que isso, devemos fazer educação diferente, educação crítica, educação para a liberdade.

Quase no fim, meu coração cheio de amor e admiração ao Roberto, por “orientar a dor” de uma maneira mais tranquila, mais descontraída. Por me inspirar e não permitir desistir. Por ser exemplo, por ser transgressor, por desejar a mudança e por fazer acontecer. Você é inspiração! Para mim e tantos outros. Que sorte a nossa!

Agora, de fato, por fim, agradeço às minhas meninas e meninos do Projeto Brigada da Natureza. Agradeço pela troca de todos os dias, pelo afeto e ânimo que eles me dão para não desistir de tentar uma educação mais humana. Agradeço por poder aprender com eles todos os dias.

“A criança é, ao mesmo tempo, uma promessa e uma esperança para a humanidade.” (Maria Montessori)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo evidenciar as contribuições de um Projeto de Educação não formal, ao percurso e vivências da minha formação de docente crítica. A metodologia escolhida foi a de narrativas de experiências do vivido ancorada na perspectiva da pesquisa qualitativa de educação. Os colaboradores dessa pesquisa foram os jovens da atual turma e os educadores que já passaram pela condução do projeto desde 2001. As informações foram alcançadas através de um questionário aplicado às crianças e adolescentes atendidas pelo projeto, tais questionários foram respondidos de maneira individual e anônima. Com os educadores, as informações foram obtidas através de entrevistas em formato semiestruturada. As análises das escritas e falas evidenciaram elementos que caracterizam o projeto como uma iniciativa de educação não formal e estabelecem diálogos e confronto sobre o processo de ensinar-aprender-ensinar nos diferentes espaços. Foram ainda estabelecidas relações sobre como minha autorreflexão sobre a prática docente contribui para o exercício de uma prática educativa crítica que tenha como uma de suas máximas o respeito ao educando.

Palavras-chave: Educação não formal. Pesquisa qualitativa. Educação crítica. Educação tradicional. Prática docente.

ABSTRACT

This research aimed to understand the Nature Brigade Project as a non-formal education area as well as highlighting which points characterize them as such. Also to understand in which education's line, critical or traditional, the Project demonstrates to be more closely, and to report and to reflect on my graduation journey and teaching practice. Narratives of lived experiences anchored in the perspectives of the qualitative research of education were the chosen methodology. The collaborators of this research were the youngsters of the current class and the educators who have been conducting the project since 2001. The information was reached through a questionnaire applied to the children and adolescents served by the project, these questions were answered individually and anonymously. With the educators, the information was obtained through semi-structured interviews. The study of the writings and speeches evidenced elements that characterize the project the an initiative of non-formal education and establish dialogues and confrontation in the process of teaching-learning-teaching in the different spaces. Relationships were also established about how my self-reflection about teaching practice contributes to the exercise of a critical educational practice that has one of its maxims the respect for the student.

Keywords: Non-formal Education. Qualitative Research. Critical education. Traditional education. Teaching practice.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 O NASCIMENTO DE UMA IDEIA DE UMA PROFESSORA..... | 12 |
| 2 A PROFESSORA VAI PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL..... | 14 |
| 2.1 Como cheguei na Aquasis | 14 |
| 2.2 Outro espaço com sentimento de pertencimento | 17 |
| 2.3 Caracterizando educação, educação não formal e afins | 19 |
| 3. E A TEORIA CRÍTICA, COMO PODE ME AUXILIAR NO TRABALHO? | |
| ENTRELAÇAMENTO COM AS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO VIVIDO | 21 |
| 3.1 A escolha dos colaboradores para minha pesquisa e o que eles me trazem - abordagens metodológicas..... | 22 |
| 4. O QUE AS ESCUTAS ME TROUXERAM, SUJEITOS E PERCURSOS..... | 23 |
| 5. E OS PARTICIPANTES: O QUE AS ESCRITAS ME DISSERAM | 30 |
| 6 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UMA LICENCIADA EM BIOLOGIA | 41 |
| 7 REFLEXÕES PARA A “BRIGADA DA NATUREZA” | 44 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO OFERECIDO AOS PARTICIPANTES DA ATUAL TURMA DO “ BRIGADA DA NATUREZA” | 48 |
| APÊNDICE B – FOTOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM EX-COLABORADORES | 48 |
| APÊNDICE C – FOTOS DE ATIVIDADES DO PROJETO EM DIFERENTES ÉPOCAS: USO DE DIVERSAS MODALIDADES DIDÁTICAS..... | 50 |

1 O NASCIMENTO DE UMA IDEIA DE UMA PROFESSORA

Esse trabalho de conclusão de curso (TCC) me inquieta desde o início da faculdade. Na verdade antes ele me assombrava, pois sempre ouvia dos veteranos o horror que era passar horas sem fim a ler e escrever sobre algo. Sempre soube que essa hora chegaria, mas não me preparei para ela. Eis que após a conclusão de todas as disciplinas, estágios, horas complementares e experiências extraclasse a hora chegou.

E chegou batendo na porta com pressa de ser atendida, pois onde já se viu uma aluna com bons rendimentos, experiências de estágios, contratada em regime de carteira assinada em seu campo de atuação, não estar formada com diploma pendurado na parede da sala pela mãe orgulhosa da obra? Na minha cabeça esse cenário não fazia sentido. E em vez da situação me acompanhar como um estímulo, ela me acompanhava como uma pressão paralisante. Pressão que partia de mim mesma e medo que me bloqueava na escrita.

Tive planos de escrever e defender este trabalho em 2017.1, mas eu parecia não estar madura para encarar isso. E para ser sincera, eu queria muito estar formada, mas o universo me abriu uma porta de uma escola como oportunidade de trabalho que eu não pude não aceitar. Porém, ao mesmo passo que eu me deliciava em experimentar uma sala de aula nunca antes provada, eu sentia o peso de trabalhar dois turnos e no terceiro buscar o equilíbrio para balancear o tempo entre descanso, estudo e escrita. Falhei na busca e o TCC ficou para 2017.2.

E neste semestre o desespero vez ou outra batia na porta, até que entendi que o desespero me tomava porque eu ainda não havia me encontrado dentro da proposta do meu trabalho. E em uma noite, através de um e-mail para meu anjo da guarda, tratado oficialmente aqui como meu orientador, eu escrevi:

“ (...)Enquanto isso (me encontrar na proposta do meu trabalho) não acontecer eu não consigo botar nada pra frente. E eu preciso de ajuda, porque eu preciso, mais do que nunca me formar. Eu não tenho um objetivo claro no que eu tou fazendo, eu ainda não enxerguei, e eu tou meio perdida.

Venho pensando muito e acho que o meu maior interesse pra esse tcc é investigar como se deu o nascimento desse projeto, quem foi, qual foi a intenção, como foi, qual o cenário durante essa criação, qual foram os obstáculos, a intenção foi alcançada? Como foi alcançada ou porque não foi alcançada. Acho que em uma pegada mais descritiva mesmo,

uma narrativa dos sujeitos que foram passando por esse projeto e como foi o processo de construção e como ele tá estabelecido agora.

Quero muito saber quem foram os sujeitos que passaram por esse projeto enquanto coordenadores, o que eles tinham em comum (se é que tinham), qual era a identificação que eles tinham com esse projeto, como eles tocavam isso, será que a intenção inicial perdurou? Será que existiu um legado entre as pessoas que foram passando por esse cargo? Qual era a preparação dessas pessoas? Eles tinham formação acadêmica? A formação acadêmica interferia no desenvolvimento do projeto? Como interferia? Qual o objetivo real da Aquasis com esse projeto? O que a diretoria pensa desse projeto? Porque que ele perdura?

E acho que eu quero descobrir tudo isso porque esse projeto, em muito pouco tempo, se tornou muito especial pra mim, e porque agora eu que tou tocando ele tb né. Eu quis muito ser professora, até me desiludir bastante nos estágios do fundamental. A aula tradicional sempre me incomodou bastante, estar em posição de professora que precisa “passar o conteúdo” sempre me machucou bastante, porque eu queria mais era conhecer cada aluno meu, eu queria “dar aulas” que fizessem mais sentido com a vida deles, eu queria mostrar que existem outros horizontes além daqueles já conhecidos por eles.

E eu descobri que durante o PIBID educação ambiental, eu tinha oportunidade de fazer isso. Tinha espaço pra eu reconhecer, entender e conversar sobre a opinião do estudante frente ao tema. Eu tinha mais espaço pra reconhecer a realidade daqueles meninos. E eu sinto a mesma coisa com os meus meninos da brigada. Eu amo falar sobre meio ambiente, me sinto feliz em dividir meu saber sobre o tema com eles, e me sinto feliz em ter tempo e espaço pra conhecer um pouco mais de cada um, conseguir escutar cada um, conseguir ter tempo pra aprender com eles também. E eu não sei o que eu posso fazer com isso em relação a esse tcc.

Eu acredito muito que a brigada é uma formação de sujeitos multiplicadores da informação ambiental. Que uma simples oficina de observação de aves pode fazer a diferença na vida deles, porque é um espaço pra eles reconhecerem que a convivência entre homem e natureza pode ser harmoniosa. Acredito muito que eles conhecendo mais sobre o ambiente costeiro, é mais fácil deles se reconhecerem enquanto sujeitos protetores daquela área, que eles utilizam com frequência. E acredito muito que a gente tem muito mais cuidado com aquilo quando a gente conhece e então reconhece a importância daquele espaço-pessoa-bicho-plantas-coisa, porque a gente passa a respeitar, aquilo passa a ter significado pra gente.”

E foi lendo, relendo e escutando diversas vezes do meu orientador a frase: “seu trabalho está nesse e-mail que você me escreveu. Você tem tudo aqui, você agora só precisa buscar as informações, organizá-las e então analisá-las” que eu entendi e me apropriei do que está aqui. Portanto, agora irei introduzir vocês aos poucos, aos poucos mesmo, porque preciso voltar bem antes para entender minha relação com a ONG que executa o projeto intitulado “Brigada da Natureza” e sobre como me envolvo com ele.

Vamos fazer um percurso, em que já se constitui minha pesquisa, meu TCC entrelaçado com minha vida, e não *fora* do que poderia ou deveria ser um trabalho de conclusão de curso, aos moldes do que fui sendo dirigida ao longo do curso. O ritual da escrita, das narrativas do vivido já se torna o meu trabalho. O objetivo da presente pesquisa, torna-se então: evidenciar as contribuições de um Projeto de Educação não formal, ao percurso e vivências da minha formação de docente crítica.

2 A PROFESSORA VAI PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

2.1 Como cheguei na Aquasis

Aquasis é uma organização não governamental que tem como missão evitar a extinção de algumas espécies ameaçadas no nordeste brasileiro através da execução de projetos de conservação em longo prazo que visam a proteção das espécies ameaçadas (AQUASIS, 2017). Acho que minha história na Aquasis começa antes mesmo de eu chegar nela. Desde menina, minhas lembranças mais gostosas tem como cenário a praia. Pra mim sempre foi lugar de diversão, de relaxamento e de plenitude. A medida que eu crescia, foi tornando-se refúgio. Refúgio para chorar angústias ou para celebrar grandes alegrias. Há pouco tempo ouvi de um amigo que mar é lugar de infinito e acho que era essa a definição que faltava sobre mar na minha vida, porque me completou perfeitamente. Como ele mesmo disse, “mar é tão infinito, que você consegue enxergar que problemas são só problemas e não o fim do mundo”. E então isso pra mim fez total sentido, porque mar sempre foi o portal pra me lembrar de quem sou.

Mas voltando ao encontro com a ONG... Aquasis chega pra mim em 2012. Parida pela praia, mar e suas criaturas como sempre fui, não pude deixar passar a oportunidade de ser voluntária de uma ONG que salvava peixes-bois, golfinhos e baleias. Essa era toda a minha concepção e compreensão sobre o trabalho executado pela ONG naquela época. Fiz a seleção, fui aceita e comecei. A rotina por lá era ir aos finais de semana para preparar leite para os filhotes de peixe-boi marinho em reabilitação, fazer monitoramento na praia em busca de

animais encalhados vivos ou mortos e ficar disponível para auxiliar no resgate de animais em casos de encalhes. E assim foi de setembro de 2012 a agosto de 2014. Durante esse período eu não tive oportunidade de conhecer, na totalidade, o trabalho do Projeto, pois, minha relação com a ONG era bem resumida ao trabalho com os animais. Nesse período, ao mesmo tempo, as minhas vivências na educação eram, basicamente, resultado das experiências que tive sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, trajetória importante que apresento a vocês mais a frente. Já havia o desejo de ser professora, porque sempre gostei de lidar com gente, mas eu ainda não havia despertado para o campo da educação não formal, fora do espaço físico da sala de aula.

Em 2014 me inscrevi para o Programa Ciência Sem Fronteiras, “programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2017). Em outras palavras, um programa de intercâmbio promovido e financiado pelo governo federal que tinha como objetivo oferecer novas experiências a estudantes no campo da ciência a nível internacional. Eu, no momento em que estava, não poderia escolher outro lugar dos Estados Unidos, se não a Flórida para ter essa experiência. Afinal é na Flórida que as grandes pesquisas e projetos de conservação e reabilitação de peixes-bois marinhos são desenvolvidos. Deu certo, fui e foi incrível. Ao governo federal de 2014 meus aplausos e agradecimentos pelo Programa.

Estando no intercâmbio, em 2015, participei da seleção para ser estagiária do *Centro de Conservación de Manatíes de Puerto Rico*, onde passei 3 meses sendo estagiária naquele local. Tive um pouco de contato com tudo, inclusive com o público. Lá, diferente da dinâmica do Centro de Reabilitação da Aquasis, eles recebem pessoas que tenham interesse em conhecer o trabalho desenvolvido pelo centro e também os animais em reabilitação. Tive a oportunidade e o prazer de acompanhar e guiar algumas visitas. Foi aí que me encantei.

Conversar com as pessoas sobre a importância da preservação do ecossistema costeiro para a conservação de espécies ameaçadas de extinção, com foco no peixe-boi marinho e, conseqüentemente, ajudar a despertá-las para essa consciência ambiental foi incrível. Eu sentia um grande prazer em ser uma espécie de canal de informações para aquelas pessoas. Logo que vi ser guiada a primeira visita enquanto estava lá, tive vontade de fazer o mesmo, porém demorou um tempo até eu e a coordenação do centro sentirmos segurança o suficiente para fazê-lo por causa do obstáculo da língua.

No final de 2015 regresso ao Brasil e volto a ser voluntária da Aquasis. Havia o desejo de colaborar com a ONG através das experiências que tive no exterior, mas esse desejo de

contribuir ainda era quase que totalmente ligado à questões técnicas de atividades de manejo e reabilitação de mamíferos marinhos. E assim, segui, voltei a rotina de auxílio em exames veterinários, preparo e oferta de alimentos aos animais e resgate de mamíferos encalhados. Havia em mim o desejo de continuar neste campo de trabalho com os peixes-bois e cetáceos, mas eu ainda não sabia que não havia me encontrado. Eis que em 2016, a coordenadora do Núcleo de Educação me convida a ser estagiária remunerada. Minhas funções seriam atender ao público do Espaço de Visitantes da sede e fornecer as informações sobre as diversas ações desenvolvidas em prol da conservação de espécies no estado do Ceará. Aceitei. Nesse momento eu já reconhecia a ONG e todos os esforços despendidos na luta contra a extinção de espécies, não mais como aquela ONG que salvava os bichos do mar. Com o estágio no espaço de visitantes pude conhecer os demais projetos de conservação da Aquasis e os detalhes de duas ações. Foi nesse momento, entre uma palestra e outra oferecidas aos visitantes, que conheci também o projeto que realizava atividades de educação ambiental com crianças e jovens que moravam ali perto.

O projeto, basicamente, reunia crianças e jovens do entorno da comunidade para terem aulas sobre esporte, cidadania, música e meio ambiente. Realizei algumas intervenções com eles, algumas vezes conversando sobre a biologia e conservação de mamíferos marinhos, outras apresentando e sanando curiosidades sobre a língua inglesa ou língua brasileira de sinais. Minhas intervenções não tinham um propósito claro e específico. Aquelas meninas e meninos sempre se mostravam bastante curiosos e com entusiasmo para aprender algo novo. Eles sempre me perguntavam sobre como tinha sido meu intercâmbio e, principalmente, sobre como era falar outra língua. Por diversas vezes, eles vinham até mim perguntar: *“como fala golfinho em inglês? E baleia? E dente de golfinho? E barbatana? E como você está?”*. Como podem ver, o interesse por essas “aulas” de inglês partiu dos meninos. Escrevendo isso me lembro de Freire quando fala que ensinar exige curiosidade, e exige curiosidade do educando e educador. “O bom clima pedagógico-democrático é o que o educando vai aprendendo a custa da sua prática” (FREIRE, 1996).

O mesmo aconteceu com LIBRAS, eles sempre me perguntavam o que eu estudava na faculdade, o que eu mais e menos gostava. Na época, essa era uma disciplina que eu estava cursando e estava gostando bastante. Já era meu penúltimo semestre de disciplinas e esta foi, sem dúvidas, uma das melhores disciplinas da graduação. Ao saberem que eu estava frequentando essas aulas, eles sempre me apareciam com: *“Tia, como fala isso em libras? E aquilo e aquilo outro?”* Novamente a curiosidade deles foi o guia para aprenderem algo. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de

conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996).

Durante esses momentos com eles me reconhecia, ainda que timidamente, como a professora que eu me sentia à vontade em ser.

2.2 Outro espaço com sentimento de pertencimento

Durante a graduação tive outra experiência que me abriu os olhos para as muitas possibilidades que um docente pode ser. Esse espaço de crescimento e também formação foi o PIBID Educação Ambiental e foi a minha primeira experiência no campo da educação formal. A recepção que tive foi das mais desafiadoras possíveis:

1 dia na escola - Estávamos na sala dos professores esperando nosso supervisor ou algo do tipo.

Professora A: *Oi, vocês vieram fazer estágio, foi?*

Nós: *Mais ou menos, na verdade somos do PIBID, vamos começar a atuar aqui no fundamental II.*

Professora A: *Nossa! Tão estudando para ser professor é?! Desistam, minha gente, enquanto é tempo, porque lecionar só no céu que tem santo e anjo, aqui não!*

Nós: Risos meio desajustados.

Foi assim que fui recebida no espaço da escola. Não senti vontade de desistir naquele momento, mas fiquei ansiosa para saber o quê de tão ruim nos esperava. No nosso grupo éramos sete. Três estudantes de biologia, um de geografia, um de teatro e outro de letras. Nosso coordenador era Biólogo. Com uma equipe transdisciplinar tínhamos a liberdade e o desejo de fazer diferente a docência.

Tínhamos como objetivo tratar questões pertinentes ao tema “meio ambiente”, mas queríamos fazê-lo de forma diferente. “Chega de fazer intervenções com hortas e oficinas de reciclagem” essa era uma ideia que nos unia. Queríamos trabalhar com meio ambiente de forma mais crítica, mais aproximada da realidade da escola e dos sujeitos atuantes nela.

Buscamos então saber daquelas meninas e meninos o que eles entendiam por meio ambiente para então planejarmos as intervenções que poderíamos realizar. Como esperávamos, muitos daqueles jovens falaram sobre o meio ambiente natural, desconectado do cotidiano e ações humanas. Para a maioria, meio ambiente era fauna e flora.

Mas saber o que eles achavam ou deixavam de achar não era, nem de longe, o nosso maior objetivo. O percurso era o que mais nos interessava, a gente queria ouvir daqueles

jovens o que eles acreditavam, como e por que acreditavam. Daí em diante fizemos atividades com desenhos, vídeos e, sobretudo, com muita conversa.

Um dia, aquela mesma professora do primeiro dia passou na porta da sala que estávamos realizando atividade, eu estava bem próxima a porta. Ela se aproximou e perguntou:

- *O que vocês fazem na aula de vocês que os meninos ficam tão quietos?*

Eu não soube responder na hora, devo ter dado um risinho desconcertado e voltado para a atividade. Depois de um tempo fui entendendo o que acontecia. Nas demais aulas, aqueles meninos não tinham espaço e estímulo para construir a aula com o professor. A aula era demasiadamente unilateral, o professor se posicionava a frente da turma disposta em cadeiras enfileiradas, era ele ou ela o (a) soberano (a), detentor (a) do saber, que precisava de máxima atenção daquele público para “depositar” seu conhecimento em cada um.

Refletindo sobre isso me veio a possível resposta para o questionamento da professora. E o primeiro ponto a tratar era: eles não ficavam quietos, eles ficavam participantes da aula. Aquela aula era deles também, ela era construída a partir dos elementos que eles compartilhavam com o grupo. Entendi também que “quietos” era sinônimo para “não atrapalharem” a aula. Percebi que havia diferença na disposição da nossa sala em comparação às demais, trabalhávamos quase sempre em círculos e buscávamos não elevar o nosso tom de voz. Portanto, se havia segredo para nossa turma ficar “quieta”, o “segredo” era este.

Lembro que após algumas atividades, verificamos que aqueles jovens enxergavam o meio ambiente somente como ambiente natural, e a partir disso fizemos algumas inferências sobre para então planejarmos atividades. A inferência que nos norteou foi: a medida que esses jovens entendem meio ambiente apenas como espaços naturais, e o que sempre é veiculado é devemos preservar o “meio ambiente”, logo devemos preservar somente as áreas verdes e afim. Mas e o meio ambiente que passamos a maior parte do tempo, como nossa escola e casa? Será que há o devido cuidado com o espaço quando ele não é visto com tanta importância? Com as conversas com eles e observação da relação dos alunos com o espaço escolar entendemos que não e começamos a explorar a ideia do meio ambiente também como espaço construído e a importância desse olhar mais abrangente.

Nossas atividades eram muito gostosas de planejar e executar, trabalhar com a metodologia de projetos nos deixava menos desconfortáveis com o espaço formal de ensino. A sala de aula era pra mim um local bom de estar, a troca com aqueles meninos, o poder ter mais tempo para escutá-los em vez de escutar apenas o retorno da minha voz abria meus olhos para o caminho da docência de uma forma cativante. Naquele momento a Leticia, profissional

em formação, além de se sentir atraída pelo caminho da conservação de mamíferos marinhos, sentia-se atraída pelo caminho da docência também.

2.3 Caracterizando educação, educação não formal e afins

O objeto da educação é um ser que está em vias de tornar-se um ser humano. A educação não deve focar funções, faculdades, ou habilidades específicas, mas a personalidade como um todo (MONTESSORI, 1990). Às palavras e práticas de Montessori e Freire, busco me debruçar em busca de aprimorar meu entendimento e prática docente. Por lidar com gente e não máquinas programadas para realizar funções, acredito que a educação deve ser o meio de emancipação dos sujeitos.

A Lei N 8.069, de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente disserta sobre a obrigatoriedade do oferecimento do acesso à educação para crianças e adolescentes, sendo esta educação importante o desenvolvimento do sujeito histórico seguida da preparação do indivíduo para a prática do trabalho (BRASIL).

Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado (Cortella, 2007). Portanto a educação não formal e informal aparecem com outras propostas (além da escola) para desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Libâneo (2005 *apud* GOHN, 2010), a educação formal e não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar, ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social.

Segundo a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que disserta sobre as diretrizes e bases da educação nacional do Brasil, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Dessa forma, a definição de educação, descrita na lei citada, abrange o termo em sua totalidade, contemplando as demais formas de educação que não a formal.

Se definir educação é uma tarefa difícil, tratar das definições dos diferentes tipos de educação pode parecer ainda pior. Há três campos da educação que estão cada dia mais sendo investigados. Um deles, o mais disseminado, é a educação formal.

Parece simples falar de educação quando se toma como referência somente a educação escolar, tratada aqui como educação formal. Esta é a que temos contato desde pequenos, que ainda mesmo sem nem termos desenvolvido a fala somos bombardeados por adultos a todo o momento com perguntas do tipo: quando vai começar na escolinha? Como foi na escola hoje? É nesse território, escola, que a educação formal acontece. E diferente dos outros dois tipos a serem tratados, informal e não formal, a educação formal tem suas definições muito bem delineadas.

Na educação formal o espaço, o que se aprende, como se aprende, em que tempo, quem ensina, como ensina, como avalia e quem fiscaliza são termos muito bem conhecidos. As escolas são os territórios, os conteúdos programáticos são definidos entre as áreas de conhecimento, as metodologias educacionais - sendo o método tradicional o mais difundido - são bem conhecidas, os bimestres letivos são os períodos em que o docente (“quem ensina”), e o discente (“quem aprende”) tem que orquestrar juntos uma maneira de que aqueles conteúdos previamente demarcados sejam “apreendidos” e postos à prova em avaliações ao fim do período. E para avaliar e normalizar toda estrutura tem-se o MEC. Como afirma Gadotti (2005).

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Uso as aspas em apreendidos porque preciso deixar claro que não é esta a forma de educação que acredito. Na minha visão o caminho da educação é uma via de diversos fluxos, direções e sentidos. Sendo assim impossível definir quem ensina e quem aprende. Quanto ao termo apreendidos, utilizo a palavra por entender que informações decoradas para serem escritas em uma prova ao fim do período não podem ser jamais tratadas como aprendizado de um educando.

A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os(as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do(a) professor(a). Nessa concepção, o(a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo(a) professor(a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o(a) estudante a um processo de desumanização, (MENEZES, 2014)

Em contrapartida a ampla e autêntica definição da educação formal, a educação informal e não-formal surgem como termos alheios à esta. Muitas vezes definidos pelo que não são ou pela correspondência da ausência de características presentes na educação formal. As características marcantes da educação não-formal é a sua flexibilidade nos diversos campos. O que aprende, com quem aprende, o espaço e tempo em que aprende são questões

que podem ter inúmeras possibilidades de respostas, uma vez que em oposição a normatização da educação formal tem-se a liberdade.

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2006).

3 E A TEORIA CRÍTICA, COMO PODE ME AUXILIAR NO TRABALHO? ENTRELAÇAMENTO COM AS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO VIVIDO

Este trabalho se apoia nas perspectivas da teoria crítica, que segundo Creswell (2014), estão preocupadas com o empoderamento dos seres humanos para transcenderem as restrições que lhes são impostas pela raça, classe e gênero “A teoria crítica faz entrar a razão liberadora em um projeto de racionalização teórica e prática que se quer materialista: “ela interpreta como produto humano o material de fatos aparentemente irreduzível a que o especialista é obrigado a se restringir” (RUZ, 1984). Optei por esta teoria porque buscava entender e relacionar os sujeitos, as situações e os processos de um projeto de educação não formal. “Abordar criticamente as práticas e as experiências de outros é compreender a importância dos fatores sociais políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada” (FREIRE; MACEDO, 1994, p.81)

Para mim, como as experiências de cada colaborador desse projeto são vistas como mais importantes que somente suas ações, busquei investigar a trajetória deste projeto. Assim, passo então a afirmar que os resultados deste, são tratados aqui como contribuições. Como aquela contribuição final apareceu não é, de fato, importante. A importância dela se afirma para mim ao enxergar como esta apareceu e no que ela reverbera em seus participantes. *É enquanto produtora de consciência “que a teoria crítica espera participar de “uma prática emancipadora racionalizante”* (RUZ, 1984).

Aos olhos da pesquisa qualitativa é que este trabalho se desenrola em parceria com o modo narrativo da escrita, pois apesar de apresentar esta história muito antes de fazer parte dela, hoje estou completamente imersa. Encontro-me agora envolvida com os relatos obtidos diretamente do meu contato com os colaboradores, o que Bodgan e Biklen (1982) tratam como dados descritivos da situação estudada. E portanto, essa minha escolha de pesquisa *“ênfatisa mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”* Bodgan e Biklen (1982)”

Dessa forma, os fatos que serão aqui apresentados estão sob a análise das minhas vivências também, de como enxergo e compreendo esse processo. Sou sujeito participante, as angústias e delícias que vivenciei no processo de construção da prática docente que estou tendo são as inspirações e referências para meus relatos aqui apresentados.

Os diálogos que serão estabelecidos com as escutas e escritas analisadas terão como âncora os pensamentos de Paulo Freire, teórico militante que acreditava em uma educação livre (crítica), na qual a produção de conhecimento caminhava lado a lado de uma conscientização crítica e política. Em sua visão de educação, estudantes e professores são sujeitos ativos do processo ensinar-aprender-ensinar.

3.1 A escolha dos colaboradores para minha pesquisa e o que eles me trazem – abordagens metodológicas

Minha fonte direta de dados sobre o Projeto Brigada da Natureza foram os coordenadores (tratados aqui como colaboradores) que já passaram por este projeto, bem como alguns dos brigadistas e ex-brigadistas (daqui em diante identificados por: participantes ex-participantes). O instrumento de acesso às informações fui eu, através da realização de entrevistas semi-estruturadas, com o auxílio de um aplicativo para smartphone que realizou a gravação do áudio da entrevista. As entrevistas foram autorizadas através do TCLE (Anexo A) lido e assinado por cada colaborador antes do início da gravação da entrevista.

Optei por realizar a entrevista de forma oral, por acreditar que há riqueza maior de detalhes e emoções quando fala-se sobre algo que se viveu, apesar de requerer mais tempo para transcrição e análise das informações. Acredito que a passagem dos nossos pensamentos para a linguagem oral é mais direta e rica em detalhes do que a passagem para a linguagem escrita, na qual há mais barreiras durante a transposição, como o lápis, o tamanho da letra, o espaço reservado para a resposta. “Isso acontece porque, na fala, os falantes estão em presença e o enunciado se constrói ao mesmo tempo em que há interação dos interlocutores” (CASAGRANDE, 2010). Em contrapartida “O contexto da escrita é diferente. Há um distanciamento entre o escritor e leitor. Eles ocupam tempo e espaço diferente” (CASAGRANDE, 2010).

As entrevistas com os colaboradores foram realizadas individualmente, em dias diferente e duraram cerca de 40 minutos. As transcrições dos áudios foram todas feitas por mim também durante horas.

Os colaboradores dessa pesquisa foram convidados a participar dela através de mensagens via whatsapp e email. Optei por convidar somente os ex-coordenadores para tentar

“enxergar” de uma forma mais delineada como caracterizava-se esse espaço de educação não-formal. Havia o interesse de verificar se as formas de conduzir esse projeto dialogavam no decorrer das mudanças de sujeitos e ao longo do tempo em que foram mudando os coordenadores.

Quanto aos participantes que forneceram suas impressões sobre o projeto não houve escolha prévia de quem iria responder. Foi entregue o TCLE a cada um para que levassem para casa e retornarem com eles assinados, em caso do responsável autorizar a participação deles na pesquisa. Em seguida, tivemos um encontro no qual apresentei o questionário e pedi para que eles respondessem da maneira que eles desejassem. Falei e repeti algumas vezes que não havia respostas certas ou erradas para aqueles questionamentos. Meu objetivo na pesquisa era compreender qual era visão que cada um tinha do projeto. Sugeri então que eles, individualmente, buscassem um local mais afastado dos colegas para que tivessem liberdade de responder da maneira mais confortável para cada um. Enfatizei também que não havia necessidade de se identificarem no questionário colocando seus nomes.

As reflexões a partir da análise das informações foram sustentadas por conhecimentos compartilhados por Maria Glória Gohn (2006) com sua experiência na produção de conhecimento sobre educação não formal. E em Paulo Freire (1996), enquanto teórico da educação escolhido por mim por tratar a educação como o caminho para emancipação dos indivíduos, e por, sobretudo, respeitar o educandos em suas individualidades.

4 O QUE AS ESCUTAS ME TROUXERAM, SUJEITOS E PERCURSOS.

Tive a oportunidade de entrevistar quatro pessoas que foram colaboradores no projeto ao longo dos 16 anos de existência do projeto. O objetivo das entrevistas foi compreender melhor a dinâmica desse projeto da sua criação até os dias atuais e, também, registrar o percurso do projeto através dos relatos dessas pessoas. Mais importante que algum dado específico, essas escutas foram importantes para eu me apropriar mais sobre qual é/era/foi a proposta desse projeto durante esse tempo e que ideologia permeou as atividades do mesmo.

Orientei as entrevistas através de um questionário semiestruturado, no qual a primeira perguntava buscava saber como as pessoas chegaram até a ONG responsável pelo projeto através da pergunta: “Como que você chegou na Aquasis?”

Similar a como aconteceu comigo, nenhum dos colaboradores chegou até a ONG pela porta do Projeto Brigada da Natureza. A maioria de nós chegou até lá pelo interesse despertado para os trabalhos realizados/relacionados aos mamíferos marinhos.

Em seguida, questiono sobre como aconteceu o envolvimento com o Projeto. O primeiro entrevistado foi criador do projeto em parceria com outras pessoas e afirma que a origem da ideia e do desenvolvimento do trabalho foi bastante experimental: *“A Brigada sempre foi um projeto experimental. E esse projeto experimental teve essa união inicial baseada no surf. Só que o surf, na sua essência, naturalmente ele é ecológico”*.

O nome que o projeto carrega foi dado, segundo um dos fundadores, por um representante da instituição que patrocinava o projeto na época. A pessoa sugeriu o nome porque teve experiências com escoteirismo quando jovem. O entrevistado relatou que durante a concepção do projeto houve essa sugestão de nome, e ninguém dos envolvidos viu problema, porém afirma que com sua atual leitura de mundo não colocaria esse nome por conta da relação com o movimento militar.

Esse aspecto militar também me intriga. Fui buscar saber do significado real da palavra. Segundo o minidicionário Houaiss (2010), *brigada* é um substantivo feminino que significa: unidade militar organizada; grupo de pessoas voltado para a execução de certos serviços. Sendo o adjetivo relacionado: brigadista.

Assim, a interpretação feita a partir do nome “Brigada da Natureza” refere-se a um grupo de pessoas organizadas num movimento para execução de serviços em prol da natureza. Na minha visão, essa carga de significados parece muito pesada para um grupo de crianças e adolescentes em formação. A mim soa desconfortável, talvez por ser afeita da educação crítica, emancipadora, totalmente contrária ao movimento militar que relaciona-se à opressão e guerra. Se acredito na educação para a paz, esse nome não faz jus ao que queremos propor. Não há paz conquistada por guerra, através da guerra incitamos a desigualdade de poder, a submissão e opressão de povos e o tolhimento da liberdade individual.

Os demais colaboradores tem opiniões diversas sobre a denominação do projeto. Houve entrevistado que não deixou claro qual sua opinião sobre o tema, justificou a importância do nome *brigada* por ser um grupo, com organização e regras e por remeter a ideia de defesa, proteção da natureza. Logo o nome atua como referência para os participantes, segundo a fala transcrita de outro colaborador abaixo:

“Brigada remete muito uma coisa militar, tem esse significado, mas pra gente quando a gente entende isso e até para explicar para os meninos, para explicar pra sociedade porque isso se torna como se fosse um brasão. Um brasão pra eles, uma referência, um espaço que eles precisam... que eles defendem, que é um espaço deles, criado por eles. Construído junto com os educadores, então eles é que são.. e a gente busca sempre seguir algumas normas e regras, como todo grupo social, como todo grupo.”

Um colaborador afirma não saber o real porquê do nome, mas dialoga com a ideia anterior pois fala que, em seu entendimento, retrata a abertura existente no projeto para o protagonismo dos jovens: *“E aí penso que é uma questão de protagonismo, das crianças e adolescentes que participam numa perspectiva de se tornarem multiplicadores”*.

Este colaborador não faz menção à relação do nome com o militarismo, mas evidencia outra importante crítica. Relata que o nome não abarca a proposta das diversas atividades realizadas no projeto: *“eu gosto do nome Brigada da Natureza, ainda que muitas questões, como a percussão, a música, culturas populares de alguma forma não está dentro desse nome como principal, como chamativo”*. Eu também concordo com ele e tenho interesse em trabalhar a proposta de mudança do nome do projeto com as crianças e adolescentes, de maneira a ter um nome com mais significados.

Na última entrevista, a colaboradora afirma que não sabia exatamente o porquê do nome, mas, que durante conversas informais com um ex-colaborador, soube que a brigada vinha com a proposta de proteção ao meio ambiente: *“eles (idealizadores do projeto) pensaram por que não alguma coisa relacionada à natureza?! E aí brigada justamente pra proteger”*. Ela afirma gostar do nome e nunca ter pensado em mudá-lo. Não estabeleceu nenhuma crítica ao nome do projeto, mas teceu comentários sobre a falta de documentos que reunissem a história do projeto com temas importantes como a justificativa de certas coisas: *“Nunca houve um texto, ou um documento formal que fosse passando assim de coordenador em coordenador para dizer como foi a criação daquele projeto, quem participou daquilo, por que o nome brigada, por que a logo, enfim, esse tipo de coisa”*.

Concordo bastante com ela, pois esta foi uma das dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa, já que muito foi realizado ao longo desses 16 anos, e no entanto há uma carência de documentos organizados que contem história. E para além desta dificuldade, enquanto atual coordenadora do projeto, sinto falta de registros mais concretos e sistemáticos das ações realizadas.

Após falar um pouquinho da relação e entendimentos dos sujeitos que passaram com o projeto, me dedicarei agora a analisar como as atividades eram realizadas em cada uma das épocas e se há diálogo que possa ser estabelecido entre elas. Muito mais que referenciar atitudes tomadas ao longo dos anos, essa seção tem o objetivo de contar a história de como esse projeto caminhou até aqui.

Inicialmente busquei saber como estas pessoas desenvolviam as atividades, de maneira a compreender como este projeto relacionava-se com um espaço de educação não

formal e, também, de qual linha de educação estes colaboradores se identificavam e/ou aproximavam.

Um dos entrevistados caracteriza sua prática no início, como “*totalmente instintivas, (...) era movido muito a intuitividade*”. Afirma ainda que “*admito que a gente não tinha o entendimento técnico naquele momento*”. Logo, o início do projeto caracteriza-se como espaço de experimentação, no qual a atividade central do projeto era o desenvolvimento de aulas de surf em paralelo com o desenvolvimento de aulas sobre educação ambiental. Ele ainda não tinha o conhecimento técnico sobre educação, mas em sua fala percebo que havia amor e interesse em desenvolver algo bacana. Com essas duas características, eles começava a trilhar caminhos para uma prática educativa menos coercitiva ao educando. Esse educador ao afirmar que: “*o amor era a mola-mestra (para o desenvolvimento das atividades), sempre foi a mola-mestra. Porque tinha que ter esse grau de afetividade*” ancora-se, ainda que sem pretensão, nos pensamentos de Mario Montessori (1990) em Educação para o desenvolvimento humano:

A técnica utilizada na educação de crianças deve ser a do amor. Evidentemente não uso a palavra numa acepção sentimentalista e sim designando o mais poderoso dos sentimentos, pelo qual os seres humanos são atraídos a relacionar-se com pessoas e objetos que gratificam suas necessidades mais fundamentais.

Quando fala: “*uma das coisas que a gente mais defendia na brigada era o entendimento e respeito às dificuldades das crianças que chegavam ali*”, relaciona-se com os ideias defendidos por FREIRE (1996) ao afirmar que deve haver respeito ao educando, as particularidades e tempo de cada um.

Durante o tempo em que esteve coordenando o projeto, esse colaborador aponta questões que conversam com as características do campo da educação não formal listados por GOHN, 2010. Ele afirma que: “*tudo era flexível. A gente tinha um horário. Porque? Porque o café da manhã oferecido tinha horário*” e esta é uma das características mais latentes da educação não formal: ela tem liberdade para ser flexível em relação a tempo, temas e espaços.

Caracterizada como educação não formal pela dinâmica como se apresentava, havia ainda raízes, em alguns pontos, na educação tradicional. O ponto máximo que gostaria de registrar é sobre o fato dos temas serem decididos e organizados pelos educadores, sem a consulta aos educandos. Por mais que estes tivessem abertura para falar que não concordavam ou não tinham achado legal uma ou outra atividade, eles não participavam da escolha e planejamento das atividades. Esse foi um ponto em comum observado em todas as entrevistas. Os colaboradores afirmam que a relação com os jovens era aberta para conversas sobre o desempenho da atividade, havia flexibilidade em mudar a atividade do dia, caso fosse

questionado pelas crianças e adolescentes, mas acredito que faltava (e ainda falta, em minha prática) participação mais ativa dos jovens na escolha do que aprender.

Algo presente nas falas de todos os colaboradores foi sobre os diversos modos de ensinar: havia demonstrações, vivências, experimentos, aulas de campo. Diversas eram (e ainda são) as modalidades didáticas utilizadas para o desenvolvimento dos temas. E elas caminhavam em direção oposta a modalidade didática predominante no campo da educação formal, a aula expositiva.

Questionei sobre o estímulo que impulsionava a cada um deles a desenvolverem as atividades com a questão: *“O que estimulava você no preparo e na execução das atividades da Brigada?”* Nem todos conseguiram responder com clareza. O primeiro respondeu falando: *“o que estimulava realmente era a preocupação com a harmonia ali da turma (...) então o que estimulava eu acho que era essa vontade de repassar o que a gente gostava de aprender”*. Nessa resposta identifico duas “recompensas” que instigam a realização das atividades. A primeira refere-se ao retorno recebido pela turma. Entendo que essa preocupação com a harmonia refletia o cuidado e dedicação com o grupo para que ele florescesse e desse bons frutos. A segunda tem a ver com liberdade de trabalho, quando fala dessa vontade de repassar o que gostava de aprender, os temas a serem trabalhados eram escolhidos de maneira livre, sem apego a livros didáticos e a conteúdos programáticos alheios a realidade local do grupo composto por educadores e educandos. Essa liberdade também foi apontada por outra colaboradora: *“acho que a liberdade de trabalhar da forma que eu quisesse, não era uma coisa amarrada de escola tradicional, que você tem que usar apostila e vídeo e tal, então você ter a liberdade de escolher entre passar um filme e depois gerar uma roda de conversa, um levantamento e depois quem sabe uma pesquisa, de você ter um livro a disposição, uma cartilha, enfim... De você poder fazer um experimento...”*

Ainda em diálogo com a liberdade de trabalho, outro colaborador afirma: *“Eu não queria só cumprir um planejamento, mas eu queria também tocar nessas questões que envolviam o projeto, além da escola. Que pudesse também contemplar essas questões (...), por exemplo, questões de uso de substâncias ilícitas, má compreensão de uma cultura”*. Estabeleço aqui a comparação com o espaço formal de educação, no atual modelo de sociedade que estamos inseridos, temos tempo e liberdade para trabalhar assim? Dessa forma, os espaços de educação não formal aparecem preenchendo essa lacuna tanto para educadores quanto para educandos.

O colaborador seguinte pauta seu estímulo no retorno dos esforços de trabalho. No reconhecimento do bom trabalho, fosse esse reconhecimento visto direto em atitudes dos

jovens ou no retorno sobre esses jovens que os responsáveis, professores, e demais pessoas comentavam: *“Então, quando você via o sorriso, quando você começava a ver os resultados através do que eles falavam, do que eles faziam, do que os pais falavam, do que a sociedade falava”*.

Ler isso foi importante para fazer o paralelo sobre quais os estímulos que os docentes se apegam para o exercício da prática educativa. Se quando inserida no espaço escolar, abarrotado de exigências conteudista e sistematizadas, infelizmente pouco resta para o trabalho de construção cidadã de crianças e jovens e muito recai sobre bom rendimento escolar mensurado a partir de números somados ao longo de bimestres.

Mais adiante desejei saber sobre a contribuição da formação acadêmica para o desenvolvimento das atividades enquanto educadores: *“A sua formação te auxiliou no desenvolvimento do seu trabalho no Projeto?”*. Tivemos então respostas divididas. Dois colaboradores reconhecem a importância da academia, porém tecem críticas às experiências vividas, como fala este colaborador, quando questionado: *“em partes, conhecimento é sempre conhecimento, sempre vai ajudar, mas também dificultava muita coisa, porque essa coisa da educação orgânica não é bem aceita na universidade, (educação) que não precisa de regras, de normas, não segue um script. E eu já tinha isso feito na minha cabeça, dessa coisa mais orgânica, dessa coisa mais aberta, essa coisa mais respeitosa. Então eu tinha muita divergência com meus professores com isso”*.

A crítica é em cima do tradicionalismo da academia, na visão cartesiana sobre o modo de ensinar, sobre o estranhamento ao diferente. Até hoje vivemos isso na academia. Nos dizem que precisamos pensar diferente, fazer diferente, ousar, mas continuam a nos preparar e nos avaliar, em sua maioria, na maneira tradicional. Outro colaborador corrobora com a ideia: *“Sim, mas, eu até hoje, questiono muita coisa da academia, mas eu não posso negar que a formação que eu estou tendo ainda tenha contribuído na minha forma de refletir sobre minha atuação”*.

Esse mesmo colaborador fala ainda de outros espaços de educação não-formal que contribuíram para a sua prática, afinal sabemos de lacunas que a educação não formal conta e uma delas é a carência de formações específicas para a atuação do educador neste campo. Então o que acontece é de muitos iniciarem esses espaços experimentando e daí então seguir aprendendo na prática.

Um dos colaboradores evidencia a importância dos discentes em seu processo formativo, ainda mais que a formação acadêmica, ele deixa claro que muito do aprendizado teve origem na prática: *“Sim, sim. Minha formação ajudou, mas muito do que eu aprendi*

nessa prática, é devido exatamente ao outro lado né. Os pares que a gente foi fazendo nesse trabalho, então eu aprendi como já dizia Paulo Freire. Então você ensina aprendendo e aprende ensinando". Assim como Paulo Freire afirma em *Pedagogia da Autonomia* (1996): não há docência, sem discência.

A última colaboradora traz com firmeza a resposta positiva da contribuição para seu trabalho: *"Com certeza! A licenciatura já tinha despertado em mim o interesse e a vontade de dar aula, mas eu não queria entrar em sala de aula, em um espaço formal. A minha formação me ajudou, a saber, quais temas trabalhar, com as diferentes faixas etárias, mas, depois que eu comecei fazer o curso em Montessori, eu falei: "Não, eu vou deixar me guiar pelo interesse deles, então se eles estão muito interessados em determinado tema que eu já comecei a trabalhar, vamos continuar nele"*. Percebemos que a formação acadêmica para ela foi de grande valia, pois conseguiu aplicar conhecimentos em sua prática. Isso é, para mim, muito importante. Ensinar exige cuidado e estudo. Precisamos estar preparados para lidar, para como lidar e *o quê* oferecer. Lembro que trabalhamos com pessoas e precisamos estar atentos para os sinais que nossos educandos nos dão sobre o seu desenvolvimento, precisamos saber quando oferecer certos conhecimentos. Não adianta oferecermos um conhecimento que o educando ainda não está maduro para lidar.

Por fim, perguntei sobre como eram formadas as turmas, a fim de verificar se havia algum critério pra escolha do grupo, da quantidade, idade e tempo. Logo no início, foi estabelecida uma parceria com as escolas de ensino regular, do entorno. Então o coordenador ia até a escola, falava do projeto e a escola direcionava um número de alunos para fazerem a seleção. Tal seleção consistia em atividades lúdicas, a fim de verificar como eles trabalhavam em equipe. Não havia critérios específicos para a escolha. Pelo relatado, era tudo bastante subjetivo. Para a turma inicial foram selecionados 16 crianças e adolescentes, de ambos os sexos e com idade até 16 anos. Esses jovens permaneceriam por um ano, e daí outra seleção era feita para nova composição do grupo.

Dez anos após, algumas coisas mudam. A seleção para entrada de novos participantes ganha um caráter mais formal, o coordenador da época fala que havia uma prova escrita e testes de habilidades musicais, porque na época o projeto tinha um viés musical bastante forte. Outra coisa que mudou foi a quantidade de jovens participantes, o número havia subido para 20. E já não havia uma obrigatoriedade em sair após completar um ano no projeto, muitos dos meninos gostavam e se identificavam tanto que ficavam por mais tempo, chegando a tornarem-se monitores das novas turmas. E assim com a outra colaboradora segue, os participantes que demonstravam interesse em continuar, e mostravam-se assíduos e ativos

dentro do grupo tinham a liberdade para continuar. As seleções para complementação de turmas eram feitas, porque alguns desistiam durante o ano, outros mudavam de casa, de escola.

O último colaborador incorporou o atual grupo para a decisão da entrada de novos membros. Eles foram convidados a divulgar que o projeto estava com vagas abertas e no dia marcado os interessados foram vivenciar uma manhã de atividades rotineiras no projeto e após essa vivência, os atuais participantes discutiram com grupo qual a opinião deles sobre os candidatos e suas posturas, bem como quais candidatos deveriam ficar. Gostei bastante dessa prática, pois acredito que seja importante, para o desenvolvimento individual e coletivo, a discussão de tomadas de decisões coletivas relacionadas ao grupo.

Assim, o paralelo estabelecido com o espaço de educação formal debruça-se sobre três principais pontos: idade, tamanho das turmas e tempo. Nos espaços formais a sistematização obriga as turmas serem formadas por semelhança entre a idade biológica de cada um, o tamanho das turmas é, geralmente, bastante grande e os educandos tem um ano para se apropriarem do conhecimento programado e repassado a eles.

Em contrapartida, a educação não formal tem a flexibilidade de trabalhar com agrupamentos de diferentes idades, que favorecem a interação e respeito pelo tempo do outro. O tamanho dos grupos geralmente é menor, pois é priorizada a qualidade do trabalho realizado, à quantidade de pessoas usufruindo do trabalho. E por fim, o tempo. Vimos que inicialmente a proposta do projeto era de um ano de permanência, mas que isso tornou-se flexível, em caso dos participantes manterem interesse.

5 E OS PARTICIPANTES: O QUE AS ESCRITAS ME DISSERAM

Neste momento vou apresentar as respostas às questões que propus ao atual grupo de participantes do Projeto. Ao todo foram 16 questionários respondidos e todas as quatro questões foram respondidas por todos os jovens. A partir das informações fornecidas por eles, buscarei entender a visão que cada um tem sobre o projeto. Quando possível, relacionarei com ideias de teóricos da educação, adicionando ainda meus comentários e percepções sobre as respostas. Buscarei verificar se há diálogo com a fala dos ex-colaboradores, e quando este diálogo existir, farei a correlação. As identidades de todos os participantes foram preservadas na análise de suas respostas, pois os mesmos foram orientados a não se identificarem na folha de questionário. Sendo assim, aqui atribuo nomes fictícios a cada questionário.

Inicialmente busquei, através da questão: *“Porque você está aqui na Brigada?”*, investigar o motivo destes jovens participarem deste projeto de maneira a entender melhor quais relações de significados eram estabelecidas por eles. As respostas foram diversas. Alguns deles responderam falando sobre mudanças, relacionando a razão de estarem lá ao fato do projeto ter mudado a vida deles, ainda que não expliquem qual e como esta mudança aconteceu. Mas, aos meus olhos, se estes jovens justificam sua presença em uma espaço com o motivo de mudança de vida, podemos imaginar a importância deste projeto na formação deles. Joana e Felipe, por exemplo, explicam seu percurso, como conheceu, como chegou e o que aconteceu:

Joana: *“Eu estou aqui na Brigada porque me um belo dia eu fui chamada na escola para participar de um projeto que acontece dentro do Sesc Iparana, então marcaram um dia para a seleção e uma semana depois me deram a notícia de que eu tinha passado, então a partir desse dia minha vida começou a mudar com o Projeto Brigada da Natureza.”*

Felipe: *“Quando eu entrei na brigada, minha vida mudou. Às vezes minha mãe fala que eu mudei, mas a brigada fez a minha vida mudar. Eu nunca imaginei que eu poderia aprender e gostar tanto da brigada como eu gosto”.*

Outros responderam mostrando a importância do projeto como espaço de socialização entre amigos, seja se referindo a atual socialização ou por terem conhecido o espaço por amigos e daí então terem se interessado. O que evidencia uma possível carência na comunidade de espaços para que estes jovens possam reunir-se com outros jovens de idades próximas.

Olga: *“Porque eu gosto, é muito bom tá aqui na brigada. Tanto por causa dos amigos que aqui eu encontrei como as atividades que o projeto oferece pra gente.”.*

Mateus: *“Porque eu me interessei muito nas atividades e minhas amigas já tinham entrado e falavam super bem do projeto”.*

João: *“Por causa de alguns amigos que me informaram, disseram que aqui tinha muitas coisas interessantes tipo: percussão, aula teórica, educação ambiental e etc. Decidi entrar na brigada pelo aprendizado”.*

Gabriele deixa claro que o projeto funciona para ela como um lugar seguro frente às vulnerabilidades que os jovens estão expostos atualmente: *“Para aproveitar o tempo que sou adolescente, porque no mundo de hoje tá cheio de adolescente se perdendo no mundo das drogas”.*

Diego e Liana vão um pouco além ao evidenciar a importância do projeto como espaço de socialização. Em suas falas, respectivamente: *“Por ter conquistado a vaga entre*

tantos que estavam presentes. Eu tou aqui para conviver com outras pessoas, aprender a entender seu ponto de vista.” “Para adquirir conhecimento e fazer amigos e conseguir conviver com as pessoas ao meu redor.” Para mim, mais uma vez evidencia-se com clareza que o projeto se caracteriza com espaço de educação não formal, eles retratam o que GOHN (2010) afirmou sobre as finalidades e objetivos da educação não formal: “Ela (educação não formal) prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc.”.

Quatro jovens destacaram que estão no projeto por conta das atividades oferecidas. Em suas falas demarcam que as atividades realizadas são interessantes e que isso foi o que despertou para a vontade de fazer parte do grupo. O que me mostra que, apesar de agora em diante, buscar planejar e construir os temas a serem discutidos com eles, visando um ensino mais livre, as atividades que estão sendo oferecidas são bem vindas por eles.

Rebeca: *“Porque eu me interessei pelo projeto brigada da natureza por causa das atividades.*

Simone: *“Para aprender mais coisas, tipo: percussão, educação ambiental, etc...”*

Débora: *“Porque me interessou muito quando os monitores chegaram e explicaram como era o projeto e eu botei nome na lista e eu não passei no teste. Então eu continuei vindo até que na terceira vez que eu vim, eu consegui uma coisa que eu queria muito.”.*

Rafael: *“Porque eu sei que esse projeto vai contribuir muito para a minha formação como ser humano e nos estudos, pois pretendo trabalhar como veterinário de mamíferos marinhos.”*

Rubens: *“Porque o projeto é bem interessante e legal”.*

Cecília: *“Porque eu acho muito legal e muito inspirado”.*

Um dos jovens justificou também sua presença neste espaço estabelecendo relações com os amigos e atividades, mas algo que me chamou bastante atenção foi por ele retratar um dos momentos “não oficiais” de atividade (reconhecendo o aprendizado em um espaço não formal):

Gustavo: *“Porque eu gosto de estar com meus amigos e de todas as atividades. E amizade é uma coisa muito importante para mim, tipo: no café sempre todos juntos e aquela conversa boa e todos os dias escutar o bom dia caloroso da tia Letícia”.*

Há dois diálogos que eu gostaria de evidenciar aqui. O primeiro refere-se ainda sobre os atributos que diferenciam as modalidades de ensino, a educação não-formal, de acordo com Gohn (2010) atua no campo das emoções e sentimentos. Ela não é sistematizada, engessada e permanentemente organizada. Ela se afirma no processo. Não há exigências e

desenvolvimento do indivíduo a partir de segregações por faixa etária, agrupamentos por séries e ou conteúdos, em oposição a este quadro, a educação não formal desenvolve laços afetivos e de pertencimento.

Outro ponto bacana destacado foi da postura da educadora relatada como importante em relação a justificativa para estar neste espaço. O “bom dia caloroso da tia Letícia” traduz para mim o entusiasmo e alegria que favorecem o processo de aprender e ensinar relatado defendido por Montessori (1990): o relacionamento emocional com o educador é o aspecto central de toda a educação. Tudo que beneficie este relacionamento beneficia, também a educação.

Por fim, com o coração explodindo de felicidade, me deparei com a seguinte resposta: *“Desde 2015, quando eu estava no 5º ano, eu entrei pra brigada. Por que eu acho muito legal o trabalho que a gente faz aqui e também porque é uma oportunidade única de ensinar e aprender, não só as atividades, mas como as lições de vida.”* Felicidade foi tamanha por nessa resposta ser evidenciado o sentimento de pertencimento desses meninos e meninas no processo de aprender-ensinar-aprender. Afinal, como disse Freire (1996), ‘não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Na pergunta seguinte busquei investigar qual é a visão que os participantes tem das atividades propostas no projeto. Sobre o que é entendido por atividades. Essa questão, em muito me ajudou a refletir sobre os objetivos da proposta do projeto e da modalidade de ensino que me identifico e desejo praticar. O questionamento foi: *“Que atividades você faz aqui?”*.

As respostas tecidas foram, majoritariamente, relacionadas à atividades práticas. Evidenciaram os diversos espaços em que as atividades acontecem, bem como a diversidade de atividades oferecidas. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. (GADOTTI, 2005) O projeto é desenvolvido dentro da propriedade da Colônia Ecológica do SESC Iparana. Ao longo destes 16 anos de projeto, as atividades ocorreram sempre em espaços livres, abertos. Na mata, na praia, embaixo de uma árvore, num local coberto, mas aberto. Sem a rigidez e normatização dos espaços escolares. Algo em comum que os colaboradores que passaram por esse projeto tinham era: o aprendizado não acontece precisamente dentro de salas quadradas, com carteiras enfileiradas, poucas ou nenhuma janelas e degrau elevado para o professor.

Pelo contrário, nós acreditamos que é possível aprender nos mais diversos espaços e, principalmente, pela proposta ter a linha condutora ancorada na educação ambiental buscamos que essa educação ambiental seja sistêmica, de maneira a entender todos os espaços como importantes para o desenvolvimento das diversas formas de vida. E que estes espaços se conectam, interligam e interdependem um dos outros. Então nada melhor que buscarmos os mais diversos espaços para realização das atividades.

Abaixo estão listadas as respostas ao questionamento sobre as atividades realizadas por eles:

Joana: *“As atividades que eu faço aqui são bem variadas, como por exemplo: atividades esportivas como futebol e natação, temos atividades teóricas sobre o meio ambiente, fazemos trilhas, passeios, viagens, tocamos tambor na aula de percussão, temos atividades de cidadania, artesanato, jardinagem, etc.”*

Rubens: *“Várias como: atividade na piscina, na quadra, e no campo e também como feltro, macramê e cabaças e percussão.”*

Diego: *“São atividades variadas muitas vezes temos imprevistos uma atividade não sai como planejado ou não sai mas quando acontece na maioria das vezes. Nós temos esporte, educação ambiental.”*

Rodrigo: *“Dias de terça – feltro, esportes cultura. Quarta – cidadania. Quinta – como se fosse um dia coringa (pode acontecer qualquer coisa). Sexta – aula de percussão. Entre outras aulas como macramê, jardinagem em cabaça, feltro, aulas de campo, etc.”*

João: *“Percussão, feltro, jardinagem em cabaças, macramê, aula teórica, educação ambiental. Aula de campo, observação de aves”.*

Mateus: *“Durante a semana nossas atividades são variadas. Na terça, geralmente só fazemos esportes, também fazemos feltro e na sexta fazemos percussão”.*

Rebeca: *“Nós fazemos: Esporte , feltro e percussão e etc...”*

Débora: *“Nós fazemos várias atividades, ex: esportes, macramê, cabaças, feltro e algumas aulas e percussão”.*

Simone: *“Macramê, percussão, jardins em cabaças e atividade ambiental”.*

Olga: *“Aulas de educação ambiental, esportes, brincadeiras, rodas de conversa, etc. E o mais importante aprendermos a viver na sociedade”.*

Rafael: *“Nós fazemos diversas atividades como percussão, educação ambiental, rodas de conversa e esportes”.*

Cecília: *“Feltro, esportes, atividades e rodas de conversa”.*

Gustavo: *“Temos aula de percussão, de educação ambiental, natação, lazer, artesanato, atividade artística como teatro improvisado, também higiene e outras atividades educativas”*.

Liana: *“Percussão, aulas de biologia. Oficinas de cabaças, macramê e feltro e atividades na piscina”*.

Felipe: *“Eu e meus colegas fazemos várias. Ex: esportes, feltro, macramê, sobre meio ambiente, banho de piscina, sobre os peixes bois, percussão e vários outros...”*.

Gabriele: *“Atividade teórica, aula de percussão, aula na piscina, educação ambiental, esporte, atividade de artesanato, atividade de jardinagem”*.

No ano de 2017, em paralelo às atividades de educação ambiental, esportes e cidadania foram oferecidas, ao público do Projeto, oficinas de capacitação para geração de renda. A ideia era que esses jovens pudessem ter o primeiro contato com atividades artesanais para que pudessem ter opção de geração de renda. Dessa forma, quando referem-se à “macramê”, “cabaças”, “jardinagem” ou “feltro” é desse ciclo de oficinas de participaram algo longo do ano.

Apesar do teor técnico que estas oficinas podem aparentar, buscamos em todas elas trabalhar questões de educação ambiental, cooperação e ideias de comércio justo e solidário.

A terceira questão, intitulada como *“Que comparações você faz entre a sua escola e a Brigada?”* era a questão que eu tinha mais curiosidade sobre o que eles pensavam. Acho que porque nela há potencial de verificar o quão próximos ou distantes estamos do espaço de educação que acreditamos oferecer. Além disso, minhas experiências na escola de ensino formal, anteriormente relatadas também me possibilitam rever posturas e ações que podem estar ligadas a cada espaço.

Alguns tópicos foram bastante recorrentes na resposta deles, algo que de certa forma me espantou, não porque eu não soubesse que isso acontecia, mas por não esperar que eles evidenciassem isso. Quase metade do número de participantes responderam falando sobre a presença de preconceito e/ou *bullying* e brigas no espaço escolar em contraponto com a ausência destes no espaço do projeto, como pode-se perceber através das falas abaixo:

Rubens: *“Aqui na brigada o clima é mais calmo e na escola o clima é bem agitado tipo: bullying”*.

João: *“Muitas diferenças = na escola as pessoas sofrem bullying. No projeto as pessoas são mais carinhosas. Na escola tem muita confusão. No projeto é tudo mais calmo”*.

Simone: *“Na escola tem muita briga, na brigada não tem briga. Na brigada não tem bullying, na escola tem bullying.”*

Felipe: *“Na escola tem briga, aqui não tem. Na escola tem bullying, aqui não tem. Na escola tem inveja, na brigada é muito mais melhor.”*

A frase que titula este trabalho disserta implicitamente sobre uma competitividade presente no espaço escolar, competitividade esta que prejudica as relações entre os sujeitos, bem como o desempenho escolar destes jovens, afinal a concentração está sendo desviada para outros assuntos que não estão sendo conduzidos de maneira adequada pelos adultos do espaço. *“Uma educação popular e emancipadora, intensamente não-formal e democrática, tem mostrado inúmeros exemplos de solidariedade, de vida dedicada à ética, à educação política. Parâmetros de solidariedade contra a competitividade”* (GADOTTI, 2005).

Quatro participantes utilizaram a palavra bullying na comparação entre escola e projeto. O que me obrigou a buscar as origens deste termo e as consequências dessa prática no ambiente escolar.

De acordo com Fante (2005), bullying pode ser entendido como um "subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder". Podendo estes comportamentos resultarem em agressões físicas e/ou psicológicas. Estas ações são realizadas individualmente, ou, comumente como observamos, por grupos que excluem, ofendem e muitas vezes, ridicularizam a vítima frente a uma plateia.

Em decorrência a estes comportamentos, as vítimas estão vulneráveis a diversas situações que podem comprometer o convívio social, este por sua vez compromete a saúde mental, o rendimento escolar, as relações afetivas.

Nos deparamos então com uma grande injustiça que acontece nos espaços escolares, pois uma atmosfera caracterizada por preconceito e bullying uma atmosfera que não favorece o diálogo, pelo contrário, exclui. Espaço este que é considerado local para desenvolvimento de habilidades técnicas e formação humana é permeado com tanta intensidade por uma prática que prejudica o desenvolvimento de ambas as práticas, como é possível ter estímulo e concentração diante de tais tratamentos recebidos? *“O medo constante e repetitivo bloqueia a agressividade e o bom funcionamento mental, prejudicando as funções de raciocínio, abstração, interesse por si mesmo e pelo aprendizado, além de estender-se a outras faculdades mentais ligadas à autopercepção, concentração, auto-estima e capacidade de interiorização”* Fante (2005).

Me questionando sobre o porquê dessa prática não ter espaço no Projeto, me deparei com uma lista de metas que a educação não formal pode atingir proposta por (GOHN, 2010). Dentre as afirmações tem-se:

“Aprendizado quanto às diferenças – aprende-se a conviver com o outro e com a diversidade. Socializa-se o respeito mútuo”. Assim acredito que estamos caminhando com sucesso neste ponto, uma vez que os jovens afirmam não haver práticas que atentem contra esta premissa nos espaços no projeto, em contrapartida ao que acontece no espaço escolar.

Rodrigo: *“Que no projeto, eu acho melhor porque na escola todo mundo é muito preconceituoso (...)”*

Mateus: *“Aqui na brigada não tem muito preconceito, já na escola tem muito preconceito. Na escola tem muito indisciplina e aqui na brigada somos mais comportados”.*

Rebeca: *“É aqui na brigada não tem muito preconceito, já na escola tem bastante”.*

Rafael: *“Na escola tem muitas pessoas, na brigada não tem muitas pessoas. Na escola tem muita confusão, briga e indisciplina. Já na brigada não tem muita confusão, pois aqui a gente aprende que devemos conversar para resolver problemas”.*

Já na última pergunta, os participantes são questionados sobre o espaço em que eles demonstram maior facilidade em aprender. Dos 16 participantes, 14 afirmam que na brigada o aprendizado acontece de maneira mais fácil. Destes 14, metade apresentam elementos na justificativa que dialogam sobre a dinâmica em que o projeto se desenrola. Por exemplo, João, Felipe e Débora reiteram ideias tratadas na questão anterior sobre a atmosfera e relações estabelecidas em cada espaço, como é possível ver abaixo:

João: *“Na brigada porque as coisas são mais calmas e tranquilas. Já na escola as coisas são mais difíceis por causa do barulho, pessoas brigam sem motivo”.*

Felipe destaca que: *“na escola não dá pra aprender porque é os alunos brigando, jogando bolinha um nos outros.”* Essa fala para mim foi muito forte. Um aluno fala que na escola não é possível aprender, diante disso eu me questiono: “se no local que é destinado para aprender não está sendo possível aprender, onde diabos esses jovens vão aprender, o que o sistema em que estamos inseridos cobra que eles aprendam, ao mesmo passo que não oferecem atmosfera adequada para que isto aconteça? A meu ver, essa situação é cruel, pois exigir algo, de alguém sem lhe dar a estrutura e apoio necessário é, no mínimo, desencorajador.

Nas falas abaixo, seguem exemplos da importância do trabalho em que há foco nas relações interpessoais e no respeito mútuo. Segundo estes jovens, o respeito e as boas práticas de convivência fazem grande diferença na hora de decidir em que espaço há maior facilidade em aprender.

Débora: *“Na brigada é muito fácil, porque na brigada nós temos mais respeito um ao outro. Enquanto na escola o pessoal se esculhamba. E não tem respeito e aqui se aprende mais rápido”*.

Rubens: *“Na brigada porque na escola o pessoal me bate e me xinga”*.

Rafael e Gustavo vão além e falam sobre a formalidade do espaço escolar que gera certo desconforto em expressar-se. Evidencia que no projeto, acredito eu, que por ausência dessa formalidade, há maior abertura para expressar-se, como observasse abaixo:

“Pra mim, nos dois, tanto na escola e no projeto por que no projeto tem mais diversão e facilidade de se expressar, já na escola é brigas e bullying, mas também tem sua parte de ensino”.

Rafael dialoga com a fala de Gustavo, quando fala da formalidade e privação de suas manifestações, pois não sente-se a vontade: *“Na brigada, pois aqui na brigada eu me sinto mais a vontade do que na escola. Na escola é um espaço muito formal e precisa prestar muita atenção. Já na brigada as aulas são proveitosas e fica mais fácil de aprender.”*. Fala ainda sobre a oposição entre proveito da aula espaço formal que requer bastante atenção.

A expressão “precisa prestar muita atenção” soa para mim como se o aprendizado fosse algo que é transmitido de um corpo a outro e o receptor deste aprendizado precisa estar de todo entregue a escuta do outro de modo a evitar qualquer possível interferência. Na fala pode-se entender ainda que esta me remete a Freire em *Pedagogia da Autonomia* : “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Outra justificativa apresentada à questão se relaciona ao modo de ensino. Nas respostas de Joana e Liana, elas tratam o modo de ensino como modo que “todos aprendem” e modo diferente:

Liana - *“Brigada, pois o modo de ensinar e o que eles ensinam é diferente”*.

Joana – *“Na brigada porque aqui os assuntos que nos ensinam são mais interessantes e aqui todo mundo se ajuda, o modo de que é ensinado aqui na brigada é muito bom, eles ensinam de um jeito que todos aprendem”*.

Esse modo diferente e que todos aprendem acredito que seja a evidência de um modo de aprendizado mais livre, menos coercitivo, mais participativo, com mais interação, mais espaço de fala e tomada de decisão, mais tempo, menos pressa, menos hora para começar e terminar.

Outro ponto, para mim crucial, no desenvolvimento de uma prática docente mais respeitosa aos educandos e trazido por eles nas respostas foi a relação docente-discente. Para

o desenvolvimento de um aprendizado sadio, acredito que é preciso uma certa proximidade entre aluno e professor. Essa proximidade é, para mim, o canal de abertura para o debate sobre tudo, que permite que o educando confie em conversar comigo sobre a minha prática docente quando ele não estiver concordando e vice-versa.

Olga em sua fala explicita que no espaço de educação formal, essa proximidade com os docentes não acontecem e deixa claro que o estabelecimento da distância parte dos docentes.

Olga: *“Na brigada. Porque na escola os professores falam que não tá ali pra ser amigo de ninguém. Isso não ajuda muito já na brigada os professores são muito próximos aos alunos”*.

Gabriele traz em sua fala algo que eu escuto, constantemente: “Tia, como a senhora tem tanta paciência com a gente?” Acho que todos os dias eles me questionam isso e escrevendo esse trabalho me deparo com a situação de que nunca respondi, de fato, a pergunta. Sempre brinco respondendo: “eu também não sei” ou “todo dia me pergunto isso também”. Com a escrita desse trabalho e a leitura das respostas deles, me questiono agora se não é hora de debater com eles sobre a fundo sobre a espaço escolar. Gabriele traz o tema através da fala: *“Na brigada por que a tia tem mais paciência de ensinar. Já na escola tem muita gente e as professoras não tem paciência”*. E na reflexão sobre essa fala, entendo que paciência não é a palavra mais adequada para o contexto de ensino-aprendizagem. Respeito é a palavra. É preciso que eu respeite a inquietação dessas meninas e meninos, a dificuldade em estabelecer relações entre um conteúdo teórico na prática. Preciso respeitar o tempo de cada no processo de abstração do conhecimento construído. Se isso é “ter paciência”, eu desejo então nunca perdê-la.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996)

Gabriele falou também sobre a quantidade de alunos como um elemento que dificulta que o aprendizado seja mais fácil. Esse dado também apareceu na fala de outros jovens. Enquanto Gabriele faz uma associação: muita gente no espaço = mais difícil aprender. Mateus e Rebeca fazem a associação contrária, pouca gente no espaço= mais fácil a aprendizagem, como é possível observar abaixo:

Mateus: *“Eu acho mais fácil na brigada, porque na minha opinião tem menos gente e mais respeito e mais atenção e na escola não”.*

Rebeca: *“Eu aprendo mais rápido na brigada porque eu me esforço mais e porque tem menos gente”.*

Por mais que eu esteja a par da situação das escolas públicas (e também privadas) do país, muitas delas caracterizadas por salas de aulas abarrotadas e professores desestimulados, eu não esperava que a temática de quantidade de pessoas nos espaços fosse trazida para a reflexão por eles. Fica então o questionamento para as secretarias de educação, prefeituras e (des)governos: onde estão vocês que não buscam escutar os gritos dessas meninas e meninos?

Alguns deles estabeleceram relações sobre conteúdos trabalhados. Fizeram divisão sobre o que é ensinado no Projeto e na Escola. Diego em sua perspectiva trata dos temas abordados no projeto, como temas importantes para a vida e associa isso à facilidade em aprender. O que aquietou meu coração enquanto educadora, porque essa fala traduz também meu sentimento em épocas de escola. Quando os temas da escola eram algo que eu estabelecia conexões com o dia a dia, com a rotina das minhas relações interpessoais ou com a cidade, fazia muito mais sentido estar aprendendo tudo aquilo e por fazer sentido era gostoso aprender, não era peso. Pena é lembrar que tive muito mais experiências de peso a experiências deliciosas. Vejam como Diego apresenta o tema em sua fala abaixo:

Diego: *“A brigada e a escola ensinam coisas diferentes, mas a brigada por uma lado tem mais facilidade pois nós aprendemos coisas da vida como viver nela bem”.*

Novamente, uma das características que Gohn (2010) lista como possíveis metas da educação não formal é evidenciada nas respostas dos participantes. A característica em questão é: *“balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente”.*

Rodrigo fala sobre o apoio aos conteúdos tratados na educação formal, frisa que quando os assuntos são vistos no projeto, ele alcança bons resultados nas avaliações escolares. Rodrigo: *“Na brigada, porquê todas as provas que eu faço na escola, todas as perguntas eu já sei a resposta porque o projeto ensina muito bem e eu sempre tiro notas boas quando eu estudo no projeto. E eu acho melhor na brigada.”*

Dessa forma, a reflexão para o momento é a seguinte: que mágica é essa que torna os conteúdos mais fáceis no projeto? E me autopercebendo enquanto educadora do projeto, ousou dizer que é porque na Brigada os temas são trabalhados de forma a dialogar mais com a experiência deles, tentando aproximar da rotina, cotidiano. Segundo Freire (1996) é preciso ensinar os conteúdos, apresentá-los aos estudantes e então, uma vez empoderados do conhecimento eles o operam da maneira que o melhor lhes servir.

Por fim, uma jovem me abre os olhos para um possível erro que eu venha cometendo. Simone fala que aprende nos dois locais, que no espaço de educação não formal aprende biologia e no formal, matérias escolares. Vejam abaixo:

Simone: *“Nos dois”. Na brigada e na escola. Na brigada nós aprende biologia, etc... Na escola nós aprende matérias tipo: matemática, português, inglês.”*

Tal resposta me levou a refletir sobre se em minhas práticas de educação ambiental estou sendo demasiadamente biológica, de maneira a essa menina entender que biologia, um componente curricular, está presente nas atividades em um espaço não-formal, mas os demais conteúdos não. Sendo assim, abro meus olhos para tentar enxergar melhor sobre como estou propondo os temas.

Houve um ponto interessante no qual a fala de muitos participantes, que evidenciaram o grande tamanho das turmas (escola) como algo prejudicial ou o pequeno tamanho das turmas (projeto) como algo favorável ao processo de aprender relaciona-se com a fala de um dos colaboradores que passou pelo projeto. A fala dela foi a seguinte: *“O patrocinador propôs, pediu pra que aumentasse (a quantidade de participantes), mas a qualidade ia acabar caindo, então era melhor manter um grupo pequeno, do que um grupo grande para poder atender um maior número de pessoas, mas que iria ter uma qualidade inferior”*. Ou seja, ambos, educadores e educandos reconhecem a importância do tamanho do grupo para aproveitamento ótimo das atividades. Os dois lados estabeleceram a mesma relação de proporcionalidade, a medida que o número de educandos aumenta (em grande número), a qualidade da educação oferecida cai, afinal a situação torna-se difícil para ambos os lados.

6 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UMA LICENCIADA EM BIOLOGIA

Entender que o projeto, apesar de contar com metodologias alternativas, oferecer diversas oportunidades de vivências para seus participantes e ter proposta inovadora, estar ainda com suas raízes próximas ao jardim da educação bancária foi o primeiro desafio a entender e aceitar. Foi preciso entender que uma educação para a liberdade precisa, necessariamente, que os sujeitos participantes tenham a autonomia e liberdade para serem guiados por suas curiosidades e daí então possam construir os seus conhecimentos. Como afirma Freire em *Pedagogia da Autonomia*: *“nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado”*.

Entendendo isso, enquanto educadora, posso expandir meus horizontes sem a pretensão de chegar em uma fórmula mágica para uma prática de ensino e aprendizagem ideal. Ao reconhecer que estou (ou não) no ponto em que gostaria que estivesse, tenho possibilidades melhores de entender que não há fórmulas para chegar em uma educação libertária. A educação libertadora é por si só o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade menos injusta e com sujeitos atuantes e conscientes de sua importância. Não há caminhos para chegar até esta educação, ela se basta no caminho.

Este trabalho de conclusão se fez indispensável na minha saída da graduação, não somente por ser o meio de obtenção do diploma. O seu real significado e contribuição se debruça sobre a experiência de dedicar tempo e espaço para me autoperceber, enquanto professora; e, portanto, refletir sobre minha prática, minhas angústias, erros e acertos do caminho. Tal exercício foi, e é necessário para que eu possa seguir adiante no desenvolvimento da minha prática sem a pretensão de fechar uma forma de trabalho em uma ideia baseada em concepções cartesianas, positivistas e, por consequência, bancárias.

Meu desejo com este trabalho é que a prática educativa jamais me enrijeça de maneira que eu perca a sensibilidade para enxergar os elementos que os educandos me trazem e fazem de mim uma educadora que problematiza, pelo fato de ter espaço para escutar e enxergar o que está sendo dito e feito, por mim e por eles. De maneira que seja possível nos reinventar quantas vezes sejam necessárias. *“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996).*

Dentre as angústias que carrego no peito enquanto professora de um grupo em um espaço de educação não formal, uma das mais presentes fala sobre às vezes o apoio que me é solicitado é demasiado terapêutico.

Por diversas vezes, principalmente após iniciar a gestação deste trabalho, tive momentos, nos quais percebi que meu comportamento diante certas situações me deixava muito em dúvida sobre o caminho que eu estava trilhando. Inúmeras foram as vezes que me questioneei se, em certos casos, estava eu assumindo uma postura ditadora ou em outros se estava sendo “permissiva” ou negligenciando minhas obrigações enquanto professora.

Essa angústia que eu sentia ao escutar o que aquelas meninas e meninos falavam e segui-los, hoje entendo que ela tem raízes na minha formação. O espaço da academia, aqui representado como o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFC é, excessivamente, formal e conteudista. Fundamentados numa disputa de números, os alunos, cidadãos futuros

educadores, são instigados, pela maioria dos professores a serem reprodutores de conhecimentos, seja de maneira direta ou indireta.

Por mais que a licenciatura promova um contato com outras práticas educativas, que desencontam da massificação observada na prática da educação tradicional, a Universidade, em si, não rompe com a lógica da educação bancária, pelo contrário, a fortifica. Seja pelo excesso de disciplinas conteudistas, corroborado pela falta de formadores que entendam e façam educação de forma libertária. A universidade é uma das maiores instituições que o capitalismo deturpou a seu favor. O espaço que deveria ser de reflexão e construção de conhecimento passou a ser uma máquina de formação de sujeitos com habilidades técnicas para fazerem a manutenção do próprio sistema, sem deixar espaço para reflexões críticas do conhecimento e trabalho que estão sendo construídos e realizados.

Outra crítica que faço ao curso de Licenciatura em Ciências biológicas é: precisamos valorizar o campo de atuação do professor biólogo em espaços não formais de ensino. Que contatos temos com práticas deste tipo? Que educadores seremos nestes espaços se não temos estímulos e espaços formativos para o exercício de tal prática? Esta crítica não é direcionada exclusivamente aos cursos de licenciatura. Enxergo que essa é uma lacuna a ser melhor entendida e trabalhada pela própria educação não formal.

Existe uma cobrança para que nossa prática seja reflexiva, mas a cobrança é feita ainda de forma tradicional, buscam que façamos diferente, ainda que estejamos sendo ensinados de maneira igual. É vivenciando este paradoxo que o sujeito professor, busca trilhar um caminho da docência mais justo e respeitoso para os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Antes de finalizar essa seção deixo claro que, de forma alguma, minha valorização (e encantamento pessoal) aos espaços de educação não formal implica em uma diminuição da importância ou não reconhecimento das contribuições da educação formal. Pelo contrário, ela é necessária para nosso desenvolvimento enquanto sujeitos históricos, todavia a escola precisa romper com o tradicionalismo que impera em dentro de seus muros. A educação formal e não formal não competem, não se sobrepõem, ou melhor, não precisam, nem devem competir ou sobrepor. Em vez disso, devem dialogar e aprender uma com a outra.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (FREIRE, 1991). É assim que encerro e reconheço a importância deste trabalho, não para a academia, não para outros licenciados, não para a instituição que permite esse projeto acontecer, mas para mim, educadora em formação. Minha prática educativa não se esgota

aqui, estando cada vez mais consciente das palavras de Freire, escolho ser esse o caminho para a minha caminhada docente.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível ao saber da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996)

7 REFLEXÕES PARA A “BRIGADA DA NATUREZA”

Para me despedir desse trabalho, gostaria de registrar as reflexões que tive durante esse processo de leitura e escrita associados à prática de educadora dentro do Projeto Brigada da Natureza. Montando a estrutura desse trabalho, quis nomear essa seção como “sugestões para o Projeto”, até que entre os diálogos com meu orientador compreendi que enquanto educadora em uma prática libertária não devo fechar pensamentos com ideias fixas sobre algo.

Portanto o que aqui ficará são pontos que merecem atenção para serem discutidos com os participantes do projeto, com os colaboradores e diretoria da ONG que executa o projeto. A primeira sugestão é acerca do nome do Projeto. É necessário refletir sobre a utilização do termo “brigada”, este que em sua origem tem conotação militarista, hierárquica. Conotação que não relaciona-se com as práticas realizadas por todos esses anos no projeto com crianças e adolescentes e em busca de uma educação justa que caminhe para a paz.

Outro ponto importante é sobre o método de trabalho utilizado por mim ou pelos próximos educadores: devemos abrir olhos e ouvidos para enxergar e ouvir qual a demanda desses jovens atendidos pelo projeto. Devemos na escuta desses jovens, definir e sistematizar os temas a serem desenvolvidos periodicamente, oferecendo abertura para que a escolha dos temas a serem trabalhados converse com a realidade dos participantes, de maneira a tornar mais significativa as vivências no projeto. Se desejo que este projeto, inserido no campo da educação não formal, siga em uma vertente de educação crítica, preciso que eles participem de maneira mais ativa da construção de cronograma de atividades, escolhas de temas e tomada de decisões.

É importante também que comecemos a divulgar as atividades dos participantes para a comunidade em que estão inseridos, podendo ser uma exposição/vivências do que foi produzido durante cada semestre. Dessa forma, valorizamos o saber construído junto e damos oportunidade para a partilha e multiplicação destes saberes com as pessoas que a eles interessarem, significando ainda mais a experiência.

Por fim gostaria de registrar meu interesse em criar um canal para receber professores em formação para que estes possam vivenciar a experiência de ensinar e aprender em um espaço não formal de educação, tendo em vista a carência de formação nesse campo ser uma das grandes lacunas a serem preenchidas em prol do desenvolvimento da educação não formal como um todo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.;BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 set. 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania**. In: CORTELLA, Mário S.; SIMSOM, Olga R. Von; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata et alii. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007, p.43-52.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014

CHIORLIN, Marina. **A influência do bullying no processo ensino aprendizagem**. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências. 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/trabalhos-de-conclusao-de-curso/tcc-2003/a-influencia-bullying-no-processo-de-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães. **Língua Falada e Língua Escrita: Uma Proposta Didática para as Aulas de Língua Portuguesa**. Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências-Humanas – SEPECH. Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/lingua_falada_e_lingua_escrita_uma_proposta_didatica_para_as_aulas_de_lingua_portuguesa.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/lingua_falada_e_lingua_escrita_uma_proposta_didatica_para_as aulas_de_lingua_portuguesa.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2017 .

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora, 2005.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

_____, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir (2005). **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. Comunicação apresentada no Seminário “Droit à l’éducation: solution à tous les problemes ou problème sans solution?”organizado pelo Institut International des Droits de L’Enfance (IDE), Sion (Suisse), de 18 a 22 de Outubro. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/i_magens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, jan.-mar.2006a. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2017.

GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2013.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. *Pro-Posições*, v. 2, n. 3 (75), p. 45-62, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

MONTESSORI, Jr., Mario M. **Educação para o Desenvolvimento Humano. Para entender Montessori**. Trad. de Leonora Figueiredo Corsino. Rio de Janeiro, OBRAPE Ed., s.d. 1990.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não-formal**. Campinas, SP: CMU Publicações, 2007.

RUZ, J. **Teoria Crítica e Educação. Perspectiva**. *R. CED*, Florianópolis, v.3, n.1, jul-dez, 1984. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8978/8326>>. Acesso em: 24 out. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO OFERECIDO AOS PARTICIPANTES DA ATUAL TURMA DO “BRIGADA DA NATUREZA”

Este questionário é parte de um trabalho de conclusão de curso, que tem como objetivo compreender o Projeto Brigada da Natureza-enquanto espaço de educação não formal e as contribuições deste espaço para uma professora em formação e para os alunos participantes.

1. Porque você está aqui na Brigada?

2. Que atividades você faz aqui?

3. Que comparação você faz entre a sua escola e a brigada?

4. Você acha mais fácil aprender na escola ou na Brigada, porque?

APÊNDICE B – FOTOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM EX-COLABORADORES



**APÊNDICE C – FOTOS DE ATIVIDADES DO PROJETO EM DIFERENTES
ÉPOCAS: USO DE DIVERSAS MODALIDADES DIDÁTICAS**



ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) SOLICITADO AOS PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIÓLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado(a) Colaborador(a), você está sendo convidado pelo professor José Roberto Feitosa Silva (Departamento de Biologia da UFC), orientador da estudante **Leticia Gonçalves Pereira**, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os benefícios esperados para o voluntário, bem como para a comunidade universitária, é a compreensão mais aprofundada da formação humana (universitária e artística) que envolve seus atores/autores sociais a partir da ótica dos próprios participantes.

Destacamos que você poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Informamos que não há nenhum tipo de pagamento para a participação do voluntário.

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Atestamos o nosso compromisso como pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa.

OBJETIVO DA PESQUISA: O objetivo dessa pesquisa é compreender o Projeto Brigada da Natureza enquanto um espaço de educação não formal e as contribuições para seus participantes.

PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA : O procedimento da pesquisa consistirá em responder algumas perguntas relacionadas ao tema.

Essa entrevista será gravada através de um gravador de voz digital. Você poderá solicitar uma cópia digital dessa entrevista e/ou da transcrição desse material. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

INFORMAÇÕES SOBRE SIGILO E ANONIMATO

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

O abaixo assinado _____
portador do RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário: _____

Letícia Gonçalves Pereira
(Pesquisadora Responsável)