



O Serviço Bruto Na Escola: Reflexões Sobre os Desafios da Implementação e Manutenção de Projetos Educacionais sob a Perspectiva Docente

The Manual Labor in Schools: Reflections on the Challenges of Implementing and Maintaining Educational Projects from a Teaching Perspective

El Trabajo Manual en la Escuela: Reflexiones sobre los Desafíos de la Implementación y el Mantenimiento de Proyectos Educativos desde la Perspectiva Docente

Jacson Azzini¹ , Andreia Boni Belli² , Júlio Cezar Lopes Santos³ 

¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

² Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

³ Universidad Internacional Iberoamericana, Colonia, Campeche, México.

Autor correspondente:

Nome: Jacson Azzini ¹

E-mail: jassino@furb.br

Como citar: Azzini, j., Belli, A. B., Santos, J. C. L. (2025). O Serviço Bruto Na Escola: Reflexões Sobre os Desafios da Implementação e Manutenção de Projetos Educacionais sob a Perspectiva Docente. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 6(1), e20209. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks6120209>.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores da educação básica na execução e manutenção de projetos escolares que envolvem atividades práticas e estruturais, comumente denominadas “serviços brutos”. A discussão emerge da experiência dos autores, docentes com mais de duas décadas de atuação na rede pública de ensino, e analisa o papel do professor na implementação, acompanhamento e continuidade de ações pedagógicas que demandam tempo, esforço físico, planejamento e condições materiais específicas. Fundamenta-se em referenciais teóricos de Tardif (2012), Saviani (2008) e Freire (1996), além de recorrer a aportes práticos da cartilha Horta Escolar – Clubes de Ciências do Campo (UFRGS, 2021), os quais contribuem para a compreensão do trabalho docente, da prática pedagógica e da relevância dos espaços educativos não formais no ensino de Ciências e Biologia. Identificam-se entraves como a escassez de tempo, a carência de materiais e a ausência de profissionais de apoio técnico, fatores que dificultam não apenas a execução, mas também a manutenção contínua dos projetos e de seus espaços pedagógicos. Tais desafios evidenciam a necessidade de planejamento participativo, de gestão colaborativa e de reconhecimento institucional da manutenção como dimensão pedagógica do trabalho escolar.

Conclui-se que o “serviço bruto” — quando compreendido em sua totalidade, incluindo a execução e a manutenção — constitui uma dimensão necessária e formativa da prática docente, pois conecta a ação à reflexão, o espaço físico ao processo de aprendizagem e o professor à comunidade escolar. Assim, requer não apenas planejamento didático, mas também suporte institucional, infraestrutura adequada e valorização da dimensão prática, contínua e colaborativa do trabalho educativo.

Palavras-chave: trabalho docente; projetos escolares; ensino de ciências; espaços educativos; manutenção escolar.

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the challenges faced by basic education teachers in the execution and maintenance of school projects involving practical and structural activities, commonly referred to as “manual labor.” The discussion emerges from the authors’ experience—teachers with over two decades of work in the public education system—and analyzes the role of teachers in the implementation, monitoring, and continuity of pedagogical actions that demand time, physical effort, planning, and specific material conditions. It is grounded in the theoretical frameworks of Tardif (2012), Saviani (2008), and Freire (1996), as well as in practical contributions from the guide *Horta Escolar – Clubes de Ciências do Campo* (UFRGS, 2021), which support the understanding of teaching work, pedagogical practice, and the relevance of non-formal educational spaces in Science and Biology education. The study identifies obstacles such as lack of time, scarcity of materials, and absence of technical support staff—factors that hinder not only the execution but also the continuous maintenance of projects and their pedagogical spaces. These challenges highlight the need for participatory planning, collaborative management, and institutional recognition of maintenance as a pedagogical dimension of school work. It is concluded that “manual labor”—when understood in its entirety, including both execution and maintenance—constitutes an essential and formative dimension of teaching practice, as it connects action to reflection, physical space to the learning process, and teachers to the school community. Thus, it requires not only didactic planning but also institutional support, adequate infrastructure, and the appreciation of the practical, continuous, and collaborative dimensions of educational work.

Keywords: teaching work; school projects; science education; educational spaces; school maintenance.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los docentes de la educación básica en la ejecución y mantenimiento de proyectos escolares que implican actividades prácticas y estructurales, comúnmente denominadas “trabajos manuales”. La discusión surge de la experiencia de los autores, docentes con más de dos décadas de actuación en la red pública de enseñanza, y analiza el papel del profesor en la implementación, seguimiento y continuidad de acciones pedagógicas que requieren tiempo, esfuerzo físico, planificación y condiciones materiales específicas. Se fundamenta en los marcos teóricos de Tardif (2012), Saviani (2008) y Freire (1996), además de recurrir a los aportes prácticos de la guía *Horta Escolar – Clubes de Ciências do Campo* (UFRGS, 2021), que contribuyen a la comprensión del trabajo docente, de la práctica pedagógica y de la relevancia de los espacios educativos no formales en la enseñanza de las Ciencias y la Biología. Se identifican obstáculos como la falta de tiempo, la escasez de materiales y la ausencia de profesionales de apoyo técnico, factores que dificultan no solo la ejecución, sino también el mantenimiento continuo de los proyectos y de sus espacios pedagógicos. Estos desafíos evidencian la necesidad de una planificación participativa, de una gestión colaborativa y del reconocimiento institucional del

mantenimiento como una dimensión pedagógica del trabajo escolar. Se concluye que el “trabajo manual” —cuando se comprende en su totalidad, incluyendo la ejecución y el mantenimiento— constituye una dimensión esencial y formativa de la práctica docente, ya que conecta la acción con la reflexión, el espacio físico con el proceso de aprendizaje y al profesor con la comunidad escolar. Así, requiere no solo planificación didáctica, sino también apoyo institucional, infraestructura adecuada y valorización de la dimensión práctica, continua y colaborativa del trabajo educativo.

Palabras clave: trabajo docente; proyectos escolares; enseñanza de las ciencias; espacios educativos; mantenimiento escolar.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diferentes levantamentos nacionais vêm evidenciando a persistência de desigualdades estruturais no âmbito da educação básica brasileira, especialmente no que se refere à oferta de infraestrutura adequada nas escolas públicas. O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, elaborado pelo Todos Pela Educação, Fundação Santillana e Editora Moderna, revela que, apesar dos avanços conquistados, ainda são expressivas as carências relacionadas ao acesso à água potável, tratamento de esgoto, coleta de resíduos, disponibilidade de energia elétrica e condições estruturais mínimas para o desenvolvimento pedagógico. Tais disparidades tornam-se ainda mais profundas quando analisadas regionalmente, atingindo de forma acentuada escolas situadas nas regiões Norte e Centro-Oeste do país. A ausência de infraestrutura básica, conforme destacam os pesquisadores que compõem o anuário, não constitui apenas uma questão de dignidade humana, mas repercute diretamente na qualidade da aprendizagem, no engajamento estudantil e na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

Esse panorama revela um descompasso entre as diretrizes curriculares contemporâneas, que orientam práticas investigativas, contextualizadas e experimentais, e as condições reais de funcionamento das unidades escolares. Como discutem autores como Tardif (2012), o trabalho docente se situa em contextos materiais e organizacionais complexos, nos quais tempo, recursos, equipamentos e espaços interferem diretamente na execução e continuidade das propostas pedagógicas. Tal realidade torna ainda mais sensível o desenvolvimento de práticas baseadas em espaços educativos não formais — como hortas, jardins, composteiras e ambientes experimentais — cuja efetividade demanda manutenção constante, suporte técnico e gestão contínua dos espaços.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o chamado “serviço bruto”: conjunto de ações físicas e materiais que, embora indispensáveis à existência desses ambientes formativos, permanecem frequentemente invisibilizadas no planejamento institucional e atribuídas aos docentes sem apoio qualificado ou reconhecimento institucional. Diante desse quadro, torna-se pertinente refletir sobre a necessidade de políticas de suporte, equipes qualificadas de manutenção e estratégias que assegurem condições materiais para que experiências pedagógicas concretas possam se estabelecer com qualidade, continuidade e segurança.

O desenvolvimento e a manutenção de projetos escolares que envolvem atividades práticas — como hortas pedagógicas, jardins, composteiras, experimentos ao ar livre e observações ambientais — demandam um conjunto de ações que extrapola o planejamento didático tradicional. Para que essas iniciativas se concretizem e se sustentem ao longo do tempo, é indispensável o envolvimento em tarefas que exigem esforço físico, organização de espaços, manipulação de materiais e cuidados permanentes com a infraestrutura. Tais ações configuram o que os autores denominam “serviço bruto”, uma dimensão concreta, frequentemente invisibilizada, porém essencial do trabalho docente.

Essa realidade, recorrente nas escolas públicas, evidencia a distância entre as propostas curriculares inovadoras e as condições efetivas de trabalho enfrentadas pelos professores. Como argumenta Tardif (2012), a docência se desenvolve em um contexto multifacetado, no qual tempo, recursos humanos, materiais e infraestrutura interferem diretamente na qualidade e na viabilidade das práticas pedagógicas. Dessa forma, a execução e a manutenção de espaços educativos não formais — como hortas e jardins — não dependem apenas da intencionalidade pedagógica, mas também de apoio técnico e logístico que assegure a continuidade das ações.

A cartilha *Horta Escolar – Clubes de Ciências do Campo*, do Programa de Extensão Clubes de Ciências do Campo (UFRGS, 2021), oferece um referencial importante para compreender a complexidade desses processos. Com base na formação de professores e na criação de espaços pedagógicos, o documento evidencia que “as atividades dos Clubes têm como objetivo aproximar o estudante da ciência e mostrar que ela está presente no cotidiano e em todos os momentos da vida” (UFRGS, 2021, p. 6). Tal princípio reforça a concepção de que o espaço escolar deve ser entendido como ambiente dinâmico e formador, no qual a aprendizagem ocorre também pela experimentação, pela investigação e pela ação concreta.

A reflexão aqui proposta emerge da trajetória profissional dos autores, com quase três décadas de atuação docente na rede pública estadual, período em que a execução e, sobretudo, a manutenção de projetos pedagógicos enfrentaram entraves estruturais, organizacionais e temporais. Essa vivência permite problematizar o papel do professor que, além de planejar e conduzir atividades pedagógicas, frequentemente assume funções que extrapolam sua atribuição formal, atuando como executor e mantenedor de espaços educativos.

Dessa forma, este estudo propõe uma reflexão sobre o “serviço bruto” como parte constitutiva da prática educativa, defendendo que o trabalho manual, a manutenção física dos espaços e a ação materializada — quando articulados à intencionalidade pedagógica — constituem experiências formativas que ampliam a compreensão do fazer docente, fortalecem a interdisciplinaridade e promovem a integração entre teoria e prática no contexto escolar.

Assim, o artigo tem por objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores da educação básica na execução e manutenção de espaços pedagógicos que envolvem atividades práticas e estruturais, discutindo o papel do docente como agente de implementação e continuidade desses projetos. De modo específico, busca-se: (a) problematizar a ausência de políticas institucionais de suporte técnico para tais iniciativas; (b) refletir sobre a necessidade de profissionais responsáveis pela manutenção desses espaços; e (c) reconhecer o valor formativo do “serviço bruto” como parte integrante da prática docente e da construção de ambientes educativos mais significativos.

METODOLOGIA

O trabalho docente e os desafios da concretização dos projetos escolares

A efetivação de um projeto educativo depende de múltiplos fatores. Entre eles, destacam-se: (a) a disponibilidade de tempo; (b) a oferta de materiais e ferramentas adequadas; e (c) a presença de profissionais de apoio para a execução das tarefas técnicas.

O tempo, recurso escasso no cotidiano docente, constitui-se em um dos principais entraves. Como observa Nóvoa (2009), a docência é uma profissão de elevada complexidade e intensidade emocional, exigindo tempo para planejamento, execução e reflexão. No entanto, o excesso de turmas, a carga horária elevada e as demandas burocráticas comprometem esse processo. Nas escolas públicas, essa multiplicidade é intensificada pela ausência de profissionais específicos para executar as etapas físicas de projetos pedagógicos, obrigando o professor a desempenhar tarefas que extrapolam sua formação e carga horária.

Além disso, a falta de materiais básicos e de infraestrutura adequada para a realização de projetos — como ferramentas, insumos e locais apropriados — limita o potencial pedagógico

das ações. Perrenoud (2000) destaca que o desenvolvimento de competências profissionais está diretamente relacionado às condições concretas de trabalho e à autonomia docente para construir práticas significativas.

Esses obstáculos, recorrentes na realidade da escola pública, produzem um paradoxo: enquanto os currículos incentivam a interdisciplinaridade, o ensino por investigação e as práticas experimentais, as condições materiais, humanas e organizacionais inviabilizam sua execução plena.

Atribuições do Professor Orientador em Espaços de Educação não Formal

O professor orientador de projetos e espaços de educação não formal exerce papel na execução, manutenção e qualificação pedagógica desses ambientes dentro das unidades escolares. Sua função vai além da simples gestão física do espaço: ele atua como mediador entre teoria e prática, articulando a organização material com a intencionalidade educativa e o protagonismo discente. Entre suas atribuições está a elaboração de um plano de gerenciamento do espaço, o acompanhamento e a orientação dos trabalhos realizados junto a professores e estudantes, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das aulas práticas e atividades de pesquisa. Cabe-lhe ainda auxiliar os docentes na construção de roteiros e planejamentos para utilização pedagógica dos espaços não formais, garantindo que cada proposta esteja alinhada aos objetivos educacionais e ao projeto político-pedagógico da escola.

O professor orientador é também responsável pela manutenção, limpeza e organização do ambiente, bem como pelo controle, montagem e desmontagem dos materiais e equipamentos utilizados nas práticas educativas. Deve elaborar e atualizar a planilha anual de patrimônio, zelar pelos equipamentos e comunicar à direção eventuais problemas ou necessidades de reparo, assegurando o pleno funcionamento do espaço durante todo o período de atividade da escola. Entre suas funções, incluem-se o atendimento a aulas previamente agendadas, cursos de formação continuada, atividades de contraturno e projetos de pesquisa, sempre promovendo o uso pedagógico e colaborativo do ambiente.

Além da gestão física, o orientador atua diretamente no processo de ensino e aprendizagem, aplicando metodologias que favoreçam a investigação, a criatividade e o protagonismo estudantil. Cabe-lhe incentivar o desenvolvimento de práticas “mão na massa”, propor desafios, estimular a interatividade e fomentar o pensamento crítico, mostrando que o espaço de educação não formal deve funcionar como extensão da sala de aula. Também é sua responsabilidade apoiar o trabalho dos demais professores, identificando suas potencialidades e dificuldades, subsidiando o planejamento e a execução de atividades e colaborando na construção de propostas interdisciplinares e integradas por áreas do conhecimento.

Outra dimensão importante de sua atuação envolve a articulação com a equipe gestora e pedagógica para a organização de seminários, oficinas e minicursos voltados à formação docente e à difusão da cultura da educação não formal na escola. O orientador deve ainda monitorar o uso dos recursos tecnológicos e materiais disponíveis, organizar o agendamento das atividades no sistema indicado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) e registrar todas as ações realizadas, compartilhando relatos e sequências didáticas com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a própria SED.

Por fim, compete ao professor orientador participar ativamente do planejamento, replanejamento e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, promovendo o uso efetivo e intencional dos espaços não formais de ensino. Ele deve elaborar relatórios semestrais das ações desenvolvidas, manter diálogo constante com a equipe técnica e pedagógica e garantir o cumprimento das normas de segurança e de funcionamento. Em conformidade com a Instrução Normativa nº 364, de 09 de fevereiro de 2024, a carga horária do professor orientador deve ser integralmente cumprida na unidade escolar, assegurando sua

presença contínua e sua contribuição efetiva para o fortalecimento da cultura de educação não formal na escola pública.

O “serviço bruto” como dimensão formativa e colaborativa da prática educativa

O conceito de “serviço bruto” extrapola a ideia de esforço físico ou manutenção escolar. Trata-se de uma dimensão formativa da prática educativa, pois envolve o fazer coletivo e a construção do ambiente de aprendizagem como parte do processo pedagógico. No entanto, essa dimensão só se realiza plenamente quando acompanhada por condições de trabalho e equipe de apoio adequadas.

O Programa Clubes de Ciências do Campo (UFRGS, 2021) destaca que a implementação de uma horta ou espaço experimental demanda etapas bem definidas — implementação do projeto, mãos na terra e acompanhamento e avaliação —, cada uma exigindo competências distintas. No eixo operacional, a cartilha enfatiza que a “instalação física é a etapa mais longa, demandando tempo e pessoas com experiência e força física” (UFRGS, 2021, p. 13), o que reforça a necessidade de profissionais capacitados para realizar essas ações.

Ao reconhecer a importância desses agentes, propõe-se que a escola amplie sua compreensão de equipe pedagógica, incluindo profissionais de apoio técnico como educadores ambientais, auxiliares de campo ou agentes operacionais especializados, cuja função seria oferecer sustentação física e logística às iniciativas pedagógicas. Esses profissionais precisam reunir atributos como responsabilidade, habilidade manual, conhecimento básico de segurança e sensibilidade educativa para compreender que o espaço físico é também um ambiente formador.

Para o professor, a existência desse suporte representa uma ampliação das possibilidades pedagógicas. Libâneo (2012) salienta que a mediação docente depende de condições objetivas e coletivas de trabalho. Assim, a presença de profissionais que assumam a dimensão física do projeto libera o professor para planejar, orientar e acompanhar as aprendizagens, fortalecendo a interdisciplinaridade e o protagonismo dos estudantes.

O “serviço bruto”, quando institucionalizado e partilhado, transforma-se em espaço de formação colaborativa: o professor ensina e aprende junto aos técnicos e estudantes, criando um ambiente de coparticipação que torna a escola mais dinâmica, sustentável e democrática.

O papel do professor como agente transformador do espaço escolar

O professor que se envolve na criação de espaços educativos ativos atua como agente transformador da escola. Todavia, essa função amplia suas responsabilidades e exige conhecimentos que vão além da didática, englobando planejamento físico, gestão de recursos e execução técnica.

Libâneo (2012) observa que o docente é um mediador entre o conhecimento e a realidade social, e sua prática deve ser reconhecida como uma ação complexa, situada e multifacetada. Desse modo, é imprescindível que as escolas contem com equipes de apoio — técnicos, agentes de manutenção e monitores — que auxiliem na execução dos trabalhos físicos e operacionais, permitindo que o professor concentre sua energia nas dimensões pedagógicas e científicas do projeto.

Para Arroyo (2011), a escola deve ser entendida como um espaço de coletividade, onde diferentes trabalhos se complementam. A pedagogia do coletivo é essencial para sustentar práticas educativas emancipadoras. Assim, reconhecer o “serviço bruto” como parte do fazer pedagógico implica também repensar a organização do trabalho escolar, distribuindo responsabilidades e valorizando o papel formador de todos os profissionais da educação.

A manutenção dos espaços não formais como dimensão pedagógica do trabalho escolar

A implantação de espaços não formais de aprendizagem — como hortas, jardins, viveiros e outros ambientes educativos — exige, no contexto escolar, um conjunto de esforços físicos, logísticos e pedagógicos que têm sido popularmente designados pelos docentes como “serviço/trabalho bruto”. Essa expressão, embora carregue uma conotação de esforço físico e operacional, carrega também um sentido formativo e coletivo, pois envolve a cooperação entre professores, estudantes, gestores e a comunidade escolar na construção de espaços que ampliam o currículo e possibilitam experiências concretas de ensino-aprendizagem.

Contudo, o êxito dessas iniciativas não depende unicamente da execução inicial do projeto, mas dá continuidade e da manutenção permanente dos espaços criados. A ausência de um planejamento sistemático de cuidado e acompanhamento tende a comprometer a funcionalidade pedagógica desses ambientes, levando à sua degradação e ao esvaziamento de seu potencial educativo. Por isso, torna-se indispensável compreender a manutenção como parte intrínseca do processo pedagógico, e não como uma etapa secundária ou meramente técnica.

De acordo com Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser concebida como um processo contínuo, dinâmico e participativo, que ultrapassa ações isoladas e se consolida na permanência das práticas e no engajamento dos sujeitos. Nesse sentido, o acompanhamento e a manutenção dos espaços escolares de caráter ambiental constituem uma extensão natural do trabalho bruto, sendo o momento em que o fazer educativo se renova e se enraíza no cotidiano da escola.

A sustentabilidade desses espaços requer, portanto, planejamento e gestão pedagógica especializada. Carvalho (2008) enfatiza que uma escola sustentável é aquela que integra, em sua cultura institucional, ações permanentes de cuidado e gestão participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, é imprescindível a presença de um profissional responsável pela coordenação e pela gestão dos espaços não formais, que atue como mediador entre a dimensão prática e a dimensão pedagógica, garantindo a coerência entre os objetivos educativos e as atividades de manutenção. Esse profissional pode ser um docente articulador, um técnico agrícola, um educador ambiental ou um gestor escolar com formação específica, cuja função é planejar, acompanhar, registrar e avaliar as ações de cuidado e uso pedagógico dos espaços.

Sob a ótica da aprendizagem significativa, Ausubel (1982) defende que o conhecimento se consolida quando novos conteúdos se relacionam com os saberes prévios de maneira substancial. No contexto da manutenção dos espaços não formais, essa relação se estabelece à medida que os estudantes retornam às experiências anteriores — como o plantio e o cultivo — e refletem sobre os resultados, aperfeiçoando suas práticas. A constância dessas atividades favorece a aprendizagem pela experiência, consolidando o vínculo entre o conhecimento científico e a vivência cotidiana.

A contribuição de Dewey (1938) é igualmente relevante ao conceber a experiência como o eixo central do processo educativo. Para o autor, aprender implica participar ativamente de uma sequência de experiências que se encadeiam e se transformam mutuamente. A manutenção dos espaços não formais, portanto, representa a continuidade da experiência, pois permite ao estudante observar as consequências de suas ações e reformular suas hipóteses a partir da prática, conferindo sentido e permanência ao aprendizado.

Nessa linha, Boff (2012) propõe a ética do cuidado como fundamento para uma convivência equilibrada com o meio ambiente. Para o autor, cuidar é um ato de envolvimento afetivo e de responsabilidade, que expressa respeito e compromisso com a vida em todas as suas formas. No ambiente escolar, a manutenção de hortas e jardins constitui um exercício

concreto dessa ética, desenvolvendo nos estudantes valores de empatia, responsabilidade ecológica e senso de pertencimento ao espaço coletivo.

Por sua vez, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Delors et al. (1996), estabelece o aprender a fazer como um dos pilares da educação contemporânea. Tal princípio destaca a importância da ação prática e do desenvolvimento de competências colaborativas, autônomas e criativas. A manutenção sistemática dos espaços não formais proporciona justamente esse aprendizado ativo, em que os estudantes exercitam o trabalho cooperativo, o planejamento e a responsabilidade coletiva.

Dessa forma, a manutenção deve ser compreendida como dimensão formativa e estruturante do trabalho pedagógico, e não como tarefa residual ou acessória. Para que isso ocorra, é importante que a escola reconheça a necessidade de um profissional coordenador capaz de articular o aspecto técnico e o pedagógico, assegurando a continuidade e a intencionalidade das ações. Esse papel envolve não apenas a gestão material do espaço, mas também a promoção de práticas reflexivas, a integração curricular e o estímulo à participação dos estudantes em todas as etapas do processo.

Conceber a manutenção como parte integrante do serviço bruto significa, portanto, reconhecer o valor educativo do cuidado, da permanência e da continuidade. A escola que mantém seus espaços não formais ativos e produtivos demonstra compromisso com a sustentabilidade, com a formação integral dos sujeitos e com a consolidação de uma cultura escolar voltada à transformação social e ambiental. Em síntese, o trabalho de manutenção, articulado à gestão pedagógica e comunitária, constitui uma expressão concreta da educação ambiental crítica e emancipatória, promovendo a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

Este artigo caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem reflexiva e analítico-descritiva, fundamentado na experiência docente e na literatura que discute o trabalho do professor e a organização de espaços de educação não formal. A reflexão desenvolvida emerge da trajetória profissional dos autores, com mais de duas décadas de atuação na rede pública de ensino, período em que foram concebidos, executados e acompanhados diversos projetos pedagógicos voltados à criação de espaços educativos — como hortas, jardins, canteiros, composteiras, minhocários, aquários didáticos e feiras internas de Ciências e Matemática — integrados ao currículo escolar.

A construção argumentativa do texto baseia-se na análise interpretativa dessas experiências, concebidas como situações formadoras (Nóvoa, 1992; Josso, 2004), nas quais o professor aprende, reflete e ressignifica seu fazer docente por meio da ação concreta e da mediação com os estudantes. Para orientar essa reflexão, adotou-se o referencial teórico sobre o trabalho docente e seus saberes (Tardif, 2012; Gauthier, 1998), articulado às discussões sobre a dimensão material e contextual da prática educativa (Arroyo, 2013; Pimenta, 2002) e sobre a relevância dos espaços não formais na aprendizagem em Ciências (Gouvêa & Leal, 2008; Krasilchik, 2004).

No entanto, as experiências relatadas evidenciam que tais iniciativas, embora pedagogicamente significativas, não tiveram continuidade ao longo dos anos. Mudanças estruturais e políticas nas diretrizes educacionais interromperam a manutenção desses espaços e ações, deslocando os professores responsáveis pelo acompanhamento dos projetos para o exercício regular da docência em sala de aula.

Um exemplo emblemático dessa descontinuidade ocorreu a partir de 2023, com a criação de um programa estadual que destinava professores orientadores para os laboratórios “Maker” e de Ciências da Natureza, possibilitando o desenvolvimento de práticas experimentais e projetos interdisciplinares. Contudo, já no ano seguinte, a exigência de cumprimento de jornada integral (de segunda a sexta-feira) inviabilizou as horas-atividade destinadas ao planejamento

e à formação docente. Em 2025, a função passou a ser exclusiva de técnicos administrativos, afastando novamente o professor desse espaço formativo e pedagógico. Esse movimento revela uma ruptura institucional que compromete a continuidade dos processos educativos, transformando o investimento humano e pedagógico anterior em esforços fragmentados e descontínuos.

Dessa forma, a metodologia aqui adotada não se fundamenta em coleta sistemática de dados empíricos, mas na análise crítica e reflexiva de experiências docentes interrompidas por fatores estruturais, administrativos e políticos. Conforme Minayo (2010), essa abordagem qualitativa compreensiva permite interpretar significados e problematizar práticas sociais complexas, valorizando a experiência profissional como fonte legítima de conhecimento educacional.

A partir dessa perspectiva, o artigo organiza-se em torno de três eixos reflexivos: (a) o “serviço bruto” como componente invisibilizado e essencial do trabalho docente; (b) os desafios de execução e manutenção de espaços de educação não formal nas escolas públicas; e (c) as implicações pedagógicas e formativas da descontinuidade desses projetos na consolidação de práticas educativas significativas e sustentáveis.

Subseção

Contexto das experiências analisadas

As reflexões apresentadas neste estudo decorrem de experiências desenvolvidas em escolas públicas estaduais do município de Brusque, Santa Catarina, entre os anos de 2023 a 2025. Nesse período, os autores estiveram diretamente envolvidos na implementação e manutenção de espaços de educação não formal, entre os quais se destacam canteiros pedagógicos, hortas, jardins e estruturas experimentais, como aquários didáticos e composteiras.

Esses espaços foram concebidos como ambientes de aprendizagem ativa, nos quais os estudantes pudessem vivenciar práticas relacionadas à sustentabilidade, ao cultivo vegetal e à observação de fenômenos biológicos, articulando o conhecimento científico à realidade concreta da escola. Contudo, a efetivação e, sobretudo, a manutenção contínua dessas iniciativas mostraram-se desafiadoras, em virtude da ausência de políticas institucionais permanentes e da falta de profissionais responsáveis pela gestão e conservação das áreas externas.

Durante o período observado, diversas ações de revitalização foram realizadas com a participação docente e discente, sendo registradas fotograficamente para fins pedagógicos e de pesquisa. As imagens a seguir evidenciam diferentes momentos desse processo — desde a deterioração do espaço até a reorganização e o florescimento de novas espécies —, funcionando como documentos visuais de natureza qualitativa, utilizados para sustentar a análise reflexiva sobre o “serviço bruto” na escola.

Figura 1 – Espaço pedagógico em estado de abandono antes da revitalização.



Fonte: Os autores (2025)

A imagem demonstra a ausência de manejo, a presença de vegetação espontânea e a degradação de estruturas, refletindo a falta de continuidade das ações pedagógicas e a carência de planejamento de manutenção.

Figura 2 – Ação docente durante o processo de revitalização.



Fonte: Os autores (2025)

Registro da participação ativa do professor na limpeza, revolvimento do solo e reorganização dos canteiros, simbolizando o “serviço bruto” como dimensão prática e educativa do trabalho docente, que ultrapassa o campo teórico e administrativo.

Figura 3 – Resultado após a revitalização do espaço.



Fonte: Os autores (2025)

A imagem mostra o ambiente reestruturado e florido, expressando o potencial estético e formativo das atividades práticas quando há envolvimento coletivo e intencionalidade pedagógica.

Essas experiências evidenciam que o êxito e a permanência dos projetos educativos em espaços externos requerem planejamento institucional e continuidade administrativa, superando a lógica episódica e pessoal das iniciativas docentes. A descontinuidade observada, associada a mudanças estruturais e políticas — como a rotatividade de funções e a extinção de cargos de orientação de laboratórios escolares ocupado por professores — compromete a manutenção física e pedagógica desses ambientes.

Assim, as imagens aqui apresentadas configuram-se não apenas como registros ilustrativos, mas como fontes documentais de caráter reflexivo, que expressam a materialidade do trabalho docente e a relevância da manutenção como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas.

CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas evidenciam que a implementação de projetos escolares práticos — hortas, composteiras, jardins ou outros espaços educativos — exige mais do que boa vontade e planejamento pedagógico. Requer condições institucionais concretas, tempo pedagógico destinado às práticas de campo e profissionais capacitados para desempenhar as funções técnicas e operacionais que sustentam o trabalho docente e a continuidade dos projetos.

O denominado “serviço bruto”, quando reconhecido e incorporado à organização escolar, deixa de representar apenas uma sobrecarga física e passa a constituir-se em dimensão pedagógica e formativa articulada à práxis do professor. Nesse contexto, a execução e a manutenção dos espaços não formais devem ser compreendidas como partes complementares de um mesmo processo educativo, em que o fazer e o cuidar se integram na construção de saberes significativos.

A manutenção, entendida como continuidade do ato educativo, amplia a perspectiva do trabalho escolar ao inserir a ética do cuidado (BOFF, 2012) e a gestão participativa como componentes estruturantes da aprendizagem. Mais do que conservar fisicamente o espaço, a manutenção constitui um exercício pedagógico de corresponsabilidade e pertencimento, em que estudantes, professores e comunidade escolar aprendem a valorizar o tempo, o esforço e o compromisso coletivo necessários à sustentabilidade dos projetos.

Sob essa ótica, torna-se imprescindível reconhecer a necessidade de um profissional articulador — docente, técnico ou gestor — que coordene o uso e a conservação dos espaços não formais, assegurando sua intencionalidade educativa. Esse papel não se limita à execução

de tarefas, mas implica planejar, acompanhar e avaliar as ações de manutenção, integrando-as ao currículo e às práticas interdisciplinares.

Ao adotar uma perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade, compreende-se que o ato de cuidar e manter os espaços educativos é também um ato político e transformador, pois promove a autonomia e o engajamento dos sujeitos (FREIRE, 1996). Assim, a escola que mantém vivos seus espaços não formais reafirma seu compromisso com a formação integral, com a sustentabilidade e com a consolidação de uma cultura escolar participativa e crítica.

É, portanto, necessário que as políticas públicas de educação reconheçam e institucionalizem a dimensão da manutenção como parte integrante das práticas pedagógicas, garantindo suporte técnico, material e humano às escolas. Tal reconhecimento fortalece o vínculo entre o trabalho manual e o intelectual, entre a ação e a reflexão, expressando o verdadeiro sentido do trabalho educativo como processo contínuo, coletivo e emancipador.

Em síntese, o trabalho de execução e manutenção dos espaços não formais traduz-se em uma pedagogia do cuidado e da permanência, que valoriza o esforço humano, a cooperação e o compromisso ético com o ambiente. Essa concepção reafirma a escola como espaço de transformação social e ambiental, em que o aprender a fazer, a conviver e a cuidar se tornam pilares de uma educação crítica, significativa e comprometida com o bem comum.

AGRADECIMENTOS: “Não aplicável”.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Jacson Azzini e Júlio Cezar Lopez Santos: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo. Andréia Boni Belí, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. “Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito”.

CONFLITOS DE INTERESSE: “Os autores declaram que não há conflitos de interesse”.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2011). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petropolis: Vozes.
- Ausubel, D. P. (1982). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht: Springer.
- BOFF, L. (2012). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. 20. ed. Petrópolis: Vozes.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. M. P. et al. (2009). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning.
- Carvalho, I. C. M. (2008). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jacobi, P. R. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189–205.
- Krasilchik, M. (2008). *Prática de ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Edusp.
- Libâneo, J. C. (2012). *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes.
- Todos pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna. *Anuário da Educação aponta desigualdades na oferta de infraestrutura básica das escolas públicas do país. FUTURA – Fundação Rui Motta*. 2025. Disponível em:

<https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/anuario-da-educacao-aponta-desigualdades-na-oferta-de-infraestrutura>. Acesso em: 28 out. 2025.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021). Cartilha da Horta Escolar – Clubes de Ciências do Campo. Porto Alegre: UFRGS, 2021. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248744>

Recebido: 15 de setembro 2025 | **Aceito:** 28 de outubro de 2025 | **Publicado:** 04 de novembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.