

**Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
Centro de Energia Nuclear na Agricultura**

**Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano
escolar**

Júlia Teixeira Machado

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em
Ciências. Área de concentração: Ecologia Aplicada

**Piracicaba
2014**

Júlia Teixeira Machado
Bacharel/Licenciada em Ciências Biológicas

Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar

versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011

Orientador:
Prof. Dr. **MARCOS SORRENTINO**

Tese apresentada para obtenção do título de
Doutora em Ciências. Área de concentração:
Ecologia Aplicada

Piracicaba
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA - DIBD/ESALQ/USP**

Machado, Júlia Teixeira

Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar / Júlia Teixeira Machado. - - versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011. - - Piracicaba, 2014.

244 p. : il.

Tese (Doutorado) - - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Energia Nuclear na Agricultura, 2014.

1. Educação ambiental 2. Escolas sustentáveis 3. Políticas públicas I. Título

CDD 333.707
M149e

"Permitida a cópia total ou parcial deste documento, desde que citada a fonte – O autor"

À memória da Doca

AGRADECIMENTOS

Todas e todos que passam pelo processo de pesquisa sabem que esse nunca é individual. Apesar dos momentos em que a pesquisadora ou o pesquisador recolhe-se em suas reflexões, necessários momentos solitários, a longa caminhada investigatória é compartilhada com várias pessoas que, direta ou indiretamente, influenciam, contribuem e enriquecem o trabalho. Assim, seguem os meus mais sinceros agradecimentos (não organizados por ordem de importância)...

Agradeço o meu orientador, Marcos Sorrentino, pela generosidade, pelo carinho e pela atenção com que sempre me orientou. É um educador ambiental apaixonado e nos inspira em nossas pesquisas, estudos e vidas. Obrigada pelo seu testemunho!

Agradeço também as professoras da banca de qualificação, Maria de Lourdes Spazziani e Vânia Massabni, pelas orientações e dicas que enriqueceram meu trabalho. Antecipadamente também agradeço os membros da banca de defesa pelas contribuições que certamente virão.

Agradeço a Mara Casarin, secretária do programa de pós Ecologia Aplicado – Interunidades (PPGI). Seu apoio, atenção e amizade foram fundamentais para que eu pudesse realizar o meu trabalho com mais tranquilidade.

A Capes pela bolsa recebida do segundo ao quarto ano do doutorado e pela bolsa-sanduíche concedida para a realização dos meus estudos na Espanha.

Agradeço o professor Josef Bonil Gargallo, co-orientador durante o meu estágio de doutoramento, por me receber e orientar nos meses em que fiquei na Universidade Autônoma de Barcelona. Obrigada também a todos os pesquisadores do grupo Còmplex, especialmente Marta Fonolleda, responsável por organizar as atividades do meu estágio, e as professoras Genina Calafell e Mercè Junyent pelo acolhimento.

Às amigas e aos amigos da Oca, um grupo que aceitou o desafio coletivo de construir processos educadores ambientalistas no seu cotidiano de estudos e pesquisas. Tarefa nada fácil, porém realizada solidariamente. Seria injusto não nomear todas e todos, mas a lista é longa. Assim, representando o grupo, trago os nomes das pessoas que ingressaram comigo na pós-graduação: Ana Paulo Coati, Thaís Brianezi, Daniel Fonseca de Andrade, Maria Castellano, Cintia Güntzel-Rissato, Semiramis Biasoli, Andrea Quirino de Luca, Vivian Battaini, Isis Morimoto e Alexandra Costa-Pinto. Obrigada pela caminhada compartilhada.

Também agradeço às pessoas que me acompanharam no processo formativo Escolas Sustentáveis, Aline Meneses, na época estagiária da Oca, e ao pessoal do Instituto Estre,

Juscelino Dourado, Fernanda Belizario, Ricardo de Urrutia Moura, Rachel Trovarelli, Ana Lúcia Piazza e Mônica Maciel.

Fica aqui também registrado um agradecimento especial para todas e todos participantes/educadores do processo formativo Escolas Sustentáveis Oca/IE. A cooperação, a disponibilidade, o carinho, a atenção e o conhecimento de vocês foram fundamentais para que esta pesquisa fosse realizada. Obrigada!

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos, tão presentes nos momentos de angústia, incerteza e ansiedade, assim como também presentes nos momentos de felicidade. A lista novamente é longa, mas trago alguns nomes que estão mais próximo do meu convívio... Agradeço a querida Ana Paula Coati pela amizade, pelo carinho, pelas conversas, pela paciência e por estar sempre perto! Obrigada também ao casal Fabiana e Luiz Nelson Abbud, a Franklina Toledo, a Lú Corrêa, a Raquel Arouca, ao Victor Vetorazzo, ao Leandro Carmo e a Márcia Yuri... Amizades preciosas que espero levar comigo para o resto da vida.

Não posso deixar de trazer tios, tias, primos e primas, que são pessoas especiais e que estão sempre próximos de mim... Helga, Natacsha, Renato, Susi, Lucas, Luiza, Oswaldo, Flávia e Else.

Ao André, que me acompanhou desde o primeiro ano de doutorado. Estes quatro anos ficaram mais leves com seu amor.

Por fim, agradeço aos meus pais, José e Janet, aos meus irmãos, Joana, Virgilio, Júnior, aos meus sobrinhos, Davi, João e Helena e aos meus avós, Hilda, Oswaldo, Armelinda e Antônio. Obrigada, pai, pela leitura incansável, cuidadosa e preciosa da tese, com certeza enriqueceu meu trabalho! Obrigada Jô e Jú, pela ajuda no inglês. Sou grata, do fundo do coração, pelo amor da minha família que sempre me guiou hoje e sempre!

Aprendo todos os dias com vocês e, por isso, sou eternamente grata. Obrigada!

(...) diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do definir da realidade.

Paulo Freire

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	13
LISTA DE FIGURA	15
LISTA DE TABELA	17
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	19
APRESENTAÇÃO	21
1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	33
1.1 A problemática ambiental.....	34
1.2 A institucionalização da Educação Ambiental.....	48
1.2.1 A educação ambiental nas escolas brasileiras	59
1.3 O método da pesquisa	66
1.3.1 O percurso metodológico: o processo formativo	68
1.3.2 Análise dos resultados	73
1.3.3 O Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE	74
1.3.4 Sobre o município de Piracicaba/SP.....	76
2 A AMBIENTALIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR.....	81
2.1 A escola moderna e contemporânea	82
2.2 Qual educação ambiental?	92
2.2.1 Os cinco conceitos de educação ambiental da Oca	94
2.3 Os espaços educadores sustentáveis.....	106
2.3.1 Escolas Sustentáveis.....	111
3 A EXPERIÊNCIA DO CURSO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS OCA/IE.....	131
3.1 O desenho do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE.....	132
3.2 A realização do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE.....	136

4 CONTRIBUINDO COM AMBIENTALIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR: OS CINCO CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA OCA NO PROCESSO FORMATIVO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	157
4.1 Fatores que contribuem e dificultam a sustentabilidade das intervenções de educação ambiental	158
4.2 Apontamentos para a construção de políticas públicas de educação ambiental escolarizada: a contribuição do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE.....	176
4.3 Considerações finais.....	193
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS.....	223

RESUMO

Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar

A fragilidade das práticas pedagógicas em Educação Ambiental e as dificuldades para sua inserção nas escolas já são fatos constatados por muitos estudos. Fazem-se necessários, desse modo, estudos avaliativos que promovam o aprimoramento das ações pedagógicas voltadas ao campo ambiental, visando a sua inclusão sustentável no cotidiano escolar. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva contribuir para a produção de conhecimentos que visem à constituição e promoção de estratégias de políticas públicas voltadas à inclusão efetiva da Educação Ambiental no ensino formal. Para tanto, a pesquisa acompanhou, através de observação participante, questionário, análise documental e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, um processo formativo, destinado a promover Escolas Sustentáveis organizado pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da ESALQ/USP em parceria com o Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental (IE). Assim, utilizando-se de elementos da pesquisa qualitativa e das técnicas já citadas, buscou-se analisar o processo formativo em questão em termos dos desafios e elementos facilitadores colocados diante da inclusão da temática ambiental e como esses são enfrentados pelos educadores, as estratégias para promover a continuidade dos processos educadores, os sujeitos escolares envolvidos nas atividades de Educação Ambiental, sentimentos e valores desses sujeitos e os limites e potencialidades da proposta estudada. O trabalho verificou que priorizar o processo, e não somente seus produtos, trazendo a formação para dentro da escola, estimulando a participação e a construção coletiva, pode colaborar para fomentar o protagonismo da escola. Iniciou-se pela enunciação das utopias e sonhos dos participantes da mesma, conectando-os com o diagnóstico da realidade escolar e as ações transformadoras dessa realidade, contribuindo para emergir entre os grupos de trabalho um sentimento identitário. No entanto, a falta de continuidade do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, o afrouxamento das parcerias, o pouco envolvimento e participação das comunidades escolares somados ao ambiente escolar pouco fértil para inovações, desmotivaram e despotencializaram os participantes a colocar em prática as ações por eles planejadas e, assim, dar continuidade ao processo formativo. Observou-se que as mudanças proporcionadas permaneceram mais nas pessoas que estiveram diretamente relacionadas com o Curso do que na escola como um todo. Os acertos e equívocos colocam-se como apontamentos para o aprimoramento de políticas públicas de Educação Ambiental escolarizada, evidenciando-se a necessidade de criar indicadores avaliativos para auxiliar no processo de ambientalização do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação ambiental; Escolas sustentáveis; Políticas públicas

ABSTRACT

Environmental Education: an approach for sustainable schools

The fragility of the pedagogical practices in Environmental Education and the difficulties for their insertion in schools are already evidenced facts by many studies. Thus, it is necessary evaluative studies that promote improvement of educational actions towards environmental field, aiming its sustainable inclusion in daily school. In this sense, the present research intends to contribute to the production of knowledge aimed at the establishment and promotion of public policy strategies to an effective inclusion of Environmental Education in formal education. For this reason, the research followed, through participant observation, questionnaires, analysis of documents and semi-structured individual and collective interviews, a formative process addressed to promote Sustainable Schools organized by the Laboratory of Education and Environmental Policy of ESALQ/USP in partnership with the Estre Institute of Socio-Environmental Responsibility. Therefore, using elements of qualitative research and techniques already mentioned herein, it sought to analyze the formative process in terms of the challenges and elements placed in front of the facilitators inclusion of environmental issues and how these are faced by educators, the strategies to promote the continuity of educators processes, the school subjects involved in Environmental Education activities, feelings and values of these subjects, and the limits and potentialities of the proposed study. The study found that prioritize the process, and not only their products, bringing the training into the school, stimulating participation and collective construction of process, can collaborate to promote the role of the school in its formative process. The study started by the enunciation of utopias and dreams, connecting them with the diagnosis of school reality and transformative actions of this reality, contributing to emerge between the working groups a sense of identity. However, the lack of continuity of the course, the loosening of the partnerships, the lack of involvement and participation of school communities added to the school environment little fertile for innovations, soon lost and demotivated working groups to put into practice the actions planned by them and, thus, to continue the formative process. It was observed that the changes offered by the formative process remained more on the people who were directly related to the course than at the school as a whole. These successes and misconceptions are notes for the improvement of public policies for Environmental Education in schools, showing the need to create evaluative indicators to assist in the process of Environmental Education in schools.

Keywords: Environmental education; Sustainable schools; Public policies

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Mapa da localização do Município de Piracicaba/SP

(Fonte: http://vereadores.wikia.com/wiki/Piracicaba_no_mapa.) 79

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Formação dos grupos de trabalho em relação aos participantes e localização geográfica da escola no município de Piracicaba/SP (central, periférica e rural).....	77
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
- CENA - Centro de Energia Nuclear na Agricultura
- CGEAC/MEC - Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
- COEA/MEC - Coordenadoria da EA
- Com-Vida - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- DEA/MMA - Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
- EA - Educação Ambiental
- EEP - Escola de Engenharia de Piracicaba - Fundação Municipal de Ensino
- ESALQ - Escola Superior de Agricultura 'Luiz de Queiroz'
- FOP/Unicamp - Faculdade de Odontologia de Piracicaba
- FunBEA - Fundo Brasileiro de Educação Ambiental
- HTPC - Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IE - Instituto Estre de responsabilidade socioambiental
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto
- MMA - Ministério do Meio Ambiente
- Oca - Laboratório de Educação e Política Ambiental (LEPA)
- ONG – Organização não governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAMA - Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente

PNMC - Plano Nacional sobre Mudança do Clima

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP - Projeto político-pedagógico

ProFEA – o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

SIBEA - Sistema de Informação em Educação Ambiental

SISNAMA - Sistema Nacional de Meio Ambiente

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba

USP - Universidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO

No livro intitulado *Colapso – como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso*, o cientista norte-americano Jared Diamond (2005) propõe o estudo de algumas sociedades do passado em termos das soluções encontradas para os diversos desafios ecológicos que tiveram que enfrentar e se foram bem sucedidas ou não em suas escolhas. O eixo argumentativo do livro é propor uma mudança de paradigma, capaz de tornar os humanos menos autocentrados e mais conscientes de suas interações com o ambiente natural.

Diamond (2005) pontua uma distinção central entre as sociedades do passado e as sociedades da atualidade: a moderna e poderosa tecnologia, que traz em seu bojo os seus efeitos benéficos e igualmente os destrutivos. Soma-se a esse cenário um planeta globalizado e uma população mundial com mais de sete bilhões de pessoas. Assim, pondera o autor, enquanto os habitantes da ilha de Páscoa, com apenas seus cinzéis de pedra e a força de músculos humanos, agonizavam com o declínio de sua sociedade, nenhum outro país teve conhecimento e/ou foi afetado pelo seu desaparecimento. No entanto, as ameaças ambientais atuais unificam todo o planeta e, em uma situação extrema de colapso, poderia levar à extinção da espécie humana.

Nesse sentido, o enfrentamento da questão ambiental coloca-se como global. Chega-se aos dias atuais com a problemática ambiental sendo prioridade nas preocupações dos governos e das sociedades; entretanto, não se percebem mudanças mais profundas nos comportamentos, nas atitudes e nos valores. Se, de um lado, há um sentimento de uma comunidade planetária que busca as soluções pela via da cooperação e solidariedade, por outro lado vê-se um aprofundamento das diferenças entre os ricos e pobres e, conseqüentemente, uma distribuição desigual os danos ambientais.

A despeito do espaço abrangente que a questão ambiental ocupa nas agendas globais, sendo instituída ao longo do processo de encontros, confêrencias e documentos nacionais e internacionais sobre essa temática, nota-se a superficialidade como o debate muitas vezes ocorre, enaltecendo os aspectos físicos, químicos, biológicos e ecológicos. É uma escolha que se dá fundamentalmente dentro da esfera técnico/científica. Dessa maneira, buscam-se soluções para os problemas ambientais dentro do mesmo paradigma que os criou. Para Santos (2001), à medida em que as promessas da modernidade não foram sendo cumpridas, elas se

transformaram em problemas para quais ainda não há soluções. Ou seja, “enfrentamos problemas modernos para quais não há soluções modernas” (SANTOS, 2001, p. 28).

Boaventura de Souza Santos é um dos autores que vêm defendendo que o momento atual é de transição paradigmática. Para o autor, o paradigma sociocultural da modernidade, que se constitui antes do modo de produção capitalista, vem mostrando há tempos seu desgaste e desaparecerá antes mesmo do capitalismo perder sua posição hegemônica.

O que vem se percebendo e denominando como crise ambiental, que está incluída em um contexto bem mais amplo de transição paradigmática, acaba sendo um grande guarda-chuva para diversas outras crises: de modos de vida, de valores, de ideologias, de ética, de cultura ocidental. Assim, a problemática ambiental coloca-se como uma questão complexa e seu entendimento requer a inclusão das esferas social, política, econômica, ética e cultural. Nesse sentido, compreende-se a questão para além de um desajuste entre seres humanos e natureza, trata-se também das relações sociais entre seres humanos (FOLADORI, 2001). Não é, portanto, a busca de soluções temporárias que tende a ajustar o modelo social vigente às condições de limites dos recursos naturais. É o padrão de civilização que é urgente transformar, construindo novas alternativas para os humanos estarem no planeta. Esta é a utopia perseguida pela presente pesquisa.

Como criar potência de ação diante da grandiosidade e complexidade dos problemas ambientais? Como manter as comunidades locais em um mundo que exige a existência global? Como construir acordos mundiais para a convivência solidária no planeta? Como construir modos de produção e consumo mais sustentáveis? Essas e tantas outras questões poderão ser respondidas à medida em que a humanidade for capaz de enfrentar os graves problemas socioambientais.

Esse acaba sendo um debate que perpassa o campo da educação no encontro com o ambientalismo¹. Paralelamente à percepção da emergência da problemática ambiental, começou-se apontar a educação como uma das dimensões importantes para o enfrentamento da questão. Inúmeros encontros internacionais e nacionais voltados para essa temática foram sendo organizados, e os documentos resultantes dos eventos, juntamente com um acúmulo já

¹ Entende-se “campo teórico” como constituído por relações de forças de atores sociais reunidos em um cenário que se projeta mundialmente, em outras palavras, tendo como referência os trabalhos de Bourdieu, “um campo (...) se define, entre outras coisas, através de definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos em disputa e aos interesses próprios de outros campos” (NASCIMENTO apud SORRENTINO e NASCIMENTO, 2010).

existente do movimento ambiental, deram o início à instituição de uma educação centrada na questão ambiental.

Assim, práxis pedagógicas vão sendo desenvolvidas e, juntamente com outras, buscam transformar a relação entre humanos e a relação desses (sociedade) com a natureza. Este é o contexto e, portanto, a especificidade da Educação Ambiental (EA), que reivindica sua identidade no campo da educação, porém vai além de uma síntese das práticas educativas tradicionais:

(...) tem a ver com o modo como esta EA revisita esse conjunto de atividades pedagógicas, reatualizando-as dentro de um novo horizonte epistemológico em que o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. O foco de uma educação dentro de um novo paradigma ambiental, portanto, tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações sócio-ambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais (CARVALHO, 2003, p. 56).

Os debates em torno da questão ambiental não demoram a chegar à escola. Simultaneamente à discussão sobre a inclusão da dimensão socioambiental, tem-se a crítica da incapacidade da educação moderna em contemplar o ambiente em sua totalidade e, portanto, a urgência da inserção da EA na educação formal. Se, de um lado, tem-se que uma educação que não seja ambiental não é educação de forma alguma, de outro nota-se o quanto a educação tradicional vem descuidando do seu papel dentro dos novos desafios trazidos pela problemática ambiental. A EA, como já mencionado anteriormente, tem como função mediar os valores existentes na relação entre os humanos e o ambiente, contudo, mais que inventar novos valores, deve resgatar valores esquecidos ou sufocados pela educação moderna (GRÜN, 1996).

A incorporação da dimensão socioambiental na educação também é a discussão da universalização do ensino e da sua qualidade, da democratização da sua gestão e da importância do diálogo dos saberes. Faz parte da ambientalização da educação o reconhecimento do ato de educar como um ato político, como um processo permanente e continuado, que contribui para potencializar cada indivíduo como apto a interpretar e transformar o mundo que o rodeia. Nas palavras de Paulo Freire:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão (FREIRE, 1996, p. 110).

Difícilmente hoje, a temática ambiental não está presente nas atividades escolares, porém, paradoxalmente, ainda permanece a pergunta: *Como incluir de maneira efetiva a EA no cotidiano escolar?* Esta é a questão transversal do presente trabalho e que acompanha a pesquisadora em sua trajetória de educadora ambiental.

Aqui se faz necessária uma pequena pausa para enunciar as motivações que guiaram a realização da presente na pesquisa e, por isso, serão apresentadas na primeira pessoa.

Desde o fim da graduação, com o estágio obrigatório na licenciatura, a problemática da educação escolar vem se apresentando de maneira inquieta para mim. Durante todo o semestre de estágio, o grupo formado por mim e mais três colegas que me acompanhavam nas aulas de Biologia para o primeiro ano do Ensino Médio teve muitas dificuldades de interagir e conectar-se com os estudantes. Era uma turma pouco interessada nas aulas, conversava entre eles o tempo inteiro. Era comum eles saírem no meio da aula e não retornarem à sala. No final do semestre, quase sem fôlego para encontrar alternativas didáticas, optamos pelo formato tradicional de aula: professora à frente, estudantes enfileirados, o conteúdo sendo passado na lousa e uma avaliação final feita a partir de uma prova de múltipla escolha. Ou seja, repetimos e reproduzimos tudo aquilo que, no papel de estudantes, criticávamos. A maior surpresa foi constatar que a dificuldade encontrada por nós era também enfrentada pelos demais professores da escola, que tinham, assim como nós, aparentemente ‘desistido’ de seus estudantes e assumiam a postura de conformismo diante do quadro de desinteresse dos discentes. Foi essa inquietação que me levou ao mestrado.

A maior motivação de iniciar o mestrado era compreender o contexto da educação formal no Brasil e contribuir para encontrar alternativas para que esta fosse mais significativa para professores e estudantes e que se potencializasse como uma das vias de transformação da realidade social. Com minha entrada no programa de pós-graduação em Ecologia Aplicada – Interunidades da Escola Superior de Agricultura ‘Luiz de Queiroz’ (ESALQ) e do Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA), o encontro com a EA foi inevitável. A pesquisa de mestrado objetivava realizar um estudo diagnóstico do modo como a EA era trabalhada nas

escolas de Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) da cidade de Piracicaba/SP. Os resultados desse diagnóstico são trazidos de maneira resumida no referencial teórico do presente trabalho.

Constatei que o quadro da EA na cidade de Piracicaba/SP era similar à maneira como a dimensão ambiental vinha sendo incorporada nas escolas brasileiras. A EA encontra-se marginalizada do cotidiano escolar, realizada pelo esforço de um ou outro professor, desenvolvida em projetos e ações pontuais, como manter os latões de reciclagem no pátio da escola ou comemorar o Dia da Água, e frequentemente incluída nas disciplinas ditas “ambientais” – Ciências, Biologia e Geografia. Inserir a temática ambiental a partir dessa perspectiva é esvaziar de sentidos a sua práxis, desenvolvendo-a sob um viés conteudístico e preservacionista, centrada em mudanças de hábitos e comportamentos que garantam o uso e os abusos dos recursos naturais pela humanidade.

Não se chega ao diálogo essencial das relações entre os humanos e destes com todo o seu ambiente, incluindo aí outros seres vivos e todos os sistemas de suporte à vida, indo além dos aspectos tecnológicos e econômicos, incluindo os sociais, políticos, culturais e éticos. Nega-se, portanto, seu potencial transformador de contribuir com a reinvenção da escola. Ou seja, é uma EA que não propõe mudanças e perpetua o modo como a escola está consolidada hoje e, em última análise, contribui para manter os *status quo* da sociedade moderna ocidental.

É um contexto que o autor Mauro Guimarães (2003) denomina de “armadilhas paradigmáticas”, que aprisiona os educadores e os educandos em práticas pedagógicas redundantes, pois procuram alternativas dentro do mesmo paradigma que buscam romper. Assim, a EA, ao ser inserida na escola, encontra-se amarrada às práticas educadoras tradicionais e pouco consegue trazer de mudanças no cotidiano escolar. Esse contexto explicita a ruptura entre a realidade da EA escolarizada e o aprofundamento no seu campo teórico-prático e os avanços na legislação ambiental desde 2003.

Com a pesquisa de doutorado, desejava-se chegar ao *chão da escola*, ao cotidiano escolar, e contribuir para a inclusão *efetiva* da EA na educação formal, buscando alternativas para a sua inserção, capazes de romper com a maneira como a temática ambiental vem sendo trabalhada pelas escolas – superficial, fragmentada e à margem dos processos de ensino-aprendizagem existentes na educação formal. Enfim, uma EA que se propõe a contribuir para

a transformação da educação escolar e, por isso, está incorporada ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

O trajeto da presente pesquisa iniciou-se em 2009, com a retomada da Oca pelo professor Marcos Sorrentino². Oca, nome fantasia inspirado na ideia da grande casa indígena que recebe todas e todos, é o Laboratório de Educação e Política Ambiental (LEPA) da ESALQ/USP. Foi criada no final dos anos 80, passando por diversas transformações, mas sempre mantendo o objetivo de contribuir com a formação de profissionais, pesquisadoras/pesquisadores e cidadãos/cidadãos, no educar-se ambientalmente, colaborando com a formulação, implantação e avaliação de políticas públicas para a construção de Sociedades Sustentáveis.

Em 2010, inicio o curso de doutorado no programa de Ecologia Aplicada, o mesmo programa no qual realizei o mestrado. Em 2011, a partir da parceria firmada entre a Oca e o Instituto Estre de responsabilidade socioambiental (IE)³, surgiu a oportunidade de participar como coordenadora de um curso de formação direcionado para as comunidades escolares. Fazer parte do curso proporcionaria estar nas escolas e acompanhar o processo formativo no dia a dia escolar. Assim, o curso, intitulado *Escolas Sustentáveis Oca/IE*, transformou-se em objeto de pesquisa e a inquietação que me acompanhou nessa experiência foi a de problematizar o papel da EA na reinvenção da escola.

A presente pesquisa amparou-se em três eixos conceituais estruturantes: a escola, a educação ambiental e os espaços educadores sustentáveis. Essas dimensões foram tangenciadas pelo campo das políticas públicas e serão aprofundadas nos capítulos seguintes do presente trabalho.

A escola nas sociedades contemporâneas é o espaço prioritariamente destinado à educação. Quando se fala em educação, automaticamente pensa-se em educação escolar. A quase padronização da construção dos prédios escolares dá uma ideia da universalização do modo escolar de socialização, sendo de fácil identificação em qualquer território do mundo

² O professor Marcos Sorrentino é livre-docente do Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura 'Luiz de Queiroz' (ESALQ/USP). Entre os anos de 2003 a 2008, foi Diretor de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, afastando-se das atividades docentes nessa época.

³ O Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental (IE) é uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) criada pela empresa Estre Ambiental em 2006. Entre as atividades do IE oferecidas para escolas da região metropolitana de Campinas/SP, constam oficinas pedagógicas de EA, voltadas principalmente para a questão dos resíduos gerados pelo ser humano. Para mais informações, acessar a página eletrônica do Instituto, disponível em: <<http://www.institutoestre.com.br/>>.

moderno. A escola contemporânea foi amparada e consolidada pelo projeto da sociedade moderna, ao mesmo tempo em que ajudou a legitimar e consolidá-la. Portanto, se o paradigma moderno dá sinais claros do seu esgotamento, o mesmo se passa na escola.

O modelo tradicional de educação escolar foi profundamente analisado nas obras de Paulo Freire, que a denominava de educação ‘bancária’, uma vez que é baseada na transmissão e acúmulo de conteúdos passados pelo educador, que tudo sabe, ao educando vazio e nulo em seus saberes.

Novos projetos de sociedade caminharão simultaneamente com novos modelos de educação escolar, um alimentando o surgimento do outro. Assim, busca-se a construção de uma escola que vá além da transmissão dos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade; que crie, ademais, processos ensino-aprendizagem que permitam a contextualização e a (re) construção conjunta desses saberes juntamente com os saberes dos educadores e educandos, recusando o monopólio do saber do Outro e permitindo interpretar o mundo que os rodeia; que permita, enfim, a intervenção e transformação do mundo que nos rodeia:

Educação é algo mais do que treinamento e conhecimento dos fatos. Quando as pessoas reivindicam educação, o que estão buscando são ideias que tornem o mundo e a própria vida delas inteligíveis para si mesmas. Quando uma coisa é inteligível, tem-se um sentimento de participação, quando é ininteligível, o sentimento é de distanciamento (...) nossa tarefa e a de toda educação é entender o mundo atual, o mundo no qual vivemos e no qual fazemos nossas opções (...) estimulando o indivíduo a esclarecer suas próprias convicções fundamentais, de forma a conseguir interpretar o mundo e não ter dúvidas quanto ao sentido e à finalidade da própria vida. Talvez nem seja capaz de explicar por palavras estas coisas, mas sua conduta na vida revelará uma certa segurança na execução, que provém de sua clareza interior (SORRENTINO, 1991, p. 50).

Constantemente, é solicitado às escolas que façam opções pedagógicas, que decidam os objetivos e modos de aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos (LIBÂNEO, 1999). Ou seja, é requerido às escolas que se posicionem a respeito do tipo de cidadãos e cidadãs que desejam formar e qual sociedade desejam ajudar construir. Nem sempre essa é uma tarefa fácil para as escolas, e muitas vezes se veem perdidas nas inúmeras tarefas e nos problemas que precisam enfrentar no seu cotidiano, restando pouco tempo e energia para fomentar reflexões sobre suas missões educadoras, as quais obrigatoriamente precisam ser legitimadas no coletivo da comunidade escolar. É notória a dificuldade das escolas em promover espaços e tempos participativos, dialógicos e

inclusivos, que abram a escola à sua comunidade para compartilhar e pactuar o tipo de educação que desejam construir juntos.

É aqui que se encontra uma possível contribuição da EA, que busca promover processos educadores participativos, realizados por meio de encontros acolhedores, do diálogo e da potência de agir individual e coletiva. Os processos educadores realizados pela EA pretendem, ademais, contribuir com a problematização das sociedades contemporâneas com seus significativos impactos socioambientais associados ao modo de produção e consumo hegemônico em todo o planeta, convidando os participantes dos processos educadores a interpretar a chamada “crise ambiental”.

A presente pesquisa aproxima-se dentro das correntes da EA mais críticas, transformadoras e emancipatórias. A escolha deu-se fundamentalmente pela necessidade de romper-se com as práticas de EA que buscam acomodar-se às estruturas existentes nas escolas, por isso incapazes de contribuir com as mudanças tão necessárias no ensino formal:

A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicados à educação. No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito (CARVALHO, 2004, p.18).

Em 2009, o grupo de pesquisadoras e pesquisadores da Oca passou a estudar conceitos que pudessem promover processos educadores ambientalistas sustentáveis, ou seja, que fossem permanentes, continuados, articulados e com a totalidade dos participantes de um determinado território. Ao final de um ano de estudos, chegou-se a cinco conceitos, a saber: diálogo, identidade, comunidade, potência de ação ou de agir e felicidade. Os estudos do grupo foram materializados em dois artigos coletivos e vários estudos individuais ou em pequenos grupos desenvolvidos por integrantes da Oca⁴.

⁴ Os artigos coletivos são: ALVES, D.M.G. et al. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. **Ambientalmente sustentável**, v.1, n. 9-10, 2010. p. 7 – 34; e SORRENTINO, M. et al. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: Fundamentos para educação ambiental. In: SORRENTINO, M. et al. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013, p.21 – 62.

Recomenda-se, ademais, ver os trabalhos produzidos pelos pesquisadores da Oca, a saber: ANDRADE, D.F. de. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de Educação Ambiental**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo: 2013; COATI, A. P. **Identidade, inclusão social e ambiental: a utilização da polpa da juçara (*Euterpe edulis*) em Taiapuêba – Mogi das Cruzes – SP**. 175 p.

A presente pesquisa buscou fazer uma aproximação entre os estudos de EA desenvolvidas pela Oca e o campo da educação escolar, esforçando-se para reunir elementos que pudessem ajudar a entender o que se compreende por escola sustentável. No entanto, não se chega a um conceito fechado. Teve-se como inspiração a representação de uma *ideia-força* trazida por Trilla (1997 apud MORAES, 2009) ao apresentar a ideia-projeto de Cidade Educadora. Apesar de extremamente genérica, a *ideia-força* de escola sustentável apresentada pela presente pesquisa, assim como a *ideia-força* de Cidade Educadora, traz em seus conteúdos e métodos indicadores de desejos, aspirações e também da utopia da construção de uma nova escola. É assim um chamamento que proporciona uma ideia mais complexa do fazer educador e, ao incluir todas e todos, reconhece e legitima a dimensão educadora e sustentável da comunidade escolar.

Nesse sentido, defende-se que a *ideia-força* de escolas sustentáveis apresenta-se como uma das vias, uma das pontes de ligação entre o campo da EA e o campo da educação, rompendo com a EA que chega à escola com uma agenda de atividades fechada, conteúdos determinados e objetivos que não permitem a transformação da sua realidade. A grande contribuição da *ideia-força* de escolas sustentáveis é o resgate de autores de diversas áreas, principalmente das correntes educativas progressistas, que são recontextualizados para a reflexão da ambientalização da escola a partir da sua *totalidade* (gestão, currículo, edificação e relações de cidadania). Assim, a construção de escolas sustentáveis é um convite para entender a problemática ambiental de uma maneira mais ampla, ampliando também o horizonte de sua *práxis*.

Nota-se a utilização do termo no plural, uma escolha que tem a função de explicitar que há múltiplos caminhos e resultados possíveis para e na construção de escolas sustentáveis,

Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Interunidades da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (Esalq) e do Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA), Piracicaba, São Paulo, 2007; COSTA-PINTO, A. B. **Potência de agir e educação ambiental**: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo: Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012; BRIANEZI, T.O **Deslocamento do discurso sobre a Zona Franca de Manaus**: do progresso à modernização ecológica. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013; GÜNTZEL-RISSATO, C. **Comunidades aprendentes**: uma experiência de implantação de Coletivos Locais de Ação Socioeducativa. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Interunidades da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (Esalq) e do Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA), Piracicaba, São Paulo, 2012; Quirino de, A. L. **Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

não negligenciando a diversidade de formas de ver e entender o mundo, de perspectivas de felicidades e futuro e, portanto, igualmente de conceber e fazer educação.

Procurou-se mostrar no presente trabalho a importância da sintonia entre as políticas de EA escolarizada e as políticas educacionais. Entende-se o campo da política como o do bem público e da decisão coletiva, porém, nos limites e restrições da presente pesquisa, não há a pretensão de se realizar um aprofundamento conceitual no campo das políticas públicas.

Assume-se o conceito de políticas públicas como a construção e aprimoramento do bem comum que se desdobra em uma ação ou em um conjunto de ações. Entende-se que o campo da política não é uma prerrogativa exclusiva do Estado, mas deve ser compartilhado com a totalidade da sociedade (ANDRADE et al., 2013).

Pensar em política de EA escolarizada é possibilitar a promoção do salto qualitativo de amarração das múltiplas ações isoladas numa rede comum, buscando dar organicidade, capilaridade e alcance para a totalidade dos territórios escolares. É construir políticas que fomentem processos educadores ambientalistas permanentes e contínuos no cotidiano escolar, alinhavados com o PPP da escola e que transbordem os seus muros, ocorrendo junto com as comunidades. Portanto, é uma EA que não se restringe aos conteúdos programáticos, nem à sala de aula. Está intimamente ligada à missão da escola, incorporada nas utopias e sonhos de todas e todos que compartilham seu espaço.

A pergunta de pesquisa (sofrendo modificações ao longo do estudo) que serviu como guia, desde o trabalho de campo até a conclusão da análise dos resultados, foi a seguinte: Qual a possível contribuição dos cinco conceitos da Oca em processos formativos de educação ambiental no que tange aos desafios e oportunidades?

O objetivo principal do presente trabalho é contribuir para a produção de conhecimento e para promoção de políticas públicas voltadas à inclusão efetiva da Educação Ambiental no ensino formal.

Têm-se quatro objetivos específicos, a saber: i) Analisar os fatores que contribuem para ou dificultam a sustentabilidade das intervenções de EA já realizadas em duas escolas públicas de Piracicaba, bem como o desdobramento das mesmas no currículo, no espaço, na gestão da escola e nas relações de cidadania na comunidade escolar; ii) Contribuir para a inclusão transversal da temática ambiental no currículo, na gestão, nas relações com a comunidade e no espaço escolar; iii) Identificar as potencialidades, dificuldades e limites da

EA no ensino formal; iv) Elaborar um conjunto de recomendações voltado ao aprimoramento de políticas públicas de EA escolarizada.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro é um capítulo introdutório e tem a função de apresentar o pano de fundo da presente pesquisa, realizando uma contextualização do objeto pesquisado a partir da problemática ambiental. Apresenta-se, de maneira resumida, a institucionalização da EA no mundo e no Brasil. É também nesse capítulo que a metodologia é apresentada, trazendo os métodos e técnicas escolhidas para o trabalho de campo e posterior análise dos resultados.

O segundo capítulo é constituído pelo referencial teórico do presente trabalho. Assim, o objeto da pesquisa é teoricamente construído a partir dos eixos estruturantes em que a pesquisa amparou-se, a saber: escola, educação ambiental e espaços educadores sustentáveis.

O processo formativo “Escolas Sustentáveis Oca/IE” constitui o terceiro capítulo. Está dividido em duas partes: a primeira traz o desenho do curso, descrevendo o método e as técnicas adotadas e as etapas que compuseram o curso. A segunda refere-se à apresentação dos resultados a partir dos desafios encontrados pelos participantes no decorrer da realização do curso.

O quarto capítulo é constituído por três partes. A primeira faz a discussão dos fatores que contribuem para e dificultam a sustentabilidade das intervenções de EA à luz da experiência do processo formativo em Escolas Sustentáveis Oca/IE. A segunda parte dedica-se a refletir sobre alguns apontamentos que emergiram a partir da experiência vivenciada na intenção de contribuir para a construção de políticas públicas de EA escolarizada. As considerações finais têm a função de revisitar os capítulos anteriores e, com base nos objetivos da presente pesquisa, fazer uma síntese dos argumentos e resultados apresentados no trabalho.

Por fim, têm-se a bibliografia utilizada e os anexos.

Ao longo dos capítulos do presente trabalho, há a presença forte da utopia, considerada pela pesquisadora como um elemento imprescindível para que se realizem mudanças em nossa sociedade. Nega-se a postura estática que poderia emergir em um otimismo utópico, perdendo os sonhos em horizontes ineficazes. Defende-se, ao contrário, que o pensamento utópico é capaz de antecipar alternativas possíveis de um futuro melhor (SANTOS, 2001) e, embora não mostre o caminho a ser construído para sua realização, é uma maneira de

compreender a vida a partir de todas as suas limitações, porém não se rendendo a elas. Através dos sonhos, constroem-se possibilidades distintas da realidade que mobilizam mulheres e homens, fomentam a vontade de agir e de ser protagonista da transformação. Foi esse sentimento que trouxe uma aproximação com o trabalho de Paulo Freire, autor referência do pensamento crítico na educação brasileira, o qual se mostra um educador utópico, incansável na luta por uma educação de qualidade para todas e todos e, assim, de um mundo mais justo.

1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Este capítulo introdutório está dividido em três partes. A primeira irá trazer considerações sobre a emergência do que se denomina de crise ambiental. Para compreender como a relação do ser humano com a natureza foi radicalmente modificada na modernidade, propõe-se entender a formação da era Moderna no seu contraste com a Antiguidade Clássica greco-romana, tendo a técnica e o trabalho, entendidos como mediadores das sociedades com o mundo natural, como os eixos orientadores da análise. Busca-se esclarecer como, a partir da modernidade, a relação entre sociedade e natureza passou a ser fortemente influenciada pela intrincada relação de conhecimento e poder. A contextualização é importante para entender as raízes da problemática ambiental, a emergência da EA e a necessidade de sua incorporação pela escola.

A segunda destina-se a apresentar um breve histórico sobre a institucionalização das políticas públicas ambientais no mundo e no Brasil, trazendo um breve diagnóstico da EA escolarizada e os desafios para se pensar em políticas públicas mais estruturantes, capilarizadas e capazes de incluir a totalidade da sociedade brasileira.

O capítulo finaliza com a apresentação do método de pesquisa e das técnicas utilizadas na presente pesquisa. Optou-se por uma abordagem inteiramente qualitativa para analisar o processo formativo em Escolas Sustentáveis realizado pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) e o Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental (IE).

1.1 A problemática ambiental

Até a modernidade, a natureza constituía-se como um fator limitador e determinante no tipo de trabalho a ser realizado pelos humanos. No mundo Moderno, no entanto, a natureza é incorporada ao trabalho, já não é mais um obstáculo, ao contrário, é um recurso a ser controlado e explorado. A constituição e consolidação da ciência moderna têm um papel fundamental nesse processo.

Para Duarte (1995), a estruturação do pensamento racional na Antiguidade é um primeiro passo para o Homem⁵ considerar-se distinto de outros seres e, posteriormente, para a aquisição de uma completa objetividade no conhecimento da natureza. Nas palavras de Aristóteles (s/d): “é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social. Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala” (p.15).

No mundo Antigo, a figura do filósofo sucede o ‘velho rei-mágico’ e o mundo passa a ser organizado por leis, “no sentido de tentar teorizar sobre o que o rei antes realizava, pura e simplesmente” (DUARTE, 1995, p.20). Essa ruptura na estrutura de pensamento foi tão grande que se fala em “milagre grego” (CHAUI, 2006; VERNANT, s/d). Tem-se, com isso, o início da estruturação de um pensamento racional:

(...) explicação racional e sistemática sobre a origem, ordem e transformação da natureza, da qual os seres humanos fazem parte. (...) a cosmologia não admite a criação do mundo do nada, mas afirma a geração de todas as coisas por um princípio natural de onde tudo vem e para onde tudo retorna. Esse princípio é uma natureza primordial e chama-se *physis*, sendo ele a causa natural contínua e imperecível da existência de todos os seres e de suas transformações. (...) A *physis* é a natureza tomada em sua totalidade, isto é, a natureza entendida como princípio e causa primordial da existência e das transformações das coisas naturais (os seres humanos aí incluídos) e entendida como o conjunto ordenado e organizado de todos os seres naturais e físicos (CHAUI, 2006, p.39).

Um segundo passo para essa objetivação será dado pela ciência moderna e “será um conhecimento tão completo dessas leis que nos permitirá nos servir das coisas em nosso próprio benefício, de forma científica, e não mais artesanalmente” (DUARTE, 1995, p.26). Marilena Chauí completa: “A ciência não é apenas contemplação da verdade, mas é, sobretudo o exercício do poderio humano sobre a natureza” (CHAUI, 2006, p.222).

⁵ A opção por ‘Homem’ permanecerá quando os autores citados trazem o termo ‘homem’ para se referirem aos seres humanos genericamente.

A passagem do pensamento mítico para o pensamento racional é um dos legados deixado pela Antiguidade para o mundo Moderno. No entanto, essa sociedade guarda distinções profundas com o mundo Antigo e a Idade Medieval, principalmente no que tange a relação ser humano e natureza. É sobre essas distinções que se tratará agora.

A condição essencial do Homem é a sua interferência e transformação da natureza através do trabalho (FOLADORI, 2001). Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a análise do modo de produção de uma determinada sociedade é um dos meios para compreendê-la. Técnica e trabalho são mediadores do ser humano com o mundo natural e será um eixo orientador para a discussão da formação do paradigma moderno.

Uma característica essencial para compreender o mundo Antigo é que ele era sustentado pelo trabalho escravo:

A condição para a possibilidade desta grandiosidade metropolitana na ausência de uma indústria municipal era a existência do trabalho escravo no campo: somente ela poderia liberar uma classe de proprietários de terra tão radicalmente de suas raízes de maneira a poder ser transmutada em uma cidadania essencialmente urbana que ainda assim continuava tirando suas riquezas do solo (ANDERSON, s/d, p.23).

Nas cidades antigas, não havia um comércio ou outra fonte de riqueza que as sustentasse, eram “em sua origem e princípio, conglomerados urbanos de proprietários de terras” (ANDERSON, s/d, p.19).

A oposição entre cidade e campo, liberdade e escravidão ajuda a entender o lugar da técnica e do trabalho no mundo Antigo. Moralmente, o trabalho não tem lugar na sociedade. Os gregos não tinham nem uma palavra para designar ‘trabalho’ (ANDERSON, s/d; VERNANT, s/d). Não era próprio do Homem livre exercer atividades mecânicas. Essa mentalidade torna-se um obstáculo para o desenvolvimento tecnológico, não pelo fato em si de o trabalho escravo ser pouco produtivo (ANDERSON, s/d), mas simplesmente porque o trabalho e a técnica tinham um lugar reduzido na sociedade: “(...) à ordem de valores constituem a contemplação, a vida liberal e ociosa, o domínio do natural, a cultura grega opõe, como outros tantos termos negativos, as categorias menosprezadas do prático, do utilitário, do trabalho servil e artificial” (VERNANT, 1990, p.364).

Assim, a ciência Antiga não influencia e aprimora a técnica de trabalho; diferentemente da ciência Moderna, “(...) não procuram, como a ciência, leis da natureza;

interrogam-se, com os mitos, como a ordem foi estabelecida, como o cosmo pode surgir do caos” (VERNANT, s/d, p74). Aqui a técnica é entendida no seu sentido primitivo, como um prolongamento do corpo do Homem (MARX apud ANDERSON, s/d).

Dessa maneira, não há oposição com a natureza, portanto não há ruptura entre natureza e trabalho. O Homem Antigo age em conformidade ao mundo natural, adapta-se à natureza: “O homem não tem a sensação de transformar a natureza, mas antes de conformar-se a ela” (VERNANT, 1990, p 348).

A incorporação da natureza ao trabalho foi sendo desenhada na transição do feudalismo para a modernidade. Para Anderson (s/d), não se entende essa transição concentrando-se nas inovações tecnológicas da indústria ou da agricultura, que levariam ainda algum tempo para acontecerem. Segundo o autor, é na análise das alterações nas relações do modo de produção social que está a consequência direta e decisiva para o fim do feudalismo. As relações de vassalagem vão se afrouxando e, conseqüentemente, as relações sociais de produção vão se alterando. O lento fim da corveia⁶ representava o início de um novo tipo de relação entre senhor feudal e servo, que agora está fortemente baseado nas relações mercantis:

A geografia social muda: quando um servo paga o tributo ao senhor somente em trabalho ou em produto, ele o faz no interior do feudo; quando ele se vê obrigado a efetuar o pagamento em dinheiro, ele tem de ir ao mercado, à feira, à cidade. Entre o senhor e o servo temos agora não só o dinheiro, mas também a cidade e o comércio (GONÇALVES, 2004, p.49).

A classe nobre cada vez mais ia buscar nas cidades os bens de luxo e as cidades, por sua vez, buscavam no feudo os consumidores dos seus produtos, assim como também mão de obra. Havia, inevitavelmente, um desequilíbrio nas relações entre senhor e servo. Criava-se assim uma tensão entre campo e cidade à medida que os burgos ‘invadem’ os feudos, chegando ao ponto de uma “violência pura e simples de aristocratas ávidos em ganhar dinheiro, aburguesados” (GONÇALVES, 2004, p.50). A nova classe de mercadores e artesãos surgida nas cidades, que vivia em “comunidades autogovernadas, tendo uma autonomia incorporada política e militar isolada da Igreja e da nobreza” (ANDERSON, s/d, p.199), ao contrário dos senhores e dos servos, não estava ligadas à terra. Assim, protegido pela fragmentação da soberania dos feudos, o novo modo de produção que se estruturava nas

⁶ Corveia é o termo que se refere ao contrato estabelecido entre os senhores feudais e os servos. Estes deveriam trabalhar determinados dias da semana gratuitamente nas terras do seu senhor feudal, em troca da sua proteção e porções de terras que poderiam cultivar suas plantações.

idades estava tão estabelecido que alteraria decisivamente as relações sociais no campo. É nesse sentido que, para Anderson (s/d), as cidades mercantil-fabris livres são o estopim que possibilitou a passagem da antiguidade para o mundo Moderno. De fato, se a história Antiga é da ruralização do campo, a história Moderna é da urbanização do campo (MARX apud ANDERSON, s/d, p.146).

As relações de poder também se modificaram acompanhando as relações econômicas e políticas. Uma nova concepção de Estado foi formada com o apoio da nova classe burguesa já enriquecida com suas atividades comerciais e as decisões políticas foram centralizadas na mão do rei. A primeira forma de Estado Moderno foi, portanto, o Absolutismo e sua força se estendia por vastos territórios antes controlados pelos senhores feudais. Posteriormente, foi substituída pelo Estado Liberal.

O Século XVII pode ser considerado o ponto de ruptura, emerge um novo paradigma e ocorre a ascensão da burguesia. Com o crescimento e fortalecimento das cidades, os burgueses já tinham o poder econômico, mas ainda não tinham o social e político. A burguesia levantou a bandeira da liberdade como condição humana, *todos nascem livres e iguais*. Apesar de ser uma ficção, essa bandeira foi fundamental para as revoluções burguesas da época e permitiu desenhar o Estado Liberal:

O pressuposto filosófico do Estado liberal, entendido como Estado limitado em contraposição ao Estado absoluto, é a doutrina dos direitos do homem elaborada pela escola do direito natural: doutrina segundo a qual o homem, todos os homens, indiscriminadamente, tem por natureza e, portanto, independentemente de sua própria vontade, e menos ainda da vontade de alguns poucos ou de apenas um, certos direitos fundamentais, como direito à vida, à liberdade, à segurança e à felicidade (BOBBIO, 1988, p.11).

O individualismo, entendido aqui não no seu sentido vulgar, é a ideologia que vai permear todas as sociedades modernas. No mundo Antigo, o todo é mais importante que a parte, cada ser tem um lugar específico em um mundo perfeitamente ordenado: “a cidade tem precedência por natureza sobre o indivíduo. De fato, se cada indivíduo isoladamente não é autossuficiente, conseqüentemente em relação à cidade ele é como as outras partes em relação a seu todo” (ARISTÓTELES, s/d p.15). Assim, o Homem Antigo é pensado como todo, não enquanto um indivíduo, e a qualidade de cada indivíduo só tem sentido na totalidade que lhe marca o resto da vida. Já na Modernidade, os indivíduos nascem com marcas e qualidades que

lhes são próprias, que ninguém pode tirar. A qualidade mais importante do Homem moderno é ser *livre, igual e dotado de racionalidade*, ou seja, pelo menos em tese, cada indivíduo pode ser o que desejar.

O Estado Liberal pode, simultaneamente, ser representante do público e guardião do privado. Na Antiguidade, o Homem realizava-se em sua plenitude (como Homem livre), na política da praça, ou seja, na esfera pública. Já na Modernidade, o Homem passa a realizar-se plenamente na sua atividade econômica e em família, ou seja, na esfera privada. Assim, a esfera pública, que é a reunião de indivíduos privados, serve para regulamentar as atividades da esfera privada, especificamente as atividades econômicas (HABERMAS, 2003). É nesse sentido que, para Torres (s/d), ocorre a abstração do Estado Moderno. Pois, se na Antiguidade o Estado estava intimamente associado às cidades, “entendida como um espaço de convívio direto e quase íntimo entre os que integram, como base da religião de que todos partilham o terreno comum de usos, costumes e valores ancestrais” (TORRES, s/d, p.24), na Modernidade, contrariamente, o Estado é formado “mesmo se os indivíduos que o vierem a integrar não tiverem qualquer ligação do ponto de vista dos costumes, da língua ou mesmo da religião” (TORRES, s/d, p.25).

A soberania do Estado foi mantida e desenvolvida no processo de criação do novo poder. Ser burguês liberal no século XVIII significava recusar qualquer intervencionismo estatal na economia, sob a crença de que o mundo seria mais saudável se o Estado fosse cada vez mais restrito. Mas, colocar limites para a ação do Estado não significava que a burguesia desejava aboli-lo: “do ponto de vista do indivíduo, o Estado é concebido como um mal necessário; e enquanto mal, embora necessário, o Estado deve se intrometer o menos possível na esfera de ação dos indivíduos” (BOBBIO, 1988, p.21).

Essa nova sociedade foi formada não somente pelo burguês, como também pelo Homem livre. Porém, havia um abismo intransponível entre os Homens que eram trabalhadores e o que não eram:

Trabalhadores livres num duplo sentido, pois já não aparecem diretamente como meios de produção, como eram o escravo ou servo, e também já não possuem seus próprios meios de produção, como o lavrador que trabalha na sua própria terra (...). O regime do capital pressupõe a separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho (MARX apud CHAUI, 2004, p.17).

Assim, o trabalho que os antigos desprezavam aparece na Modernidade como uma das expressões privilegiadas do Homem como ser natural e espiritual (CHAUI, 2004). O Homem moderno, por sua vez, atua em confrontação com a natureza e a técnica e a ciência estão intimamente interligadas ao trabalho. A ação está agora em quem produz, quem transforma a natureza; portanto, o trabalho constitui-se como o eixo central da sociedade moderna.

Na Modernidade, assim, inaugura-se a conexão entre ciência e técnica, pensamento e prática são unidos, pois o trabalho passa a produzir valor. Fala-se não mais em técnica, mas sim tecnologia.

Nesse novo contexto, começa a emergir uma nova ciência e esta será imprescindível para fundamentar o paradigma Moderno. Assim, torna-se inseparável da tecnologia e aliada fundamental da acumulação de capital, à medida em que amplia a capacidade humana de modificar e explorar a natureza (CHAUI, 2006). A vida contemplativa da Antiguidade passa a ser na Modernidade uma vida ativa, “reformulando a própria estrutura da nossa inteligência” (KOYRE, s/d, p.11):

(...) a filosofia e ciência são tomadas não mais como contemplação da realidade, mas como poder humano para transformar e dominar a realidade. (...) O conhecimento liga-se à prática de domínio técnico sobre a natureza e sobre a sociedade. Pouco a pouco, afirma-se que a manifestação por excelência do homem livre é seu poder transformador e dominador, aquela atividade na qual sua vontade subordina seu corpo para obter um certo fim – o trabalho (CHAUI, 2004, p.16).

Para Alexandre Koyré (s/d), a ciência moderna caracteriza-se por meio de dois traços solidários: a destruição do cosmo e a geometrização do espaço. Para o autor, essas duas características são baseadas em dois pontos fundamentais: “a matematização (geometrização) da natureza e, por consequência, a matematização (geometrização) da ciência” (KOYRÉ, s/d, p.17), e completa: “A dissolução do cosmo significa a destruição de uma ideia: a de um mundo de estrutura finita, hierarquicamente ordenado, de um mundo qualitativamente diferenciado do ponto de vista ontológico” (p.18). A física antiga é uma ciência do senso comum, explica o mundo a partir da experiência sensível, possui uma linguagem ordinária, “uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas” (CHAUI, 2006, p.220).

A física moderna rompe com essa ideia, bane para o subjetivo aquilo que é qualitativo, “baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam inteiramente coerentes e digam a verdade sobre a verdade” (CHAUI, 2006, p.220). Portanto, diz-se previsível, controlável, verificável. O ponto essencial da profunda revolução na estrutura do pensamento humano foi a substituição da experiência pela experimentação: “A experimentação consiste em interrogar metodicamente a natureza; esta interrogação pressupõe e implica uma linguagem com a qual formulemos as questões, bem como um dicionário que nos permite ler e interpretar as respostas” (KOYRÉ, s/d, p16).

A abstração é uma marca da modernidade (VERNANT, s/d), como já citado, e é o nível de abstração uma das distinções entre saber científico do saber comum. O saber científico é mais amplo, o que permite que se chegue a uma generalização de um determinado fenômeno. Os dados obtidos são passíveis de relacionamento, de forma que a interpretação dos mesmos torna-se mais completa e esclarecedora. A abstração permite que estudemos os objetos, as coisas, só por suas propriedades, abstraindo-se o objeto concreto. Quanto mais abstrato torna-se o conhecimento, mais simplificado este é. A ciência moderna busca compreender o mundo através de construções de modelos cujas variáveis são isoladas, observáveis, conhecidas e controladas, por isso, é um conhecimento objetivo, quantitativo, homogêneo e universal. É, portanto, um conhecimento fragmentado cuja unidade de referência é a parte, o indivíduo.

A ciência moderna, a grosso modo, constitui-se em torno de três eixos principais: a oposição Homem e natureza; a oposição sujeito e objeto; e o paradigma atomístico-individualista (GONÇALVES, 2004):

O século XIX será o do triunfo desse mundo pragmático, com a ciência e a técnica adquirindo, como nunca, um significado central na vida dos homens. A natureza, cada vez mais um objeto a ser possuído e dominado, é agora subdividida em física, química, biologia. O homem em economia, sociologia, antropologia, história, psicologia, etc. Qualquer tentativa de pensar o homem e a natureza de uma forma orgânica e integrada torna-se agora mais difícil (GONÇALVES, 2004, p. 34).

Para Gonçalves (2004), a fragmentação do conhecimento feita pela ciência moderna consagrou a separação entre o Homem e a natureza, fato fundamental para que o Homem passe a ser subordinado ao capital: “A natureza se apresenta ao homem como sua fonte de meios de vida e de meios de trabalho. Mas, no capitalismo, quanto mais o trabalho se apropria

da natureza, mais ela deixa de lhe servir como meio para seu trabalho e meio para si próprio” (MARX apud DUARTE, 1995, p.47). Assim, além do caráter pragmático do conhecimento, só valendo aquele que seja útil à vida, outro aspecto fundamental da ciência moderna é o mito do antropocentrismo:

Poderíamos dizer, sem exagero nenhum, que a ética antropocêntrica é como se fosse a consciência do mecanicismo. Tal ética se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da concepção organísmica da natureza em favor de uma concepção mecanicista. A ideia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, naquela as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo ‘sem qualidades’. Um mundo que evita a associação com a sensibilidade (GRÜN, 1996, p. 27).

O pressuposto do conhecimento científico é ser universal, a-histórico, genérico, tornando-se, dessa maneira, hegemônico e se impondo como a única forma válida de saber. Sua capacidade de previsão, objetividade e certeza, torna-o capaz de controlar não somente a natureza, como também controlar os humanos. Assim, a ciência mascara a realidade e difunde ideias para legitimar e assegurar o poder econômico, social e político da classe dominante. ILogo, perde sua capacidade de crítica e autonomia e torna-se um mito moderno, através do qual tem o poder de dominação cega (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; CHAUI, 2004).

Essa nova maneira de ver o mundo, a partir dos séculos XVI e XVII, passa a ser fortemente determinado por um conjunto de princípios originados dos pensadores e cientistas modernos que trazem o método científico para a maneira como o mundo passa a ser compreendido, permeando a vida e a cultura do ocidente. Consolida-se o paradigma científico clássico, ou “ideologia científicista”:

A concepção mecânica da Natureza como causalidade eficiente necessária a ser dominada e transformada pela ciência e técnica, e a concepção da liberdade da vontade, que atua na ética e na política, pressupõem a separação entre matéria (corpos) e espírito (almas), separação que exprimem a divisão social entre os corpos que trabalham e as almas que mandam, decidem, vigiam, punem e usam os frutos produzidos pelos corpos (CHAUI, 2004, p.19).

A ciência moderna oferece sustentação para a classe social hegemônica do mundo Moderno, a burguesia:

Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. Para que não seja percebida como tal, passa a ser sustentada pela ideologia cientificista, que, através da escola e dos meios de comunicação de massa, desemboca na mitologia cientificista (CHAUI, 2006, p.237).

Nesse sentido, existe uma relação direta entre o modo como o conhecimento é organizado e o modo como uma sociedade é organizada, pois, para além da organização das teorias, o paradigma controla também a organização técnico-burocrática da sociedade (MORIN, 2001). Assim, para as sociedades modernas ocidentais, a organização social é extremamente marcada pelas principais características do paradigma científico predominante: os princípios de disjunção, distinção e oposição. O processo de expansão científico-tecnológico europeu pelo mundo foi e ainda é também um processo de dominação ideológica de uma visão de mundo, a ocidental, sobre outras, trazendo a reboque a dominação econômica e social, e a universalização de uma forma de pensar (MORIN, 2001).

Outro elemento importante para se compreender as raízes da problemática ambiental oriundo da modernidade é o mito do progresso. O século XIX é o apogeu da ideia de progresso, que se torna um valor largamente reconhecido no Ocidente, e “a ideia de progresso se afirmou, sobretudo no domínio científico e seu conceito generaliza-se nos domínios da história, da filosofia e da economia política” (LE GOFF, s/d, p.202), a ponto de ser reconhecido como uma ideologia burguesa e ser sinônimo de civilização:

O século XIX foi o grande século da ideia de progresso, na linha das conquistas e das ideias da Revolução Francesa e os novos conhecimentos. Como sempre, o que apoia esta concepção e a faz desenvolver são os progressos científicos e técnicos, os sucessos da revolução industrial, a melhoria – pelo menos para elites ocidentais – do conforto, do bem-estar e da segurança, mas também do progresso do liberalismo, da alfabetização, da instrução e da democracia (LE GOFF, s/d, p.212).

Até o fim da Idade Média, a ideia de progresso não fazia parte do imaginário social das pessoas. Porém, no mundo moderno, a natureza torna-se um recurso a ser dominado e explorado; portanto, é um obstáculo ao progresso civilizatório. A ciência moderna rompe com a ideia de finitude do mundo natural e prova que o movimento é ilimitado. De fato, um dos traços fundamentais da ideia de progresso é não ter limites, é sempre ir para frente e cada vez mais: “(...) evolução e progresso pressupõem continuidade temporal, acumulação causal dos acontecimentos, superioridade do futuro e do presente em relação ao passado, existência de

uma finalidade a ser alcançada” (CHAUI, 2006, p.223). O desenvolvimento da ciência moderna estaria intimamente ligado ao desenvolvimento do conhecimento humano a respeito das ‘leis da natureza’ e, quanto maior fosse o progresso científico, maior seria a capacidade dos Homens de controlar a natureza. A humanidade não precisaria mais se adaptar às vontades da natureza, submeter-se a seus caprichos. Haveria um aumento da capacidade produtiva e também a emancipação do indivíduo, livre da opressão, superstição e servilismo religiosos, conseqüentemente, as pessoas tornar-se-iam mais felizes. Pelo menos em teoria.

A partir de 1930, com a crise de 29 abalando principalmente os Estados Unidos, sucessivas sangrentas guerras civis e mundiais, cujo maior símbolo foram as bombas atômicas sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki no Japão, a ideia de progresso sofre uma crise profunda ao mostrar o lado não civilizatório da modernidade.

O grande revés, entretanto, é destinado ao conceito de progresso moral, pois as pessoas não mais necessariamente associariam progresso com felicidade. O progresso material ainda persiste e, entre 1945 e 1975, é a esfera econômica que se torna a linha de força da ideologia do progresso. O termo ‘progresso’ foi sendo substituído gradativamente por ‘crescimento’, ‘desenvolvimento’ e, mais atualmente, por ‘desenvolvimento sustentável’.

O individualismo, que até então surgia como a grande marca da era moderna, ganha novos formatos na contemporaneidade com suas novas condições. Sob a maior vigilância do Estado e a regulamentação da economia, o indivíduo foi lançado como senhor solitário, único responsável por seu sucesso ou fracasso. A modernidade traçou a individualização como “um destino, não como uma escolha” (BAUMAN, 2001, p.64). As relações interpessoais passam a ser intermediadas por códigos legais e morais (HABERMAS, 2003).

Entra-se na Contemporaneidade, era da modernidade líquida, infinitamente mais dinâmica que a modernidade sólida. Na solidez da modernidade industrial, os papéis sociais estavam bem determinados e definidos pelas relações entre patrão e emprego. Na instantaneidade da modernidade líquida, o poder muda com a rapidez das transações do mercado financeiro, o que torna os contornos da dominação quase invisíveis num mundo globalizado (BAUMAN, 2001).

No âmbito da fluidez da modernidade, que traz em seu bojo a insegurança, a ausência de laços, faz-se o princípio do desenho da problemática ambiental. Intensificam-se as ameaças ambientais e o conflito não se restringe apenas na acumulação de riquezas por

poucos, mas também na distribuição desigual dos riscos. É aí que emerge a denominação de sociedade de risco (BECK, et al., 1997), que se constitui como uma continuidade autônoma dos processos de modernização, ignorando os riscos e ameaças que emergem desses processos.

Santos (1990, 2001) vê, nas promessas cumpridas e nas não cumpridas pela Modernidade, a emergência de inúmeros problemas que vêm causando desconforto, indignação e inconformismo. A única promessa cumprida foi a da dominação da natureza, que trouxe seus efeitos perversos de destruição e crise ecológica. Na lista das promessas não cumpridas, pode-se trazer a da igualdade, da liberdade e da paz perpétua. Para o autor, esse contexto é suficiente para interrogar criticamente a natureza e qualidade moral da sociedade moderna e para buscar alternativas para o enfrentamento da realidade atual. É nesse sentido que, para Boaventura Souza Santos, estamos em um momento de transição paradigmática, pois há tempos o paradigma sociocultural da Modernidade mostra-se desgastado e incapaz de trazer soluções para os problemas que criou. Esse é um fenômeno complexo que inclui um processo de superação e de obsolescência:

É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas, nalguns casos até em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade já não consegue cumprir outras de suas promessas. Tanto o excesso como o déficit de cumprimento das promessas históricas explicam a nossa situação presente, que aparece, à superfície, como um período de crise, mas que, a nível mais profundo, é um período de transição paradigmática. Com todas as transições são simultaneamente semi-invisíveis e semi-cegas, é impossível nomear com exactidão a situação actual. Talvez seja por isto que a designação inadequada de 'pós-moderno' se tornou tão popular. Mas, por essa mesma razão, este termo é autêntico na sua inadequação. Semelhante transformação paradigmática terá consequências para o desenvolvimento do capitalismo, mas o seu impacto específico não pode ser pré-determinado. A eficácia da transição pós-moderna consiste em construir um novo e vasto horizonte de possíveis futuros alternativos, um horizonte pelo menos tão novo e tão vasto como aquele que a modernidade outrora construiu e que depois destruiu ou deixou destruir (SANTOS, 2001, p. 47 *sic*).

Nesse sentido, no século XIX, começaram a emergir os primeiros questionamentos ao paradigma científico. A hegemonia da ciência moderna clássica começa a demonstrar os seus limites, ao mesmo tempo em que novos campos de saber começam a se estruturar:

(...) a ciência moderna, que o projecto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalidade da vida social e individual, tem-se vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades (SANTOS, 2003, p.34 *sic*).

Edgar Morin denomina de “paradigma da simplificação”. Para o autor, a visão cartesiano-newtoniana é de uma natureza morta, uma fonte de recursos inesgotáveis que estão à disposição dos humanos de maneira desigual. Não se negam os avanços científicos e tecnológicos importantes conquistados com o desenvolvimento da ciência moderna. No entanto, a crítica refere-se às suas limitações ao pensar o ser humano, a sociedade e a natureza conjuntamente. Ao compreender uma realidade mais complexa, a ciência moderna mostra-se ineficaz à medida em que a soma das partes não representa o todo:

(...) essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender esse problema, há que acabar com a tola alternativa da ciência “boa”, que só traz benefícios, ou da ciência “má”, que só traz prejuízos. Pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência (MORIN, 1996, p. 16).

Cria-se uma contradição entre os problemas ambientais, que são globais, interdependentes e complexos, e o modo como a ciência moderna vem adquirindo conhecimento, de maneira fragmentada, isolada, parcial e compartimentalizada, mostrando-se incapaz de reconectar as partes para que se tenha uma interpretação mais complexa da realidade que se deseja entender. Torna-se, portanto, necessário romper com o monopólio da interpretação da realidade que se mostra reducionista e unidimensional, do mesmo modo que se torna urgente a legitimação de outros saberes que possam contribuir para a compreensão da complexidade existente na relação entre os seres humanos e destes com a natureza:

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa (...). O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras (MORIN, 2003, p. 38).

O que se vem denominando atualmente de crise ambiental apresenta-se como resultado direto do modelo de desenvolvimento das sociedades modernas ocidentais e está contextualizado dentro de uma transição paradigmática. Os aspectos mais óbvios da crise

ambiental já são amplamente reconhecidos por todos, como os físicos e biológicos. Entretanto, há uma crescente reivindicação para a inclusão de outros elementos para o debate, ampliando, assim, não só a abrangência dessa crise, como também a sua gravidade, “(...) esta crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite da pobreza e da desigualdade social” (LEFF, 2002, p. 191).

Nesse sentido, Carlos Gonçalves (2004) defende a ampliação da discussão em torno da problemática ambiental; primeiramente, para incorporar a dimensão no âmbito político, alertando que as soluções científicas, ditas neutras, devem ser vistas com restrições:

Ora, a ciência e a técnica são condições necessárias, mas não suficientes para garantir um uso racional dos recursos naturais. Até porque o conhecimento científico se desenvolve numa relação sujeito-objeto, enquanto a prática social se dá numa relação entre sujeitos, onde o *agir racional* está condicionado por outras variáveis, sobretudo psíquicas, sociais e culturais. A ciência tem de reconhecer os limites de sua competência (...) (GONÇALVES, 2004, p. 57).

A crise ambiental é também uma crise de conhecimento, uma vez que o ser humano concebe o ambiente com a sua interpretação da realidade, com o seu saber. Ou seja, o conceito de meio ambiente é cunhado socialmente (REIGOTA, 2001). Daí a impossibilidade de pensar a questão ambiental apenas nos limites do paradigma moderno dominante:

A complexidade da questão ambiental decorre do fato de ela se inscrever na interface da sociedade com o seu-outro, a natureza. A dificuldade em lidar com ele, nos marcos do pensamento herdado, é evidente: no mundo ocidental, natureza e sociedade são termos que se excluem. As ciências da natureza e as do homem vivem em dois mundos à parte e, pior, sem comunicação. Não há como tratar a questão ambiental nesses marcos. Hoje sabemos que essa é *uma* das formas de se organizar o saber, não é a *única*! Nas diversas regiões do conhecimento científico, percebemos a inquietação que se manifesta no questionamento dos seus fundamentos (GONÇALVES, 2004, p. 140).

Nesse sentido, é o padrão de civilização que se almeja transformar, e não simplesmente a busca de soluções temporárias que tendem a ajustar o modelo social vigente às atuais condições que a crise ambiental impõe. Daí, a ênfase na pluralidade de tal crise,

denominando-a de *socioambiental*, pois abriga os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e ecológicos.

Longe de representar uma expressão conciliadora, o termo “ambiental” transforma-se em alvo de disputa por grupos que possuem um entendimento e interesses diferenciados no que se refere à relação indivíduo, sociedade e natureza e os possíveis caminhos para a superação da crise socioambiental (GUIMARÃES, 2003; LOUREIRO, 2004). Essa disputa, a grosso modo e para os propósitos do presente trabalho, pode ser representada por duas correntes antagônicas: de um lado, o grupo preocupado com o ritmo de desenvolvimento, que “tende a recuperar as principais indagações do discurso ecológico alternativo, desterritorializando-as para em seguida reterritorializá-las dentro de uma ótica de sobrevivência do sistema” (CARVALHO, 1991, p. 35). Do outro lado, uma pauta contra-hegemônica é tecida por atores e grupos que enfatizavam a necessidade de uma nova ética e novos valores por considerarem a crise socioambiental uma crise nascida no interior da sociedade. A legitimação científica da tese do primeiro grupo – detentor do discurso ecológico oficial - vem com a publicação do estudo “Limites do Crescimento” pelo Clube de Roma, em 1972 (DIESEL, 1994).

É comum a vinculação do tema sustentabilidade com uma percepção ecológica do meio ambiente, considerando-se, portanto, somente os limites físicos, passando a ser a temática ambiental tratada sob a perspectiva dos limites dos recursos naturais. A exclusão das outras dimensões, como sociais, éticas e políticas, leva o direcionamento das ações para os sintomas dos problemas e não para as causas: “por ser parte de um campo de forças, o socioambientalismo e as propostas de desenvolvimento e de sociedade a ele associado não apresentam condições favoráveis de ter uma acepção clara, objetiva e precisa como desejam os cientistas” (SORRENTINO et al., 2011, p.21). Assim, apresenta-se como uma noção aberta, sujeita a apropriações e disputas dos atores que circulam no seu campo.

É no bojo do movimento do segundo grupo que se estruturam novos sentidos para o desenvolvimento e para a sustentabilidade e é nos fóruns sociais paralelos à conferência da Rio-92 que nasce o termo “sociedades sustentáveis”, contrapondo-se ao termo “desenvolvimento sustentável”.

É dentro desse contexto socioambiental, com disputas acirradas e antagônicas de múltiplos atores, que começa a emergir a necessidade de a educação formal e informal incorporar a dimensão ambiental, revelando indícios de que a educação moderna também

sentia os sintomas da crise (GRÜN, 1996). Assim, propostas de uma educação voltada para o ambiente vão ganhando corpo e a EA começa a se institucionalizar como prática educativa.

A EA, assim, nasce com a missão de mediar os valores existentes na relação entre os humanos e a natureza, contudo, mais que inventar novos valores, deve resgatar valores esquecidos ou sufocados pela sociedade moderna (GRÜN, 1996), contribuindo para a construção de novos modelos de desenvolvimento societários, mais justos, ecológicos, igualitários e voltados para a qualidade de vida dos seres vivos do planeta.

1.2 A institucionalização da Educação Ambiental

Uma série de conferências, encontros, seminários internacionais e nacionais voltados à temática ambiental marca o processo histórico da institucionalização da EA. Os documentos gerados por essas conferências foram influenciando a institucionalização de políticas públicas de EA no Brasil e no mundo. No entanto, práticas de educação com ênfase ao meio ambiente já eram experimentadas nas escolas e em outros espaços educadores bem antes que as primeiras conferências internacionais de meio ambiente e de EA fossem realizadas (CZAPSKI, 1998).

Muitos estudos já se dedicam exaustivamente às análises das conferências internacionais e nacionais e dos seus documentos resultantes⁷. Desse modo, três conferências serão destacadas no presente trabalho: a Conferência de Belgrado, por ser o marco inicial da institucionalização internacional da EA ao inserir na agenda dos países participantes a temática da educação ambiental; a Conferência de Tbilisi, por trazer em seu documento final as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para o desenvolvimento da EA; e a Rio 92 que, além de resultar em três importantes documentos para o campo da EA, importantes arranjos e mobilizações para sua preparação aconteceram no Brasil por este ter sido o país anfitrião. Essas três conferências internacionais serão trazidas juntamente com um breve histórico das políticas públicas da EA brasileira.

A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, teve o discurso ecológico oficial direcionado para a necessidade de a humanidade reordenar suas prioridades diante dos graves

⁷ Ver CARVALHO, I.C.M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002; DIAS, G.F. **Elementos para capacitação em educação ambiental**. Ilhéus: Editus, 1999; DIESEL, V. Educação ambiental: um tema démodé? **Ciência & Ambiente**. Santa Maria, n. 8, p. 35-52, 1994; entre tantos outros.

problemas ambientais. As posições opostas de conservacionistas dos países do Norte e desenvolvimentistas dos países do Sul é um dos marcos dessa conferência (DIESE, 1994). O Brasil tem um desempenho polêmico ao declarar que a degradação ambiental é o preço a ser pago para o desenvolvimento econômico do país (DIAS, 1991). Nesse sentido, a instituição da temática ambiental no Brasil foi fortemente pautada pelo modelo de desenvolvimento moderno, servindo à ordem hegemônica como fornecedor de baixo custo de mão de obra, matéria-prima e água (SORRENTINO, 2005).

Há a recomendação de um programa internacional de EA, porém definida apenas em um artigo e responsabilizando os indivíduos pela melhoria e proteção do meio ambiente. Portanto, apresenta-se “de forma asséptica, destituída de seu conteúdo utópico mais genuíno, compatível com a orientação tecnocrática já observada em outras ações recomendadas neste evento” (DIESEL, 1994, p. 40). Como um dos seus resultados, teve-se a instituição do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), sob a responsabilidade da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Dois anos após Estocolmo, em 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, conhecida como Conferência de Tbilisi, momento em que se consolidou o PIEA e em que se aprovou a “Declaração sobre Educação Ambiental” e um documento que reúne as quarenta e uma recomendações sobre EA aos países membros⁸. Para o campo da EA, a conferência de Tbilisi resultou numa série de avanços, pois, em seus documentos finais, destaca-se o reconhecimento do seu caráter permanente e contínuo, incorporando-se na educação formal e informal e atingindo todos os níveis de idade. Também traz a importância de uma compreensão complexa do meio ambiente, abrangendo, além dos aspectos biológicos e físicos, os socioculturais, os econômicos e os éticos. Por fim, ao tratar o tema, sustentou a imprescindível abordagem interdisciplinar, a necessária articulação entre as mudanças de valores comportamentais individuais com um projeto coletivo e a conexão entre o local e o global. Outra contribuição de Tbilisi foi vincular a ação da EA às políticas públicas governamentais, convocando os Estados-Membros a integrarem a EA em suas políticas educacionais.

⁸Para a leitura dos documentos oficiais, ver: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf> e <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltibilisi.pdf>.

Assim, a Conferência de Tbilisi tornou-se uma referência ao trazer as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para o desenvolvimento da EA e ao eleger a capacitação de pessoal, o desenvolvimento de materiais educativos, a pesquisa de novos métodos, o processamento de dados e a disseminação de informações como o mais urgente a ser feito dentro das estratégias de desenvolvimento da EA (DIAS, 1999).

No Brasil, as primeiras iniciativas de institucionalizar uma política ambiental aconteceram simultaneamente como respostas às pressões internacionais e às reivindicações dos movimentos ambientalistas e da opinião pública, sinalizando as primeiras diretrizes, normatizações e estratégias na área (SORRENTINO, 1991). É importante ressaltar que a EA surge no país muito antes da sua institucionalização pelo governo federal. Nos anos 60 e 70, juntamente com os movimentos sociais de liberdades democráticas e direitos humanos fundamentais, o ambientalismo “se manifesta através de ação isolada de professores, estudantes e escolas, por meio de pequenas ações de organização da sociedade civil ou mesmo de prefeituras municipais e governos estaduais” (BRASIL, 2004, p.15). Em meados dos anos 80, observa-se o início da estruturação e circulação de uma literatura voltada especificamente à EA, o que contribui para reflexões críticas e acadêmicas sobre o assunto.

O marco legal federal inicial da institucionalização da EA brasileira no ensino formal foi a Lei 6.938/81, que estabelece a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Sob a influência dos efeitos da Conferência de Tbilisi, a PNMA inclui a questão ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1981).

A Constituição Federal de 1988, aprovada após a abertura política do país, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. As cidadãs e os cidadãos do Brasil passam a ter direito a um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado garantido constitucionalmente (BRASIL, 1988).

A década de 90 é um momento importante para EA no Brasil com a elaboração de diversas políticas públicas com o objetivo de estimular e promover o campo da EA, decorrência de um amadurecimento do campo e das atuações de educadoras e educadores ambientais na sociedade civil. Há uma grande mobilização no Brasil e no mundo para a preparação da “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento”, a Eco-92 ou Rio-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992. A sociedade civil preparou-se para o evento com a organização do Fórum das ONGs, realizando oito encontros

nacionais para preparar a agenda temática da Rio-92 e a organização do Encontro Internacional de ONGs e Movimentos Sociais.

O documento oficial produzido pela Rio-92 foi a Agenda 21⁹, que recolhe, na Declaração e nas Recomendações da Conferência de Tbilisi, os princípios e fundamentos da proposta apresentada. A EA encontra-se presente em diversas áreas da Agenda 21, especialmente no Capítulo 36, que está organizado em três áreas: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento.

Outro documento produzido na Rio-92 foi a Carta Brasileira para a Educação Ambiental¹⁰, resultado de um *workshop* coordenado pelo MEC. Destaca-se o reconhecimento da sociedade civil, das entidades não governamentais, dos veículos de comunicação, bem como dos movimentos políticos e culturais como fomentadores e articuladores da EA no país. Está presente na Carta também a necessidade de um maior envolvimento e compromisso do poder público federal, estadual e municipal com a incorporação da EA em todos os níveis de ensino.

Por fim, o terceiro documento produzido naquele conclave foi o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, composto por dezesseis princípios estabelecidos, além de um plano de ação, um Sistema de Coordenação, Monitorização e Avaliação, a indicação dos grupos envolvidos e origem dos recursos necessários (ANEXO D).

Esse documento foi elaborado em evento paralelo à conferência oficial, no âmbito do “Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais”, promovido pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) – conhecido como o Fórum das ONGs. É importante destacar que esse documento é referência em vários documentos oficiais do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação desde 2003 (SORRENTINO et al., 2005), como também para educadoras e educadores ambientais que atuam no país e no mundo.

Destaca-se, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a recomendação pelo fim de programas de EA que buscam colaborar com a manutenção do atual modelo de crescimento. Coloca-se, dessa maneira, a

⁹ FONTE: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/c36a21.pdf>>.

¹⁰ FONTE: <[http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_\(mec_rio-92\).html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_(mec_rio-92).html)>.

crítica ao modo de produção e consumo da sociedade contemporânea e a contribuição da EA para a sua transformação, construindo para vislumbrar e construir novas alternativas do ser humano ser e estar no planeta. Outra contribuição desse documento é reforçar o caráter contínuo e permanente da educação, reconhecendo o papel de todos enquanto educadores e aprendizes.

Atualmente, o Tratado de EA está sendo (re) visitado em diversos eventos nacionais e internacionais organizados pela Rede Planetária do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis com Responsabilidade Global, tendo como objetivo divulgar, dialogar, atualizar e ratificar a proposta construída na Rio 92¹¹.

Em consequência da Constituição Federal de 1988 e ainda sob os efeitos da Rio-92, é criado, em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Três componentes são previstos no PRONEA: capacitação para gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas e desenvolvimento de instrumentos e metodologias. O programa foi elaborado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA e Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (BRASIL, 2004).

A I Conferência Nacional de Educação Ambiental é realizada em 1997, com a participação da sociedade civil e órgãos governamentais, tendo como resultado a ‘Declaração de Brasília para a Educação Ambiental’. O capítulo quatro desse documento trouxe a crítica ao planejamento governamental de políticas públicas, por ser formulada de forma setorializada, “sem a integração entre o poder público e a sociedade, e, ainda, a ausência de estratégias que garantam a continuidade dos programas iniciados” (BRASIL, 1997).

A EA foi citada pela primeira vez explicitamente na normatização do campo da educação na lei federal (9394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No inciso 1 do artigo 36 é que se afirma que a EA deveria ser promovida em todos os níveis de ensino. Oficialmente, o meio ambiente é institucionalizado nos currículos escolares brasileiros como um tema transversal, em 1996, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs estruturam-se como um documento de referência para a escola ao trazer caminhos metodológicos para a inserção da temática ambiental na educação escolar, tornando-se um material de apoio importante para os educadores.

¹¹ FONTE: < http://tratadoeducacaoambiental.net/Jornada/Home_pt.html>.

Ainda nos dias de hoje, a escola não absorveu as propostas trazidas pelos PCNs, seja pela dificuldade encontrada em sua operacionalização, pois se busca a transversalidade sem alterar os eixos principais das disciplinas escolares, como também por não ter contado com a participação da comunidade escolar na sua formulação (LOUREIRO, 2004; MENDONÇA, 2004; SANTOS, 2002). Os PCNs, dessa maneira, apesar de trazerem uma proposta inovadora de se trabalhar o currículo escolar com temas transversais, tornam-se um documento ainda nebuloso para maioria dos educadores e das educadoras, sendo pouquíssimo usado como material de apoio para trabalhos com EA dentro da escola (MACHADO, 2007; SEGURA, 2001).

Em 1999, a partir do diagnóstico da dificuldade das escolas em trabalhar com os PCNs e objetivando auxiliar as Secretarias de Educação a implementá-lo nas suas redes, a Secretaria do Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) elaborou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, intitulado “Parâmetros em Ação”. O Programa apresentou uma proposta metodológica e de materiais de apoio para que as professoras e os professores pudessem trabalhar com os PCNs no currículo. Entre os anos de 2000 a 2002, a Coordenadoria da EA (COEA/MEC) lançou o programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola (PAMA), direcionado para os professores de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, com o objetivo de dar continuidade à formação iniciada pelo programa Parâmetros em Ação, incluindo nas diretrizes desse programa ações que potencializassem a institucionalização da EA no ensino fundamental (BRASIL, 2002). Esse programa é avaliado na pesquisa de mestrado de Mendonça (2004).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA- lei 9795/99) é instituída em 1999. Ela reforça a inclusão da EA em todos os níveis de ensino e em todas as faixas etárias, além de definir o papel e as funções do poder público envolvido na gestão da educação e do meio ambiente na sua esfera de ação, como também dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), instituições educacionais públicas e privadas, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não governamentais com atuação em EA (Sorrentino et al., 2005). É através da criação da PNEA- lei 9795/99 que a institucionalização legal da EA se consolida no Brasil (SORRENTINO et al., 2007).

Em 2002, o Decreto 4281/02 regulamenta a PNEA. Um dos importantes avanços é a indicação da estruturação de um órgão gestor responsável pela coordenação e implementação

da PNEA. Assim, em 2003, a EA no país passa a ser coordenada pelo Órgão Gestor da PNEA, constituída pelos Ministérios da Educação e o do Meio Ambiente, que indicam como representantes a Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) e a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA).

No que se refere às políticas públicas ambientais voltadas ao sistema educacional, a CGEA/MEC, a partir de 2002, elege a escola como espaço prioritário das políticas para a inserção da EA:

O programa do MEC propõe-se a construir um processo permanente de educação ambiental na escola. Por meio de modalidades de ensino presenciais, à distância e difusas, as ações envolvem secretarias de educação estaduais e municipais, professores, alunos, comunidade escolar, sociedade civil e universidade. (SORRENTINO et al., 2005, p. 292)

Nos anos de 2003/2004, é criado o novo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em processo participativo de consulta pública e aprovação no V Fórum Brasileiro de EA, realizado em Goiânia. As diretrizes e os princípios desse documento estão sintonizados com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com a Carta da Terra e com a Agenda 21 (BRASIL, 2004). Entre as várias propostas do ProNEA, destaca-se a enunciação do fortalecimento do SISNAMA, por meio do qual a PNEA deve ser implementada em regime de colaboração com os entes da Federação (BARBOSA, 2008). Em 2005, o ProNEA tem sua terceira versão publicada, sendo o balizador para a criação do ProFEA – o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (BRASIL, 2006).

O ProNEA é reconhecido como documento orientador da implementação das políticas públicas de EA e muitos projetos, ações e outras iniciativas foram formuladas e implementadas pelo governo e pela sociedade civil a partir desse Programa. Podem-se citar alguns deles: ProFEA, Coletivos Educadores, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida)¹², Programa Municípios Educadores Sustentáveis; Programa

¹² Com-Vida é a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. A proposta de criação das Com-Vidas nasceu em 2003 como um dos desdobramentos da I Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, realizada pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação. FONTE: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf> Acesso em 21 nov. 2009.

Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas; Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente; Projeto Salas Verdes; pesquisa ‘O que pensam as escolas que fazem educação ambiental’; apoio às redes de EA; Sistema de Informação em Educação Ambiental (SIBEA); criação do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA), além de várias conferências, fóruns, encontros, seminários e outras tantas iniciativas (BRASIL, 2013).

Destaca-se, nos dias atuais, o Programa Mais Educação, criado dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 7.083/2010, com a presença do macrocampo da EA. Para Barbosa (2008), o Mais Educação pode ser considerado um avanço no sentido de instituir a EA dentro das políticas públicas de educação.

No seu segundo artigo, o PDE apresenta diretrizes que ampliam os espaços e os tempos de aprendizagem dos estudantes, identifica não somente a escola como território educativo e amplia a jornada de aprendizagem, passando de quatro horas/aula para sete horas/aula. Nesse contexto, o programa Mais Educação nasce com o objetivo de operacionalizar as diretrizes da Educação Integral previstas no PDE e tem como referência os pioneiros da Escola Nova e experiências bem-sucedidas que já existem nas redes estaduais e municipais do país¹³:

O objetivo do Mais Educação é fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Essas atividades que ampliam a jornada escolar são oferecidas por instituições públicas e privadas ou pela própria escola. Abrangem os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Cultura Digital; Direitos Humanos em Educação; Educação Ambiental; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Comunicação e uso de mídias; Educação Econômica; Promoção da Saúde; Esporte e Lazer (BRASIL, 2011, p.5).

Outra inovação trazida pelo Programa Mais Educação é o estímulo à criação de espaços educadores sustentáveis com a inclusão das temáticas de sustentabilidade ambiental nas gestões, nos currículos e nos prédios escolares. No inciso V, artigo 2º, do Decreto 7.083/2010, tem-se:

¹³ Algumas experiências de Educação Integral em Tempo Integral em escolas públicas brasileiras: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro implementado na década de 1950 na cidade de Salvador; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990, mais atualmente há também outras experiências nos municípios de Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR e Nova Iguaçu/RJ (BRASIL, 2009).

(...) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010).

Assim, os chamados espaços educadores sustentáveis são assumidos como um dos princípios da Educação Integral no âmbito do programa Mais Educação.

As primeiras provocações para a criação de espaços educadores sustentáveis surgem no Colóquio sobre Educação para a Sustentabilidade, mencionado no relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), aprovado em novembro de 2009. A proposição também está presente no Plano Nacional sobre Mudança do Clima - PNMC, parte IV. 4, item 12, publicado em 2008 (TRAJBER e SATO, 2010). No entanto, o texto atual do PNMC não traz referência explícita aos espaços educadores sustentáveis.

Por fim, a proposta de criação de espaços educadores sustentáveis aparece reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicadas em um único volume em 2013. Tais Diretrizes estabelecem a base comum de orientação, articulação e desenvolvimento para as redes de ensino brasileiras. Esse documento traz ainda, no seu conteúdo, um capítulo dedicado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, que ressalta a importância na contemporaneidade de uma:

(...) práxis pedagógica desafiadora, significativa e contextualizada (...) para reorganizar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem e promover a adequação da matriz curricular na perspectiva da formação integral e de construção de espaços educadores como referências de sustentabilidade socioambiental – espaços que mantêm, com intencionalidade pedagógica, uma relação equilibrada com o meio ambiente (BRASIL, 2013, p.525).

Em 2010, a CGEA/MEC lança o projeto Escola Sustentável, o qual contou com a colaboração das universidades federais de Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso do Sul (UFMS) e Ouro Preto (UFOP), tendo seu lançamento ocorrido no segundo semestre de 2010 no SESC Pantanal, na cidade de Poconé/MT (TRAJBER e SATO, 2010). No primeiro ano do Projeto, realizou-se um processo formativo de 90 horas de duração nas modalidades a distância e presencial, destinado a professores, gestores e demais integrantes das comunidades escolares, envolvendo cerca de 180 escolas e 2.800 cursistas entre estudantes, professores e gestores. O presente trabalho tem um particular interesse no processo formativo de Escola

Sustentável realizado pela CGEA/MEC, pois as escolas que fazem parte do presente estudo passaram por um processo de formação que o teve como inspiração.

No contexto de inclusão da temática sustentável na escola, surge, em 2013, o Programa PDDE Escolas Sustentáveis. O Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por meio da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, destinou, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recursos financeiros com o objetivo de promover a sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais. (BRASIL, 2013a).

Em setembro de 2013, estava previsto para acontecer o I Encontro sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, momento em que se recolheriam as contribuições de educadoras e educadores ambientais do país para a construção coletiva desse Programa¹⁴. Atualmente, o Programa Nacional Escolas Sustentáveis está sendo elaborado pela CGEA/MEC.

Analisando-se as políticas públicas de EA das últimas décadas, pode-se afirmar que elas vêm sinalizando, nas suas diretrizes, programas e ações, uma perspectiva sistêmica, valorizando práticas dialógicas, gestão pública descentralizada, acordos coletivos de responsabilidades, disseminação de valores democráticos, proposições político-pedagógicas que induzem e estimulam uma educação para a sustentabilidade, participação e controle social (BARBOSA, 2008; FERRARO JÚNIOR e SORRENTINO, 2013). Trazem, dessa maneira, no seu bojo, a valorização da democracia e da participação na sua implementação e o enunciado de uma nova concepção de Estado e uma proposta alternativa do trabalho com políticas públicas. No entanto, a política de EA atual ainda carece de amadurecimento e enraizamento histórico para uma avaliação mais aprofundada de suas diretrizes, princípios e linhas de ações.

Torres (2010), em uma análise dos atributos da EA ao longo das grandes conferências ambientais, sistematiza alguns objetivos descritos nos documentos resultantes dessas conferências, tais como conscientização, conhecimento, atitudes, habilidades,

¹⁴ O I Encontro do Programa Nacional Escolas Sustentáveis seria realizado em Cuiabá/MT no contexto do II Congresso Internacional dos Países Lusófonos, com a organização da CGEA/MEC. O evento foi cancelado por falta de apoio institucional, como divulgado em carta aberta direcionada às educadoras e educadores ambientais pelo atual coordenador da CGEA/MEC, José Vicente de Freitas (FONTE: <http://semiedu2013.blogspot.com.br/p/escolas-sustentaveis.html>).

participação e capacidade de avaliação. A autora também traz alguns atributos para o desenvolvimento da EA, como o:

(...) caráter permanente; a concepção globalizante do meio ambiente; a articulação entre as dimensões local/global; a multidisciplinaridade/interdisciplinaridade; o pluralismo metodológico; a contextualização; a participação; a cooperação; a solidariedade; a igualdade; o respeito; a dimensão da sustentabilidade; a dimensão da relação individual/coletivo; a dimensão da EA como ato político e ideológico voltado ao pensamento crítico e inovador (TORRES, 2010, p.63).

Esse processo histórico é importante para o reconhecimento do campo da EA e a emergência de uma perspectiva crítica-transformadora (TORRES, 2010). Os eventos internacionais e nacionais permitem visualizar o surgimento, a estruturação de suas propostas e a trajetória institucional da EA. Assim, tendo-se como ponto de partida uma EA com um viés mais conservacionista, anterior à década de 1970, observa-se a partir de então um movimento que procura romper com os limites da ciência ecológica e experimentar práticas pioneiras de EA. É nesse período que as conferências de Belgrado, Estocolmo e Tbilisi são realizadas. Já na década de 1980, há uma ampliação ainda maior do campo da EA e esta incorpora com maior ênfase os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Na década de 1990, a EA começa a ser também disputada por iniciativas nomeadas como Educação para a Sustentabilidade, disputa que foi registrada nos documentos finais da Rio-92 (Agenda-21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global), que trazem entendimentos diferenciados a respeito de educação, meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Chega-se aos dias atuais com a proposta da Unesco de introduzir a década 2005-2014 da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”.

Há críticas de um esvaziamento de sentidos no papel educador da EA e outras da supervalorização da prática educativa como sendo capaz de, sozinha, reverter a crise ambiental, porém não se consegue chegar ao cerne da problemática ambiental: o modo social de produção moderno. Muitas dessas críticas advêm justamente do fato de se atrelar as práticas de EA ao conceito de desenvolvimento sustentável que, por si só, é ambíguo, reducionista e está sujeito a diferentes interpretações e disputas (SAUVÉ, 2005a; LOUREIRO, 2004; LIMA, 2003; CARVALHO, 2002b; DIAS, 1999; SATO, 1997;). Uma prática de EA fundada nesse conceito pouco contribuirá com as mudanças que se desejam, pois “as atividades humanas não podem ser interpretadas unicamente dentro do quadro de

referência do ‘desenvolvimento’, utilizando exageradamente a linguagem da sustentabilidade” (SAUVÉ, 2005a, p. 320).

Para Sauvé (1997), as diferentes concep es de meio ambiente, educa o e desenvolvimento, determinam diferentes discursos e práticas de EA e de desenvolvimento sustentável. No entanto, essas concep es raramente são esclarecidas pelas pessoas que se propõem a trabalhar com EA.

Nesse contexto de possibilidades de realiza o da EA, um grupo de educadoras e educadores ambientais brasileiros preocupado com a hegemonia de uma EA moralista, reducionista e distanciada das questões sociais, começou a identificar as várias adjetiva es que vêm dando novas cores e sabores para o campo:

(...) um olhar ponderado entre as múltiplas dimensões da complexidade ambiental, criando novas denomina es para renomear a educa o que já   adjetivada de “ambiental”, para que a EA seja compreendida não apenas como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas também como um instrumento de transforma o social para se atingir a mudança ambiental (LAYRARGUES, 2004, p.12).

Em 2004, o MMA lança a publica o *Identidades da Educa o Ambiental Brasileira*, que reúne uma coletânea de artigos de autores que trazem suas referências teóricas e práticas para caracterizar as múltiplas maneiras de pensar e fazer EA (LAYRARGUES, 2004). Assim, pode-se reconhecer uma variedade de correntes no campo da EA brasileira, como, por exemplo, a EA Crítica, a EA Transformadora, a EA Emancipatória e a Ecopedagogia, demonstrando que não   um campo de consensos.

1.2.1 A educa o ambiental nas escolas brasileiras

A EA   uma realidade nas escolas brasileiras. O censo escolar realizado entre os períodos de 2001 a 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao incluir duas questões relacionadas ao tratamento da EA nas escolas básicas, revelou em 2004 uma universaliza o da mesma, com 94% das escolas declarando trabalhar com EA (VEIGA et al., 2005). No entanto, a despeito da sua rápida expansão, sabe-se das dificuldades e desafios que ela ainda tem que enfrentar no dia a dia escolar.

A maneira como a EA atualmente   desenvolvida nas escolas pouco contribui para que elas possam se constituir como um espaço educador ambientalista. A despeito das

políticas públicas de EA aqui apresentadas, a temática ambiental ainda é incorporada pelas escolas de maneira fragmentada, superficial, isolada e descontínua. De fato, as últimas pesquisas sobre o estado da arte da EA nos territórios escolares apontam para uma prática predominantemente tradicional, conservadora e sustentada e sustentadora do paradigma moderno. Segundo essa concepção, cabe à EA a função de adaptar o indivíduo aos limites de desenvolvimento atuais, dentro de uma postura ‘ecologicamente correta’ para que os recursos sejam explorados racionalmente. Fomenta ações pontuais, fragmentadas e isoladas, deixando a impressão de que alguma coisa está sendo feita, ao mesmo tempo em que não permitem que a temática ambiental seja devidamente incluída no currículo escolar (MACHADO, 2007).

A temática ambiental desenvolvida nas escolas em atividades predominantemente relacionadas às disciplinas ditas “ambientais”- Ciências e Geografia, perde-se dentro dos conteúdos programáticos dessas disciplinas e/ou é desenvolvida de maneira isolada do currículo escolar, como uma atividade extracurricular (MACHADO, 2007). É preciso diferenciar EA dos conteúdos e os conceitos de ecologia, que a Geografia e as Ciências já têm presentes. Diferentemente, a EA busca construir valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem a construção de uma sociedade distinta do modelo vigente, pautado por uma nova ética da relação indivíduos, sociedade e natureza (REIGOTA, 2001).

São inúmeras as dificuldades existentes na incorporação da EA pelas escolas, passando por obstáculos inerentes à estrutura institucional e pedagógica da escola (KRASILCHIK, 1986), como também pelo complexo e recente campo da EA. As dificuldades específicas no desenvolvimento de atividades de EA referem-se à formação inicial e continuada dos professores, à falta de tempo e de espaço adequado para reuniões de planejamento, estudo e pesquisa, individual e/ou coletivo, à escassez e até inexistência de recursos materiais e repertório metodológico, e, por fim, à dificuldade na organização do currículo escolar, constituído por uma estrutura disciplinar, linear e fechada (MACHADO, 2007). São essas lacunas que precisam ser contempladas e superadas pelas políticas de EA como também pelas políticas educacionais. Elas são apontadas como algumas das dificuldades ao mesmo tempo em que emergem como facilitadoras da inclusão da dimensão ambiental na escola.

É importante registrar que, a despeito das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas educadoras e pelos educadores que desenvolvem trabalhos de EA nas escolas, há uma diversidade de iniciativas e experiências pioneiras, como registrado no documento “O que

fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (MENDONÇA e TRAJBER , 2006).

Na prática, a política ambiental brasileira não foi elaborada sob uma ótica integrada às demais áreas com ela relacionadas, como as da saúde, saneamento e educação, por exemplo. Essas áreas têm suas políticas setoriais próprias, exercem e sofrem impactos extremamente visíveis sobre o meio ambiente (SOUZA, 2005), fato que se faz presente também no chão da escola. Por exemplo, tem-se que metade das escolas que responderam ao censo escolar de 2004 ainda não tem destino correto para seu lixo, embora, contraditoriamente, o tema reciclagem seja um dos mais trabalhados pelas escolas que desenvolvem atividades com EA. Analisando as respostas desse censo, temos o seguinte destino do lixo nas escolas de Ensino Fundamental que oferecem EA: 49,3% das escolas utilizam coleta periódica como destino final do lixo; 41,3% queimam o lixo; 11,9% das escolas jogam lixo em outras áreas. A porcentagem de escolas que reutilizam ou reciclam o lixo chega a apenas 5% (VEIGA et al., 2005). Essas contradições ficam visíveis para educadores e estudantes, tornando impraticável conciliar a fala na sala de aula com as práticas adotadas pela própria escola.

Nesse sentido, os ecos dos desencontros entre as políticas educacionais ambientais e as de EA são particularmente sentidos pelas escolas e refletem diretamente na maneira como a temática ambiental é incluída e desenvolvida na educação formal. A EA ainda não é de fato abordada operacionalmente pela política nacional de Educação e encontra-se desenvolvida de maneira marginalizada e pontual. Um exemplo disso é que a EA ainda entra na discussão da agenda de 2010 da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de maneira superficial.

No âmbito do CONAE, são discutidos os rumos que o país deve tomar em todos os níveis de ensino, resultando em diretrizes para o Plano Nacional de Educação (PNE - lei federal 10.172/2001), documento este que organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas a cada dez anos pela educação. Nos dias atuais, passa-se por conferências livres municipais, estaduais e federal do documento-referência da II CONAE e, após os debates e consultas públicas, apontará novas perspectivas para a formulação de um novo PNE em 2014¹⁵.

¹⁵ Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acessado dia 17/12/2013.

O II CONAE, previsto para se realizar de 17 a 21 de fevereiro de 2014¹⁶, já cumpriu as etapas preparatórias através de conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal e apontará novas perspectivas para a formulação de um novo PNE.

O documento-referência do II CONAE é constituído por seis eixos que buscam orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional. Nele, a EA ainda é apresentada de maneira tímida, não considerando o acúmulo que já existe de projetos, programas e documentos produzidos desde 2003 pela CGEA/MEC e pela DEA/MMA. Como já mencionado, desde a PNMA (1981), a Constituição Federal (1988) e a PNEA (1999) trazem a importância de desenvolver e promover a EA em todos os níveis de ensino e em todos os setores da sociedade. Outra crítica que se faz é a permanência do termo “desenvolvimento sustentável”, que poderia ser substituído por sociedades sustentáveis, ou a incorporação da dimensão ambiental, ou seja, a utilização de termos mais abrangentes que envolvam outras dimensões no conceito para além do desenvolvimento. Essas são brechas que podem ser aproveitadas pelas educadoras e pelos educadores ambientais para debaterem e discutirem sobre as diretrizes que irão orientar a incorporação da EA na educação nacional nos próximos dez anos. Distanciando-se, assim, do risco de a EA ser apenas mais uma atividade que a escola precisa desenvolver, ou de tornar-se mais um modismo pedagógico e não se constituir como uma dimensão importante na educação básica.

Há avanços importantes nas políticas públicas de EA nos últimos anos, como a formulação de uma lei única nacional que cria princípios e diretrizes para os trabalhos com EA e a criação de um órgão gestor que dá mais organicidade às políticas governamentais. Porém, ainda prevalece a lógica de verticalização entre Estado e sociedade civil, que perpetua processos de construção do bem comum por pequenas elites ‘iluminadas’ (ANDRADE, 2013). Somando-se a esse contexto, nota-se que as políticas de EA vêm sendo historicamente incorporadas na educação formal e informal por políticas predominantemente governamentais que, na maioria das vezes, agem através de seus órgãos de meio ambiente com pouco envolvimento dos órgãos oficiais de educação e da sociedade civil, o que explica muito as dificuldades de organização, participação e totalização de suas práticas (LIMA, 2005). Outro desafio é que pouco se avançou em termos de políticas públicas de EA no sentido de associá-las aos desafios que ainda perpassam a educação escolar brasileira. Fato que certamente

¹⁶ Ver http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf. Acessado dia 17/12/2013.

dificulta a inclusão da temática ambiental à educação escolar e, apesar da sua universalização, ela não foi efetivamente incluída pela escola.

O Estado brasileiro ainda não foi capaz de cumprir plenamente as políticas universais de educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Nesse sentido, os desafios históricos que perpassam as políticas educacionais constituem-se também como desafios para as políticas de EA formal, por isso precisam ser reconhecidos e enfrentados pelos atores que atuam na área. A somatória de ações desconectadas pouco ajuda na incorporação efetiva da EA nas escolas. Defende-se, portanto, que as políticas de EA devem estar alinhadas para e com a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O presente trabalho busca, a partir da análise da experiência-piloto do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, contribuir com o aprimoramento de políticas de EA escolarizada. Nesse sentido, conceituar, mesmo que de maneira breve, o que se entende por Estado e políticas públicas é essencial para refletir sobre essa temática.

Parte-se da noção do Estado-nação originado na Modernidade e da crítica como este pensa e concebe suas políticas sociais. Santos (2001) entende o paradigma moderno a partir de dois pilares: o pilar da regulação e o da emancipação, cada qual com três princípios ou lógicas. Assim, o pilar da regulação é formado pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade:

O princípio do Estado consiste na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado. O princípio do mercado consiste na obrigação política horizontal individualista e antagônica entre os parceiros do mercado. O princípio da comunidade consiste na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações (SANTOS, 2001, p. 48).

Já o pilar da emancipação é formado pela racionalidade estético-expressiva das artes e literatura, pela racionalidade cognitiva-instrumental da ciência e da tecnologia e, por último, pela racionalidade moral-prática da ética e do direito.

Para (SANTOS, 2001), o projeto ambicioso e revolucionário da modernidade, enquanto vivia a tensão dialética entre seus pilares, trazia em seu bojo inovações sociais e culturais. No entanto, pela complexidade dos seus elementos e pelas restrições impostas com o surgimento e consolidação do capitalismo, foi impossível imprimir um desenvolvimento harmonioso entre os seus dois pilares. Daí, surgem as promessas não cumpridas da modernidade e outras cumpridas excessivamente. Ocorre que há uma assimilação do pilar da

emancipação pelo da regulação, possível pelo movimento da hipercientificização da emancipação combinado com a hipermercadorização do pilar da regulação.

A grande mudança, a partir do século XX com a crise de 29 e a ideia de progresso colocada em suspeita, é a maior interferência do Estado, através das regras de convivência social, com a conseqüente redução das liberdades individuais e da autorregulação do mercado. Nesse período, emerge e se consolida a crença de que a burocracia pública é a melhor alternativa para cuidar da construção do bem comum. E é nesse contexto que começam a surgir as primeiras políticas governamentais, que aos poucos se consolidam com o que se conhece hoje como políticas públicas (HEIDEMANN, 2009).

Coloca-se atualmente o desafio de promover o equilíbrio entre as forças regulatórias e emancipatórias para a realização de políticas mais participativas e dialógicas. Questiona-se a capacidade de o Estado sozinho regular sobre aquilo que deveria ser coletivo (HEIDEMANN, 2009). Assim, transita-se de um contexto em que o Estado monopoliza a gestão do bem comum para o envolvimento de outros setores e indivíduos pertencentes à sociedade civil; portanto, uma gestão do público que seja pactuada e compartilhada entre todas e todos.

Mais do que uma sequência de datas e informações, o histórico de institucionalização da EA auxilia a revelar que a construção de uma política pública ocorre para além dos conteúdos presentes na formulação de uma lei (*policy*). Outras duas dimensões compõem o campo das políticas públicas, a saber: os processos políticos, os conflitos de interesses e as alianças (*politics*) e os arranjos institucionais (*polity*) (FREY, 2000).

De uma maneira geral, a despeito dos diversos modelos de ciclos do processo de políticas públicas (ANDRADE et al., 2013), ao formulá-lo são consideradas as três fases básicas do seu ciclo: a formulação, a implementação e o controle dos seus impactados (FREY, 2000).

O processo de construção de políticas públicas tem que ocorrer também através do desvelamento das visões de mundo dos atores envolvidos, assim como a inclusão das utopias e sonhos de todas e todos por um mundo melhor:

A indissociabilidade entre a utopia de sociedades sustentáveis e a ação educacional ambientalista passa necessariamente pelo planejamento e pela construção de políticas públicas com esse foco e compromisso. Políticas públicas que, acreditando na possibilidade da construção de sociedades sustentáveis pelas vias democráticas, identifiquem mecanismos que permitam a expansão radical da democracia, da educação e da participação

popular, como meio e como finalidade, ou seja, como veículos das transformações e características primeiras das sociedades almeçadas. Sociedades sustentáveis, ambientalistas, democráticas, educadoras e que promovam a participação de todos e de cada um (SORRENTINO et al., 2011, p19).

Nesse sentido, construir escolas mais sustentáveis é pensar em políticas destinadas ao aprimoramento das estruturas físicas da escola, às mudanças em seu currículo, à gestão democrática, às compras sustentáveis, à soberania e segurança alimentar e ao diálogo e compromisso para a solução de problemas como os baixos salários, a falta de recursos, as salas de aulas lotadas, a depredação dos prédios públicos escolares, entre tantos outros presentes no cotidiano escolar. Sempre fomentando a enunciação e o diálogo sobre as utopias e sonhos de cada pessoa que faz parte da comunidade escolar.

Para incluir efetivamente a EA em suas atividades, a escola precisa mudar e é nesse sentido que as políticas educacionais e as políticas de EA precisam estar orientadas, trabalhando de maneira cooperativa e articulada para a inclusão efetiva da temática ambiental no ensino formal.

Fundamentando em Medina (1999, 2001) e Reigota (2001), pode-se dizer que a incorporação da temática ambiental torna-se também um trabalho em defesa da qualidade da educação básica, uma vez que a inserção da EA exigirá das escolas mudanças que refletirão na melhoria da educação em geral, possibilitando que a escola situe-se dentro de um contexto de crise ambiental e coloque todos os seus atores em uma nova situação: uma escola que não apenas seja transmissora de conhecimentos, mas que seja capaz de produzir conhecimento e, mais ainda, seja capaz de fazer uso do conhecimento na participação política do dia a dia, portanto, incorpore nas ações pedagógicas a discussão da problemática da intervenção humana no ambiente.

A inclusão da EA na educação básica pressupõe que estudantes, professoras e professores e demais funcionários e a comunidade escolar como um todo adotem posturas e valores que questionem o modo atual de produção e consumo, criando contradições e obstáculos difíceis de serem superados sozinhos pela escola. Elaborar propostas de EA escolarizada, contextualizadas com a educação instituída e pactuadas com as distintas instâncias e esferas de formulação e implementação das demais políticas educacionais pode significar um salto de qualidade no sentido de incorporar a temática ambiental nas escolas e na qualidade da educação da escola pública.

Isso coloca o desafio de a escola não ser mais uma mera receptora das políticas públicas, mas, também, impulsionadora das mesmas, uma alimentando a outra, não mais em ações pontuais, e sim criando intervenções contínuas e sustentáveis, contribuindo para a autonomia e potencializando as comunidades escolares no enfrentamento de suas questões.

O presente trabalho procura lançar luz nessas questões e contribuir com apontamentos que possam subsidiar políticas públicas de EA escolarizada.

1.3 O método da pesquisa

Neste último subcapítulo, tratar-se-á da metodologia de pesquisa, descrevendo as técnicas utilizadas e os caminhos percorridos para atingir os objetivos propostos no presente estudo. Assim, apresenta-se o contexto, os sujeitos, o método e as técnicas de pesquisa para a coleta de dados e sua análise posterior.

Optou-se por uma metodologia de abordagem inteiramente qualitativa. Especificamente para o campo de pesquisa da EA, defende-se a abordagem qualitativa por tratar-se de um campo que busca fundamentalmente “a transformação das ações dos indivíduos no ambiente”, portanto, “refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que não podem ser medidos apenas quantitativamente, mas compreendidos em sua totalidade e complexidade” (TOZONI-REIS, 2003, p. 14).

São muitas as vantagens da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais, como “apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural”, como também permitir “capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (ANDRÉ, 1983, p. 66). É uma abordagem que busca a compreensão da realidade à medida que o estudo se desenrola, tornando-se difícil preestabelecer de antemão todas as técnicas que o pesquisador ou pesquisadora utilizará ao longo do seu trabalho de campo.

Minayo (2003), ao tratar da metodologia da pesquisa qualitativa, a compara a uma espiral que começa “com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (p. 26); portanto, o ciclo nunca se fecha. A autora denomina esse processo como *ciclo da pesquisa* e o divide em três fases: começando primeiro com uma *fase exploratória da pesquisa*, que é “dedicado a interrogar-

nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (p. 26); logo em seguida, vem o *trabalho de campo*, onde o pesquisador pode utilizar e combinar várias técnicas de coleta de dados; o *tratamento do material* recolhido em campo é a fase em que finaliza o ciclo de pesquisa e subdivide-se em três etapas: *ordenação, classificação e análise propriamente dita*.

A abordagem qualitativa busca pelo mundo dos significados, daquilo que não é possível equacionar, desenvolvendo-se pela “palavra, como símbolo de comunicação por excelência, e a interação entre o pesquisador e os atores sociais estudados, como parte fundamental da investigação qualitativa” (MINAYO, 1994, p. 66). Por isso, de maneira distinta da pesquisa quantitativa, não ocorre a manipulação do objeto de estudo.

Ao elucidar as características da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (1986), levantam cinco pontos: i) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; ii) Os dados coletados são predominantemente descritivos; iii) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; iv) O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e v) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa considera que existem questões que se apresentam como únicas para cada pesquisadora/pesquisador, não sendo possível uma adequação rígida e uniforme para cada pesquisa. Embora não se ignore a existência de um repertório teórico e prático, cabe a cada pesquisador e pesquisadora ‘inventar’ métodos investigativos que permitam estudar o problema de pesquisa em foco (BECKER, 1993).

As críticas mais frequentemente feitas às pesquisas qualitativas são relativas aos critérios de julgamento dos trabalhos científicos. Muitos críticos questionam a suposta falta de objetividade, rigor e controle científico, o que poderia resultar em um viés da pesquisadora/do pesquisador com o objeto pesquisado. Mirian Goldenberg (2000) acredita que a explicitação de todos os passos dados pelo pesquisador e a consciência das interferências de seus valores na pesquisa, “introduzindo as premissas valorativas de forma explícita nos resultados da pesquisa” (p. 45) são uma maneira de enfrentar a subjetividade existente na pesquisa qualitativa.

André (1989) identifica formas que poderiam auxiliar o pesquisador no controle da subjetividade na pesquisa qualitativa. A primeira é a prática de reflexão sobre a diversidade de perspectivas que podem interferir na pesquisa. A outra seria o processo coletivo de trabalho, que, se possível, deveria ser interdisciplinar, pois geralmente trabalha-se com temas “passíveis de enfoques divergentes” (p. 43). Em outro trabalho, André (2006) sugere outros critérios para julgamento científico, como a triangulação (de método, sujeito e perspectiva) e complementa: “a plausibilidade substitui a validade, a credibilidade surge no lugar da fidedignidade e a ‘transferência’ é usada para se contrapor à generalização” (LINCOLN e GUBA, 1985 apud ANDRÉ, 2006, p. 51).

Nesse sentido, independentemente das técnicas metodológicas escolhidas pelo pesquisador, este deve considerar as suas limitações. Dessa forma, cabe à pesquisadora / ao pesquisador buscar mecanismos que garantam a maior proximidade possível entre o conhecimento produzido e a realidade.

1.3.1 O percurso metodológico: o processo formativo

Procurou-se analisar, no presente trabalho, o processo formativo que as escolas selecionadas passaram em 2011, buscando compreender se são capazes de promover a continuidade e a sustentabilidade de processos educadores. Portanto, objetivou-se ir além das interrogações originadas pelo curso de formação em questão, não se restringindo exclusivamente aos impactos da intervenção e à avaliação sobre a qualidade da mesma.

Pretendeu-se analisar, a partir da intervenção originada pelo curso denominado Escolas Sustentáveis Oca/IE, elementos que poderiam auxiliar a responder as questões de pesquisa já citadas. Assim, desejava-se chegar a uma análise mais profunda dos conceitos, dos valores e dos conteúdos do campo da EA, o que permitiria uma maior compreensão sobre os processos de incorporação da dimensão ambiental no cotidiano escolar, objetivo do presente trabalho.

Nesse sentido, não era apenas o Curso que estava em análise e nem as escolas selecionadas. Ou seja, não é um estudo de caso da intervenção realizada e nem um estudo dos impactos dessa intervenção nas comunidades escolares. O percurso metodológico do presente trabalho dialoga com diversas metodologias qualitativas, como o estudo de caso e a pesquisa-ação tratando-se, portanto, de uma pesquisa idiossincrática.

O estudo de caso tem como característica a maior compreensão dos fatos, utilizando-se para isso vários métodos de investigação que se conectam à abordagem interpretativa, “na medida em que o investigador procura entender e compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas ações e às dos outros” (FARINA, 1997, p.98):

O estudo de caso geralmente tem um propósito duplo. Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo (...). Ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais (BECKER, 1999, p. 118).

Segundo Tozoni-Reis (2005), a pesquisa-ação, conhecida também como pesquisa participante ou pesquisa participativa, propõe compartilhar o saber produzido com os diversos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim, deixam de ser simplesmente os ‘objetos’ da pesquisa para serem também os pesquisadores da sua própria realidade, os autores dos seus conhecimentos. Assim, essa metodologia:

“(...) articula, radicalmente, a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação dos envolvidos, isto é, produz conhecimento sobre a realidade estudada e, ao mesmo tempo, realiza um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa mesma realidade (TOZONI-REIS, 2005, p.271-272).

O foco do presente estudo está no processo formativo que os três grupos de trabalho, representados por oito comunidades escolares, participaram durante oito meses de curso. Assim, reafirma-se, não é apenas o curso que está em análise, e sim todo o processo que envolveu a formação em EA direcionada para comunidades escolares: i) a *fase de desenho* do curso, etapa em que são escolhidos os marcos teóricos e metodológicos que farão parte do escopo do processo formativo. É também nesse momento que é apresentada a proposta do curso para as Secretarias Municipais de Educação e as comunidades escolares pré-selecionadas; ii) a *fase de realização*, momento de concretização de fato do curso, em que se desenvolvem as atividades teóricas-práticas; iii) a *fase dos desdobramentos* para a comunidade escolar, momento em que os possíveis desdobramentos teóricos e práticos oriundos da experiência vivida podem ser observados no cotidiano escolar.

Foram selecionadas para compor o campo da presente pesquisa sete escolas municipais de Ensino Infantil e do primeiro ciclo do fundamental e um Centro de Educação

Ambiental da rede pública de Piracicaba/SP, juntamente com o Centro Rural de Educação Ambiental do município. Essas escolas participaram de um curso de formação intitulado “*Escolas Sustentáveis*”, idealizado e realizado pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (ESALQ/USP) em parceria com o Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental.

O presente estudo foi realizado a partir da combinação de diversas técnicas de pesquisa qualitativa das metodologias citadas, são eles: observação participante, questionário, entrevista semi-estruturada, entrevista coletiva e análise documental. O caderno de campo também se constituiu um valioso material de coleta de dados, onde havia anotações da pesquisadora sobre suas observações e falas dos participantes.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista, ao lado da observação, é um dos instrumentos básicos para coleta de dados. Para essas autoras, a vantagem na utilização dessa técnica é a captação imediata das informações desejadas. Haguette (1992) define a entrevista “como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informação por parte do outro, o entrevistado” (p. 75). Cruz Neto (2003) alerta para o fato de a entrevista não ser confundida como uma simples conversa entre os atores sociais, feita de uma forma “despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (p. 57).

Viertler (2002) classifica a entrevista em três tipos: a inteiramente estruturada, com seus tópicos previamente fixados, que são aplicados como questionário; a parcialmente estruturada, onde há uma combinação entre os tópicos fixos e os que são redefinidos conforme o andamento da entrevista; e a não estruturada, em que não há tópicos fixos e o diálogo segue livre entre o entrevistador e o entrevistado. Para essa autora, “as entrevistas estruturadas dão um maior controle da situação ao pesquisador, (enquanto) as não estruturadas dão um maior controle para o informante” (p. 17). Para Minayo (1999), a entrevista estruturada e semiestruturada “consistem em enumerar de forma mais abrangente possível às questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação” (p.121).

Os questionários foram utilizados durante a fase de realização do curso junto aos 29 participantes (anexo A). A análise das respostas obtidas permitiu realizar modificações nas

atividades do curso e, posteriormente, foram também utilizadas para contribuir com o roteiro das entrevistas individuais.

As entrevistas individuais e coletivas aconteceram após o encerramento do curso. Para as entrevistas semi-estruturadas individuais, foram selecionados alguns participantes de dois grupos de trabalhos (anexo B). A escolha deu-se pelo fato de esses dois grupos serem constituídos inteiramente por pessoas da mesma escola (o terceiro grupo de trabalho foi organizado por duplas das cinco comunidades escolares restantes, formando um grupo que iniciou o curso com dez integrantes e finalizou com nove). No ano seguinte à finalização do Curso, a pesquisadora entrou em contato com as duas escolas, visitou-as por diversas vezes, conversando com os participantes que ainda lá permaneciam (nessas escolas) e pôde observar os desdobramentos do Curso em seus cotidianos. Oito participantes no total foram entrevistados, a saber: duas diretoras, uma coordenadora, uma funcionária, uma merendeira e três professoras.

A entrevista semi-estruturada coletiva ocorreu em outubro de 2013, após dois anos de finalização do curso (ANEXO C). Considerou-se ser uma entrevista coletiva e não um grupo focal porque, embora tivesse ocorrido um mínimo de interação entre os participantes, foi estruturada em termos de perguntas e respostas direcionadas para pessoas que tinham participado do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, diferentemente de um grupo focal que “objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos” (IERVOLINO e PELICIONI, 2001, p.116). Ainda segundo esses autores, o grupo focal é formado por 6 a 10 participantes que não são familiares uns aos outros. A técnica valoriza o debate sobre o tema e, frequentemente, é necessário à realização de vários grupos focais para que se garanta a diversificação de coleta de dados sobre o tema.

Dividiu-se em dois momentos a dinâmica da entrevista coletiva. O primeiro tinha objetivo de fazer uma apresentação da análise do processo formativo, legitimando a discussão dos resultados juntamente com os participantes. Assim, à medida que a pesquisadora apresentava os tópicos da análise realizada até o momento, perguntava aos participantes se corroboravam, ou não, a interpretação. No segundo momento, três perguntas foram formuladas e foram respondidas coletivamente. Todos os participantes do Curso foram convidados, porém apenas quatro participantes do curso (duas diretoras e dois funcionários) e uma integrante da equipe formativa participaram. Acredita-se que a pouca participação foi por conta do intervalo prolongado entre a finalização do curso e a realização da entrevista

coletiva. De fato, muitos participantes já nem trabalhavam mais nas mesmas escolas em que originalmente estavam no período em que ocorreu o Curso. Pôde-se constatar, na última visita realizada nas escolas participantes no início de 2013, que dos 29 participantes apenas onze permaneciam nas mesmas escolas.

As entrevistas individuais e a coletiva foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. Os áudios e as transcrições foram arquivados pela pesquisadora e colocados à disposição das pessoas que foram entrevistadas.

Outras técnicas utilizadas foram a análise documental e a observação participante. A observação participante é uma modalidade importante da etnografia dentro do trabalho de campo, mantendo o contato direto com as pessoas, sem, contudo, ter a intenção de modificar o ambiente dos participantes (ANDRÉ, 2005). Portanto, permite o contato direto da pesquisadora/do pesquisador com o fenômeno estudado:

(...) o observador coleta dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seu foco de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.30)

Para Minayo (2004), a técnica da observação participante tem a finalidade de equilibrar as técnicas que valorizam a fala com as que valorizam a ação, as relações e os evasivos da vida cotidiana, participando na medida do possível do contexto da pesquisa. As informações obtidas através da observação e dos contatos desenvolvidos durante a pesquisa foram registradas através de anotações em diário de campo e gravações das visitas, como também documentadas através de fotografias.

As observações participantes aconteceram no decorrer do Curso, em todos os momentos presenciais do processo formativo e no ano seguinte a sua finalização, nas duas escolas escolhidas para o acompanhamento dos possíveis desdobramentos.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (ANDRÉ, 1983). Os documentos utilizados podem ser “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). Os documentos produzidos

pelos grupos de trabalho participantes do curso foram analisados, assim como o relatório final entregue pelos grupos, as atividades realizadas nos encontros presenciais e as atas dos encontros.

1.3.2 Análise dos resultados

Triviños (1987) lembra que o processo de análise dos resultados já se inicia na coleta de dados; portanto, não se constitui como um momento isolado da pesquisa. Especificamente essa etapa tem por finalidade compreender os “dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando, ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 1992 apud GOMES, 2003, p. 69).

A análise dos resultados se deu através da interpretação dos dados e tem três finalidades, “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando, ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 1994, p. 69).

Optou-se pela triangulação de técnicas e sujeitos dos dados coletados através das fontes já referidas, buscando-se uma inter-relação entre os fatos, as falas e as ações dos atores envolvidos na pesquisa e, conseqüentemente, uma maior validade dos dados e uma compreensão mais abrangente do objeto pesquisado.

Para a realização dessa etapa, as gravações das entrevistas foram transcritas literalmente e, somente após ler e reler as transcrições, juntamente com os questionários, as anotações das observações e a análise documental, chegou-se a uma espécie de “impregnação dos conteúdos” (MICHELAT apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

No capítulo 3 do presente trabalho, tem-se a análise da *fase do desenho* e a *fase de realização* do Curso. Propõem-se como parâmetros analíticos os desafios enfrentados pela equipe gestora e pelos participantes no decorrer do processo formativo, são eles: o desafio de não ser mais um entre os muitos outros projetos, o desafio da comunicação, o desafio da participação, o de não fazer um curso conteudista e o desafio da continuidade.

O capítulo 4 traz a análise da *fase dos desdobramentos* para a comunidade escolar. Para a realização dessa análise foram usados os cinco conceitos estudados e pesquisados pelo

Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) como parâmetros analíticos, a saber: Identidade, Comunidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade.

1.3.3 O Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

Em 2011, foi realizado, no município de Piracicaba/SP, um curso piloto de 210 horas desenvolvido com oito comunidades escolares de Educação Infantil e os primeiros ciclos do Ensino Fundamental e um centro rural de educação ambiental, que formavam três grupos de trabalho.

O Curso originou-se a partir da parceria de cooperação entre o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da Universidade de São Paulo, câmpus da Escola Superior de Agricultura ‘Luiz de Queiroz’(ESALQ/USP), e o Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental (IE). A finalidade da parceria era formular um programa de EA que apoiasse as comunidades escolares a organizar as ações ambientais que realizam em seus espaços, assim como também estimular, promover e desenvolver novas ações, no sentido de fomentar a reflexão-participação-ação sobre processos educadores ambientalistas contínuos e sustentáveis.

Nesse sentido, afinado com os estudos e pesquisas do grupo da Oca, o programa objetivava contribuir com a elaboração e implementação de políticas públicas pensadas de maneira continuada, permanente e capilarizada na totalidade da sociedade, e incluindo valores como o diálogo, a participação, a descentralização das tomadas de decisões e a formação de redes. A intenção era contribuir com a apropriação maior das políticas públicas por parte da sociedade na busca de um país mais justo e com qualidade de vida para todas e todos. Assim, acredita-se que a institucionalização de políticas não é suficiente, é preciso pensar em estratégias de empoderamento e concretização das ações trazidas em seus textos. Dessa maneira, o curso de Escolas Sustentáveis Oca/IE feita *na* e *com* a escola estava centrado em três linhas de ações: formação continuada, escola sustentável e município educador sustentável¹⁷.

O curso Escolas Sustentáveis Oca/IE desejava juntar-se a outras iniciativas que buscam construir um modelo de EA escolarizada que não se resume a eventos, datas

¹⁷ O programa de EA realizado na parceria entre a Oca e o IE teve a duração de um ano, período em que o curso Escola Sustentável foi desenvolvido.

comemorativas ou iniciativas isoladas de uma disciplina ou de um ou outro professor. Assim, a equipe formadora colocou-se o desafio de colaborar com as iniciativas que procuram enfrentar a realidade que atualmente se apresenta como hegemônica nas escolas, ao propor uma metodologia que estimulava a enunciação das utopias de todas e todos do espaço escolar, a avaliação crítica do seu contexto e a participação da sua comunidade na busca da transformação de sua realidade (BELIZÁRIO et al., 2013). Partiu-se da premissa de que realizar processos formativos de EA a partir dos cinco conceitos da Oca potencializaria a incorporação da dimensão ambiental na escola.

A seleção da cidade onde seria realizado o curso ocorreu após o contato com três secretarias de educação de municípios da região metropolitana de Campinas/SP, a saber: Hortolândia, Americana e Piracicaba. Apresentou-se a proposta do curso para as três secretarias e obteve-se o aceite do município de Piracicaba/SP. Solicitou-se que a própria secretaria indicasse seis escolas da sua rede municipal, sendo duas centrais, duas periféricas e duas rurais, seguindo três critérios para a indicação: que fossem escolas reconhecidas pelos seus trabalhos com EA, que tivessem uma comunidade escolar minimamente organizada e que a direção da escola apoiasse o desenvolvimento do curso.

Após visitar as seis escolas indicadas, momento em que os objetivos e a proposta metodológica do curso foram apresentados para as diretoras, apenas duas escolas aceitaram o convite. As dificuldades apresentadas pelas escolas para participarem do curso envolviam muitos fatores, segundo informado pelas diretoras, como a grande demanda de cursos e projetos que chegam às escolas ou a própria natureza da proposta apresentada, que requeria a participação na construção coletiva do percurso formativo, a necessidade de formar um grupo de trabalho na escola com dez pessoas envolvendo a comunidade escolar e a carga horária de 210 horas.

Como não havia nenhuma escola rural nessa seleção, foi necessário organizar, com o apoio da secretaria de educação, um terceiro grupo de trabalho. Por sugestão da secretaria de educação, o Centro Rural de Educação Ambiental foi convidado a compor com mais cinco escolas da rede o terceiro grupo de trabalho. Assim, o primeiro e segundo grupos de trabalho foram formados por dez pessoas de uma única escola cada; o terceiro grupo de trabalho formado por um composto de duplas representadas pelas cinco escolas mais uma dupla do Centro Rural de EA, ou seja, doze pessoas. Os três grupos de trabalho, portanto, totalizaram

32 participantes. Com a desistência de três participantes do terceiro grupo, o Curso teve seu término com 29 participantes (tabela 1).

O convite feito às sete comunidades escolares e ao Centro Rural de EA foi para pensar seus espaços a partir de uma atuação conjunta dos participantes, suas comunidades e os parceiros do projeto (Oca e IE), desvendando as potencialidades e eventuais problemas de cada centro a partir do diálogo dos diversos saberes. Nesse sentido, a equipe formadora colocava-se como mediadora e facilitadora do processo, como educadores e aprendizes.

A equipe formadora era composta por uma pesquisadora e uma estagiária da Oca e pela gerente de educação e dois estagiários do IE. Essas cinco pessoas eram responsáveis pelas atividades semanais, pela construção do material didático e por todo o gerenciamento do curso. Aos sábados, havia a cooperação de duas educadoras que também eram responsáveis pelas propostas da programação e orientação das dinâmicas realizadas. Também contribuíam os coordenadores da Oca e do IE, totalizando nove integrantes.

1.3.4 Sobre o município de Piracicaba/SP

O município de Piracicaba/SP foi fundado em 1767, às margens do rio Piracicaba.

Localiza-se a noroeste da capital do estado, distante cerca de 164 km de São Paulo. Em 2011, sua população foi estimada pelo IBGE em 364.571 habitantes. Sua economia esteve fortemente ligada à agricultura, com destaque para a cana-de-açúcar. Após um período de estagnação, causadas pelas quedas nos preços dos produtos agrícolas na primeira metade do século XX, a economia recuperou-se com investimentos na área industrial, principalmente nos setores de metal-mecânico e de equipamentos destinados à produção de açúcar.

Na área educacional, a cidade conta com Instituições de Ensino Superior reconhecidas nacional e internacionalmente: a Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (Esalq/USP), o Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA), a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP / Unicamp) e a Escola de Engenharia de Piracicaba - Fundação Municipal de Ensino (EEP).

Segundo o IBGE, o município contava, em 2012, com 146 pré-escolas (8.390 matriculados), 132 escolas de Ensino Fundamental (47.846 matriculados) e 69 escolas de Ensino Médio (16.264 matriculados), totalizando 72.500 estudantes na educação básica. Deste total, de acordo com o sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Ensino de

Piracicaba/SP, 112 escolas pertencem à rede de ensino municipal, sendo 67 de Ensino Infantil (EI), 32 de Ensino Fundamental e 13 escolas de Ensino Infantil e Fundamental.

Tabela 1 – Formação dos grupos de trabalho em relação aos participantes e localização geográfica da escola no município de Piracicaba/SP (central, periférica e rural).

Grupo de Trabalho	Localização geográfica da escola no município de Piracicaba/SP	Participantes
Grupo de Trabalho 1	Região periférica	Uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma funcionária, uma merendeira e três professoras do Ensino Infantil e três professoras do Ensino Fundamental.
Grupo de Trabalho 2	Região central	Uma diretora, uma coordenadora, três professoras do Ensino Fundamental e cinco professoras do Ensino Infantil.
Grupo de Trabalho 3	Centro Rural de Educação Ambiental juntamente com cinco escolas centrais e periféricas.	Um coordenador e um funcionário do Centro Rural de Educação Ambiental, quatro diretoras, uma funcionária escolar e seis professoras do Ensino Infantil

Atualmente, a bacia hidrográfica do rio Piracicaba/SP abrange uma área de 12.400 Km², é composta por 44 municípios, dos quais 40 localizam-se no Estado de São Paulo e engloba as sub-bacias dos rios Piracicaba, Atibaia, Corumbataí e Jaguari¹⁸.

A sub-bacia do Rio Piracicaba é composta por quatorze municípios, a saber: Águas de São Pedro, Americana, Cordeirópolis, Hortolândia, Iracemápolis, Limeira, Nova Odessa, Piracicaba, Sumaré, Santa Bárbara D'Oeste, Rio das Pedras, Saltinho, Santa Maria da Serra e São Pedro. É uma região abundante em recursos hídricos e é considerada uma das mais importantes do Brasil devido ao seu desenvolvimento econômico, que representa cerca de 7% do Produto Interno Bruto Nacional (PIB). Essas características imprimem uma demanda crescente de água para os usos urbano, agrícola e industrial, o que inevitavelmente exerce uma forte pressão sobre os meios físicos e, cada vez mais, acentua-se uma problemática de escassez e qualidade dos recursos hídricos. Por tudo isso, é uma região alvo de muitos estudos de diversos organismos federais, estaduais, municipais e acadêmicos, assim como também é grande o número de projetos educativos destinados a essa região.

O rio Piracicaba/SP faz parte do Sistema Cantareira, considerado um dos maiores sistemas de armazenamento e abastecimento de água do mundo. A área total desse sistema tem aproximadamente 2.270 km², situado entre as Bacias do Rio Piracicaba e do Alto Tietê, e possui seis reservatórios (Jaguari, Jacareí, Cachoeira, Atibainha, Juquery e Águas Claras) interligados por 48 km de túneis que aproveitam os desníveis e a acumulação de água por gravidade. É responsável pelo abastecimento de água de 5,2 milhões de habitantes nas bacias dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiá (PCJ) e outros nove milhões da Grande São Paulo, além do uso industrial e para irrigação dessas regiões.

O Sistema Cantareira começou a ser construído na década de 1960, momento em que o país ainda vivia sob o regime militar e a política de águas ainda era regida pelo Código de Águas de 1934. Os impactos da obra e os conflitos pelo uso da água acompanham o Sistema desde sua criação, mobilizando entidades da sociedade civil e dos governos, sensíveis não apenas pela disputa do uso do recurso hídrico, mas também pela conservação, preservação e recuperação dos rios que abastecem o Sistema. Na década de 1990, inicia-se o movimento de criação do Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari (Comitê PCJ), compondo uma força política capaz de intervir e negociar a gestão do Sistema Cantareira.

¹⁸ FONTES: <http://www2.agua.org.br/>; [http://pt.wikipedia.org/wiki/Piracicaba#Educa.C3.A7.C3.A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Piracicaba#Educa.C3.A7.C3.A3o;); <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=353870>; <http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/>. Acesso em 18 dez 2010.

Uma série de leis, programas e ações vão sendo criados para auxiliar a gestão compartilhada do Cantareira, tendo a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp) como a operadora do Sistema.



Figura 1 - Mapa da localização do Município de Piracicaba/SP
(Fonte:http://vereadores.wikia.com/wiki/Piracicaba_no_mapa. Acesso: 04/04/2012)

A primeira outorga do Sistema Cantareira após a promulgação da Lei 9433/1997 (que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos) foi concedida em 2004 pelo Departamento de Águas e Energia Elétrica (Portaria DAEE 1213, de 06/08/2004), por delegação da Agência Nacional de Águas (ANA), com o seu vencimento previsto para agosto de 2014. Atualmente, várias audiências públicas estão acontecendo em torno da renovação da sua outorga.

2 A AMBIENTALIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

O segundo capítulo tratará do referencial teórico da presente tese e está organizado nos três eixos conceituais que amparam a pesquisa, a saber: a escola, a educação ambiental e os espaços educadores sustentáveis.

Na primeira parte, busca-se caracterizar a escola moderna, o seu surgimento e suas principais características. O foco é tematizar sobre a impossibilidade de incluir a EA, dentro das correntes mais críticas, transformadoras e emancipatórias, sem alterar a estrutura na qual a escola contemporânea, herdeira da escola moderna, consolidou-se.

A segunda parte destina-se à problematização do campo da EA, trazendo as principais referências do campo da EA, assim como os estudos coletivos realizados pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da Escola Superior de Agricultura ‘Luiz de Queiroz’, da Universidade de São Paulo, produzidos desde o ano de 2009.

Para finalizar o capítulo, tem-se o entendimento do conceito de espaços educadores sustentáveis, realizado com o desmembramento dos conceitos de ‘educação’ e ‘sustentável’, trazendo também outras referências, como o programa de Municípios Educadores Sustentáveis do Ministério do Meio Ambiente, a publicação dos desdobramentos do 3^o Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade, as publicações da rede ACES, o programa Salto para Futuro, entre outros.

2.1 A escola moderna e contemporânea

A aprendizagem nas sociedades orais, os saberes e o saber-fazer aconteciam em situações vinculadas à vivência das pessoas, à “aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal” (VINCENT et al., 2001, p.23); portanto, não havia objetivação do saber. Os autores chamam atenção para o fato de que não existia um lugar específico para aquisição do saber, ou seja, “o tempo da prática se confundia com o tempo da aprendizagem” (VINCENT et al., 2001, p.24).

Na Idade Média, apesar de já aparecer um lugar separado para a aprendizagem, ela se dá de maneira distinta do que se entende por escola moderna, principalmente no que se refere às concepções e práticas temporais da escola: “a vida escolar não segue o ritmo de promoções anuais e de exames destinados a verificar a assiduidade do estudante e afastá-lo em caso de mau resultado”, mas segundo os “seus próprios desejos e ambições, e, sem dúvida, também segundo seus recursos financeiros, ele permanecerá menos ou mais tempo junto a seu mestre” (PETITAT, 1994, p. 60).

A partir dos séculos XV e XVI, começam a haver mudanças nos aspectos temporais e espaciais da escola medieval. Relógios e sinetas passam a marcar as atividades escolares, “os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames” (PETITAT, 1994, p. 79). Inaugura-se um tempo específico, o tempo escolar, “como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano” (VINCENT et al., 2001, p.13)

A configuração dos espaços escolares acompanha as mudanças temporais, reforçando a relação binária professor-aluno, colocando professoras/professores na frente e seus alunos sentados em fileiras ou em semicírculos ao redor do mestre (FRANÇA, 1994):

Com a Revolução Industrial, a escola acumulou outras incumbências. Mais do que isolar a criança precisou incorporar valores provenientes do regime capitalista que se instalava. Pontualidade, obediência, trabalho mecânico e repetitivo, ingredientes indispensáveis ao desenvolvimento da grande empresa, da produção em série. Essa transformação não se restringiu à instituição escolar, mas abrangeu todas as instituições culturais. (FRANÇA, 1994, p. 64)

Segundo França (1994), a repetição faz parte do contexto escolar moderno. Assim, não só se memorizam os conteúdos em exercícios mecânicos, mas se repete a própria edificação

da escola “presente na configuração das salas de aula e de todo o ambiente escolar, ajudando a garantir o controle e a disciplina” (FRANÇA, 1994, p. 93).

Com o aparecimento do tempo e espaço escolar específico, tem-se o invento do modo de socialização escolar, que “é uma forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos de pedagógica” (VINCENT et al., 2001, p.12). Segundo os atores, é distinta porque não mais é o artesão passando seu conhecimento, o saber-fazer, a um jovem aprendiz:

(...) opera-se, então, fora da vida social comum, num espaço fechado e resguardado dos olhares ‘não-pedagógicos. Esse é o princípio do enclausuramento escolar. A socialização ocorre fora das temporalidades da vida social, segundo ritmo que são próprios da escola e que se baseiam no princípio de um emprego bem estruturado do tempo livre de toda rotina e de toda atividade escolar ou educativa (THIN, 2006, p.216).

Vincent et al. (2001) chamam a atenção da predominância da forma escolar de socialização, que deixou as fronteiras da escola e perpassa por várias outras instituições e grupos sociais, tornando-se, portanto, o modo de socialização hegemônica na sociedade hoje, possível pelo rápido desenvolvimento da própria escolarização.

Pode-se resumir a forma escolar de socialização em cinco pontos importantes (THIN, 2006; VINCENT et al., 2001):

- i. A escola, como espaço e tempo específico da relação social, está separada das outras práticas sociais (em particular as práticas de ofício); assim, é uma relação social especificamente pedagógica;
- ii. A associação estreita com a codificação dos saberes e das práticas formalizadas, saberes objetivados, delimitados, codificados;
- iii. A sistematização do ensino permite a produção de efeitos de socialização duráveis, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos da escola;
- iv. Não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras suprapessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres, ou seja, a escola é também um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder;

- v. Para ter acesso ao saber escolar, é preciso dominar a ‘língua escrita’, que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. A aprendizagem ocorre por meio da separação da prática, ou seja, aprende-se não mais repetindo os exercícios da vida cotidiana, mas em exercícios realizados exclusivamente para o fim da aprendizagem.

A escola moderna inaugurou e consolidou uma forma de socialização, baseada em uma lógica transmissiva e acumulativa, de conteúdos organizados em disciplinas e grades fechadas, de tempo determinado para a aprendizagem, em séries, bimestre e semestre (ARROYO, 2004). Com o advento das escolas urbanas, há uma preocupação com a ordem pública que a presidiu, “(...) trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição” (VINCENT et al., 2001, p.14), que é imposta aos alunos e aos mestres e determina regras que vão desde as maneiras de escrever até de comer ou de assoar o nariz, etc. Os autores chamam a atenção para o fato de que os textos usados nessa nova escola não são mais os textos sagrados, os alunos passam a aprender a ler por meio de ‘civilidades’, ou seja, por meio de textos que advêm com a nova ordem social e auxiliam seu entendimento e adaptação à nova sociedade que estava surgindo.

O século XVII vê, assim, a emergência de um espaço escolar à parte, com um edifício, mobiliário e materiais peculiares (CAMBI, 1999; JULIA, 2001), com o invento de um tempo específico e, sobretudo, de uma forma de socialização própria, a forma escolar. A formação desse novo modelo de escola é contemporânea à incidência de mudanças na sociedade europeia na época moderna, com as reformulações nos poderes civis e religiosos, a formação do Estado-nação, o desenvolvimento da ciência moderna e a concretização do capitalismo:

O século XIX leva também à execução aquela pedagogização da sociedade que se tinha ativado com o início da época moderna e com o nascimento do ‘Estado moderno’ e da sociedade burguesa, operando um conjunto articulado de instituições educativas e um projeto de organização minuciosa do consenso social em torno de uma constelação de valores e modelos culturais. A sociedade é encarregada de um projeto educativo que se dissemina junto às diversas instituições e assume um aspecto cada vez mais articulado e complexo, para completar a formação do homem-cidadão que é o fim primário da ação educativa nos diversos Estados nacionais e junto às diversas classes sociais. Tal projeto educativo administrado pelo poder público e construído segundo a sua ideologia encontra a sua instituição-chave na escola (...) (CAMBI, 1999, p. 487).

A escola moderna não é só uma consequência dessa nova ordem social, mas também participa da sua construção, contribuindo para seu desenvolvimento e consolidação ao longo dos séculos. Em outras palavras, a escola aparece como uma das maiores criações da modernidade e também como uma das responsáveis pelo seu triunfo, contribuindo para a construção e solidificação da cosmovisão moderna.

Nesse sentido, a escola moderna encarregou-se da definição moderna da educação (PINEAU, 2008) e, ao longo dos séculos, foi sendo institucionalizada e fortalecendo-se como instituição hegemônica da educação, sendo cada vez mais o núcleo mediador da vida social (CAMBI, 1999), ao ponto de que, quando se fala em educação, automaticamente, pensa-se na educação escolar:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assimétrico, resultando daí que a especificidade da educação passa ser determinada pela forma escolar (SAVIANI 2000, p.12).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em há uma hipertrofia da instituição escolar, há atualmente uma crescente desvalorização da sua função social. Violência exacerbada em seus espaços, classes lotadas, professorado mal remunerado, críticas à qualidade de ensino-aprendizagem, grande evasão escolar, etc. São contradições intrínsecas da modernidade, próprias da uma sociedade de classes, com interesses e entendimentos distintos sobre como universalizar uma educação pública e de qualidade para todas e todos. Assim, na mesma medida em que a escola é apontada como a instituição por onde devem passar as transformações sociais, ela é abandonada e esvaziada de qualquer possibilidade de ação transformadora (LIBÂNEO, 1999).

Para Pineau (2008), a crise da escola é entendida através da própria crise da modernidade, uma vez que esta “ancorou-se na escola e a escola ocupou-se da modernização” (PINEAU, 2008, p.86). Inevitavelmente, a crise moderna não deixa de ser refletida na própria escola, colocando-se, portanto, como urgente novas formas de compreender a educação. Ou seja, há uma demanda crescente para inovação da educação moderna.

Aqui é preciso fazer uma importante distinção entre a forma escolar e a instituição escolar. A escola moderna desde sua fundação vem passando por transformações, embora conserve alguns elementos fundamentais da forma escolar de socialização. No entanto, a forma escolar há tempos ultrapassou as fronteiras da instituição e impõe-se como modo de socialização dominante nas sociedades modernas, chegando ao ponto de ser possível falar em “pedagogização das relações sociais” (THIN, 2006, p.217).

Vincent et al. (2001) diferenciam a crise atual da instituição escolar da hegemonia da forma escolar e colocam a primeira pagando “o ‘sucesso’ do modo de socialização do qual tem sido o principal vetor e do qual, pode-se dizer, não tem mais o monopólio” (VINCENT et al., 2001, p.47). Para os autores, as interferências na instituição escolar no intuito de transformá-la não colocam em risco a predominância da forma escolar sobre a socialização. Uma das razões, segundo os autores, é que as propostas feitas para transformar a escola, intervenções internas e exteriores, são feitas por pessoas que também foram educadas dentro do modo de socialização escolar e continuam a perpetuá-lo. Daí a dificuldade de se vislumbrar novas formas possíveis de educar. Um exemplo são as saídas de estudo fora da sala de aula, em que, no fim, na maioria das vezes, a atividade consiste em utilizar o que é vivido pelos alunos dentro dos parâmetros escolares, ou seja, a escrita, a transformação das experiências em saberes formalizados, etc. Em outras palavras, não há nada de novo na forma de ensinar, dentro ou fora da sala de aula.

Outro exemplo trazido pelos autores é a presença dos pais na escola. De um modo geral, os pais mais presentes são exatamente aqueles que não entram em contradição com o modo escolar de socialização, por terem sido eles próprios educados dentro dessa perspectiva. As classes populares, ao contrário, estão mais distantes desse tipo de socialização. As práticas educativas dificilmente estão separadas de outras práticas sociais, a não ser quando se trata especificamente das práticas escolares. Assim, quando os pais dessas crianças frequentam a escola, esta sente a necessidade de também educá-los transformando suas práticas socializadoras para que não haja conflito e nem resistência à escolarização dos seus filhos e das suas filhas.

Aqui, um importante elemento para ser considerado nos trabalhos com comunidade escolar aparece: a confrontação desigual entre lógicas socializadoras distintas; de um lado, a socialização escolar, que é dominante; do outro, o popular, que é dominado (THIN, 2006). Para o autor, não é apenas o capital social que deve ser considerado, mas também devem ser

compreendidas as distâncias entre modos de socializações distintos, entranhas uma da outra e contraditórias.

Para Daniel Thin (2006), é preciso superar o discurso normativo que domina a relação entre escola e famílias, que restringe a socialização à interiorização de regras e normas. A escola precisa perceber que não é a única instituição que socializa e que educa, abrindo para outras possibilidades e espaços: “é um processo contínuo na vida dos indivíduos, se relacionando com sua história de vida, sua biografia individual, com a produção das relações sociais, portanto, não se reduz à ação de uma instância particular” (THIN, 2006, p.213).

Ao trazerem essa discussão, os autores jogam luz para os trabalhos com a comunidade escolar. Ao abrir a escola para sua comunidade, o objetivo seria ‘educar as famílias’ ou fazer desse espaço mais dialógico, participativo e democrático? Há a possibilidade da existência na escola de outra maneira de socialização, além do modo escolar de socializar? Aqui os conceitos de comunidades aprendentes e comunidades interpretativas ganham importância nos trabalhos com a comunidade escolar, como será visto ainda neste capítulo.

A EA, nesse sentido, coloca-se o duplo desafio de ambientalizar a instituição escolar e simultaneamente a forma escolar de socialização. Transformar a escola através da inclusão da dimensão ambiental não é simplesmente tornar-se mais verde, com a implementação de estruturas como compostagens do lixo orgânico ou jardins. As atividades teórico-práticas de EA também trazem outros elementos, como a horizontalidade das relações escolares, a participação na tomadas de decisões e diálogo e o bom convívio entre todas e todos que atuam em seu espaço, a inclusão da comunidade escolar nas tomadas de decisões, etc.

É a partir da discussão sobre o papel social da escola e se estava ou não em crise que surgem teorias educacionais que buscam refletir sobre a função da escola. De um lado, estão as teorias não-críticas: Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 1986). São correntes que entendem a sociedade como harmoniosa, sendo a marginalização um fenômeno acidental e individual. A educação é um instrumento de equalização social e, portanto, a escola tem a função de superar as divisões de classes sociais e construir uma sociedade igualitária. Assim, não há o reconhecimento das disputas das classes sociais. Claramente há supervalorização do poder de transformação da escola, mas, ao mesmo tempo, desloca a discussão de disputas políticas e sociais, destituindo-a de sua

potencialidade de imprimir mudanças na estrutura da sociedade. É, dessa maneira, uma educação que se coloca como supostamente neutra, apolítica, por isso, com pouco poder transformador. A intenção é mesmo manter o *status quo* da sociedade, muito mais que alterá-lo.

Do outro lado, têm-se as teorias críticas, as teorias crítico-reprodutivas e as progressistas. São as primeiras a perceberem a educação como um instrumento de discriminação social, sendo a escola um instrumento social que reforça e legitima a marginalização, garantindo a dominação do *status quo*, e negam, assim, qualquer possibilidade de mudanças através da educação. (FREITAG, 1980; SAVIANI, 1986). As teorias crítico-reprodutivistas que tiveram maior nível de elaboração foram: Teorias do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista. Essas, porém, não contêm uma proposta pedagógica, empenham-se em trazer uma explicação da educação escolar e suas críticas (SAVIANI, 1986).

Freitag (1980) aponta Gramsci como o autor que atribuiu à escola e a outras instituições da sociedade civil a dupla função estratégica de dialeticamente conservar e minar as estruturas do capitalismo. Nesse sentido, a educação coloca-se como inevitável, “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre homens e à pregação da liberdade” (BRANDÃO, 2007, p. 99).

A escola mantém uma relação dinâmica com a sociedade e é nessa dinâmica e na consciência dos seus limites que se encontram as brechas de possibilidades de transformação e melhorias da qualidade da educação escolar e com repercussões na sociedade. Assim, entre a suposta neutralidade das correntes não-críticas e das críticas-reprodutivas, que a imobilizam de qualquer poder transformador, articularam-se teorias que, de maneira crítica, buscam superar as contradições existentes na instituição escolar, colocando-a num contextualizado histórico de lutas e conflitos em que foi sendo construída e enraizada na sociedade. São elas: Pedagogia Progressista, de Georges Snyders; da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire; da Pedagogia Libertária, de Freinet, Tratemberg e outros; e da Pedagogia Histórico-crítica, de Saviani e outros (SAVIANI, 1986).

Para Libâneo (2005), todas essas correntes, não-críticas e críticas, ainda hoje são percebidas nas escolas brasileiras, como também há outras nuances pedagógicas, abrindo para

novas possibilidades. Para o autor, as correntes modernas sofrem influências da contemporaneidade, o que afeta o pensamento e a prática educacionais. Alguns traços são apontados pelo autor, como: o relativismo do conhecimento sistematizado e a ideia dos indivíduos como produtores de conhecimento dentro da sua cultura; restabelecimento da unidade do conhecimento que as práticas sociais da modernidade fragmentaram; os estudantes são auxiliados pelos educadores na construção de seus quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, etc.

Num quadro geral da história da educação escolarizada brasileira, pode-se distinguir três períodos, a saber: do descobrimento até 1930, momento em que prevaleceu a educação tradicional, centrada na autoridade do educador, fortemente marcada pela religião e o ensino privado; um segundo período, de 1930 a 1964, de oposição à educação tradicional e fase de confronto entre o ensino privado e o público, momento em que predominam as ideias liberais com o surgimento da Escola Nova, centrada na criança e nos métodos renovados; no terceiro período, pós-64, predominou o tecnicismo educacional e iniciou-se uma longa fase de educação autoritária dos governos militares (FREITAG 1980).

Segundo Saviani (1986), a educação tecnicista caracteriza-se:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor; se na pedagogia Nova a iniciativa deslocou-se para o aluno; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1986, p.15-16).

Após 1985, com a abertura democrática do país, inicia-se a transição que prossegue até os dias de hoje, com a escola ainda sofrendo influência de todas essas correntes. Chega-se, dessa maneira, a uma escola em que seus pressupostos são amparados por uma pedagogia denominada por Paulo Freire como bancária, em que há “a dimensão manipuladora nas relações entre educadores e educandos em que, obviamente, os segundos são os objetos passivos da ação dos primeiros” (FREIRE, 2002, p. 104). Para Freire, a educação bancária tem nos homens seres para o ajustamento com o mundo. Nas suas palavras:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes soa feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2005, p.68).

Revelam-se, assim, os enormes desafios que a escola brasileira ainda precisa superar para oferecer uma educação de qualidade para todas e todos.

Uma escola construída sob um viés fortemente tradicional, dentro dos paradigmas de uma educação bancária (FREIRE, 2005), certamente irá desencadear uma EA igualmente bancária, domesticadora e transmissora de conhecimentos e informações sobre o meio ambiente. Paula Brügger (1998) denominou esse tipo de EA de adestramento ambiental por justamente não trazer os questionamentos históricos das relações sociedade-natureza e por priorizar um processo técnico de instrução. Ou seja, são práticas focadas prioritariamente na resolução de problemas considerados ambientais, tais como lixo, água e desmatamento, sempre tratando dessas questões sob seus aspectos ecológicos, sob a perspectiva de resoluções imediatistas e paliativas dos problemas, não chegando a dialogar sobre o contexto histórico, os nexos de causalidade e a problemática das dimensões éticas, culturais, econômicas e políticas.

É nesse sentido que, para Grün (1996), não há possibilidade de a EA se desenvolver a partir do paradigma moderno:

Sabemos que qualquer tentativa de preservação ambiental dentro do paradigma cartesiano é literalmente impossível (...) O que acontece quando tentamos elaborar um discurso para a educação ambiental é que, muitas vezes, criamos o que denomino de 'situações recorrentes tecnicamente fundadas'. As situações recorrentes caracterizam-se por se manterem em uma posição estática na história. Isso ocorre quando no próprio discurso que visa preservar a natureza introduzimos, imperceptivelmente, aqueles mesmos elementos que são responsáveis por sua degradação (autonomia da razão, natureza objetificada, ética utilitarista, ética antropocêntrica, cisão entre natureza e cultura etc.). (...) Tais situações, em se tratando de educação ambiental, tomam a forma de uma *pedagogia redundante*, ou seja, uma pedagogia que não tem dinamismo compreensivo. Em certo sentido, um discurso ambientalista pautado pela pedagogia redundante é um discurso que nega aquilo que ele próprio pretende afirmar (GRÜN, 1996, p. 56-57).

A educação escolar vem historicamente assimilando, valorizando e sistematizando o conhecimento científico, transmitindo-o de forma compartimentada nas disciplinas curriculares. Esse conhecimento é transmitido aos educandos sob a ótica de uma verdade única, indiscutível e absoluta:

A ciência moderna é uma forma de saber que se afirma desencantada e desapaixonada. Os métodos de distanciação – conceitos frios, retórico não-retórico, literalização das metáforas, atitudes antipsicacógicas, supressão da biografia – encontram-se entre as principais estratégias argumentativas subjacentes ao desencantamento que alegadamente garante a reprodução do dualismo sujeito/objeto. Prazer, paixão, emoção, retórica, estilo, biografia, tudo isto pode perturbar esse dualismo e, por isso, tem que ser rejeitado (SANTOS, 2001, p. 107).

Nesse sentido, para muitas educadoras e educadores ambientais, o paradigma da modernidade revela enormes dificuldades de incorporar e interpretar em seu currículo a complexidade das mudanças da problemática ambiental.

Educar na contemporaneidade é educar para o imponderável, no sentido das incertezas e dos riscos de se viver em uma era planetária globalizada e em crise de seus fundamentos mais essenciais. Com isso, não se coloca o futuro como imutável, pelo contrário, é na ação consciente que os seres humanos poderão atuar na sua (re) construção (FREIRE, 2002), tendo a utopia no horizonte como possibilidade de antecipação das possíveis alternativas, pois, “quando uma educação já não é utópica (...) é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece” (FREIRE, 2002, p. 71).

A reinvenção do mundo passa também pela reinvenção da escola, por isso, há a urgência de a escola recontextualizar e articular sua organização estrutural e pedagógica a um projeto coerente com as perspectivas de futuro, contribuindo para a construção de alternativas de novos modos de vida no planeta. Ou seja, a escola não pode ser estranha às necessidades educadoras da contemporaneidade.

A crise ambiental é um cenário que a escola precisa enfrentar no coletivo da sociedade, contribuindo com o seu entendimento, o seu enfrentamento e a sua superação. A inclusão da temática ambiental no ensino formal é, assim, uma nova maneira de pensar a instituição escolar, pois pressupõe-se que ocorrerão mudanças na sua “organização, nos seus conteúdos e até mesmo nas relações entre as pessoas, coerentes com uma educação que

valorize a construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna” (COPELLO, 2006). Ou seja, ocorrerá o que a presente pesquisa denomina de ambientalização da escola e esta passa a assumir um compromisso educador ambientalista com sua comunidade.

2.2 Qual educação ambiental?

Os trabalhos que se dedicam à análise do estado da arte da EA brasileira vêm apontando que as conquistas e aprofundamentos realizados pelo campo da EA e presentes na legislação nos programas e projetos nos últimos dez anos do governo brasileiro tardam a chegar ao cotidiano escolar. Fica, assim, evidente uma lacuna que se mostra desafiadora para educadoras e educadores que desejam incluir a dimensão ambiental na escola.

A maioria dos trabalhos relacionados à EA escolar tem demonstrado uma concepção prescritiva, conteudista e conservadora de meio ambiente, em que o conhecimento de conteúdos científicos é altamente valorizado e acredita-se que, através desse conhecimento e de mudanças de atitude (reciclar sem reduzir ou usufruir da natureza sem destruir), será possível superar a crise ambiental. A natureza ainda é compreendida, a partir do paradigma moderno, como uma fonte de recursos a ser dominada e explorada, cabendo à EA desenvolver uma postura para que ela seja explorada racionalmente. Dessa maneira, a EA, ao se incorporar ao currículo escolar, pouco se diferencia das atividades que as disciplinas de Ciências e Geografia, principalmente, já realizam (MACHADO, 2007).

No entanto, outras tendências também coexistem no ambiente escolar, algumas mais ingênuas na sua interpretação da problemática ambiental, que, embora se mostrem preocupados em desenvolver trabalhos de EA, mantêm uma postura a-histórica e não consideram as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais nas compreensões que têm de EA. Outras se mostram mais questionadoras, trazem uma visão mais crítica e elementos políticos e históricos para a discussão. Consideram as relações sociais nas suas definições de meio ambiente e reconhecem o potencial da educação nas transformações sociais, mas não numa postura salvadora. Reconhecem a transversalidade e interdisciplinaridade da EA, mas, diante das dificuldades impostas pela estrutura escolar, pouco das suas teorias é refletido na sua prática de ensino (MACHADO, 2007).

O modo predominante de fazer e pensar a EA (CARVALHO, 1989; MACHADO, 2007; SEGURA, 2001; entre outros), apontado acima, vem consolidando-se, criando um falso

consenso em torno da temática, que deslegitima a pluralidade característica do campo da EA. Nesse contexto, sentiu-se a necessidade de (re) politizar as práticas de EA e várias educadoras e educadores debruçaram-se no campo e, no movimento de revisitar as referências teóricas e metodológicas, enunciaram as cores, os sabores e os sentidos identitários, explicitando a polissemia existente no campo da EA. Assim, hoje é possível encontrar uma pluralidade de novas adjetivações de uma educação que já nasceu adjetivada e outras possibilidades surgem, a saber: Crítica, Transformadora, Emancipatória, Popular, Alfabetização Ecológica, Ecopedagogia, Educação no Processo de Gestão Ambiental (LAYRARGUES, 2004).

Essas correntes assumem o compromisso de recolocar a educação e, em especial, a EA como um elemento importante para a construção de uma sociedade socialmente mais justa, ecologicamente sustentável e igualitária, agregando-se à educação trazida por Paulo Freire, Carlos Brandão, Edgar Morin, entre tantos outros educadores. Tais convergências enriquecem as práticas de EA e revelam uma sintonia com a transformação do mundo. Portanto, tem-se como ponto de partida um projeto político-pedagógico de transformação social, alicerçado nos princípios de justiça social e ambiental, democracia e felicidade.

Assim, uma visão mais cuidadosa do campo da EA permite visualizar a variedade de propostas que emergem e se legitimam enquanto práticas educadoras. Permite, ademais, vislumbrar e conhecer o campo da EA como múltiplas possibilidades, analisando-o como polissêmico, impregnado por paixões teóricas e políticas, de disputas e de conflitos de interpretações de mundo e de utopias. É reconhecer a importância da elucidação do tipo de EA que se deseja realizar, contribuindo, portanto, para que educadoras e educadores possam situar-se e refletirem melhor em relação a sua própria práxis.

A EA, juntamente com outras práticas sociais, tem a função de contribuir para a transformação da sociedade, formando cidadãos e cidadãs com uma consciência crítica, autônomos, solidários e cientes do mundo em que vivem. Portanto, deve ser concebida para além do seu aspecto racional e conteudista, dentro de uma perspectiva filosófica que permita trazer a dimensão ética que norteia a relação dos seres humanos com a natureza e a relação dos humanos entre si. Essa, portanto, é sua especificidade. A presente pesquisa alinha-se dentro dessa perspectiva teórica e prática de EA, assumindo, desse modo, a importante contribuição que a incorporação da dimensão ambiental pode ter no processo de reinvenção da escola.

2.2.1 Os cinco conceitos de educação ambiental da Oca

A presente pesquisa fundamenta-se nos cinco conceitos que permeiam as reflexões e ações dos trabalhos de EA realizados pela Oca, são eles: identidade, comunidade, diálogo, potência de agir e felicidade. O grupo de pesquisadores da Oca defende que, através da apropriação teórica e prática desses conceitos, é possível desenvolver processos educadores ambientalistas, que se mostrem contínuos e sustentáveis.

Desde o ano de 2009, o grupo de pesquisadores da Oca vem orientando os seus trabalhos pelo aprofundamento nos conceitos que também conduzem a presente pesquisa. Autores como Martin Buber, Zygmunt Bauman, David Bohn, Manuel Castells, Enrique Leff, Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos, Baruch Espinosa, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Isabel Carvalho, Marcos Sorrentino, entre outros, contribuem para fundamentar esses conceitos. Dois artigos coletivos foram publicados pelo grupo discorrendo sobre o estudo e outros trabalhos de pesquisadores da Oca dedicam-se ao aprofundamento de cada um desses conceitos¹⁹. A seguir, será feita uma breve revisão sobre eles, pois, como já foi dito, tais conceitos são usados como parâmetros de análise da presente pesquisa.

Diálogo

Os estudos de Martin Buber (1974) sobre o diálogo trazem nas suas bases filosóficas elementos que permitem diferenciá-lo do debate, consenso ou discussão. No trabalho *Eu e Tu*, o autor traz o diálogo entendido como relação, sendo a única possibilidade de encontro entre os humanos. Essa relação é possível através de duas formas, que o autor denomina palavras-princípio: EU-TU e EU-ISSO. As duas palavras-princípio alternam-se de maneira confusa, dinâmicas, assim, não permanecendo inalteradas.

A palavra-princípio *Eu-Tu* é o encontro entre a essência dos seres e “só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade” (BUBER, 1974, p.13). Segundo o autor, essa pode ser realizada em três esferas: a vida com 7a natureza, a vida com os humanos e a vida com os seres espirituais. É um encontro que ocorre pela reciprocidade, sem a interposição de mais nada, e é possível pela presença no presente que “aguarda e permanece” (BUBER, 1974,

¹⁹ Para uma leitura aprofundada dos cinco conceitos de EA da Oca recomenda-se ler os artigos produzidos coletivamente e também os trabalhos produzidos pelos pesquisadores da Oca, conforme-se já citado na da nota 4 (página 25) do presente trabalho.

p.14). Essa relação ocorre quando o outro é reconhecido na sua plenitude humana, na sua exclusividade, “o Eu se realiza com o Tu: é tornando Eu que digo Tu” (BUBER, 1974, p.13).

A segunda palavra-princípio EU-ISSO é marcada pela experiência, dá-se com objetos, como conteúdos, na coisificação do outro, sua exploração, manipulação e controle. Assim, é uma relação com finalidade utilitarista, vivida no passado, em que o objeto é interrompido, desvinculado. É uma relação que não busca o essencial de cada um, por isso, torna-se generalista. O Eu que experimenta o outro como Isso torna-se ele mesmo objetivado, coisificado, portanto, torna-se Isso.

O mundo Isso, por ser qualificável e mensurável, é coerente no espaço e tempo, traz segurança, densidade e duração. Já no mundo Tu essa segurança desaparece. A relação do ser humano com o mundo é sempre dual, portanto, a presença do outro é inevitável para formação da identidade individual.

Para Bohn (2005), há diálogo quando há um fluxo de significados que une as essências das pessoas envolvidas na conversa, é a relação Eu-Tu, de Martin Buber. Distinto da polarização dos debates ou discussões, por exemplo, no diálogo não há interesse do convencimento ou da inibição. Contrariamente, nos debates, discussões ou em conversas em que a palavra pertence apenas a um lado, finaliza-se com um dos lados sendo o ganhador. Ou seja, não há um criar, os participantes saem com os mesmos pontos de vista que entraram na conversa. Em geral, quando se inicia uma conversa, as pessoas tendem a defender suas pressuposições de raiz, pois se identificam com elas, criando a impossibilidade para que ocorra o diálogo.

No entanto, quando há diálogo, todos ganham (BOHN, 2005). Para o autor, isso acontece quando somos capazes de deixar os pressupostos de raiz em suspensão, que são pressuposições profundas construídas ao longo de nossa vida, ideias pré-definidas a respeito do que acreditamos ser importante, como religião, o país ou a vida. Assim, a partir do diálogo, podem-se investigar melhor as compreensões das cosmovisões e o que está por trás de cada uma delas. Ao final, há uma aprendizagem nova, pois há novos sentidos na maneira de interpretar o mundo, possibilitando criar ações para transformá-lo. Nesse sentido, para Paulo Freire (2005), sem a disponibilidade para o diálogo não há processo de ensino-aprendizagem.

Não há a possibilidade do diálogo com o outro escondido em seus papéis sociais, como também há seu impedimento se não ocorre a suspensão das pressuposições de raiz.

Outros obstáculos que poderiam impedir a ocorrência do diálogo é a posição que cada pessoa assume para si numa conversa, seja de falantes, ouvintes, ou organizadores (BOHN, 2005); quando há a propensão de esconder informações para manter a ordem social, ou seja, somos educados, porém não sinceros (SCHEIN, 1993); e quando não há afetividade entre os participantes, pois o diálogo é o encontro amoroso, ele não pode se dar entre inconciliáveis (FREIRE, 2005).

Os círculos de cultura de Paulo Freire estão amparados no diálogo, na reciprocidade de consciências, em que o papel do professor é substituído pelo de um coordenador, que facilita e promove as condições favoráveis para o diálogo do grupo. É um lugar de encontro consigo mesmo e com os outros. Não há, desse modo, a hierarquização de saberes. Na cooperação, na solidariedade, na colaboração, os participantes compartilham seus saberes, (re) constroem suas compreensões do mundo de maneira crítica e as potencializa para transformar seu mundo. Portanto, a ação dialógica desencadeada nos círculos de cultura deixa de ser invasão cultural, tão presente nos processos de ensino-aprendizagem das escolas tradicionais, para transformar-se em síntese cultural entre os seus participantes.

Espaços e tempos adequados são imprescindíveis para que ocorra o diálogo. Momentos do ouvir compartilhado, sem agendas, tempos definidos ou objetivos a serem cumpridos. É um espaço de confiança, de investigação coletiva que tem a potencialidade de transformar os pensamentos de quem o partilha.

As escolas mostram-se pouco férteis em fomentar a relação dialógica entre as pessoas que atuam em seu espaço. As reuniões de professores e pais sempre são organizadas com longas pautas a serem vencidas, mais centradas na transmissão de informação, dos comunicados, do que para a comunidade escolar comunicar-se. Nesse sentido, o diálogo não cumpre a função de construir pontes dentro da escola, de aproximar as pessoas que nela atuam, e, portanto, perde-se a dimensão da aprendizagem. A conversa franca exige um tempo que não existe na escola, um ambiente acolhedor, uma agenda livre, sem assuntos pré-determinados.

Promover o diálogo é um dos desafios colocados nos processos educadores ambientalistas, pois é uma das vias de acessos “para a democratização das identidades e saberes diversos” (SORRENTINO et al., 2013, p.37).

Para Paulo Freire (2005a), a palavra e a escuta são a origem da comunicação, a essência do diálogo. Ao pronunciar a palavra, o ser humano está pronunciando o mundo, não um mundo solitário, mas um mundo comum compreendido através do diálogo entre humanos. Para o autor, uma das características da educação bancária é a palavra restrita na sua sonoridade, na repetição, na memorização, e não na sua força transformadora. Assim, a educação libertadora tem, no diálogo, o “selo do ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 2005a, p.83). Nesse sentido, para o autor a palavra verdadeira dá-se através da *práxis*, na transformação do mundo:

Se é dizendo a palavra com que, ‘*pronunciando*’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2005a, p.91).

O diálogo também é escuta atenta, é estar disponível ao outro, à sua fala, aos seus gestos, às suas necessidades, às suas diferenças e seus sonhos. Jamais é autoritária, existindo o direito de cada um de opor-se, discordar:

A importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2005b, p.117).

Identidade

Com um clique virtual, é possível ‘navegar’ no mundo, sem respeitar as fronteiras, os tempos e distâncias geográficas. Em alguns minutos, é possível se atualizar das principais informações a respeito de qualquer país do planeta. É a denominada “era da globalização”:

A globalização atingiu agora um ponto em que não há volta. Todos nós dependemos uns dos outros, e a única escolha que temos é entre garantir mutuamente a vulnerabilidade de todos e garantir mutuamente a nossa segurança comum. Curto e grosso: ou nadamos juntos ou afundamos juntos. Creio que pela primeira vez na história da humanidade o autointeresse e os princípios éticos de respeito e atenção mútuos de todos os seres humanos apontam na mesma direção e exigem a mesma estratégia. De maldição, a globalização pode até transformar-se em benção: a “humanidade” nunca teve uma oportunidade melhor! Se isso vai acontecer, se a chance será aproveitada antes que se perca, é, porém, uma questão em aberto. A resposta depende de nós (BAUMAN, 2005, p. 95).

Bauman (2001) denomina essa fase modernidade como Líquida, pois os fluídos “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (BAUMAN, 2001, p.8). O autor complementa:

A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluída”. E os “fluídos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças” (BAUMAN, 2005, p. 57).

Essa fluidez da era Moderna traz a insegurança, a incerteza, o imponderável. Como construir identidades nesse contexto?

O questionamento relativo à questão da identidade tem origem, segundo Bauman (2005), quando as relações da comunidade de vida e destino são enfraquecidas e, ao mesmo tempo, tem-se o fortalecimento das comunidades que são “fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios” (KRACAUER, 1963 apud BAUMAN, 2005, p.17).

Com a globalização, dois efeitos são visíveis na construção de identidades: o fortalecimento das identidades locais, que tentam “recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas” e, por outro lado, a ampliação

de novas identidades que as torna “mais posicionadas, mais políticas, mais plurais e diversas” (HALL, 2006, p.23).

Para Morin (2003), a era planetária é marcada pelas poli-identidades: a familiar, nacional, regional, étnica, religiosa, terrena. Qual escolher? Assim, a fluidez da modernidade revela a fluidez da identidade, que passa a ser “um manto leve e pronto a ser despido a qualquer momento” (BAUMAN, 2005, p.37). Portanto, trazendo consigo a questão da incompletude no processo de construção de identidades. Os indivíduos passam a conviver com várias identidades, tendo que negociá-las, traduzi-las num processo de construção e reconstrução.

Porém, a despeito dessas possibilidades de construções identitárias, a escolha não é prerrogativa para todos os humanos. Do lado oposto das poli-identidades, encontram-se as identidades da subclasse, “é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade (...). Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas” (BAUMAN, 2005, p.46), escancarando as desigualdades na busca de identidades.

Nas sociedades modernas globais, com a fluidez das identidades, sente-se um desenraizamento, uma ausência de pertencimento:

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar (SÁ, 2005, p. 247).

A construção da identidade planetária se faz em comunhão com a construção das identidades locais, resgatando a cultura, hábitos, valores, características biofísicas e socioeconômicas locais, fazendo a leitura de mundo dentro da totalidade global (SORRENTINO et al., 2013). É um processo que envolve a aprendizagem de viver e conviver, “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra” (MORIN, 2003, p.76). A identidade se constrói na alteridade, na relação com o outro, na raiz dos sonhos compartilhados. O risco é não se anular no outro, mas compreendê-lo na sua totalidade, sem levar com isso a uma autoanulação, “é preciso inicialmente nos conhecer, reconhecer e fortalecer enquanto nós mesmos” (SORRENTINO et al., 2013, p.35). É,

portanto, um processo de autoconhecimento e do reconhecimento de nós mesmos no grupo (COATI, 2013). Revela-se, assim, a dimensão de aprendizagem que esse processo possui.

Nesse sentido, a construção de identidades torna-se para as escolas um importante processo educador, que contribui não apenas para a construção da identidade coletiva, mas também das identidades individuais das pessoas que ali convivem. O projeto político-pedagógico mostra-se um importante documento para construção da identidade escolar:

O projeto político-pedagógico é um meio e engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergia no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p.275).

Mas esse tem se mostrado um documento sem vida na escola, feito de maneira burocrática e, conseqüentemente, de pouco uso. Para Veiga (2013), o projeto político-pedagógico da escola pode ficar entre a inovação regulatória ou técnica e a inovação emancipatória ou edificante. Na primeira, a energia emancipatória contida na inovação é apropriada e transformada em uma energia regulatória. O inovar materializa-se em resultados parciais, como a melhoria da biblioteca ou pátio escolar, pois preocupa-se com a finalização de um produto, de um documento programático. Assim, deixa de ser o resultado de um processo coletivo, silencia o conflito, nega a diversidade de atores e interesses da escola. O projeto político-pedagógico transforma-se em um instrumento de controle, de burocratização da instituição educativa e centralizador das normas técnicas.

Já a inovação emancipatória, distinta de evolução, reforma ou invenção, rompe com o *status quo*, pois não é apenas um processo de inovação metodológica para construção do projeto político-pedagógico, é também um produto inovador capaz de provocar rupturas epistemológicas. Suas bases epistemológicas vêm da ciência emergente; portanto, nega as dicotomias entre teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade, ciências naturais e ciências sociais. É um processo que se desenvolve na prática cotidiana com a intencionalidade educadora permeando todo o processo (construção, execução e avaliação), que é coletivo, integrado e voltado para inclusão. É um produto da reflexão da realidade interna da escola, amparado pelo diálogo, acordos e participação; portanto, de vivência

democrática. É uma ação coletiva consciente, em que a escola repensa seus valores, estrutura de poder e suas relações sociais (VEIGA, 2013). Ao incorporar a dimensão da inovação emancipatória no processo de construção do projeto político-pedagógico, tendo-o como a construção de um objeto comum, a escola é capaz de se ver como coletivo, de criar o sentimento de pertença, e, na esteira desse processo, é capaz de construir a identidade coletiva escolar e transformar-se numa referência educadora ambientalista para sua comunidade.

Processos educadores ambientalistas buscam compreender a inserção do ser humano no mundo, sua relação com outros humanos e com a natureza. Ou seja, colocam-se o desafio da construção da identidade individual e coletiva na modernidade, fornecendo “elementos para a busca de uma identidade planetária que nos permita enfrentar os desafios colocados pelas questões ambientais em escala global, sem se sobrepor à identidade microlocal, a qual é responsável, por sua vez, pelo surgimento de formas criativas de enfrentamento à crise socioambiental com toda a especificidade de cada local e de cada cultura” (SORRENTINO et al., 2013, p.34).

Comunidade

Os sentimentos de solidariedade, amor e respeito possibilitam o enraizamento do indivíduo na comunidade, emergindo, portanto, a valorização da afetividade como um aspecto que deve compor processos educadores ambientalistas.

O sentimento de uma identidade possibilita trazer à tona o sentimento de pertencimento, de enraizamento, do compartilhar, do cuidado mútuo, da solidariedade. São elementos essenciais para a formação de uma comunidade, não entendida como localidade geográfica, mas como um conceito organizador da identidade comum (GUSFIELD, 1995 apud SORRENTINO et al., 2013).

O entendimento do conceito de comunidade nasce na oposição ao de sociedade. Enquanto o primeiro é o lugar das relações naturais, não racionais, fundado no sentimento, como o da amizade, o segundo está baseado em interesses, como econômicos e políticos, nas associações para fins racionais (TÖNNIES, 2002 apud SORRENTINO et al., 2013). Nesse sentido, para Bauman (2003), o conceito de comunidade remete a uma coisa boa, pois, não importando se há um conceito fechado ou não, é bom ter e viver em uma comunidade.

Para Bauman (2003), vive-se a dualidade entre liberdade e segurança, pois não viver em uma comunidade significa não ter proteção e, uma vez compartilhando a vida em comunidade, significa não ter liberdade. Assim, há um preço a ser pago pela guarida comunitária. Segundo o autor, a multiplicação e fluidez das identidades levam ao que denominam de *comunidades-cabides* que são espaços que coletivamente as *identidades-cabides* procuram para superar seus anseios e angústias.

Brandão (2005a) faz uma importante contribuição ao trazer a ideia de “comunidades aprendentes”. Para o autor, são espaços dialógicos, onde o saber científico é complementado pelo saber popular e vice-versa, buscando o viver pela solidariedade, pela cooperação e pela partilha. A educação é entendida como sendo parte da vida, ou seja, não só aprende-se na escola, durante a infância e adolescência, mas ao longo de toda a vida, nos diversos espaços de convivências. Assim, o ato educativo não é solitário, mas acontece na troca, nas distintas interações com outras pessoas; acontece ao longo da vida nas comunidades que integramos, podendo ser no grupo de futebol ou na vida no bairro, onde as pessoas estão também trocando saberes entre elas. O autor chama as diferentes unidades de vida e de destino de comunidades aprendentes:

Assim é que podemos chamar cada uma destas unidades de vida e de destino de comunidades aprendentes. Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha da vida. Lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão também inter-trocando saberes entre elas. Estão se ensinando e aprendendo (BRANDÃO, 2005a, p. 87).

A perspectiva de comunidades aprendentes, quando trazida para o campo escolar, abre a possibilidade de romper com o monopólio do saber científico tão impregnado no currículo escolar, criando alternativas de construção do conhecimento da própria escola baseado na solidariedade, na participação e diálogo de saberes, elegendo todas e todos da comunidade escolar como educadores e aprendizes. Não se nega a importância do saber científico na compreensão do mundo, o que se critica é a exclusividade da sua interpretação, que muitas vezes é transmitido de maneira dogmática pelo ensino escolar.

Construir processos educadores com a comunidade escolar é abrir a escola para a riqueza de diversidades de saberes que ela possa trazer para a educação escolar. A escola como um todo é vista como uma instituição aprendente, um local em que há a

intencionalidade educadora em todos seus espaços e momentos, que vai se desenvolvendo à medida em que sua comunidade também se desenvolve. A comunidade escolar passar a ser a protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, e a educação deixa de ser feito *para* eles, para ser feito *por e com* eles.

Nesse sentido, processos educadores ambientalistas buscam romper com o monopólio dos círculos científicos, agregando ao processo o saber de cada um e as vivências individuais e coletivas:

Para que a Educação Ambiental vivenciada em comunidades possa criar conhecimento-emancipação e um novo senso comum ético e estético, é necessário que superemos a incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto, o que é típico do colonialismo tão hegemonicamente imposto durante a modernidade. É neste ponto que a solidariedade é vista como forma de saber, obtida no processo sempre inacabado de irmos nos tornando capazes de construir e reconhecer intersubjetividades, reinventando territorialidades e temporalidades específicas (...) (SORRENTINO, et al., 2013, p.28).

Potência de ação

Como vamos governar o planeta se não governamos nosso município, nosso bairro, nossa escola?

A partir de questionamentos como esses que o grupo da Oca se propôs a investigar melhor o conceito de potência de ação ou de agir, a “capacidade de empreender uma ação ética, libertadora, emancipatória e não simplesmente ao ato de realizar algo. Estamos tratando de um agir consciente e intencional para realizar algo desejado” (COSTA-PINTO, 2012, p.85).

Entende-se a potência de agir como vontade de participar para transformar a realidade, da “passagem da passividade a atividade, da heteronomia passiva a autonomia corporal” (SAWAIA, 2001, p. 125). À medida que se criam condições para a construção da identidade, criam-se as possibilidades de potencializar o indivíduo ou o grupo para agir.

Para Sawaia (2001), o sentido de participação sofreu uma mudança a partir dos anos de 1980. Antes havia uma grande ênfase no coletivo, na objetividade e na racionalidade e a mudança ocorreu no sentido de dar maior atenção ao subjetivo, à individualidade e à afetividade. E, desse modo, garantir a participação das pessoas também a partir do

enfrentamento da imobilização em que se encontram os coletivos humanos, entendendo quais são os motivos da apatia, do desligamento e da sensação de impotência. Assim, ao buscar valores mais significativos para a existência humana, “a participação passa a ser finalidade e viabilidade da educação, mas acima de tudo uma estratégia para superar o sentimento de distanciamento ao qual nos relega uma enormidade de fatores da vida moderna” (SORRENTINO, 1991, p. 50).

Porém, apesar de avançar na superação da dicotomia entre razão e emoção, público e privado, deve-se ter o cuidado de não cair no subjetivismo (SORRENTINO et al., 2013).

Segundo Espinosa, nossa potência de ação pode ser aumentada à medida que compreendemos melhor a causa de nossos afetos:

 Ou seja, ao percebermos o porquê temos determinado sentimento por uma coisa/pessoa/animal/etc. o próprio ato de compreender nos alegra e nos coloca em situação diferente em relação àquela coisa/pessoa/animal/etc. O que significa dizer que passamos a ter uma outra ideia e, portanto, um outro sentimento em relação àquela coisa/pessoa/animal/etc. Uma vez que este entendimento gera alegria, por menor que seja, promove em nós a passagem de um grau de realidade/perfeição menor para um maior, aumenta nossa força de existir ou potência de agir (COSTA-PINTO, 2012, p.83).

Os bons encontros fortalecem emocional e intelectualmente em um indivíduo ou um grupo a vontade de participar para transformar a realidade. Ao contrário, os maus encontros geram tristezas, a potência é diminuída (ESPINOSA apud SORRENTINO et al., 2013):

 (...) pode-se dizer que a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e de ser afetado (EIII, prop 59, esc) (COSTA-PINTO, 2012, p.79-80)

Para Paulo Freire (2005a), a educação tradicional-tecnicista objetiva controlar o pensar e o agir dos humanos, por isso, é uma educação alinhada ao ajustamento ao mundo, “não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2005a, p.75). Dessa maneira, a educação bancária imobiliza o poder de ação dos humanos. Já a educação libertária, problematizadora, reflexiva, promove um constante desvelamento da realidade, da inserção crítica dos educandos nessa realidade. Assim, o que antes lhes parecia intransponível, passa a ser uma situação que os desafia. A escola acaba vivendo as

contradições de uma educação que ora busca ajustar o estudante a sua realidade e ora deseja desvelar a realidade.

A escola promove muitos encontros que carregam a potencialidade de transformarem-se em bons encontros. A entrada e a saída de estudantes, as aulas e recreios, passando pelas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs), reuniões dos pais e as festas escolares, que poderiam incrementar a potência de agir da comunidade, ou seja, sua participação, no entanto, acabam sendo mal aproveitadas nesse sentido.

Busca-se, assim, nos processos educadores ambientalistas, o acréscimo da potência do agir individual e coletivo. Busca-se, ademais, através da ação local, empoderar-se para a ação global, contribuindo para romper com a inércia e impotência das comunidades locais:

Práticas educadoras construídas a partir de bons encontros possibilitam aos sujeitos envolvidos compartilhar suas experiências e são promotoras do incremento da potencia de ação, neste sentido espinosano do termo, exigindo o envolvimento dialógico (BOHM, 2005), comprometido com a sustentabilidade do processo (SORRENTINO et al., 2013, p.46)

Felicidade

Felicidade certamente é um dos mais difíceis de ser conceituado. Na era Moderna, a felicidade foi vinculada à ideia de progresso, que, por meio do controle da natureza, possível com o desenvolvimento da ciência e da técnica, ter-se-iam, conseqüentemente, as soluções para questões que há séculos afligiam a humanidade, como fome e enfermidades. Nesse processo de crescimento e desenvolvimento trazidos pela modernidade, haveria mais qualidade de vida e conforto, ou seja, os humanos seriam mais felizes. Assim, na era Moderna, o conceito de felicidade foi pouco a pouco sendo ligado à ideia de progresso, acúmulo e, fatalmente, de consumo.

Entretanto, com a crise da ideia de progresso, que entra em declínio substancialmente após a crise de 29, as promessas de felicidade trazidas pela modernidade começam a ser questionadas. Gianetti (2002) traz duas hipóteses possíveis para a falha do projeto iluminista da felicidade. A primeira denomina de “tese da incompletude”, em que o tripé constituído pelo progresso científico, educação e governo racional não encontrou o equilíbrio que buscava. A segunda é a tese da “permuta civilizatória”, em que o preço para a melhoria das condições materiais de produção seria a redução do bem-estar espontâneo, natural.

Paulo Freire (2005a, 2005b) recusa o futuro inexorável, mecânico, que rompe “com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (FREIRE, 2005b, p. 73), mas, ao problematizar o mundo, problematizam-se os futuros imagináveis. Daí que emerge a exigência de ensinar a alegria e a esperança, opondo-se à autoritária negação da utopia:

A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante (FREIRE, 2005b, p.115).

Na escola, é possível promover momentos de aprendizagens que se parta da enunciação dos sonhos de cada um e, ao conectar com utopias coletivas através do diálogo e dos bons encontros, pode-se potencializar cada educadora/educador e cada educando a ser gestor do processo de construção do seu próprio conhecimento:

Isso pode ocorrer por meio de técnicas como o ensino por solução de problemas, os estudos do meio, as oficinas de futuro, as comissões sobre meio ambiente e qualidade de vida na comunidade escolar, a construção de cenários e a gestão de conflitos, dentre outras propostas animadas pela perspectiva de responsabilidade individual e coletiva, pelos conceitos de identidade e comunidade, comprometidos com a busca da felicidade de todos e de cada um (SORRENTINO et al., 2011, p.25).

A escola traz como uma das suas missões educar cidadãos em sua plenitude para que sejam capazes de interpretar o mundo, compreendê-lo na sua totalidade e contradições intrínsecas e, assim, transformá-lo. Portanto, busca-se contribuir para a formação de pessoas mais felizes, potencializando um mundo melhor, mais justo, igualitário e sustentável.

Enfim, o que se almeja com o processo educador ambientalista é resgatar o encantamento com o mundo, do conviver prazerosamente, sem pressa para celebrar a vida, o olhar apaixonado para a sua comunidade, o autoconhecimento, o bem-estar individual e coletivo, o que pode ser traduzido como felicidade.

2.3 Os espaços educadores sustentáveis

O que faz um espaço ser educador? O que faz um espaço ser educador e sustentável? E mais, como transformar a escola em um espaço educador sustentável?

Certamente não será o ‘esverdeamento’ do espaço escolar que o tornará mais educador ou mais sustentável. Em outras palavras, não basta a escola, por exemplo, colocar os latões de reciclagem em seu pátio, fazer uma pequena horta, comemorar o Dia da Água ou desenvolver um projeto que trata da temática das mudanças climáticas, envolvendo uma ou outra disciplina. Essa tem sido a maneira mais frequente de a escola trabalhar com a problemática ambiental e pouco tem refletido em mudanças concretas no seu modo de educar. Nem as poucas estruturas que chegam à escola ajudam a torná-la mais sustentável, pela dificuldade de implementação, continuidade e articulação com o restante das atividades da escola.

Espaços educadores sustentáveis são aqueles que se colocam o papel de propiciar a reflexão e contribuir na construção de sociedades sustentáveis (MACHADO e BATTAINI, 2011) e são, nesse sentido, “dotados de características educadoras e emancipatórias, que contenham em si o potencial de provocar descobertas e reflexões, individuais e coletivas, simultaneamente” (MATAREZI, 2005, p.163).

Uma maneira que vem sendo usada para conceituar o termo é destrinchar e ressignificá-lo a partir de um olhar mais atento às palavras-conceito ‘educador’ e ‘sustentável’. Ao trazer cada palavra-conceito separadamente não se tem a intenção de fazer um aprofundamento exaustivo, mas sim de explicitar as referências do campo que se utiliza no presente trabalho para pensar em espaços educadores sustentáveis e articular a reinvenção da escola com o enfrentamento de uma educação que vem se mostrando historicamente mantedora do *status quo*. É reforçar a potencialidade transformadora da educação que, segundo Brandão (1981), ao trazer o trabalho de Paulo Freire, contextualiza a ideia de que a “educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto”.

Todo espaço carrega em si a potencialidade de ser educador: “tanto mais o processo terá potencialidade de ser educador quanto mais ele for participativo e transparente, enunciando claramente os seus objetivos e intenções e possibilitando a todos e a qualquer um acesso à sua problematização e aprimoramento racional” (MATAREZI, 2005). O autor completa:

O que torna um espaço vazio cheio de significados e aprendizagens é a qualidade e função das relações que mantenho com este espaço e com suas estruturas. São as mediações, vivências, interpretações, representações, significações, reflexões e ações que faço neste/deste espaço/lugar, nestas/destas estruturas e relações. (...) Assim dois movimentos são possíveis e coexistem: um que parte de mim e outro que parte dos espaços e estruturas com as quais convivo. Portanto influencio neste espaço/estrutura e sou

influenciado por ele. Movimento e sou movimentado por ele (MATAREZI, 2005, p.170).

Nesse sentido, é uma aproximação com a pedagogia libertária fundada nos trabalhos de Paulo Freire, pois ela rompe com a educação tradicional-tecnicista. É uma educação comprometida com a vida, na conscientização crítica da realidade, na objetivação do mundo como uma construção histórica. Torna-se necessário, portanto, problematizar e entendê-lo como uma construção humana:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartilhada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* do mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005a, p.77).

Para Paulo Freire (2005), o processo da conscientização permite inserir os educandos no processo histórico, como sujeitos, conscientes da sua natureza inacabada, dando a oportunidade de se redescobrirem ao problematizar o mundo, ao viver e compreendê-lo como um projeto humano. Portanto, o “ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (FREIRE, 2005b, p.110). É colocar-se na frente do mundo que o envolve, mas que não mais o absorve, assim, é transformá-lo, objetivando, historicizando e humanizando-o, “então, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (FREIRE, 2005a, p.17). Não é um movimento que se faz sozinho, uma vez que a consciência se realiza na consciência do mundo, em comunhão, na criticidade do mundo, no diálogo, no entendimento e respeito da consciência do outro. Assim, é eminentemente comunicação.

Entende-se “comunicação” não como um processo unilateral de um emissor, através de um meio, passando uma mensagem a um receptor. É um direito humano, fundamental para a realização plena da cidadania (BRIANEZI, 2013) e, segundo a autora, “isso envolveria não apenas maior diversidade de conteúdos, como também processos mais interativos, de aprendizagem coletiva” (p.149), ou seja, não há uma hierarquia entre os que possuem a informação e os que a estão recebendo, num processo de transmissão de conhecimento. Há a promoção da relação dialógica, uma *práxis* na qual o encontro genuíno dos humanos promove

transformações no mundo (FREIRE, 2005b), o que contribui não só para mudanças de práticas mais sustentáveis, como também mudanças de sentidos que as pessoas atribuem ao mundo.

É uma educação essencialmente dialógica que busca o desvelamento do mundo e que passa a desafiar os educandos, não mais busca adaptá-los. Faz-se em um pensar dialético entre o mundo e a ação, “mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2005a, p.44). Ao reconhecer os humanos como seres inacabados, faz da educação um quefazer permanente na sua relação com o mundo.

Por isso, é baseada na práxis, na reflexão e na ação dos humanos sobre o mundo para transformá-lo, sendo fonte de conhecimento reflexivo e de criação. Segundo Paulo Freire, sem a *práxis*, não é possível superar a contradição entre opressor e oprimido, o que torna impossível a superação da própria relação educador-educando que se dá na educação tradicional-tecnicista. A realidade não é mais imobilizadora, mas passa a apenas limitar, colocando-se como desafio. A própria manutenção do *status quo* é questionada. É, portanto, uma educação política.

Todo espaço também tem o potencial de ser sustentável, no sentido da sua possibilidade de continuação e permanência, da inclusão, do diálogo como base da sua construção, do respeito, da abertura à participação (MACHADO e BATTAINI, 2011).

No capítulo introdutório, já se pontuou o quanto o termo “sustentabilidade” pode ser superficial, difuso, falsamente consensual e contraditório em suas diretrizes. Nesse sentido, sua transferência para a escola, adotando-se o senso comum do conceito, pode tornar ainda mais frágeis os trabalhos com a temática ambiental, distanciando mais a possibilidade de incorporação de uma EA crítica e transformadora.

Para Ferraro Júnior (2011), a sustentabilidade, que tende hoje à normatividade, poderia ser mais dialógica ao se converter naquilo que chama de ‘zero filosófico’ contribuindo, portanto, para a construção mais democrática da sociedade:

Se eu enunciar um conceito fechado e diretrizes para a sustentabilidade, dizendo que é, ele já vai cair no vazio retórico. Imagina-se que nesta tal sustentabilidade podemos compor elementos necessários à qualidade ambiental, à qualidade de vida, à gestão racional de recursos naturais, mas podemos reforçar elementos associados à justiça ambiental, à igualdade social e à democracia radical, é um zero filosófico. Assim, constroem-se acordos e práticas que vão configurando e transformando esse bicho da

sustentabilidade, sempre mutante, sempre prático e teórico. A abertura à participação é condição para a sustentabilidade de qualquer projeto de sociedade, tanto como imperativo ético, como da permanência de um estado instituinte, sem o qual o projeto se torna ideológico. Mais emancipação que regulação, mais liberdade e menos normatividade, esse me parece o melhor caminho para significarmos e praticarmos a sustentabilidade (...). (FERRARO JÚNIOR, 2011, p.54).

É uma maneira de compreender a sustentabilidade politizando seu entendimento, reconhecendo sua complexidade, a dimensão ética, coletiva, participativa e dialógica. Tonso (2011), assim, indica quatro pontos para ampliação do conceito:

- i. Reconhecer a dimensão complexa das questões ambientais, assim chamadas, portanto, de socioambientais, integrando as variadas dimensões sociais, bióticas e abióticas;
- ii. Trazer a dimensão política para as questões socioambientais, ou seja, reconhecer que nossas visões de mundo, nossas concepções de *sociedade*, de *desenvolvimento*, de *qualidade de vida*, de *educação*, entre tantos conceitos, determinam nossa visão de ambiente e de sustentabilidade;
- iii. Incorporar uma dimensão ética na questão socioambiental, reconhecendo que as questões de exclusão e de produção de desigualdades e hierarquia são geradoras dos demais desequilíbrios;
- iv. Trazer as dimensões coletiva, participativa e dialógica para todos os momentos do enfrentamento das questões: desde a definição do que seja e o que não seja um problema, o acordo sobre a importância e as prioridades dos problemas identificados, a tomada de decisão sobre as formas de solução e a avaliação do processo.

Aqui, há um claro distanciamento da sustentabilidade normativa e pragmática (FERRARO JÚNIOR, 2011). Assim, práticas que buscam ampliar o número de árvores ou implementar a coleta seletiva no bairro são sempre importantes, mas necessariamente não incrementam na vida coletiva do bairro valores relacionados com justiça, solidariedade, cooperação e felicidade: “pode-se tratar de uma sustentabilidade sem transformação que, no limite, é uma manutenção da sociedade como ela está” (FERRARO JÚNIOR, 2011, p. 56).

Após a problematização das duas palavras-conceito, o conceito de espaços educadores sustentáveis traz novas contribuições com trabalhos de EA, e novas possibilidades se abrem para o campo, como a temática de municípios educadores sustentáveis e escolas sustentáveis.

No texto de Trajber e Sato (2010), encontra-se a proposta do processo formativo a distância promovido pelo MEC e implementado em escolas do Ensino Médio. As autoras definem espaços educadores sustentáveis como aqueles:

(...) que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que contribuem para repensarmos a relação entre os indivíduos e destes com o ambiente. Compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, mais qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (TRAJBER e SATO, 2010, p.71).

Brandão (2005b) define esses espaços como sendo “aqueles capazes de demonstrar alternativas viáveis para a *sustentabilidade*, estimulando as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol da coletividade e reconhecerem a necessidade de se educarem”. Pensando na temática de municípios educadores sustentáveis, o autor defende que um município torna-se educador quando motiva nele o surgimento de diferentes lugares sociais de intercâmbio de vivências, de práticas de serviços e de conhecimento.

Brandão (2005b) propõe que os municípios tornem-se educadores sustentáveis em duas dimensões, a da aprendizagem - “estamos, no conviver com outros e com o mundo, de uma maneira ou de outra nos ensinando e aprendendo”; e a da dimensão cultural/social, que inclui os locais com vocação educadora, como bibliotecas e museus, mas também em pequenos e médios grupos, como cooperativas ou organizações não-governamentais, que trazem uma forma de participação solidária na vida das cidades.

2.3.1 Escolas Sustentáveis

O termo “espaços educadores sustentáveis”, quando referido aos espaços escolares, apresenta três eixos articulados entre si, segundo a proposta do MEC, a saber: gestão, currículo, edificação, e passa a ser denominado de “escolas sustentáveis”.

Uma quarta dimensão, da cidadania, foi adicionada à proposta apresentada pelo MEC com a elaboração da proposta-piloto do curso Escolas Sustentáveis promovido pela Oca e o

IE. O entendimento da equipe formadora era que a dimensão cidadania deveria ser explicitada para que estivesse colocada de maneira transversal na construção coletiva do conceito escola sustentável proposta aos participantes do curso.

É importante ressaltar que os eixos gestão, currículo, edificação e cidadania entrelaçam-se na construção de uma escola sustentável. Assim, por exemplo, a edificação da escola ao propiciar espaços de convivências contribui para a gestão tornar-se mais democrática. Do mesmo modo, um currículo que se abre para a possibilidade dos olhares dos vários saberes contribui para a inclusão e participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola.

A EA tem uma importante contribuição na formação de espaços educadores sustentáveis ao explicitar o potencial educador e sustentável que cada espaço carrega em si. Nesse sentido, trabalhar com o conceito de escola sustentável torna-se uma ponte de passagem para a incorporação da dimensão ambiental na educação escolar, ocorrendo, portanto, o que se denomina na presente pesquisa de ambientalização do cotidiano escolar.

Pensar o espaço educador a partir da ressignificação da gestão, do currículo, da edificação e da cidadania permite colocar os atores que atuam no espaço escolar em uma nova situação: não de transmissores de conhecimentos, mas de produtores de conhecimentos, sendo capazes de fazer uso desses conhecimentos na participação política do dia a dia (REIGOTA 2001). Nesse sentido, a proposta de espaços educadores sustentáveis coloca-se como um convite para a escola refletir sobre a sua missão sob a perspectiva de construção de sociedades sustentáveis, contextualizando-a com o momento atual. Ou seja, é uma escola sintonizada em educar para o presente e para o futuro.

A proposta do presente trabalho é (re) pensar as dimensões da escola sustentável, incorporando a reflexão dos cinco conceitos de EA da Oca, a saber: diálogo, identidade, comunidade, potência de ação e felicidade.

A gestão

A gestão de uma escola tradicional está isolada do ensino, das atividades com o entorno escolar, da cidadania e do potencial educador das estruturas e espaços físicos escolares. As decisões relativas à gestão são tomadas longe do alcance dos estudantes e da maioria dos professores, funcionários e pais, apesar do fato de suas decisões terem frequentemente um enorme impacto na vida de todos que atuam em seu espaço. Nas salas de

aulas, algumas professoras e alguns professores podem empenhar-se para criar uma atmosfera participativa entre seus estudantes, mas não será significativo se fora das classes a escola for gerida autoritariamente. A gestão constitui-se, assim, como um “currículo oculto”.

Hoje, uma das grandes missões da escola é educar para a cidadania, mas realizada dentro de um contexto que faz do estudante obediente e alheio aos processos participativos na escola, na intenção de ser ele um cidadão no futuro, mas não no presente. Portanto, é um “processo de autonomização, desalienação, tanto na relação sistema/escola, como na relação escola/estudante” (BORDIGNON, 2005, p.31). O autor articula a administração democrática da escola com a administração democrática do sistema de ensino.

Nesse sentido, a gestão democrática constrói-se na ruptura de práticas pedagógicas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas (MONLEVADE, 2005), ruptura com o paradigma da educação tradicional, da educação bancária, que tem a função de dar as condições ideológicas para manutenção e reprodução do *status quo* e que está, assim, hermeticamente fechada para práticas pedagógicas transformadoras:

A escola que não oferece desafios, que não instiga ao deslumbramento, a perspectiva evolutiva, nem ao ceticismo crítico, mas que oferece apenas verdades prontas, e em nome delas estabelece o paradigma dogmático, não propicia o desafio ao estudante de construir-se como sujeito, cidadão, governante, e que também constrói, solidariamente com os outros sujeitos, o projeto político coletivo. Nunca será demais insistir que a escola da submissão – a verdades, valores, regras definitivas – nunca será uma escola para cidadãos, mas sim para súditos (BORDIGNON, 2005, p.34).

Os limites da construção de uma gestão democrática passam pela pouca experiência democrática do próprio país, da mentalidade que somente atribui aos técnicos a capacidade de governar, a estrutura verticalizada do sistema educacional de ensino, do autoritarismo e o tipo de liderança que se mostra burocrática por dentro e corporativista por fora (GADOTTI, 1994).

Gadotti (1994) coloca duas razões para a escola adotar uma gestão democrática. A primeira é justamente a função de formar para a cidadania; assim, a escola começa dando o exemplo. A educação escolar não se encerra em seus muros, nas lições dos livros didáticos. Uma gestão democrática também fomenta o espírito comunitário entre todos os participantes da chamada comunidade escolar, que tradicionalmente é excluída da participação e das decisões.

Uma segunda razão dada por Gadotti (1994) para a constituição de uma gestão democrática, é contribuir para melhorar aquilo que é específico da escola: os processos de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a participação pertence ao próprio ato pedagógico. Assim, promovem-se relações horizontais entre educador e educando, tornando-se o educando

o sujeito da sua aprendizagem ao ser incluído nas decisões que dizem respeito ao projeto da escola.

Outra característica importante de uma gestão democrática é que esta se baliza pelo Projeto Político-Pedagógico da escola (MONLEVADE, 2005), resgatando o sentido inovador emancipatório, e não regulador, cujos pressupostos da autonomia e da participação se limitam à declaração de princípios fixados em um documento.

A gestão democrática escolar é sentida na efetivação dos conselhos escolares e outras comissões, e também na circulação de informações, na divisão de trabalho, na organização das celebrações da escola, na escolha do livro didático, etc. Ou seja, a gestão escolar é atitude e método, demanda aprendizagem, tempo, atenção e trabalho coletivo (GADOTTI e ROMÃO, 1997). Portanto, a criação de conselhos e de outros espaços deliberativos são passos importantes para a efetivação de uma gestão democrática na escola. Porém, é preciso ir além e promover outros momentos de participação e convivência na escola, espaços e tempos para “encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudo etc – e do estabelecimento de relações democráticas, de confiança e de comprometimento com um planejamento que vai se realizando e com o projeto que se pretende construir” (PADILHA, 2003, p.86).

Para Padilha (2003), as festas têm um potencial de criar novos espaços relacionais, que são também aprendentes, porém não transmissores, reprodutivos e ensinantes. São, ao contrário, oportunidades para realização de “um trabalho contínuo de avaliação e de reconstrução do próprio projeto de vida, de escola, de cidade ou de sociedade da equipe escolar, que é convidada a refletir e a observar as diferenças pessoais, grupais e institucionais ali presentes” (PADILHA, 2003, p.87).

A gestão democrática de uma escola sustentável também se realiza e é acompanhada por ações democráticas no próprio sistema de ensino. Assim, redes de ensino que priorizam uma gestão hierarquizada, com políticas públicas pouco participativas, certamente estarão incentivando esse mesmo tipo de gestão nas escolas.

A gestão democrática convida ao diálogo como forma prioritária do encontro entre as pessoas (CURY, 2005). É um encontro amoroso (FREIRE, 2005a, 2005b), na relação verdadeira entre humanos, por isso, também se dá na relação Eu-Tu (BUBER, 1974). É, nesse sentido, a construção de uma nova maneira de administrar a realidade escolar, já que tem como pressuposto a relação dialógica, da solidariedade e do companheirismo, o que pode sinalizar pela participação, pelo envolvimento coletivo e pela comunicação.

A escola não mais informa, mas sim se comunica com sua comunidade, com a finalidade de educar, uma vez “que o pensar do educador somente ganha autenticidade na

autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2005a, p.74).

A gestão de um espaço educador sustentável realiza-se na perspectiva da participação democrática; é coerente com o que preconiza, promovendo espaços e momentos de convivência e diálogo entre as pessoas e a inclusão de toda comunidade escolar; anima e legitima comissões como o conselho escolar, os grêmios estudantis, as Com-Vidas, promovendo as decisões plurais. Ademais, promove a autogestão, incentivando os espaços de tomada de decisões coletiva e a autoanálise por seus participantes, encorajando todas e todos a cuidarem do bem-estar do ambiente coletivo e individual, cultivando a afetividade e tornando a escola um lugar de ser feliz.

Também se preocupa com a administração estrutural, introduzindo tecnologias e hábitos alternativos e mais sustentáveis para diminuir o desperdício no consumo de água e energia elétrica e realizando compras conscientes, por exemplo. Mais do que apenas falar da importância da reciclagem do lixo, a escola passa a ser responsável pelo próprio lixo que gera, seja reciclando, reduzindo e/ou reaproveitando. Por isso, a gestão também educa as pessoas que convivem e atuam no espaço educador e, à medida que seus gestores assumem o papel de educar para a sustentabilidade, promove tal perspectiva desde as relações funcionais até as pedagógicas, desde as reuniões até o relacionamento com a comunidade externa à escola.

Nesse sentido, a ambientalização da gestão escolar coloca-se como uma oportunidade de proporcionar aos alunos e a toda comunidade escolar um aprendizado coerente com as práticas adotadas pela escola. Assim, é uma oportunidade da escola “dar o testemunho daquilo que se propõe para a sociedade. O seu efeito demonstrativo e pedagógico para os estudantes e para a sociedade” (SORRENTINO et al., 2012, p.23).

O currículo

Há no paradigma dominante uma restrição discursiva para compreender a complexidade das questões ambientais e isso se reflete nos processos de ensino-aprendizagem realizados na escola. A relação da produção de conhecimento através da transformação da natureza – o trabalho - envolve outras relações sociais que a ciência moderna não reconhece e, quando chegam à escola, criam um ensino que o conhecimento aprendido não se relaciona com a vida dos alunos (MONTYSUMA, 2005), tornando-se, portanto, um currículo descontextualizado.

O processo de conhecimento na modernidade acontece a partir da base cartesiana de interpretar o mundo, ou seja, dualista e fragmentada, com ruptura dos humanos com a natureza, do distanciamento do sujeito e do objeto, pela preferência do uso da linguagem matemática, pela busca da verdade única e universal, tendo como estrutura de pensamento uma ética antropocêntrica e utilitária (LIMA, 1999). Os conhecimentos científicos são considerados os únicos, válidos e verdadeiros, descartando e desqualificando os saberes oriundos de outros grupos sociais.

Essa é a base da ciência moderna, que vai determinar a sistematização, a constituição e a transmissão do conhecimento na escola moderna e que está refletida na constituição do currículo. O educador passa a “depositar”, passar “comunicados” para seus alunos, que passam a memorizar, repetir e arquivar os conhecimentos recebidos. Não há práxis, é uma educação baseada na ruptura radical da reflexão e da ação; assim, não há comunicação, não há criatividade, não há produção de saber e também não há transformação, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem, no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2005a, p.67).

Nesse sentido, defende-se a transposição das questões socioambientais para dentro da escola, passando-se de um educar que restringe a reflexão e a ação cotidiana para um educar que potencialize os indivíduos na participação ativa da transformação do seu mundo. A ambientalização do currículo passa também pela superação da relação educador-educando, professor-estudante, que, antes verticalizada e distinta na aquisição do saber, faz com que ambos, simultaneamente, sejam educadores e educandos (FREIRE, 2005b):

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’, e ‘reescrito’. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educando no ‘trato’ desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2005b, p. 97).

Os livros textos refletem o monopólio do saber científico e reproduzem o paradigma moderno, perpetuando o mito do antropocentrismo (GRÜN, 1994). Ao ser tratada na sala de aula, a natureza acaba tendo uma abordagem prioritariamente descritiva, que tanto pode enaltecer a beleza das paisagens naturais quanto tratá-la de maneira depreciativa ou como recurso a ser explorada pelo ser humano (CARVALHO, 1989). Dessa forma, a natureza encontra-se silenciada no currículo:

As áreas de silêncio do currículo não são simplesmente saberes sufocados pelas classes dominantes. Isto, é claro, quase sempre ocorre no processo de

seleção dos conteúdos escolares que integram o currículo. (...) as áreas de silêncio do currículo são fruto de um dualismo lógico-estrutural presente na relação entre o 'tipicamente moderno' e a 'tradição'; o moderno toma seu lugar às custas de um esquecimento (GRÜN, 1996, p. 49).

Outro obstáculo para a ambientalização do currículo escolar é a sua organização disciplinar. A temática ambiental vem sendo tratada pelas disciplinas que contêm os conteúdos ecológicos, como as Ciências Biológicas e a Geografia. Obviamente, ao ser tratada por essas disciplinas, a EA, predominantemente, é desenvolvida dentro de um viés conservador e tradicional, prevalecendo os aspectos físicos e químicos do ambiente em detrimento dos sociais, políticos, éticos e estéticos (MACHADO, 2007).

Gallo (2009) traz a imagem de uma 'árvore dos saberes', criada por Descartes, para pensar o currículo disciplinar. Nessa imagem, o conhecimento originário (mito) seriam as raízes da árvore, o tronco representaria a filosofia, as diferentes disciplinas científicas estariam representadas pelos galhos, que estariam subdivididos em inúmeros ramos, as folhas. Apesar de pensar numa árvore pode-se remeter ao todo, o autor lembra que quanto mais se entra nos galhos da árvore, mais difícil é olhar a árvore como todo. É o que acontece com as disciplinas nas escolas, que estão tão fechadas em si mesmas que dificultam a conexão com os outros saberes.

Soma-se a esse cenário um terceiro obstáculo que é a forma escolar de socialização. Os horários rígidos que marcam o tempo escolar, os conteúdos fechados, as avaliações de cima para baixo, etc. A relação autoritária entre professores e estudantes não permite que se estruture um diálogo mais franco na sala de aula, é de alguém que detém o conhecimento e irá transmiti-lo para alguém que o absorverá (FREIRE, 2005a), transformando-se fundamentalmente numa relação Eu-Iso (BUBER, 1974).

As propostas de EA encontram-se, assim, em uma contradição pedagógico-filosófica, pois idealizam uma prática integradora, pluridisciplinar e dialógica sobre uma estrutura fragmentada, disciplinar e autoritária (LIMA, 1999). O currículo escolar, na maneira como vem sendo concebido, ao invés de superar a crise socioambiental, produz e reproduz a impossibilidade de compreendê-la em sua totalidade, resultando, portanto, numa pedagogia redundante (GUIMARÃES, 2003). Todo esse cenário cria barreiras difíceis de serem

ultrapassadas na sala de aula por um ou outro professor/professora que deseja transformar suas práticas de ensino-aprendizagem.

Diferentes visões da definição de currículo convivem na educação hoje. Há as que vinculam o currículo a conteúdos, as que se colocam como experiência de aprendizagem, as que trazem os objetivos educacionais que a escola deve alcançar e ainda as que tomam o próprio processo de avaliação que a escola passa hoje, como os exames nacionais, influenciando na elaboração do currículo (MOREIRA, 2009).

O currículo surge com o objetivo de ordenar, organizar *o que e como* será ensinado nas escolas (VEIGA-NETO, 2009). Segundo o autor, a decisão *do que* ensinar implica selecionar dentro de um amplo repertório da “cultura social” elementos para a “cultura escolar”. Certamente essa decisão não é feita de modo neutro, automático e sem modificações.

Há, atualmente, uma polaridade relacionada à seleção que o currículo faz do que chega às escolas. O primeiro grupo acredita que existam saberes, conhecimentos e valores que são universais e parte do patrimônio cultural da humanidade. Essa posição é chamada “universalista” e defende o acesso pelas camadas populares ao conhecimento historicamente acumulado e de validade científica e social. A escola seria o lugar privilegiado para que isso ocorra. No Brasil, esse grupo está representado pela Pedagogia crítico-social dos conteúdos (SANTOS, 2009).

Em oposição aos universalistas, está o grupo de caráter não universalista, que, no Brasil, vem sendo defendida pela pedagogia libertária e emancipatória de Paulo Freire. Esse grupo acredita que os conhecimentos universais na verdade são restritos a um grupo específico e que o currículo escolar deve trazer a diversidade cultural que existe na sociedade, valorizando o conhecimento do grupo social a que o estudante pertence e também conhecendo a cultura do outro (SANTOS, 2009).

É importante levar em conta esse contexto na ambientalização do currículo escolar, pois o processo está igualmente sujeito à multiplicidade de discursos, portanto, de instabilidade de definições e significações (FREITAS e SOUZA, 2011).

A Rede de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (rede ACES)²⁰ traz dez características que podem contribuir para ambientalizar o currículo do ensino superior, a saber: (i) conceito de complexidade; (ii) flexibilidade e permeabilidade na ordem disciplinar; (iii) contextualização local-global-local; (iv) consideração dos sujeitos na construção do conhecimento; (v) consideração dos aspectos cognitivos, afetivos e de ação das pessoas; (vi) coerência e reconstrução entre teorias e práticas; (vii) orientação prospectiva de cenários alternativos; (viii) adequação metodológica; (ix) geração de espaços de reflexão e participação democrática; (x) compromisso com a transformação das relações entre Sociedade e natureza (JUNYENT et al., 2003). Para os autores, a ambientalização curricular é:

Um processo contínuo de produção cultural visando à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente de melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores de justiça, solidariedade e equilíbrio, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito pela diversidade (Junyent et al., 2003, p.21).

O currículo de um espaço educador sustentável é tudo o que se vive em seu espaço, oculta ou nitidamente, com ou sem intenção clara. Por serem momentos de aprendizado, é currículo. Assim, a escola deve ensinar aquilo que se vive, que se ouve e que se sente e, juntamente com os conteúdos historicamente sistematizados, permitir que o educando compreenda o seu mundo, rompendo com o monopólio do saber científico, criando alternativas na construção de conhecimento baseado no diálogo, no afeto, na solidariedade, na participação e na complexidade. A sala de aula deve ser o espaço privilegiado para que essa nova perspectiva de currículo seja exercitada, influenciando a escolha de conteúdos, a relação educador-educando e a construção coletiva do conhecimento.

Na tentativa de romper com o processo de objetivação da natureza, do monopólio do saber, na organização disciplinar e não dialógica da sala de aula, algumas aproximações entre o campo da EA e outros campos de conhecimento foram sendo feitas, trazendo novas possibilidades metodológicas para os processos de ensino-aprendizagem:

Destacaria a abordagem transversal, inter e transdisciplinar da questão ambiental, utilizando a pedagogia de projetos (OLIVEIRA, 2005; OLIVEIRA; ZANCUL, 2011); a aprendizagem colaborativa e transformadora, em que o foco do ensino e da aprendizagem se desloca da

²⁰ Rede de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (rede ACES) que, desde o ano 2000, vem promovendo uma série de encontros com o objetivo de trocar experiências e convergências de trabalhos no que tange à ambientalização da universidade e que envolve onze universidades internacionais: Alemanha (Technical University Hamburg-Harbur Technology), da Argentina (Universidad Nacional de Cuyo e Universidad de San Luis), do Brasil (Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de São Carlos), de Cuba (Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”), da Espanha/Catalunha (Universidad Autònoma de Barcelona e Universitat de Girona), da Itália (Università degli Studio del Sannio) e de Portugal (Universidade de Aveiro).

transmissão-recepção de informações (modelo transmissivo) ou da discussão (modelo cooperativo) para um modelo crítico-dialógico (LOGAREZZI, 2010) no qual todos os participantes estão envolvidos num processo compartilhado de construção do conhecimento, permeado de momentos reflexivos segundo uma abordagem formativa de acompanhamento (monitoramento e avaliação). Criar espaços reflexivos e democráticos na universidade onde a partilha de saberes e a colaboração são praticadas e incentivadas permite avançar na direção dos valores conectados à perspectiva da sustentabilidade socioambiental, distanciando-nos dos procedimentos centralizadores e das estruturas autoritárias e competitivas existentes (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Para Gallo (2009), a interdisciplinaridade é a tentativa de superação do processo histórico de abstração do conhecimento realizado pela ciência moderna, que resulta na descontextualização, no alheamento e desarticulação do conhecimento na escola, fatores que dificultam o entendimento do mundo que se mostra complexo, multifacetado e inter-relacionado. Para o autor, a interdisciplinaridade é colocar as diferentes disciplinas para dialogar, resgatando a totalidade perdida. Assim, o ponto de partida do processo educador seria a realidade do educando, buscando uma educação mais integradora e sem dissociações abstratas.

A investigação dos temas geradores proposta pela pedagogia libertadora pode ser compreendida dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Segundo Freire (2005a), trata-se de uma metodologia conscientizadora que permite a compreensão crítica do mundo, que parte da visão totalizada do contexto e, em seguida, separa-a em partes, nos temas geradores. Após a análise de suas partes, é possível ter mais compreensão sobre a realidade totalizante.

Para Torres (2010), os temas geradores na perspectiva freireana podem ser considerados um método de efetivação da inclusão da EA no currículo escolar de maneira interdisciplinar, uma vez que tais temas sintetizam as contradições vivenciadas em uma realidade pelas relações existentes entre a natureza e a sociedade. A autora aponta o trabalho “Abordagem Temático Freireana”, dos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), como uma referência teórico-metodológico para trabalhos com o currículo escolar dentro dessa perspectiva.

No entanto, para Morin, nem a interdisciplinaridade daria conta da rearticulação dos saberes, pois reafirma as fronteiras disciplinares. O autor traz a transdisciplinaridade como alternativa de resgate da visão do todo, da complexidade de uma realidade única.

No contexto da complexidade, Gallo (2009) traz a imagem de um rizoma proposto por Deleuze e Guattari para pensar o currículo, substituindo a imagem da árvore de Descartes. Tiram-se as disciplinas das gavetas de especialidades sem comunicação e as colocam numa

teia de possibilidades de conexões, de encontros e diálogos. Para o autor, a imagem de uma árvore traz a ideia de um sistema fechado e unitário; o rizoma, ao contrário, implica um sistema aberto, múltiplo, com circulação livre, não hierárquico. Ou seja, não mais um currículo, mas muitos currículos:

Se o currículo disciplinar nos remete a uma “pedagogia da ordem”, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle, um currículo rizomático, por sua vez, implica uma “pedagogia do caos”, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes (GALLO, 2009, p. 25).

O currículo se reinventa na reinvenção da própria escola, na influência das novas pedagogias, mais críticas e alternativas, e no trabalho pedagógico do cotidiano escolar, com educadores mais autônomos ao repensar os processos de ensino-aprendizagem. Traz a perspectiva de pesquisa, de inovação ao currículo escolar, incentivando estudantes e professores a romper com o saber individualista, fragmentado e único que está consolidado na escola, passando a serem atores mais ativos na compreensão da complexidade das problemáticas socioambientais. Assim, o currículo abre-se para novas habilidades que não sejam somente as do ensino enciclopédico, possíveis também com a consciência do coletivo, superando o isolamento das disciplinas e das salas de aula, ensejando a prática da pesquisa aliada ao planejamento das matérias escolares e possibilitando o aumento de uma comunidade escolar mais participativa, autônoma e organizada em prol de uma gestão democrática.

A cidadania

Uma das missões da escola é educar para a cidadania, para a formação da cidadã e do cidadão conscientes de seus deveres e direitos perante a sociedade. Porém, educa-se para a cidadania para o exercício da mesma, não para a fala discursiva na sala de aula.

O conceito de cidadania remete às relações existentes entre os indivíduos e a sociedade. Porém, há a dificuldade de se chegar a uma definição única, pois é um conceito baseado nas condições históricas, sociais e culturais de cada sociedade, portanto, torna-se uma construção histórica (SILY, 2008).

Na Antiguidade, ser cidadão era uma prerrogativa dos poucos homens que decidiam sobre a vida nas cidades. Já no século XVIII, com o Iluminismo e após as revoluções burguesas da época, começa-se a constituir a ideia liberal de cidadania, a Era dos Direitos, direito à vida, à propriedade e à liberdade. Os cidadãos passam a ser iguais perante a lei (SILY, 2008).

No século XIX, com a formação dos Estados-nações, o conceito de cidadania passa ser fortemente ligado à nação onde o indivíduo nasce, o que enfatiza cada vez mais as relações verticais entre o indivíduo e o Estado, em detrimento das relações horizontais baseadas na solidariedade entre os indivíduos (SILY, 2008).

O conceito de cidadania está para além da sua dimensão objetiva, configurada pela lei. Estão incluídas na construção desse conceito outras dimensões que perpassam as relações sociais dos indivíduos, como a cooperação, laços comunitários, solidariedade:

(...) cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes (GUARINELLO, 2005, p. 46).

Nesse sentido, educa-se para cidadania nos espaços em que os indivíduos atuam e convivem, nas práxis cotidianas individuais e coletivas, na consciência dos direitos e deveres dos cidadãos, não apenas no que se refere à lei, mas também nos direitos e deveres com o Outro, na relação Eu-Tu, no encontro verdadeiro dos seres humanos.

Educar para a cidadania por meio da e com a educação ambiental é uma possibilidade de construção de ações políticas (SORRENTINO et al., 2005). Nesse sentido, entende-se cidadania como identidade e pertencer a uma coletividade (JACOBI, 2003), portanto, também responsável pelo mundo em que habita.

A incorporação da dimensão ambiental na cidadania se dá ao tratar da complexidade das questões contemporâneas, trazendo a conexão entre o social e o ecológico, entre o global e o local, no diálogo verdadeiro do Eu-Tu nas relações, tornando o outro visível nas atividades escolares; trazendo ainda a inclusão não hierárquica dos diversos saberes e visões de mundo como princípio político-metodológico, o foco no processo e não no resultado apenas, buscando compreender as causas dos problemas, delas emergindo as ações de transformação (TONSO, 2011).

Ambientalizar a escola a partir da cidadania cria a oportunidade de aproximação com sua comunidade, favorecendo a estruturação de comunidades aprendentes e interpretativas e a emergência de “novas práticas (solidárias), novas atitudes, novas ações coletivas, novas associações entre lutas, entre locais e entre movimentos” (FERRARO JÚNIOR, 2011),

transportando, assim, o compromisso com as questões socioambientais para toda a comunidade, que integrou o processo, participou, apropriou-se, tornando-se, portanto, capaz de levar e incluir essas novas questões para suas vidas.

O que se busca é derrubar os muros visíveis e invisíveis da escola e incluir a comunidade escolar em todas as suas atividades. Nesse sentido, a ambientalização das relações de cidadania na comunidade escolar reafirma a perspectiva política da educação, reconhecendo que os processos de ensino-aprendizagem devem se desenvolver a partir de critérios democráticos e participativos, o que traz mais coerência entre aquilo que é dito e aquilo que é feito. Com a participação dos sujeitos no processo de politização e no exercício da cidadania, não há mais lugar para apenas a transmissão e assimilação de conhecimentos.

Sorrentino (2000) traz cinco dimensões importantes para que ocorram processos participativos com essa perspectiva. A primeira é ter condições básicas de infraestrutura, como, por exemplo, garantir a locomoção das pessoas; a segunda é a disponibilização de informações; a terceira refere-se aos espaços de locução, que devem ter uma frequência, onde há a circulação de informação e as pessoas consigam dialogar sobre assuntos que interessam; a quarta dimensão diz respeito à tomada de decisão, pois, para além de uma mera consulta, é importante que a decisão seja tomada coletivamente; por último, o autor traz a dimensão da subjetividade, que é comprometimento, envolvimento e pertencimento das pessoas e do coletivo com o local e relacional, que pode ser sua escola, bairro, cidade e mesmo o planeta.

É necessária uma prática contínua e permanente voltada à ambientalização da escola como um todo, fomentando e incentivando a comunidade escolar, o professorado, a coordenação, os funcionários, os estudantes, os pais e os moradores do bairro a participar de tomadas de decisões, atentando-se às condições objetivas dessa participação, como espaços e horários adequados; bem como as condições subjetivas, como a motivação, o pertencimento e a felicidade.

Incorporar a questão ambiental a partir da dimensão da cidadania na escola é possibilitar a construção de acordos coletivos, “pactos de responsabilidades diferenciadas e compartilhadas, seja para a simples diminuição do consumo de descartáveis, de água e energia, seja para ações promotoras da melhoria das condições de vida na região” (SORRENTINO et al., 2012, p26). Espera-se, assim, que, ao vivenciar a experiência participativa na escola, que seja transferida para outras vivências cotidianas. Nesse sentido, emerge o entendimento da participação como educação, imprescindível no processo de reflexão-ação-reflexão sobre o mundo.

A cidadania de um espaço educador sustentável é entendida como pertencimento co-responsável. É educar pessoas para que saibam entender seus problemas e sintam-se capazes de participar para transformar a realidade, incrementando a potência de ação individual e coletiva. Assim, enfatiza-se a importância do envolvimento nas atividades da escola da comunidade escolar mais ampliada – pais, estudantes, professoras/professores, diretoras/diretores, coordenadoras/coordenadores, funcionárias/funcionários e pessoas do bairro ao qual a escola pertence. O espaço do educar transforma-se em um lócus privilegiado para o exercício da democracia, educando as pessoas que nele atuam. Assim, ganham vida e significado no cotidiano escolar os conselhos e comissões escolares e programas como Agenda-21, Com-Vidas e escola sustentável, os quais podem servir de pontes de passagens para a ambientalização da escola como um todo.

A edificação

Como, a partir da edificação escolar, a comunidade valoriza, preserva e se apropria dos espaços e tempos aí existentes? Como o edifício e suas estruturas podem colaborar para construção de processos educadores coletivos?

Tem-se observado uma configuração de prédios escolares quase que padronizado na forma e repartição das salas e dos corredores, na localização e o formato de janelas e portas, e nos demais espaços das áreas comuns. Pouco conta sobre a história da comunidade e não privilegia o ambiente local, tornando-se lugares desinteressantes, muitas vezes ou muito quente ou frio, com pouca luminosidade e poucas áreas verdes. São prédios planejados para durar anos, mas, logo após sua inauguração, já estão desatualizados, pois não acompanham a dinâmica da escola, seja no número de estudantes que cresce ou nas novas concepções pedagógicas.

O recorrente é um muro alto ao redor da escola, criando um obstáculo com sua comunidade. O recado é quase explícito: a participação de pais e outros moradores nem sempre é bem-vinda. Em muitas escolas, a regra é deixar as crianças na porta, não permitindo a entrada dos pais, passando a sensação de que a educação é deixada sob a responsabilidade total da escola. A escola permanece encerrada nela mesma

A escola fica escondida atrás de seus muros, perde o contato com a comunidade e não cria vínculos de pertencimentos. Cria-se uma identidade escolar que nada reflete na ou a identidade do bairro.

Nesse sentido, a edificação escolar também se constitui como um currículo oculto, que pode contribuir ou dificultar a construção de uma escola mais aberta e democrática, com

relações dialógicas e o currículo inter e transdisciplinar. Paulo Freire (2005b) relata sua experiência na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo durante a administração de Luiza Erundina (1989-1993), denunciando o descaso material que muitas escolas da rede municipal enfrentavam, encontrando escolas em condições absolutamente de abandono. Para o autor, “há um pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p.45), revelando o “discurso formador” na limpeza, higiene e boniteza do espaço físico de cada escola:

Nesse sentido, sentir-se bem na escola exige inicialmente a preocupação com a estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços como o seu jardim, as suas possíveis áreas livres e áreas esportivas para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, frequentar e explorar prazerosa e pedagogicamente (PADILHA, 2003, p. 87).

O espaço e as estruturas da escola devem refletir o projeto político-pedagógico, trazendo a intencionalidade pedagógica em cada estrutura e espaço, contribuindo para construção de sua identidade. Dessa maneira, os projetos de construção e reformas dos edifícios escolares devem envolver não apenas os profissionais de engenharia e arquitetura, como acontece normalmente, mas também as opiniões do professorado, dos funcionários/funcionárias, coordenação, estudantes e pais, levando-se em conta as concepções arquitetônicas e pedagógicas do local.

A edificação de um espaço educador sustentável respeita as tecnologias mais adequadas para cada localidade, diminuindo seus impactos no ambiente e tornando o ambiente agradável para se viver e conviver. As estruturas educadoras sustentáveis que compõem o espaço guardam em si o processo pedagógico, trazendo a possibilidade da aprendizagem do cuidado com a vida, através do cuidado das salas, das plantas, dos colegas e de si mesmo. Mais do que falar sobre as alternativas sustentáveis, a escola pode vivenciá-las. A horta, o coletor de água da chuva, as salas de aulas abertas, os murais informativos, os espaços compartilhados com a comunidade destinam-se para os encontros participativos. Assim, o espaço físico da escola e suas estruturas possibilitam uma coerência no discurso realizado na sala de aula e naquilo que de fato a escola experimenta no seu cotidiano.

As estruturas sustentáveis permitem que a escola faça o uso, no seu cotidiano, de alternativas alinhadas à construção de sociedades mais sustentáveis, criando coerência com o que é ensinado, com o que é vivido na escola:

A construção de alternativas cotidianas de ação pessoal e coletiva, por exemplo, na adaptação às mudanças climáticas, na mitigação dos seus impactos e no enfrentamento das causas do aquecimento global, exige a popularização dos conhecimentos científicos através da sua comunicação com finalidade educadora. Portanto, potencializar cada humano e seus grupos sociais para a construção coletiva de sociedades sustentáveis, torna-

se o maior desafio para todas as forças que se aliam hoje no campo ambientalista de luta pela VIDA (SORRENTINO et al., 2012,p. 23).

Os espaços escolares podem manter uma relação interativa, que transcende o espaço formal e atinge o informal, “na cidade que se alonga como educativa” (FREIRE, 1997, apud PRONSATO, 2005, p. 49). Assume-se que todo o território da cidade possui potencialidade de ser educador e a escola passa a compartilhar sua missão educadora entre as cidadãs e cidadãos de sua localidade. Desse modo, tanto a cidade quanto a comunidade escolar têm seus sentidos e entendimentos de educação ressignificados. A cidade passa a ser percebida para além das suas funções políticas, econômicas e sociais e incorpora a função pedagógica, ampliando o leque de possibilidades educadoras para além das instituições já instituídas na sociedade. É a partir dessa compreensão de cidade que nasce a ideia das Cidades Educadoras.

O I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em 1990, resultou na Carta das Cidades Educadoras, documento que tem como referência a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida do Fórum Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

Entre os princípios fundamentais trazidos na Carta das Cidades Educadoras, destaca-se:

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes

La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida. (AICE, 2011, p.38-39).

Em 1994, no III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, na cidade de Bolonha, Itália, criou-se a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). A Carta foi revisada nesse encontro e posteriormente no VIII Congresso Internacional, adaptando seus princípios aos novos desafios e necessidades das sociedades²¹.

²¹ FONTE: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>>.

É também dentro desse movimento de (re) pensar os espaços e funções das cidades e do município como um todo, que nasce, em 2005, o Programa Municípios Educadores Sustentáveis, criado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, ensejando o livro com o mesmo nome, escrito pelo educador Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 2005b). Pensar os municípios a partir da perspectiva educadora coloca-se como uma maneira de fomentar essa função nas comunidades, ajudando-as a transformarem-se em comunidades aprendentes. A comunidade escolar legitima-se enquanto educadora e pode intermediar a ligação da escola com sua cidade, país e planeta tirando-a do seu isolamento e abrindo seu espaço e tempo para novas possibilidades de aprendizagem.

O Programa Mais Educação, já mencionado no capítulo 1 do presente trabalho, a partir das diretrizes de Educação Integral, incorpora os conceitos de cidade educadora e comunidade aprendente ao ressignificar os espaços e tempos de ensino-aprendizagem realizados na escola (BRASIL, 2011; BRASIL, 2009).

Defende-se que a reinvenção da escola passa também pela reinvenção das comunidades e das cidades:

Quando os educadores assumem que a escola faz parte de uma cidade educadora, o ambiente social se transforma em um espaço de aprendizagem. Passam a ser espaços educativos não apenas museus, igrejas, monumentos e outros edifícios considerados importantes, mas também ganham a dimensão de espaços educadores as ruas e praças, as lojas, os estádios, as associações de moradores, os locais de culto religioso e aqueles onde as pessoas trabalham, produzem, criam, se transportam, se divertem, convivem, enfim. Ou seja: os limites da sala de aula podem se expandir e toda a cidade torna-se uma escola com riquíssimas oportunidades de ensinar e de transformar o que é significativo para os que ali vivem. (BRASIL, 2011, p. 10).

A reflexão promovida pelo debate da Educação Integral passa pela multiplicidade de funções que a escola tem que assumir na contemporaneidade, deixando de ser uma instituição que somente ensina, mas que também se credencia a exercer outras funções sociais, como, por exemplo, cuidados na saúde e na alimentação de seus estudantes:

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009, p. 17).

Certamente, existe o risco de promover-se *o mais do mesmo*, no sentido de ampliar a jornada escolar, mantendo os estudantes mais tempo na escola, no entanto não promovendo

nenhuma mudança significativa em relação à maneira como a escola educa. Entretanto, o programa Mais Educação traz explícito em suas diretrizes um entendimento mais ampliado e renovado dos tempos e espaços de aprendizagem, articulando as suas inovações com o projeto político-pedagógico da escola. Outra indicação importante apresentada pelo Programa é a necessidade de articulação com outras políticas públicas, promovendo uma sintonia e sinergia de ações para a transformação da escola. Nesse sentido, há no texto referência sobre Educação Integral (BRASIL, 2011), um entendimento da relação entre a ressignificação dos tempos e espaços da escola e o desenvolvimento sustentável dos municípios. Trata-se de um reconhecimento importante, embora ficando a ressalva da opção pelo termo ‘desenvolvimento sustentável’ e o pouco aprofundamento da sua compreensão.

A incorporação da EA à educação formal guarda em si a possibilidade de compreensão da crise ambiental em todas as suas dimensões e direciona o currículo escolar para o entendimento e interpretação crítica da realidade socioambiental local-global. É importante ressaltar que a educação escolar ainda é, para a grande maioria da população brasileira, o único nível de ensino acessível (AZANHA, 1992).

Para Sorrentino et al. (2012), a incorporação da dimensão ambiental em processos educadores direcionados em instituições de ensino pode cumprir duas funções: educar ambientalmente a própria instituição e contribuir para ambientalizar a sociedade. Para os autores, ao realizar a primeira função, a instituição também já cumpriu a segunda.

A inclusão da EA na escola contextualiza-a aos desafios da contemporaneidade. Porém, para responder a esses novos desafios educativos, a escola precisa romper com as bases epistemológicas em que está alicerçada a escola moderna, reinventando-se e adquirindo novos sentidos inovadores nos processos de ensino-aprendizagem. Incorporar a dimensão ambiental na escola exige muito mais que sua presença no currículo, como tradicionalmente vem ocorrendo com os trabalhos de EA escolarizado, muitas vezes restringem-se aos trabalhos com os conteúdos. Manter a inclusão da problemática ambiental exclusivamente pela via das disciplinas é isolar as professoras e os professores em suas salas de aula, que se veem sozinhos para lidar com questões complexas e polêmicas como as ambientais.

É nesse sentido que a incorporação da ideia de escolas sustentáveis pela educação escolarizada ganha novos impulsos para sua renovação. Uma escola que ressignifica sua gestão, seu currículo, sua edificação e sua relação com a comunidade do entorno a partir da inclusão da dimensão ambiental potencializa-se para conquistar sua autonomia e liberdade de

ser protagonista da constituição de suas normas, de seus valores, de seus projetos, da produção do seu conhecimento e do seu modo de estar e interpretar o mundo.

3 A EXPERIÊNCIA DO CURSO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS OCA/IE

O terceiro capítulo do presente trabalho destina-se à análise do curso de formação de educadores ambientais direcionado para a comunidade escolar com a temática de escolas sustentáveis. Vale ressaltar que a finalidade não é fazer uma avaliação do curso em relação aos seus objetivos, mas, aproveitando a experiência da intervenção e as observações e entrevistas realizadas em duas escolas participantes, buscou-se responder à pergunta que inicialmente motivou a pesquisa, a saber: Qual a possível contribuição dos cinco conceitos da Oca em processos formativos de Escola Sustentável no que tange aos desafios e oportunidades?

O capítulo está dividido em duas partes. Uma apresentação e explanação dos métodos e técnicas adotada para a realização do curso - o desenho do Curso, seguida de uma análise descritiva da experiência do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, e a fase de realização do Curso.

A duração de um ano do Curso não permite falar de impactos e mudanças significativas no cotidiano escolar, mas pode trazer subsídios para formulação de processos educadores ambientalistas contínuos e sustentáveis. Desse modo, o caderno de campo da pesquisadora, os materiais produzidos pelos participantes durante o curso, como também o questionário aplicado (ANEXO A) e as entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas (ANEXOS B e C), foram as técnicas utilizadas para a análise dos resultados.

3.1 O desenho do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

A elaboração do curso Escolas Sustentáveis Oca/EI teve como ponto de partida o conceito e o material didático que foram desenvolvidos dentro do projeto Escola Sustentável do Ministério da Educação (MEC). No ano de 2010, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) do MEC, juntamente com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), ofereceu um curso de extensão de 90 horas na modalidade a distância e presencial, intitulado *Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida*, para as escolas de Ensino Médio, como já mencionado no capítulo 2 deste trabalho.

Outro marco teórico que fundamentou a proposta do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE foram os cinco conceitos que permeiam as reflexões e ações dos trabalhos de EA realizados pela Oca, já expostos no capítulo anterior: identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade²².

O objetivo do curso em questão era fomentar um processo de elaboração e construção de espaços educadores sustentáveis em cada uma das escolas participantes. Quanto aos objetivos específicos: i) contribuir para compreensão da importância de revisar o currículo, a gestão, as edificações da escola e o conceito de cidadania nos processos de ambientalização escolar; ii) contribuir com a apropriação dos conceitos de diálogo, identidade, comunidade, potência de ação e felicidade ao refletir sobre os processos de ambientalização escolar; iii) construir coletivamente o conceito de escola sustentável; iv) contribuir para organizar e envolver a comunidade nas atividades da escola.

O desafio foi construir todo o percurso formativo coletivamente, de maneira horizontal nas relações, e fomentar momentos de participação nessa elaboração também dos grupos de trabalho das escolas participantes. Assim, embora tivesse o desenho do percurso

²² A equipe formadora teve entre início de janeiro e meados de março para constituir-se, desenhar a proposta do curso, iniciar a elaboração das primeiras atividades a serem desenvolvidas pelos grupos de trabalho, entrar em contato e apresentar a proposta para as três cidades previamente selecionadas, dentre as quais uma seria selecionada para participar; e, posteriormente, fazer o convite para as seis escolas indicadas previamente pela secretaria municipal de educação, dentre as quais três efetivamente participariam do processo formativo. Dessa maneira, como nem todos eram membros da Oca, os cinco conceitos de EA da Oca foram sendo apropriados pela equipe e pelos participantes à medida que o curso acontecia.

formativo de começo ao fim, ele foi sendo reavaliado e repensado à medida que se incluíam os olhares e desejos de todas e todos que compartilhavam do processo²³.

O percurso formativo foi dividido em dois momentos distintos: um presencial e outro em atividades dirigidas e desenvolvidas pelos grupos de trabalho, totalizando 210 horas de curso. Os momentos reservados às atividades dirigidas aconteceram nas escolas e foram coordenados pelos próprios participantes conforme as necessidades dos grupos; por exemplo, realizando leituras individuais e coletivas ou elaborando e executando alguma ação planejada.

Houve três momentos presenciais com a equipe Oca/IE: os encontros semanais com o grupo de trabalho, os encontros com todos aos sábados e as aulas abertas. Nos momentos teórico-práticos, foram trabalhados conteúdos e atividades relacionadas aos marcos teóricos do Curso, objetivando a construção coletiva do conceito de escola sustentável e a implementação de ações pensadas pelas escolas participantes.

Nos momentos presenciais, foram utilizadas técnicas e estratégias participativas, como a Oficina do Futuro²⁴, rodas de conversa, trabalhos em pequenos grupos, acordos de convivência, dinâmicas colaborativas, diagnósticos coletivos. O desafio sempre foi trabalhar com técnicas e métodos que pudessem ser aproveitados pelos participantes nas suas escolas. A intenção era fazer disso um acessório pedagógico para ajudar os grupos de trabalho a expandirem as reflexões e ações oriundas do Curso para suas comunidades escolares.

As reuniões semanais nas escolas tinham duração de duas horas e aconteciam nos espaços escolares de cada grupo participante. O grupo com uma formação mista de cinco escolas e um Centro Rural de Educação Ambiental usava o espaço da Oca e do Centro para se reunir. Juntamente com a equipe formadora, os grupos de trabalho reuniam-se para aprofundar as temáticas trazidas pelo Curso e pensar em ações que poderiam ser colocadas em prática em sua escola.

Uma vez por mês, por oito horas aos sábados, aconteciam os encontros com todos os grupos de trabalho. Nesses encontros mensais, deu-se prioridade a dinâmicas e atividades que

²³ A semana de trabalho da equipe formadora iniciava-se com uma reunião de avaliação das atividades da semana anterior. Também se planejavam as atividades que seriam desenvolvidas naquela semana e se preparavam as reuniões com os grupos de trabalho e as atividades pedagógicas. Essa dinâmica de trabalho para a equipe responsável pela organização do processo foi uma rica aprendizagem, em que o grupo foi amadurecendo com o andamento do curso.

²⁴ A Oficina do Futuro foi criada pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania e vem sendo utilizada em trabalhos de EA, processos participativos e na construção de Agenda 21. Para saber mais sobre a Oficina do Futuro, ver: BRASIL, Formando COM VIDA. Brasília: MEC/MMA, 2004.

estimulavam a sensibilidade, a criatividade, a cooperação e a coletividade, lançando mão de outras formas de expressar, como rodas de danças, dinâmicas diversas e relatos de experiências. Desejava-se fomentar momentos de ‘aberturas epistemológicas’, alternativas à construção de conhecimentos que se mostram predominantemente racionalizados, fragmentados e utilitaristas (FRANCO, 2010) e que estão tão consolidadas nas escolas hoje. Buscava-se, portanto, criar momentos coletivos de diálogo, acessando outras dimensões de construção do conhecimento, direcionadas ao desejo de transformar as escolas em espaços mais educadores e mais sustentáveis.

As aulas abertas eram ministradas por convidados que falavam de diversas temáticas relacionadas à questão da sustentabilidade e da educação²⁵. Aconteciam uma vez ao mês com duração de quatro horas. A proposta era que fossem abertas às comunidades das escolas participantes, expandindo o convite para as redes municipal e estadual de ensino e divulgando também na comunidade acadêmica da ESALQ/USP. Além de possibilitar a troca de experiências e o contato com pessoas atuantes no campo da EA, a aposta era que as aulas abertas poderiam ser uma estratégia para contribuir com a constituição futura de uma rede de escolas sustentáveis.

O Curso teve duração de abril a novembro do ano de 2011, fazendo uma pausa nas férias de julho. Os meses foram pensados como se fossem ciclos. Os sete ciclos foram divididos em três etapas, que foram denominadas de *identidades, identificações e políticas públicas*.

A primeira etapa, *identidades*, teve o objetivo de pensar e agir sobre as identidades que definem o espaço escolar, compreendendo-o como um espaço social produzido por pessoas nas relações entre si e com o mundo. Essa etapa foi constituída por três ciclos: escola dos sonhos, diagnóstico da realidade escolar e preparação do plano de ação. Esses três primeiros ciclos foram pensados tendo a Oficina de Futuro como referência. A partir dos dois

²⁵ Foram realizadas sete aulas abertas: Rachel Trajber, que fez a palestra de abertura no dia do lançamento do programa; Luciane Lucas, que fez a palestra “Por uma epistemologia alternativa do consumo: conversando com a sociologia das emergências de Boaventura de Sousa Santos”; a professora Michèle Sato que trouxe a experiência do curso a distância de escola sustentável realizado em parceria com o MEC; o pesquisador da Oca, Daniel Fonseca de Andrade que fez a palestra intitulada “Diálogo, identidade, comunidade, potência de ação e felicidade: a Educação Ambiental da Oca”; o professor Luis Carlos de Menezes com a palestra “Somos ambiente, somos sociedade: a relação entre a comunidade e a escola”; com a professora Maria Isabel Gonçalves Correa Franco que falou da sua experiência com a Agenda 21 no município de Embú com a palestra “Meio Ambiente, Educação e Sustentabilidade: em diálogo com o cotidiano”; da professora Maria Antonia Ramos de Azevedo que tratou sobre o projeto político-pedagógico da escola na palestra “Reflexões coletivas acerca do Projeto Político Pedagógico na perspectiva das Escolas Sustentáveis”; e de Skye Riquelme, que tratou de permacultura na palestra intitulada “Pensando como aranha: a permacultura na Escola Sustentável”.

primeiros ciclos, começou-se a construir coletivamente o conceito de escolas sustentáveis e a iniciar a elaboração do plano de ação.

A segunda etapa, *identificações*, teve como finalidade repensar as identidades que determinam as comunidades educadoras. Nessa etapa, buscou-se pensar na relação com o outro, problematizando as relações internas e externas existentes na escola, abordando-se conceitualmente os temas de comunidade escolar e de projeto político-pedagógico. Nos três ciclos que compuseram essa etapa, aprofundou-se o conceito coletivo de escolas sustentáveis, discutindo as dimensões gestão, edificação, currículo e cidadania. Os grupos de trabalhos já tinham um primeiro esboço do plano de ação e pensou-se em estratégias para colocá-lo em prática ainda durante o Curso.

A terceira etapa encerrou o Curso trazendo a discussão de *políticas públicas*. A temática discutida foi a da cidadania. O objetivo foi potencializar a equipe de trabalho a agir juntamente com a sua comunidade e encontrar estratégias para dar continuidade às propostas construídas a partir do Curso nos anos seguintes, não pensadas mais como ações pontuais, mas sim como ações conectadas num projeto coletivo da escola. Essa última etapa teve um ciclo e, no seu fechamento, houve um encontro de celebração do processo vivenciado, reunindo todas e todos os participantes com os parceiros do programa e a secretaria de educação municipal.

Procurou-se construir um processo avaliativo contínuo e participativo. Assim, as avaliações aconteciam em todos os encontros presenciais do Curso, tais como nos sábados formativos, nas aulas abertas e nos encontros semanais nas escolas, utilizando diversas técnicas, como questionário, roda de conversa, dinâmicas, etc. Toda semana, a equipe formadora se reunia e, com base nessas avaliações, reconstruíamos e construíamos as atividades da semana seguinte. Com vistas à construção coletiva, a ideia era sempre fazer um convite para todas e todos para discutir o caminho que iria ser percorrido. Não apenas construir um espaço aberto a sugestões e críticas, mas também de saberes que ali conviviam. Certamente, foi desafiante para a equipe formadora pensar em um Curso que, apesar de ter um caminho arquitetado, estaria aberto a modificações e mudanças de rumos, ou seja, partia-se sem uma definição fechada de escola sustentável, com a intenção de construí-la coletivamente, e o ponto de chegada seria acordado no caminhar:

Para isso é preciso ter convicções sem querer impô-las aos outros. Apenas desejar, e não obrigar, a que os outros compartilhem daquilo que nos

faz bem, que nos ilumina, respeitando as demais opções e necessidades. Traçar caminhos juntos. Construir processos educacionais pautados pela construção de arenas, espaços de aprendizagem, de diálogo, onde o que queremos ensinar tenha como pré-requisito o desejo de aprender e o estímulo à capacidade de análise crítica do outro. Ser assertivo e propositivo, ter iniciativas e ser criativo, tudo isso é fundamental, mas mais importante ainda é conseguir estimular e propiciar assertividade, iniciativa, criticidade (como capacidade reflexiva, analítica e intuitiva) e a criatividade nos outros. Transmitir a todas e a cada pessoa a vontade e a capacidade de imaginar e enunciar o seu projeto de futuro e a disposição de dialogar sobre ele, aprimorá-lo e construí-lo individual e coletivamente (SORRENTINO et. al., 2011, p.23.)

Partiu-se dos pressupostos da pedagogia freireana, de que ensinar não é transferência de conhecimento, mas é criar possibilidades para sua construção (FREIRE, 2005b).

Cada equipe de trabalho finalizou o Curso reunindo em um único documento todas as atividades realizadas. Ele é formado por cinco partes, a saber: apresentação da comunidade escolar, o conceito coletivo de escolas sustentáveis, a escola dos sonhos, o diagnóstico da realidade escolar e o plano de ação. A intenção foi a de construir uma memória coletiva registrada por cada grupo de trabalho de modo que cada um contasse sobre o processo vivenciado, buscando levar e incorporar as experiências, reflexões, inovações ao cotidiano de seus espaços educadores. Apostou-se que esse documento poderia constituir-se como importante referência para a continuidade e a sustentabilidade do processo educador ambientalista iniciado com o Curso, à medida que conseguisse envolver a comunidade escolar e dialogar com o projeto político-pedagógico da escola.

3.2 A realização do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

A experiência dos sete meses do Curso permitiu conviver com as pessoas que atuam na escola, conhecê-las, acompanhar a dinâmica de cada grupo de trabalho e observar as mudanças trazidas pela interferência do processo formativo vivido pelos grupos. Esse convívio e as reflexões oriundas dos desdobramentos do Curso contribuíram para iluminar a pergunta que motiva a presente pesquisa.

O Curso não teve continuidade no ano seguinte. Escolheram-se, para acompanhar os desdobramentos do processo formativo, as duas escolas com maior número de participantes no Curso. A pesquisadora retornou a essas escolas diversas vezes nos dois anos posteriores para conversar com os participantes, entrevistar algumas pessoas que participaram do

processo e saber dos desdobramentos das ações pensadas²⁶. No início de 2013, houve um processo de remoção na rede municipal de ensino de Piracicaba/SP e menos da metade das pessoas que participaram do Curso permaneceu nas escolas em que trabalhava em 2011.

Valendo-se do referencial teórico apresentado nos primeiros capítulos deste trabalho e dos métodos e das técnicas utilizadas para coleta de dados, buscaram-se elementos e dimensões que pudessem caracterizar a realização do curso Escola Sustentável Oca/IE. Foram muitos os desafios enfrentados por todas e todos nessa caminhada; assim, propõe-se realizar a análise crítica da experiência do Curso tendo estes desafios como parâmetros analíticos, a saber: *o desafio de não ser mais um entre os muitos outros projetos, o desafio da comunicação, o desafio da participação, o de não fazer um curso conteudista e o desafio da continuidade.*

Após a definição da cidade e das escolas que participariam, a equipe formadora promoveu um primeiro encontro com as pessoas interessadas em compor o grupo de trabalho. Cogitou-se com esse encontro a realização de uma apresentação do referido Curso, dos seus objetivos, dos métodos e da equipe formadora.

O lançamento oficial do projeto ocorreu num evento aberto ao público no anfiteatro do Departamento de Ciências Florestais de ESALQ/USP. Foram convidadas as escolas participantes, a rede municipal e estadual do município de Piracicaba/SP e a comunidade acadêmica da ESALQ, assim como a secretaria municipal de educação de Piracicaba/SP e parceiros da Oca e do IE. A proposta do Curso foi formalmente apresentada ao público presente. Também no evento, foi formalizada publicamente a parceria entre a Oca e o IE e o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba/SP ao curso Escolas Sustentáveis Oca/IE. Após as falas de abertura, realizou-se a primeira aula aberta, tendo a convidada Rachel Trajber como palestrante, que relatou o programa de Escola Sustentável proposto pelo MEC.

O primeiro sábado de formação destinou-se ao encontro entre todos os grupos de trabalhos reunidos e a equipe formadora. Os sábados de formação iniciavam-se com um café da manhã coletivo, seguido pela apresentação da programação do dia e dos acordos de

²⁶ A parceria entre a Oca e o IE iniciou-se em 2010 com a intenção de realizar projetos e atividades conjuntas e pensar em ações de EA contínuas e permanentes, contribuindo com a formulação e implementação de políticas públicas de EA escolarizada. Após o término do Curso no final de 2011, a pesquisadora, com o apoio do grupo da Oca, convidou os participantes para formarem um grupo de estudo sobre escolas sustentáveis com o objetivo de dar continuidade ao processo iniciado. Porém, por diversos motivos, não foi possível a sua constituição.

convivência. Depois de transcorridas as atividades ao longo do dia de trabalho, com um almoço coletivo, finalizava-se com uma avaliação do dia, momento em que se avaliava não apenas o dia de encontro, mas também se recolhiam sugestões para as próximas atividades seguintes.

Dividiu-se o primeiro sábado de formação em dois momentos. A primeira parte destinou-se à apresentação equipe formadora, dos participantes, da proposta do Curso, explicitando os seus objetivos, o cronograma, o conteúdo, a carga horária, os dias dos encontros presenciais, os responsáveis pelas memórias de cada encontro. Também se conversou sobre o produto final esperado ao término da caminhada formativa. Foi um primeiro momento para receber as ideias, opiniões e sugestões de todas e todos.

Uma segunda atividade proposta no primeiro sábado formativo foi revelar as expectativas dos participantes em relação ao Curso. Cada grupo de trabalho foi convidado a construir um painel com as suas expectativas em relação ao processo formativo que se iniciava. Palavras como *motivação, aprendizagem, coletivo, expectativa, construir junto, mudança* foram as que apareceram nos cartazes feitos pelos grupos.

O tema ‘escola sustentável’ mostrou-se muito atrativo no primeiro momento. Também foi muito celebrado pelos grupos de trabalho o fato de o Curso não se mostrar fechado, como uma imposição vinda de cima para baixo, mas como um convite aberto para ser construído a várias mãos. Entretanto, a opção de trabalhar com essa temática dentro de uma perspectiva participativa, de construção coletiva e ancorada no diálogo, logo se mostrou ser um caminho que também possuía suas dificuldades. Vivenciaram-se alguns momentos de desânimo do grupo, a postura de “tarefismo”, do “cumprir tabela”. Desse modo, isso se constituiu como o primeiro desafio, *o de não ser mais um entre os muitos outros projetos*.

A escola recebe uma enorme demanda para a realização de projetos que chegam prontos para serem executados, sem a sua participação na elaboração e na avaliação. Aos professores cabe ser simples executores. É comum também que não haja nenhuma conexão entre os projetos que chegam e as atividades que a escola já desenvolve, assim, com o término desses projetos, pouco fica de contribuição às práticas pedagógicas realizadas.

No cotidiano escolar, são raros os tempos e espaços para encontros e reflexão sobre o dia a dia escolar. A prática mais usual na cultura da escola é ser centralizada, hierarquizada e autoritária. A escola ainda luta para constituir-se como um espaço democrático, com a

participação da comunidade escolar e aberta à construção do seu conhecimento. Também é notório que não há tempo e nem espaços adequados para trabalhos coletivos e para a participação. Assim, observa-se uma cultura escolar democrática ainda recente e imatura, afinada com a própria história recente de democracia do país. Franco (2010), em seu trabalho com Agenda 21 escolar, também aponta essa dificuldade. Para a autora, as professoras e os professores estão mais acostumados com o ambiente escolar onde prevalecem as relações autoritárias, verticalizadas e burocráticas.

As incertezas, desconfianças e inseguranças acompanharam todo o processo. Muitos dos participantes sentiam-se perdidos no início do Curso e inseguros por não conseguirem conceituar para as outras pessoas da escola o que seria uma escola sustentável, por não entenderem e conseguirem definir o conceito de sustentabilidade. Vale lembrar que a proposta era que esses conceitos fossem sendo construídos no percorrer do Curso, de maneira coletiva e participativa. A escola como um todo havia se organizado para viabilizar a participação das dez pessoas da escola no Curso, como, por exemplo, juntar turmas para liberação da professora, de maneira que os participantes se sentiam em dívida com o restante da escola.

Uma atividade bem emblemática foi realizada no terceiro sábado formativo, no último ciclo (mês de junho de 2011) da primeira etapa. Solicitou-se para cada grupo de trabalho demonstrar em um gráfico os sentimentos do grupo (eixo y) interligando com cada atividade já vivenciada no Curso (eixo x). Todos os gráficos iniciaram-se com as curvas positivas, demonstrando sentimentos de felicidade, entusiasmo e curiosidade. Mas logo decrescem, indicando frustração, insegurança, medo do novo, medo de errar. Esse ponto do gráfico remetia-se ao momento em que se iniciava a construção coletiva do conceito de escola sustentável, sem oferecer aos participantes um conceito prévio, mas partindo das atividades realizadas no primeiro ciclo (da árvore dos sonhos, diagnóstico da realidade escola, textos e palestras). A curva dos gráficos sobe novamente no momento em que se caminhava para o fechamento do conceito de escola sustentável de cada grupo, em que foi possível para cada participante começar a “*dar nome para aquilo que vinham sentindo e pensando*” (fala de um dos participantes durante o encontro de sábado).

No final da primeira etapa, notava-se mais segurança dos grupos de trabalho em relação ao processo formativo construído abertamente e com a participação de todas e todos, como demonstra esta frase retirada do questionário: “*Inicialmente fiquei apreensiva, pois não sabia o que realmente era esse projeto. Agora posso ver que a construção dos conhecimentos*

e conceitos vividos pelo grupo me deu nova forma de pensar” (resposta retirada do questionário aplicado à questão: Em relação as suas expectativas em relação ao projeto Escolas Sustentáveis, o que vocês esperavam do projeto no início? Ao longo do processo, mudaram as suas expectativas? Se sim, por quê?).

Ao final do Curso, foi celebrado o fato de esse ter sido um processo de aprendizagem diferenciado, ao contrário dos projetos que chegam prontos à escola, com seus materiais didáticos pré-definidos e as etapas já determinadas:

Não foi uma coisa passo a passo, ‘olha, a escola tem que desenvolver isto e entregar aquilo’. Não, foi uma construção. Então acho que este foi o diferencial do projeto. Foi realmente uma parceria onde a escola e a universidade pensou junto, caminhou junto, construir junto (fala de uma das diretoras entrevistada).

Então, quando eu falo que o curso foi legal foi isto. A gente não tinha ideia e então nós fomos criando aquilo aí junto com vocês. Vocês fizeram que a gente descobrisse, ninguém deu de presente. Não foi fechado o que deveria ser trabalhado. Então esta construção deveria estar em todo o momento da escola, em todo o lugar. Então, esta construção deveria estar no currículo, na gestão, na edificação e na cidadania (fala de uma das professoras entrevistada).

A segunda parte do primeiro sábado formativo foi dedicada à atividade da Escola dos Sonhos, a qual foi criada a partir da dinâmica Árvore dos Sonhos da Oficina do Futuro. A pergunta motivadora da atividade era: *Qual escola você sonha em ter?* Esse dia terminou com o convite para que cada grupo de trabalho realizasse a atividade com a sua comunidade escolar. É importante ressaltar que essa foi a atividade que mais teve a participação das outras pessoas da escola, com os sonhos recolhidos dos pais, estudantes, professoras/professores e funcionárias/funcionários da escola formando uma grande árvore por grupo de trabalho:

Para gente ouvir os sonhos de cada um foi tão bom mesmo, foi muito tranquilo, foi muito gostoso e prazeroso para todos. Ouvir, né? Que escola você quer? E eles falaram coisas que nunca pensamos que as crianças pudessem querer isto também na escola (fala de uma das diretoras, retirada da entrevista coletiva)

O ciclo Escola dos Sonhos promovia o primeiro contato com os participantes e suas escolas. Assim, intencionava-se motivar os grupos e suas escolas, sensibilizá-los para a temática trazida pelo Curso, como também firmar o compromisso e a participação de cada

um. Através da explicitação dos sonhos de cada indivíduo da escola, buscava-se enunciar as utopias, dando um primeiro passo para interrogar sobre a realidade da escola e seu entorno e a escola que se deseja ter.

Nas reuniões semanais com os grupos de trabalho, pôde-se observar a surpresa dos participantes com a constatação de que havia convergência nos ‘sonhos coletados’ nas diversas dinâmicas promovidas em suas escolas, que aconteceram em reuniões dos pais, nas saídas dos alunos, no HTPC dos professores e nas aulas. Os sonhos traduziam a realidade da escola e traziam também os desejos de transformação. Assim, nas folhas/sonhos das árvores construídas, pode-se ler: *pedidos de mais segurança, aulas de informática, inglês e outras disciplinas, escola mais limpa, com animais, mais verde*, entre tantos outros sonhos.

Em um dos momentos de avaliação, durante a reunião semanal de um dos grupos participantes, ao final da primeira etapa, conversou-se sobre a opção de iniciar o processo pelas utopias e não diretamente pelo levantamento dos problemas da escola. A diretora que integrava um dos grupos defendeu essa última opção, pois, para ela, iniciar já diagnosticando os problemas era um caminho mais fácil para encontrar suas soluções. No entanto, uma das professoras discordou, argumentando que começar conversando sobre problemas faria com que o processo terminasse assim que eles fossem resolvidos; porém, iniciar pelos sonhos permitiria à escola visualizar aonde deseja chegar, contribuindo para construção de um processo permanente, que não acabaria com o término do curso, podendo ser apropriado pela escola em um trabalho contínuo e permanente (anotação contida no caderno de campo que acompanhou a pesquisadora).

Os projetos e cursos que chegam para resolver os problemas da escola, concentrados numa ação pontual, deixam de explorar outras possibilidades de refletir e agir no cotidiano escolar. Assim, por exemplo, projetos que levam o tema dos resíduos sólidos só tratando dessa temática, não da questão na sua complexidade, e sem fazer a conexão com os conteúdos e a problemática local, pouco contribuem para mudanças na escola. Fala-se do problema do lixo nas cidades, sobre a importância de reciclar, mas não promovem reflexões mais profundas e contextualizadas com a realidade da escola.

Nos primeiros encontros, os participantes demonstravam ter receio de se indispor uns com os outros, havia timidez de se expor e falta de habilidade de se colocar e esperavam instruções da equipe formativa para iniciar as atividades propostas na reunião. O diálogo nem

sempre esteve presente nos encontros, mas sempre se buscou fomentá-lo, incluindo todas e todos nas reflexões, no escutar atento, nas relações que se desejava ser mais horizontais.

Os próximos dois ciclos seguintes da primeira etapa do Curso foram destinados às atividades do reconhecimento da realidade escolar e à construção do plano de ação, respectivamente. Para a atividade do diagnóstico da realidade da escola, utilizou-se também como referencial, além da Oficina do Futuro, o material “Indicadores da qualidade na educação”, desenvolvido pela Ação Educativa (2007). Aos participantes, era solicitado avaliar as dimensões da gestão, do currículo, da edificação e da cidadania a partir de diversas perguntas. Ao final, cada dimensão recebia uma cor representativa do grau de sustentabilidade, sendo que a cor verde indicaria uma maior sustentabilidade e a cor vermelha, ao contrário, a fragilidade da dimensão em relação à sua sustentabilidade. Com as quatro dimensões diagnosticadas, buscou-se refletir sobre a ambientalização da escola como todo, apontando as fragilidades e as potencialidades.

Mais do que fazer um lista de problemas, a atividade do segundo ciclo centrou-se no reconhecimento da escola pelos participantes a partir da perspectiva do conceito de escola sustentável que eles já estavam construindo. Foi também um momento em que o grupo pôde ouvir outras pessoas da escola, incluí-las e, desse modo, expandir o projeto que pensavam para a escola toda. Assim, a partir da coleta de informações sobre a realidade da escola, criou-se um momento que a escola começou a interrogar: *Existe coerência entre o que pretendemos ensinar e o que é ensinado? Qual é a qualidade dos espaços físicos da escola? Como é a gestão dos resíduos sólidos da escola? Quando e como a escola promove a participação?*

A princípio, os grupos de trabalho responderam de maneira pouco participativa ao questionário proposto, não envolveram mais ninguém fora do grupo e se comportaram de maneira pouca reflexiva, burocrática. Notou-se um olhar ‘apaixonado’ dos participantes em relação ao seu espaço educador e ao mesmo tempo uma atitude ‘descompromissada’ com a atividade. Assim, não se conseguia avançar na elaboração de um plano de ação porque, na avaliação dos grupos, tudo estava bom nas suas escolas, não tendo o que mudar. Nas avaliações, as dimensões variaram entre verde e amarelo, trazendo uma realidade escolar que destoava da relatada até então nos encontros presenciais.

A partir das provocações da equipe formativa, houve o envolvimento de outras pessoas em alguns momentos dessa atividade. Para surpresa dos grupos, essas pessoas então envolvidas trouxeram uma leitura muito mais crítica da realidade, ficando evidente a falta de

conhecimento dos componentes dos grupos do próprio espaço escolar em que trabalham. Com o aporte crítico de tais pessoas extras, as dimensões ganharam novas cores, mostrando vários fatores não trazidos inicialmente pelos grupos de trabalho. Ao cabo, a realidade de cada centro escolar ficou ‘menos verde’, no entanto, com uma participação mais ampla no diagnóstico da realidade escolar e um olhar mais atento aos indicadores trazidos com a atividade Escola dos Sonhos, foi possível que cada grupo começasse a elaborar um plano de ação mais significativo para seu espaço.

Como exemplo do que foi exposto no parágrafo anterior, cabe mencionar a inclusão de um grupo de estudantes nas atividades de um dos grupos de trabalho. Com a abertura para essa participação, revelaram-se questões que até então eram ignoradas pelo grupo, como, por exemplo, o problema detectado do desperdício de comida da merenda escolar. Para o grupo de trabalho, isso era resultado do desrespeito dos estudantes pela comida, pela pressa em querer brincar no intervalo e pela preferência do consumo de alimentos menos saudáveis. Porém, ouviu dos estudantes que ocorria o desperdício de comida porque as merendeiras colocavam comida demais em seus pratos, sem antes perguntar se gostavam de determinado alimento ou qual a quantidade de comida que desejavam naquele dia. Com esse diagnóstico, foi possível ao grupo pensar em ações que podiam contribuir para solucionar essa questão, como permitir que cada estudante se servisse da merenda ou mesmo criar um projeto para trabalhar com o tema da alimentação saudável, envolvendo as merendeiras e construindo uma horta escolar.

A partir dessa atividade, tal grupo de estudantes foi inserido de forma permanente nas atividades do Curso, o que trouxe nova motivação para o grupo de trabalho e uma aproximação maior entre as professoras e os estudantes, como demonstram as falas de duas professoras entrevistadas:

Este trabalhou levou a gente a ouvir os alunos. Coisa que nós professores às vezes escutamos na parte da disciplina, se houve dificuldade em entender alguma coisa que estamos dando. Mas em relação a isto não. A gente começou a trabalhar a escola dos sonhos deles, trazer os alunos para estarem participando. Então não foi uma coisa feita só por nós professores. Os alunos também participaram. E esta participação foi começando e depois foi ampliando assim num caminho que a gente nem esperava, e ficamos até surpresos com tudo que aconteceu (fala de uma das professoras entrevistada).

Eles tiveram voz. Foi a primeira vez que eles falaram na escola, que eles estavam se sentindo parte da escola. Até o momento não. Tinha criança que falava ‘nossa professora, é a primeira vez que eu vim até a sala dos

professores’, ‘nossa, a minha escola...’ sabe? Eles começaram a perceber que a escola não era apenas um prédio que eles vinham. Não. Era deles. Isto foi importante. E ficaram preocupados porque saíram e perguntaram ‘o que vai acontecer ano que vem?’ (fala de uma das professoras entrevistada).

Em outro grupo de trabalho, decidiu-se levar algumas questões do diagnóstico para ser respondido durante uma das reuniões de HTPC. Os problemas indicados pelas professoras ouvidas durante os HTPCs era a pouca participação nas decisões da escola e a falta de comunicação interna, ponto sempre trazido nos encontros pela merendeira, mas, até então, não considerado pelo grupo de trabalho. Assim, para solucionar o problema apontado, duas ações foram pensadas pelo grupo. Uma tratava da criação de um mural informativo sobre as atividades do Curso e as ações pensadas pelo grupo de trabalho. Outra propunha a criação de uma comissão com representação de todos os setores da escola: direção, professoras/professores, funcionárias/funcionários e pais. A proposta era fazer reuniões frequentes nas quais se comunicariam e discutiriam os vários projetos e questões importantes da escola.

A provocação a todo momento era levar as atividades realizadas pelos grupos para seus espaços e envolver outras pessoas da escola; assim, este foi outro desafio apontado pelos participantes, *o de conseguir comunicar para as outras pessoas da escola o processo formativo que os grupos estavam vivenciando*. Muitos participantes traziam a angústia de passarem por mudanças na visão de mundo, na visão da própria escola, a ampliação do que é sustentabilidade, mas não conseguiam explicar para os colegas essas mudanças: *“a mudança primeiro foi em mim mesma. E, com isso pude melhorar minhas aulas e incentivar professores e meus alunos”* e *“contagiar as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, já que elas não passaram pelo processo de construção”* (respostas retiradas do questionário aplicado para a questão: Quais dificuldades encontradas pelo grupo no desenvolvimento do projeto Escolas Sustentáveis?).

Muitos dos processos de transformação parecem ter se restringido aos grupos de trabalho e a cada participante, não obtendo ecos significativos na escola e não promovendo qualquer mudança mais profunda no ambiente escolar como um todo, como traz a fala de uma das professoras entrevistadas: *“Quem está só na escola e não passa, não vivenciou, é diferente. A gente fez o que pôde, participou porque aqui todo mundo é comprometido. Mas é diferente de quem foi lá”* (fala de uma das professoras entrevistada).

Tonso (2011), relatando sua experiência de trinta anos com trabalhos de extensão comunitária que buscavam incorporar a dimensão socioambiental, também notou como as maiores transformações não estão no espaço, mas estão nas pessoas que se envolveram nas ações trazidas pelas experiências propostas. Para o autor, depois de passar por formações ocorridas a partir da extensão universitária, os participantes se envolvem mais com instâncias coletivas da sociedade e mostram ter maior facilidade de lidar com questões pessoais e coletivas relacionadas a uma variedade de questões, tendo um posicionamento mais maduro e visão de mundo mais esclarecida e fortalecida.

Entende-se aqui comunicação não como uma difusão de alguma informação ou como resultado de uma simples consulta, mas como um canal aberto de diálogo entre a escola e sua comunidade no sentido de fazê-la participar da escola, do seu dia a dia, de tomar as decisões relativas à gestão, ao currículo e à edificação do espaço educador. Ou seja, criar condições para que a comunidade aproprie-se dos acontecimentos escolares e que seja capaz de decidir coletivamente sobre assuntos que tratam desde a administração até as questões pedagógicas. Assim, não se trata de um comunicado, mas da democratização do acesso e uso da informação que são imprescindíveis para as tomadas de decisões participativas. Nesse sentido, defende-se que a democratização da informação é um importante elemento para promover a participação e a própria democratização das relações na escola.

A terceira atividade proposta foi a elaboração de um plano de ação com o propósito de criar algumas intervenções que contribuíssem para tornar a escola mais sustentável. Dessa maneira, o plano de ação tinha como objetivo diminuir a distância entre os sonhos trazidos na primeira atividade e a realidade que a escola vivia. Também era uma estratégia pensada para fortalecer o grupo de trabalho e a escola a fim de dar continuidade ao processo iniciado com o Curso.

Os grupos de trabalho foram convidados a pensar em ações para serem colocadas em prática já durante a realização do Curso. A prioridade escolhida por todos foi divulgar o trabalho realizado pelos grupos e envolver a comunidade escolar. Nesse sentido, pensou-se em intervenções nas reuniões dos professores (HTPC), nas reuniões dos pais e nos eventos comemorativos na escola.

Houve muita dificuldade de conceituar “comunidade escolar” e como esta pode contribuir e participar da vida da escola. Embora na visão dos grupos de trabalho a comunidade escolar fosse formada pelas e pelos estudantes, pais, professoras e professores,

funcionárias e funcionários e moradoras e moradores do bairro, observou-se a resistência dos grupos em realmente abrir a escola para participação efetiva da comunidade. Muitos participantes argumentaram que a dificuldade do envolvimento da comunidade escolar estava relacionada ao fato da comunidade ter valores diferentes dos existentes na escola, sem, no entanto, conseguir explicitar quais seriam esses valores e a dificuldade dessa convivência. Foi comum ouvir dos participantes que os pais só se interessam pelo desempenho escolar de suas filhas e seus filhos. No entanto, sempre que os grupos promoveram atividades com a comunidade escolar, esta sempre respondeu e observou-se a potencialidade de envolver outras pessoas da escola em algumas das atividades coordenadas pelo grupo de trabalho.

Um dos grupos promoveu a Festa Junina da escola com o tema da sustentabilidade, fazendo cartazes informativos e substituindo os copos de plástico descartáveis por canecas permanentes e promovendo a separação do lixo. Também realizou o Dia da Sustentabilidade na escola, evento que teve a apresentação de trabalhos de estudantes e aos pais e várias atividades educativas relacionadas à saúde, alimentação e segurança. Foi também uma ocasião de se fazer um resumo das atividades que o grupo de trabalho estava realizando na escola. Outra ação planejada foi a de criar pequenas intervenções nas reuniões de professoras e professores e pais, com as diretoras e coordenadoras fazendo uma apresentação sobre o projeto de sustentabilidade que estava sendo pensado para a escola.

Outro grupo de trabalho também aproveitou a festa junina da escola para levar a devolutiva da atividade Escola dos Sonhos, colocando a árvore finalizada com as folhas-sonhos exposta na quadra esportiva da escola. Outro evento realizado por esse mesmo grupo foi de o Dia da Família, atividade que abriu a escola num dia de feriado da cidade para receber os estudantes e suas famílias. As professoras realizaram uma caminhada de reconhecimento do bairro, visitas às áreas comuns da escola e brincadeiras entre pais e filhas/filhos. Uma terceira ação realizada pelo grupo foi de expandir para o restante da escola um projeto que já acontecia nas turmas de Educação Infantil, que era convidar os pais para assumirem alguns minutos da aula da classe das suas filhas e de seus filhos, desenvolvendo alguma atividade com os estudantes. Por fim, o grupo também fez pequenas interferências nas reuniões de pais e nos horários de HTPCs.

O terceiro grupo de trabalho priorizou uma ação que divulgasse o espaço do Centro Rural de Educação Ambiental por diagnosticar que poucas escolas da rede conheciam as atividades desenvolvidas pelo Centro. Um dia de atividades foi pensado para abrir o Centro

para visita das escolas municipais, com almoço, atividades educativas e de recreação. Diversas dificuldades impediram a realização desse evento, como a falta de recursos e apoio da Secretaria Municipal de Educação. O dia de encerramento do Curso foi realizado no Centro Rural de Educação Ambiental, uma maneira encontrada pelo grupo e a equipe formativa para fortalecer o espaço. Houve um café da manhã coletivo, apresentação dos trabalhos finais de cada grupo de trabalho e falas dos parceiros do projeto e da Secretaria de Educação do Município. Houve também nesse dia uma Feira de Troca²⁷ entre os participantes do Curso, em que deveriam trazer produtos relacionados com os temas da educação e da sustentabilidade. Pensou-se em dar continuidade a essa feira como uma estratégia de aproximar o Centro Rural das escolas da Rede Municipal de Ensino.

O que se observou durante os encontros presenciais e nas entrevistas posteriores ao final do Curso com os participantes é que os grupos de trabalho não se sentiam potentes em realizar as ações incluídas no plano ou dar continuidade às já iniciadas. Os motivos passavam pela falta de recursos e tempo, mas também pela pouca apropriação do plano de ação pela escola, a incerteza de permanência na escola no ano seguinte e a dificuldade de envolver outras pessoas da escola no processo de formação e reflexão que estavam vivenciando. Diante desse contexto, ao longo do caminho pôde-se observar o quanto foi desafiador para todos - equipe gestora e participantes do Curso - um processo que se colocava como coletivo e aberto para a participação de toda a escola, com resultados mais permanentes e significativos. Emergiu, assim, um terceiro desafio enfrentado no percorrer do Curso, *o desafio da participação*.

Muitas das pessoas do grupo de trabalho não se conheciam. Trabalhavam na mesma escola, mas tinham pouco contato, pouco convívio. Algumas professoras eram do Ensino Infantil, outras do Ensino Fundamental, assim, as reuniões de HTPCs eram feitas em horários diferentes. É comum não envolver outros funcionários da escola nos momentos formativos ou decisórios. Nesse sentido, promover encontros periódicos entre os participantes do Curso foi imprescindível para que as pessoas se conhecessem, aproximassem-se e formassem laços de amizades: *“Os encontros com o grupo de trabalho proporcionaram o envolvimento com funcionários de outros segmentos, com os quais até então não tínhamos contato”* (resposta

²⁷ O princípio básico para a realização de uma Feira de Troca é a substituição do lucro, da acumulação e da competição pela cooperação e solidariedade. Ou seja, buscam-se alternativas para o modelo de desenvolvimento socioeconômico atual. Assim, as trocas de produtos, serviços e saberes são feitas a partir do dinheiro social ou da troca direta (escambo). Objetiva-se, entre outras coisas, fortalecer a comunidade local, fomentar um espaço educador e propiciar momentos de reflexão, como, por exemplo, repensar os hábitos de consumo e a participação cidadã local.

retirada do questionário aplicado à questão: O que no curso ES facilitou o envolvimento de outras pessoas?).

Criou-se um ambiente acolhedor para conversar e refletir sobre o espaço escolar, fato que contribuiu para fomentar espaços de diálogos e encetar a construção da identidade de cada equipe de trabalho:

A gente conheceu mais a fundo cada pessoa do grupo. Do potencial de cada um, com o que cada um podia contribuir. Então estes professores acabaram sendo referências para mim dentro da escola. Porque quando eu preciso de tal tema, de tal assunto, tal conflito e como eu vou resolver, eu já sei a pessoa que já tem o perfil para estar ajudando a resolver aquilo (fala de uma das diretoras entrevistadas).

Ao analisar a participação no Curso, procurou-se considerar as condições objetivas - espaciais, temporais e materiais - de trabalhar coletivamente e de forma integrada, tais como os horários e momentos adequados para as atividades, as condições de agir e a comunicação entre as pessoas da escola. E também analisar as condições subjetivas da participação, tais como o desejo de participar, a motivação, a felicidade e o pertencimento.

Objetivava-se, no planejamento do Curso, formar grupos de trabalho com representantes de toda a comunidade escolar, mas isso não ocorreu, apesar de constatar-se no questionário aplicado que os participantes consideraram o envolvimento da comunidade escolar como “*imprescindível, essencial para o sucesso do curso*”. Houve a participação de uma merendeira e uma funcionária da secretaria da escola, os demais participantes eram professoras, coordenadoras e diretoras.

No meio do Curso, um dos grupos de trabalho incluiu nas reuniões semanais três professores da escola que não estavam inscritos, que passaram a acompanhar algumas atividades voluntariamente. Outro grupo de trabalho incluiu um grupo de estudantes em algumas das atividades desenvolvidas pelo grupo, como já mencionado acima.

As reuniões semanais dos grupos e as aulas abertas aconteciam no período da manhã ou da tarde, na maioria das vezes nos horários de HTPC, dificultando a participação de pessoas que não trabalhavam na escola, como os pais. Mesmo para as professoras, a liberação para as atividades nos horários de aula sempre foi uma negociação difícil, que dependia muito mais da habilidade das diretoras, como, por exemplo, juntar classes de alunos ou pedir para

outra professora cobrir a colega, do que de um posicionamento da Secretaria Municipal de Educação.

Notou-se o quanto era importante envolver a escola na co-responsabilidade da construção do processo formativo, criando um pertencimento ao processo. Mas esse foi um desafio constante para a equipe gestora e os grupos de trabalhos, como demonstrada na resposta à questão sobre as dificuldades de envolver a escola nas atividades do curso: *“Muitos não compreenderam que o que estamos realizando é algo novo, pioneiro, que estamos experimentando as possibilidades, conversando, observando cada momento. E assim criando um conceito novo”* (resposta retirada do questionário aplicado à questão: Quais as principais dificuldades para conseguir a participação de outras pessoas no projeto escola sustentável?).

A dificuldade de incluir outras pessoas da escola acabou tornando algumas ações planejadas pelos grupos vazias em seus sentidos. Um exemplo disso foram as atividades colocadas em prática por um dos grupos de trabalho, com base na ideia de criar uma intervenção no recreio escolar para torná-lo menos violento. Um cronograma semanal foi programado, alocando-se uma atividade por dia e responsabilizando uma turma de estudantes pela limpeza do pátio após o final do intervalo. Porém, não foram envolvidas nessa decisão as outras professoras da escola, nem os inspetores e os próprios estudantes. As primeiras semanas foram avaliadas como positivas pelo grupo, pois o intervalo passou a ser menos violento, mas, como não havia a cooperação das pessoas que não participaram do processo de elaboração, as professoras do grupo sentiram-se sobrecarregadas. Ao retornar à escola no ano seguinte, a pesquisadora pôde constatar que o projeto já não existia mais e as pessoas relataram que o intervalo voltou a se tornar violento, com muitas brigas entre os estudantes.

As ações pensadas pelos grupos de trabalho poderiam buscar incrementar o diálogo, a participação e o sentimento de pertença das pessoas que convivem na escola. Por exemplo, a intervenção no intervalo, descrito acima, poderia ter ido além do objetivo de tornar esse momento menos violento. Ao ser planejada e executada a partir da criação de um espaço de diálogo entre professoras/professores, estudantes e funcionárias/funcionários, do saber ouvir, expressar pontos de vista, assumir responsabilidade e demonstrar solidariedade, essa pequena ação poderia contribuir para exercitar não só o diálogo, como também a participação democrática nas tomadas de decisões da escola. Entende-se participação como:

(...) exercícios emancipatórios cotidianos, aonde indivíduos e grupos vão, através da gestão dos seus espaços e da partilha de seus sonhos, desenhando

processos de desenvolvimento e compromisso de cada um, de cada grupo e de cada comunidade, com o todo, com a vida, com o planeta, seus sistemas naturais e os humanos e não humanos que aqui habitam. Cultivando uma solidariedade sincrônica e diacrônica que permita não só a sobrevivência mas que tenha um permanente sentido emancipatório, para todos e para cada um (SORRENTINO, 2002, p. 81).

Nesse sentido, pequenas ações existentes no cotidiano escolar, ao serem pensadas e impregnadas pelo sentido maior da participação, da solidariedade, da cooperação, do afeto e do diálogo, contribuem com o fortalecimento do exercício democrático no cotidiano escolar. Assim, a escola passa a ser coerente no seu discurso do desejo de construir uma escola democrática.

Conectar as ações individuais, articulando-as no enfrentamento de um problema comum, potencializa o coletivo para agir e transformar o seu espaço. Nesse sentido, buscou-se no Curso o incremento da participação entendida também como potência de agir individual e coletiva. Os momentos presenciais do Curso parecem ter promovido alguns momentos de bons encontros (ESPINOSA apud SORRENTINO et. al., 2013), permitindo aos participantes refletirem sobre sua própria escola e as mudanças que desejam realizar. Assim, outro ponto celebrado entre os participantes foi a solidariedade e a cooperação nos momentos de aprendizagens coletivas, como traz a fala de uma das professoras entrevistadas: *“foi uma troca de conhecimento. Todo o momento tinha esta troca. A gente estava com uma angústia aqui e a gente percebia que estava acontecendo na mesma escola”*.

A realização de algumas das ações planejadas pelas equipes, ainda durante o Curso, também foi importante para os participantes reforçarem a percepção sobre o quanto a escola é capaz de agir para transformar a sua própria realidade, como relatado na seguinte resposta:

Na verdade desde o início apostei todas as expectativas, mas ao longo do processo algumas se perderam, porém foram substituídas por outras. Esperava mais suporte na hora de colocar as ações em prática e às vezes vejo é a escola por ela mesma. Isso é um pouco frustrante. Por outro lado descobrimos em nós essa força e poder de realizações (resposta retirada do questionário aplicado à questão: Em relação as suas expectativas em relação ao projeto Escolas Sustentáveis, o que vocês esperavam do projeto no início? Ao longo do processo, mudaram as suas expectativas? Se sim, por quê?).

A tendência na escola é não conectar as diversas ações individuais que ocorrem no seu espaço. Cria, assim, ações soltas e frustrantes para aqueles que as desenvolvem e que

difícilmente conseguem dar continuidade. Outro ponto a ser considerado é a maneira como são decididas e planejadas, sem um fórum mínimo de participação de toda a escola. Esses fatos podem inibir a participação da comunidade escolar.

À medida que se realizavam as atividades na primeira etapa, o conceito de escola sustentável era construído pelo grupo de trabalho. Ao final de três meses de Curso, cada grupo de trabalho já possuía o seu conceito, que estava impregnado pelas utopias do grupo e da escola, pela visão crítica da realidade da escola e pelas reflexões até então realizadas, com os conteúdos oferecidos aos participantes através de textos, aulas abertas, rodas de conversas nas reuniões semanais, das dinâmicas de construção coletiva realizadas nos sábados de encontros, como também com a contribuição de cada um, através da sua história de vida e experiências na escola. Desejava-se que o conceito construído coletivamente fosse se aprimorando pelos participantes, não como um saber do outro, que chega pronto, mas como um saber constituído a partir dos diálogos entre todas e todos.

Nesse sentido, um dos maiores desejos para a equipe gestora e para os participantes foi realizar um processo formativo de maneira que não se constituísse como mais um projeto ou curso dentro da escola. Assim, um quarto desafio emergiu para os participantes e para a equipe formativa: *o de não fazer um curso conteudista*. Muito se têm criticado as atividades com EA que se mostram predominantemente focadas na transmissão de conteúdos, que priorizam a difusão de informação a respeito do meio ambiente, com o intuito de valorizar mudanças de hábitos e comportamentos predatórios para o que consideram ecologicamente corretos.

Há a crença de que, ao acumular informações, o educador se tornará competente para desenvolver trabalhos com a temática ambiental. É uma EA centrada no indivíduo, que considera que as mudanças individuais irão desencadear mudanças sociais. Esse tipo de EA tem se denominado Conservadora, Tradicional, Comportamental, Conservacionista ou Convencional (BRÜGGER, 1998; CARVALHO, 1991; GUIMARÃES, 2004; GRÜN, 1996; LOUREIRO, 2004; entre outros). A EA desenvolvida dentro desses parâmetros está em consonância com a educação predominantemente domesticadora ainda desenvolvida nas escolas e tão denunciada na obra de Paulo Freire e de diversos autores do campo da EA:

Quanto à capacidade de uma educação promover valores ambientalizados, é importante destacar que o processo educativo não se dá apenas pela aquisição de informações, mas, sobretudo pela aprendizagem ativa entendida como construção de novos sentidos e nexos para a vida.

Trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e postura diante do mundo (CARVALHO, 2003, p.61).

O desafio atual colocado para as educadoras e educadores ambientais é trabalhar com a questão ambiental dentro da escola que se tem mostrado moralista e normatizadora (CARVALHO et al., 2010).

A proposta do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE filia-se a uma EA que se propõe a trabalhar com a temática ambiental dentro de uma perspectiva filosófica, permitindo trazer a dimensão ética que norteia a relação do ser humano com a natureza e a relação dos humanos entre si. Por isso, a ambientalização da escola inicia-se na própria relação educador-educando, e não fica refém do dilema de ter que trabalhar o ‘ambiental’ no conteúdo de todas as disciplinas sem saber como se realiza isso, fato muito comum hoje nas escolas (MACHADO e BATTAINI, 2011).

Um processo educador ambientalista reconhece a finitude do ser humano, a consciência do ser inacabado, “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. (FREIRE, 2001, p. 20). Daí o seu caráter contínuo e sustentável e daí a importância de não ser apenas centrado nos conteúdos, na quantidade de assuntos transmitidos.

Nesse sentido, os produtos finais não eram o único objetivo. Focava-se no próprio processo como aprendizagem, no caminhar compartilhado, no ritmo de trabalho acordado entre os participantes, na co-responsabilidade pelo aprendizado de todas e todos, no aprender com o outro e juntos. Esse não foi um processo facilmente aceito pelos participantes e sempre houve cobranças de exemplos práticos, “*como colocar na prática, nas minhas aulas tudo isso que conversamos? O que tudo isso tem a haver com sustentabilidade na escola?*” (fala de uma professora anotada no caderno de campo da pesquisadora durante um dos encontros formativos).

Aqui se faz presente a falsa dualidade entre reflexão e ação, entre a palavra inautêntica e a palavra que se converte em ativismo (FREIRE, 2005a). Na primeira, a palavra está desassociada da sua dimensão da ação, transforma-se em palavreiro, verbalismo, “é uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 2005a, p.90). A segunda mostra-se valorizada na ação, que desvaloriza a reflexão, negando, como a primeira,

a *práxis* e impossibilitando o diálogo. Para Paulo Freire, dizer a palavra verdadeira se dá na *práxis*, no trabalho, na transformação do mundo e é um direito de todos os humanos, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2005a, p.90).

Construir momentos formativos compartilhados e coletivos, na busca da reflexão e ação, na pronúncia do mundo para interpretar, compreender e, assim, modificá-lo, é um dos grandes desafios de processos formativos que pretendem ser educadores ambientalistas. Realizar formações permanentes a partir da reflexão crítica sobre a prática, pois “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 2005b, p.39).

Procurou-se, dessa maneira, criar atividades e momentos que pudessem trazer para o Curso a sensibilidade, o afeto, o estar com o outro, a criatividade, o compartilhar, o expressar-se de maneiras diferentes, o saber solidário. Assim, as dinâmicas realizadas aos sábados, o café da manhã coletivo, a memória do encontro anterior, as reuniões semanais e os presentes trazidos pelos participantes são exemplos de como se criaram estratégias que contribuíssem para a compreensão e construção coletiva das temáticas estudadas, em uma tentativa de diminuir a distância entre a teoria e a prática pedagógica.

Diversos relatos dos participantes expressam como eles ampliaram a visão de sustentabilidade e de como isso mudava não apenas sua visão sobre a escola, mas sobre si mesmos e também em relação ao mundo:

O que ocorreu foi mudança da percepção de sustentabilidade. Hoje vejo sustentabilidade como algo que abrange o que somos, o que pensamos. É como algo maior que conservar, separar ou reciclar, mas sim as ações que temos conosco e com o mundo (resposta retirada do questionário aplicado à questão: O que ocorreu de mudança após a sua participação no projeto escolas sustentáveis?).

Nesse sentido, a construção de um objeto comum propiciou um sentimento identitário em cada grupo de trabalho e mostrou-se ser essencial para um curso que se coloca como participativo, pois isso envolve a aprendizagem do viver, ser, dividir e conviver (MORIN, 2003). Uma pedagogia amparada na solidariedade, no respeito e na cooperação.

É importante trazer que, embora houvesse uma ampliação do conceito de sustentabilidade, o mesmo não foi observado com as práticas de EA desenvolvidas pelas escolas. Nas entrevistas, conversas e observações, foi possível notar que as atividades de EA

desenvolvidas pelas escolas ainda estavam fortemente ligadas a um viés preservacionista e conservacionista de meio ambiente, o que se aproxima de uma EA tradicional e comportamental. Assim, quando se falava em EA, as atividades permaneciam ligadas à reciclagem, horta e comemoração do Dia da Água.

Aqui surge o perigo da ideia de escola sustentável ser apresentada como a ‘nova’ EA, alimentando a cultura do modismo e da superficialidade dos trabalhos com a problemática ambiental na escola. Nesse sentido, alguns autores (CARVALHO, 2002b; LIMA, 2003; SAUVÉ, 2005a) também criticam a substituição do termo EA por Educação para o Desenvolvimento Sustentável, proposta pela Unesco. A crítica primeira refere-se ao próprio uso do termo ‘desenvolvimento sustentável’, que por si só é ambíguo, contraditório e alvo de disputa por campos polarizados. Outra crítica é em relação à anulação do processo histórico que o campo vem sendo construído por educadoras e educadores do mundo todo. Esse se torna, assim, um cuidado redobrado para quem atualmente desenvolve trabalhos de EA através do conceito de sustentabilidade. Fazer a conexão do termo “escola sustentável” com o campo da EA é fundamental para trabalhos com a dimensão ambiental defendida pelo presente trabalho.

Defende-se que a ideia de escolas sustentáveis apresenta-se como uma ponte de passagem, uma mediadora entre o campo da EA e a escola. Assim, entende-se que ambientalizar o cotidiano escolar é tornar a escola mais sustentável, ou seja, a construção de uma escola sustentável objetiva contribuir para a incorporação efetiva da dimensão ambiental na totalidade do cotidiano escolar – na gestão, no currículo, nas edificações e nas relações de cidadania.

A segunda fase do Curso foi destinada ao aprofundamento do conceito de escola sustentável de cada grupo de trabalho e à continuidade na elaboração do plano de ação. As atividades dessa fase buscaram olhar para cada dimensão (gestão, currículo e edificação), aprofundando o entendimento de cada grupo de trabalho sobre o que seria uma escola sustentável, ao mesmo tempo em que os ajudava a refinar o plano de ação. A todo o momento, era preciso voltar às atividades anteriores, revisar o conceito de escola sustentável já definido pelo grupo e interligá-lo às ações que estavam sendo pensadas. A etapa foi formada por três ciclos, para cada qual se dedicou um olhar mais atento à gestão escolar, ao currículo e à edificação da escola, respectivamente.

A terceira fase foi o fechamento do Curso, momento dedicado à finalização do registro de cada grupo e a pensar coletivamente em maneiras para dar continuidade às ações planejadas e já desenvolvidas pelos grupos. Houve muita dificuldade de registrar todo o processo pelos grupos. Chegava-se ao final de um Curso de sete meses intensos, com encontros semanais e muitas atividades a serem desenvolvidas. Soma-se a isso toda a preparação que a escola tem que passar para finalizar o seu ano letivo. A maior dificuldade foi de legitimar e registrar as várias atividades que cada grupo pensou e dedicou-se no decorrer do processo formativo todo. A aposta era que, a partir do relatório das atividades de cada grupo, este poderia firmar-se como um documento importante para dar continuidade ao processo iniciado com o Curso e potencializar os grupos de trabalho a colocarem as ações por eles pensadas em prática em suas escolas.

O *desafio da continuidade* foi apontado no questionário respondido e nas entrevistas realizadas como uma das maiores dificuldades eleitas pelos participantes, como reafirmam as falas de duas entrevistadas:

Nós imaginamos que este ano teria uma continuidade. Que a gente iria ter um novo grupo, que aí já não seriam dez, seriam vinte. E daí seria mais fácil de trabalhar, mas não foi desta forma que aconteceu. E daí a gente pensou como nós iríamos fazer para deixar isto ocorrer. Então a gente pegou este plano de ação e pensou o que iríamos dar conta este ano. E a gente continuou fazendo algumas coisas. E a todo momento a gente vai resgatando quais eram nossos ideias dentro do projeto e retomando algumas coisas para que não se perca. Então assim, a gente tem dado continuidade, não é fácil nem um pouco, eu achei que seria mais fácil. Apesar de ter mudado pouco o grupo, mudou algumas pessoas e a pessoa que não passou por todo esse processo ano passado, ela não se encaixa nesse grupo (fala de uma das diretoras entrevistadas).

Eu acho que o grupo no geral deu uma desanimada. Porque a gente não fica mais junto, né? E acabou afastando muita gente. E como tem muita gente contra este tipo de trabalho - é muita gente contra, aí acaba complicando mais ainda nosso trabalho aqui na escola. E este ano está bem cansativo ainda. Eu acho que ano passado a gente fez bem mais coisas. Este ano algumas coisas foram perdidas (fala de uma das professoras entrevistadas).

Ao final, a deficiência de estrutura nas escolas, como a falta de tempo para formações dentro das escolas, a rotatividade do professorado e da coordenação escolar, evidenciou que as mudanças trazidas pelo Curso pouco permaneceram nas escolas visitadas. Uma ou outra ação, como a horta escolar numa das escolas ou canteiros de flores em outra,

mas sem, contudo, evidenciar um claro desejo da escola incluir em seu cotidiano a dimensão ambiental.

A despeito das inúmeras dificuldades que ainda permanecem nas escolas que desejam incorporar a dimensão ambiental no seu cotidiano, é importante finalizar este capítulo ressaltando a dedicação e a rica aprendizagem de cada um dos envolvidos no processo formativo Escolas Sustentáveis Oca/IE. Foi certamente desafiador encontrar as brechas nos tempos e espaços já institucionalizados na escola, que pouco promove espaços dialógicos, fóruns coletivos de participação ou construção coletiva do conhecimento. No entanto, o processo de construção coletiva do conceito de escolas sustentáveis mostrou-se ter potencial para orientar o trabalho de cada grupo, sendo o conceito um eixo organizador que guiou as ações de cada equipe de trabalho, criando um objeto comum que poderia contribuir para fortalecer a identidade da escola, possível através da promoção de espaços de diálogo, de ambientes acolhedores e do fortalecimento da potência de agir individual e coletiva.

4 CONTRIBUINDO COM AMBIENTALIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR: OS CINCO CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA OCA NO PROCESSO FORMATIVO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

O quarto capítulo do presente trabalho irá focar na análise do processo formativo em Escolas Sustentáveis tendo os cinco conceitos da Educação Ambiental da Oca como parâmetros analíticos e considerando o Curso e os dois anos seguintes da sua realização. Portanto, na primeira parte deste capítulo, serão avaliados os limites e avanços da experiência pesquisada.

Já a segunda parte destina-se a contribuir com o aprimoramento das políticas públicas de educação ambiental escolarizada, trazendo alguns pontos que emergiram da análise do processo formativo em questão que podem auxiliar na construção de cursos de EA.

Vale lembrar que o processo formativo analisado tratou da temática de escola sustentável, e não dos cinco conceitos de educação ambiental da Oca. Dessa maneira, o trabalho coletivo da Oca compôs o referencial teórico do Curso, estando presente de maneira transversal em todas as atividades desenvolvidas, mas não como conteúdo estudado pelos participantes.

Por fim, o capítulo termina com as considerações finais, que faz uma recapitulação e, a partir dos objetivos específicos da presente pesquisa, traz uma síntese dos argumentos e resultados apresentados neste trabalho.

4.1 Fatores que contribuem e dificultam a sustentabilidade das intervenções de educação ambiental

Uma escola que não se pergunta frequentemente sobre que tipo de educação deseja realizar, que tipo de cidadãos busca formar e qual sociedade almeja construir, fatalmente realizará uma educação burocrática. Ou seja, ensinará aos seus alunos somente aquilo que consta nos livros, preocupada com as metas avaliativas que devem ser alcançadas e encerrada nos limites dos muros que a cercam e a restringem no seu mundo. Uma escola preocupada com o conteúdo a ser ensinado, a ser ‘depositado’ nos estudantes, torna-se, assim, uma escola em que predomina a concepção de educação bancária, alinhada mais ao ajustamento dos estudantes ao mundo do que ao seu desvelamento e transformação.

Ao contrário disso, uma escola que pretende ser sustentável está aberta à vida e à sua comunidade, por isso, os limites da sua atuação não são menos que o planeta Terra. É uma escola que busca a prática libertária, a consciência crítica que surge da problematização do mundo e da sua compreensão. Então, não é mantenedora do *status quos*, e sim questiona o modo social de produção e consumo capitalista e objetiva formar cidadãos e cidadãs que desejam transformar o mundo em que vivem (FREIRE, 2005).

Para construir uma escola que seja educadoramente sustentável, é preciso reinventar a escola. Uma reinvenção que necessariamente passe pelos objetivos ocultos de todas e todos que na escola convivem. É a partir da enunciação das utopias e dos sonhos compartilhados que nascerão as orientações de transformação da escola:

A utopia se realiza quando as pessoas têm seus sonhos e sentem-se à vontade para enunciá-los e ouvir os dos outros, dialogando sobre eles, mapeando e diagnosticando os problemas que as distanciam da sua materialização, definindo participativamente os passos de uma caminhada que promova as transformações que nos aproximem desses sonhos que já não sonham sozinhos e que então, como diz o poeta, tornam-se realidade (PORTUGAL et al., 2013, p.235).

A proposta de mudanças culturais na sociedade passa por mudanças nos desejos, nos sonhos e nas maneiras de olhar a realidade, nas necessidades materiais e simbólicas, de lazer e espiritualidade. Esse é o caminho para o fortalecimento de uma cultura de respeito, de solidariedade e cooperação, portanto, de sustentabilidade. Escolas e sociedades sustentáveis firmam o compromisso para a transformação das relações entre os indivíduos, sociedade e

natureza. Para isso, buscam no seu cotidiano uma nova maneira de interpretar e compreender o mundo que os rodeia.

Nesse sentido, o processo educador ambientalista almeja resgatar o encantamento com o mundo, o bem-estar individual e coletivo, o olhar apaixonado para a escola, que potencializa a *práxis* pedagógica, o que pode ser traduzido como felicidade. Daí a importância de iniciar-se o processo formativo pelas utopias individuais e coletivas de todas e todos que fazem parte da escola e o desafio de alinhavá-las às reflexões e às ações realizadas pelos participantes durante o percorrer de todo o Curso.

Uma escola que sonha é capaz de olhar para o futuro e, ao compartilhá-lo com as outras pessoas da escola, é possível começar a pensar caminhos para sua realização. Dessa maneira, partiu-se da atividade “Escola dos Sonhos”, depois para a realização de um diagnóstico da realidade escolar e da elaboração de um plano de ação para diminuir as distâncias entre uma coisa e outra, caminhando em direção a mudanças que contribuiriam para tornar a escola mais sustentável. Nos momentos de avaliação, ocorreram depoimentos sobre o quanto o Curso tinha proporcionado uma melhoria nas relações da escola. Os participantes trouxeram no seu relato, por exemplo, que o convívio entre os estudantes tornara-se menos violento, que os pais estavam mais presentes nas atividades da escola e que a postura das próprias professoras/professores havia mudado. No questionário aplicado aos participantes, uma professora, ao responder à questão relativa às mudanças que tinham ocorrido com a sua participação no Curso, respondeu da seguinte maneira: *“voltei a acreditar que a escola pode se tornar mais humana, mais viva”*.

Nesse contexto, o diálogo é essencial para processos educadores ambientalistas que desejam ser construídos coletivamente e de maneira participativa. Sem a disponibilidade para o diálogo, não há processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1983). O diálogo entendido não como uma conversa, debate ou discussão entre pessoas, mas o reconhecimento do ser no outro, na totalidade da relação Eu-Tu (BUBER, 1974), superando o pensamento fragmentado, a polarização de ideias que leva à imposição de consensos. É colocar seus pressupostos de raiz em suspensão, reconhecer e refletir sobre os modelos de mundo de cada envolvido na conversa, percebendo os limites individuais para a compreensão da realidade, possibilitando mudanças na maneira como as pessoas veem o mundo e novas ações sobre ele.

Paulo Freire (1983) reconhece no diálogo o caminho para a *práxis*, o encontro genuíno entre os Homens para a transformação do seu mundo. Daí que surge a dimensão de aprendizado em processos formativos pautados pelo diálogo.

O diálogo dentro dos territórios escolares coloca-se como possibilidade de construir pontes entre as pessoas, entre os segmentos escolares e com a sua comunidade. Podem ser momentos constituídos para a escuta cuidadosa, para o aprendizado de saber falar e ouvir, para a inclusão de todos na tomada de decisões, portanto, é a inclusão do outro na escola. Daí a importância de formar um ambiente acolhedor, seguro, sem censuras e represálias. O diálogo, para ocorrer, necessita de tempo, que não é o tempo apertado das agendas e cronogramas de atividades. É o tempo da roda de conversa, sem pauta rigidamente determinada, sem a obrigatoriedade de concluir um documento final.

A criação de espaços de diálogo nos momentos presenciais tinha a intenção de proporcionar aos participantes momentos que possibilitassem revisitar a gestão, o currículo, a edificação e as relações cidadãs da escola a partir do conceito de escolas sustentáveis. Assim, os encontros do grupo de trabalho poderiam transformar-se em espaços de interlocução da escola e sua comunidade para a reflexão e a ação, os quais poderiam possibilitar a ambientalização do espaço escolar. Intencionava-se romper com o isolamento que recolhe as professoras e os professores a suas salas de aulas, mantendo-os solitários na responsabilidade de ensinar seus estudantes.

A concepção ‘bancária’ da educação nega o diálogo, pois reflete a estrutura de poder hegemônico da sociedade, autoritária, verticalizada nas relações e pouco participativa.

As reuniões de HTPC mostram-se pouco valorizadas e incapazes de construir esses espaços. São, na maioria das vezes, utilizadas para reuniões informativas, burocráticas, pouco exploradas na sua capacidade formadora (MACHADO, 2007). O mesmo se passa muitas vezes nas reuniões de pais, no conselho escolar e na associação de pais e mestres. As festas escolares também possuem um grande potencial de abertura da escola, mas são pouco exploradas em suas possibilidades.

As festas populares podem ser entendidas como rituais (BRANDÃO, 2007b); nesse sentido, revelam os valores mais profundos de uma comunidade, o que toca mais o ser humano. A forma escrita não é a maneira como os grupos mais populares se expressam. Assim, os conhecimentos estão também nos seus cantos, danças, lendas, mitos e nas comidas.

É aí que estão registradas suas memórias, seus valores, códigos, crenças, esperanças. As festas, portanto, são lugares de aprendizado, de compreender o mundo e se inserir nele (WILSON apud PESSOA, 2007). São também momentos de aproximação com a comunidade escolar, de celebração e de participação e podem proporcionar uma brecha que traga maneiras alternativas de relações sociais que se oponham à forma escolar hegemônica de socialização.

Tem-se o exemplo de uma das festas promovidas por um dos grupos de trabalho. Uma das professoras responsabilizou-se por criar uma feira de trocas nesse dia. Em razão de várias dificuldades ocorridas na organização, poucas pessoas da escola aderiram à atividade. Porém, no dia em que o grupo avaliou a festa, a professora disse que, apesar do fracasso da feira de trocas, nesse dia ficou conversando por um longo tempo com a mãe de um dos seus estudantes que se voluntariou em ajudá-la na feira. Houve entre elas uma ‘troca de histórias de vida’ e, depois desse dia ela passou a julgar menos seus estudantes e suas famílias e a buscar conhecer melhor, no seu dia a dia como professora, a história de cada um.

O diálogo permite não apenas conectar-se com o outro, mas também conectar-se consigo mesmo. Nesse sentido, o diálogo que emerge dos bons encontros mostra-se capaz de empoderar as pessoas e de fomentar momentos para enunciar os sonhos e as utopias; e potencializa para compreender e agir na realidade, alcançando até as sutilezas e as delicadezas que a compõem. É aqui que se abre a possibilidade do diálogo de ensinar, de aprender e de compreender, necessário para interferência consciente do mundo.

Assim, defende-se que processos educadores ambientalistas devem ser amparados no conceito do diálogo, da escuta atenta da fala do outro, na criação de tempos para conversa ‘descompromissadas’, na formação de ambientes acolhedores e seguros para fala sem censura e medos. É uma EA que se coloca como dialógica ao propor trazer a:

(...) humildade na escuta da pronúncia do mundo do Outro. E é autoconhecimento, pois traz a ação de reconhecimento de meus outros ‘eu’, de minha própria ignorância que procuro não mais alienar. Traz a fé nas mulheres e homens e no seu poder de fazer e refazer. Não uma fé ingênua, mas dialógica e crítica, que sabe que o homem é um ser histórico e tem o poder de transformar ao agir coletivamente na luta pela sua libertação (...) (SORRENTINO et al., 2013, p.38).

A construção coletiva somente se institui com o estabelecimento de espaços e tempos de aprendizagem amparados em processos dialógicos e participativos. Nesse sentido,

processos formativos de EA devem buscar a estruturação desses momentos e tempos de diálogo, que criam um espaço seguro, acolhedor, de encontros amorosos. Iniciar o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE pela busca dos sonhos foi fundamental para que os momentos de encontros semanais, dos sábados e das aulas abertas, trouxessem elementos que pudessem contribuir com a construção de processos dialógicos. Entretanto, nem sempre esses foram momentos em que afloraram a fala e o diálogo, sendo frequente que os participantes permanecessem em longos silêncios ou que a equipe formadora interferisse, orientando excessivamente as conversas. Aproxima-se do que Paulo Freire (2005a) denomina de ‘necessidades sentidas’, quando relata a experiência passada por um educador chileno que notou que o desinteresse, silêncio e indiferença dos camponeses em processo de alfabetização, sempre ocorriam quando a discussão desviava dos interesses e aspectos concretos das necessidades sentidas dos camponeses ou quando o educador orientava demasiadamente o diálogo.

Nas entrevistas, ao se perguntar diretamente sobre o diálogo no Curso, foi possível detectar que os encontros foram reconhecidos como momentos de diálogos, em que se conversava e refletia sobre a escola; momentos de trocas entre os grupos, de aproximação entre as pessoas. Em uma das avaliações feitas durante uma reunião semanal, uma das diretoras falou que aqueles encontros eram momentos preciosos que aconteciam na escola porque aquelas dez pessoas dedicavam-se por duas horas a pensar e falar somente sobre a escola: “(...) às vezes a gente desvia tanto o olhar dentro daqui da escola” (fala de uma das diretoras entrevistadas). No caderno de campo, nos documentos escritos, nos questionários e entrevistas, coletaram-se diversas avaliações que valorizavam esses encontros no sentido de permitirem o diálogo entre os participantes.

As perguntas que se colocam como fundamentais para as escolas que buscam essa transformação são as mesmas colocadas por Castoriadis para sociedades que buscam novos significados coletivos: “Quem somos nós como coletividade? Quem somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos e o que nos falta?” (CASTORIADIS, 1982 apud FERRARO JÚNIOR e SORRENTINO, 2013, p.177).

Ao refletir sobre as questões acima pelo coletivo da escola, sabe-se para onde caminhar, identificar obstáculos nesse caminho, pensar em soluções para superá-los e em ações concretas. O que antes não era percebido, ou percebido apenas de maneira subjetiva,

passa a ser visto em seus efeitos mais profundos e passa a ser enfrentado como desafio pela escola.

Pode-se começar pelo diagnóstico dos problemas da escola, mas, como vivido no Curso, iniciar pela enunciação dos sonhos cria a possibilidade de construção de identidades que ajuda à escola apoderar-se em ser o agente de suas mudanças e inovação. As técnicas utilizadas na Oficina do Futuro, por exemplo, têm se mostrado eficientes na enunciação das utopias da escola, no diagnóstico da realidade escolar e na construção de um plano de ação, como demonstrou a experiência do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE relatada no capítulo anterior e em outros trabalhos, como o de Isabel Franco (2010).

Acredita-se que realizar um Curso construído de maneira aberta e participativa, enunciar as utopias e ter o conceito de escola sustentável construído na coletividade de cada grupo de trabalho tornou-se um apoio para a construção da identidade do grupo ao cumprir o papel de aproximação das pessoas em torno de um objeto comum, do *aprender-fazendo*, do *aprender-junto* como prática pedagógica em um processo contínuo, feito na relação com o outro, na convivência diária e na leitura da escola conectada com a totalidade do planeta:

A vontade de ver a escola buscando um novo caminho e a construção desse caminho através de um projeto que seria construído no decorrer do processo e mesmo contar com a participação de todos os segmentos que direta ou indiretamente fazem parte da comunidade escolar (resposta retirada do questionário aplicado à questão: O que no projeto escolas sustentáveis facilitou o envolvimento de outras pessoas?).

A ideia era que a construção coletiva do conceito de escola sustentável fosse aos poucos ganhando corpo no plano de ação de cada grupo de trabalho, unindo, assim, a reflexão com a ação. Assim, o tema da escola sustentável erguia-se como um marco teórico que funcionaria como orientador dos processos de ambientalização do cotidiano escolar: “As pessoas podem até não perceber de fora o que foi o projeto escola sustentável para esta escola, mas para nós que estamos aqui a gente sente que foi tudo. Que deu a identidade para a escola” (fala de uma das diretoras entrevistadas).

Processos educadores ambientalistas, que desenvolvam atividades teórico-práticas de EA dentro da perspectiva apontada acima, contribuem para o desvelamento da realidade socioambiental porque também trazem para sua compreensão a dimensão subjetiva dessa realidade. Procurou-se, dessa maneira, criar atividades e momentos no Curso que pudessem

trazer mais que os diagnósticos da realidade que normalmente prevalecem nos cursos de formação direcionados para escolas, pautados na transmissão de conteúdos e na fala de técnicos. Procurou-se incluir a sensibilidade, o afeto, o estar com o outro, a criatividade, o compartilhar, o expressar-se de maneiras diferentes, o saber solidário, etc. Assim, as dinâmicas realizadas aos sábados, o café da manhã coletivo, a memória do encontro anterior, as rodas de conversa nas reuniões semanais e sábados formativos, e os presentes trazidos pelos participantes são alguns exemplos de como se buscou criar estratégias que contribuíssem para a compreensão e construção coletiva do conceito de escola sustentável e do sentimento identitário de cada grupo.

Por vários momentos, durante o Curso, ocorreram pequenos indícios da emergência de um sentido identitário nascido nos grupos de trabalho. Pode-se citar, a título de exemplo, o almoço preparado por uma das professoras para os demais participantes em uma das reuniões semanais do grupo de trabalho, tendo tido ela o cuidado de trazer pratos, talheres, guardanapos, toalha e flores para enfeitar a mesa. Outros exemplos são: a memória de um dos sábados feito de surpresa por uma professora quando ninguém mais queria se responsabilizar pelo relato; a confecção da camiseta de um dos grupos para um dia de atividade com a comunidade escolar, com o desenho (*logo*) criado pelo grupo; a personagem criada por um dos grupos de trabalho para dar vida ao projeto dentro da escola; um sábado formativo realizado em uma das escolas que se ofereceu para acolher um dia de formação coletiva. São certamente pequenas ações, mas, ao serem conectadas, podem criar sinergia e auxiliar o processo de construção da identidade de cada escola.

Nos relatos dos participantes, pôde-se acompanhar como as várias técnicas pedagógicas propostas pela equipe foram sendo aproveitadas pelos grupos em suas escolas. Ao menos duas duplas do terceiro grupo de trabalho, o grupo misto de escolas, esforçaram-se para aproveitar atividades realizadas no Curso e levar para suas escolas como uma maneira de divulgar o projeto. Outro grupo de trabalho também aproveitou algumas dinâmicas realizadas no sábado para promover uma reunião diferente entre as professoras de sua escola, como uma forma de conquistar e incluí-las no Curso.

O processo de construção coletiva do conceito de escola sustentável propõe-se a orientar o trabalho de cada grupo, sendo o conceito um eixo organizador que guiava as ações planejadas.

Seguem os conceitos formados por cada grupo de trabalho, retirados do relatório final:

Uma Escola Sustentável requer uma gestão preocupada com a cidadania possibilitando um currículo diversificado proporcionando uma edificação voltada para o meio ambiente.

A Escola Sustentável deve despertar no aluno a conscientização de que ele faz parte desse processo de transformação através de seus valores, atitudes e ações, tornando-se um agente multiplicador. Uma vez que esses valores internalizados essas atitudes devem se tornar permanente.

A Escola Sustentável propõe uma educação básica que inclua o ensino de valores, a promoção do cuidado com o planeta, cuidado com as pessoas e a partilha justa de recursos num processo contínuo.

(Grupo de Trabalho 1 – grifo nosso)

Passamos a entender que a sustentabilidade e Escolas Sustentáveis possibilitam um conjunto de atitudes conscientes que promovam o cuidado com todas as coisas vivas ou não, de forma a manter o equilíbrio e a harmonia de todos, no exercício da vida.

Estas atitudes começam nas reflexões produzidas pelos nossos pensamentos e na maneira como encaramos a vida, as pessoas, os recursos naturais e espirituais, enfim, o mundo. Começa pelos nossos sentimentos em relação a nós mesmo, com os objetivos e pessoas e na preocupação com o que o outro sente.

As reflexões trazem a possibilidade de rever atitudes que prejudicam a nós, ao outro e ao meio ambiente. E quando percebemos que são as nossas atitudes e maneiras de ver o mundo que são responsáveis pela insustentabilidade destruição da vida, constatamos que todos nós somos atores da nossa própria felicidade, quando a palavra NÓS tem mais sentido e importância que a palavra EU.

Reciclar, reutilizar, reduzir são ações importantes, no entanto, não suficientes. É preciso que adotemos cada vez mais ideias positivas visando o cuidado conosco, com as pessoas em suas necessidades básicas e com todo o meio. Desta maneira essas ideias despertarão como uma semente a ser plantada, por alguém predisposto em transformar o mundo fazendo com que a sustentabilidade faça parte da sua vida.

Em nossa escola essa semente será plantada em nossos alunos, mesmo que sejam crianças. E quando começar a florescer, estarão maduros para propagarem meios positivos ao ambiente e a si próprios, tornando isso um ciclo de bem.

(Grupo de trabalho 2 – grifo nosso)

A escola sustentável é aquela que consegue englobar a harmonia, a criatividade, a transformação e ao mesmo tempo ser ativa, buscando desenvolver recursos para formar cidadãos que desenvolvam com potencial e autonomia de escolha para sua vida.

Mas o que percebemos é que esse conceito a cada questionamento, a cada reflexão e a cada nova perspectiva, se transforma. Descobrimos então que sustentabilidade é viver esta flexibilidade e mutação.

(Grupo de Trabalho 3)

Observam-se, de uma maneira geral, conceitos amplos, que vão desde o cuidado, o afeto, a inclusão dos sonhos - *“Uma escola sustentável é permitir sonhar, buscando o respeito para com o outro através de atitudes e valores para o bom convívio numa sociedade”* (depoimento individual retirado do relatório final do grupo de trabalho 2); até o cuidado com os recursos naturais - *“A escola sustentável se utiliza de ações que contribuam com a sustentabilidade, utilizando a forma racional e planejamento dos recursos de energias naturais, materiais e humanos, buscando atitudes mais conscientes em relação ao consumo e o bom relacionamento entre pessoas e natureza”* (depoimento individual retirado do relatório final do grupo de trabalho 2).

Outro ponto que chama a atenção é a centralidade na educação do educando. Apesar do esforço de trazer a comunidade escolar para participar do projeto pensado pelos grupos de trabalho, de refletir sobre a importância da inclusão de todas e todos para sua capilarização e enraizamento no cotidiano escolar, há uma tendência nas falas dos participantes e no conceito de escola sustentável dos grupos de centralizar suas ações somente nos estudantes (vide grifos nas citações anteriores).

Não se podem fazer mudanças profundas na escola sem que elas ocorram através de um projeto coletivo, em que a escola reflita a comunidade e a comunidade reflita a escola, fazendo do ato de educar uma síntese do desejo de todas e todos que atuam nesse universo. Uma escola que se vê na sua totalidade passa a ser coerente naquilo que fala e faz, por isso passa, além de ensinar os conteúdos curriculares obrigatórios, a exercitar a cidadania e a participação democrática. A escola passa a ser testemunho daquilo que deseja transformar e assume seu compromisso educador ambientalista; assim, passa a incluir a dimensão ambiental no entendimento das relações entre indivíduos, sociedade e natureza.

Ao entrevistar uma das diretoras que participou do Curso, falava-se das dificuldades de realizar um trabalho coletivo, contínuo e permanente na escola. Ela falava do problema da alta rotatividade de professoras e professores e coordenadoras e coordenadores em sua escola e como isso dificulta implementar trabalhos diferenciados na escola. Essa diretora aposta na

construção de projetos para orientar o trabalho coletivo na escola e incluir os novas professoras:

(...) a escola precisa ter projetos, projetos firmes, seguros para apresentar para equipe nova que esta chegando. Como é esta escola? Como ela trabalha? O que ela tem a oferecer e o que eu tenho para contribuir? Por isto que temos que ter projetos bem estruturados para que o professor que estiver chegando sentir esta segurança dentro da escola (fala de uma das diretoras entrevistadas).

Na entrevista com outra diretora que participou do Curso, a questão de projetos coletivos para organizar o trabalho da escola também foi mencionada. Para ela, o Curso estava sendo uma oportunidade para que ela, juntamente com o grupo de trabalho, pudesse organizar as mudanças que desejavam realizar dentro da escola, que a princípio deveria ser através do projeto político-pedagógico da escola, mas que, naquele momento, estava sendo o Curso e o projeto *Escolas Sustentáveis* que o grupo estava construindo:

Então para nós como escola foi um norte que mudou toda a história da escola. Porque assim, a gente conseguiu se unir através deste grupo que teve que ser formado para participar do programa. A gente conseguiu pensar e olhar a escola de um modo diferente. A gente conseguiu dar nome para algumas coisas que a gente já vinha fazendo sem ter muita certeza se estava certo ou se estava errado. Então, direcionou todo um trabalho que a gente aos poucos já tinha começado a fazer e deu uma visibilidade diferente para escola (fala de uma das diretoras entrevistada).

O projeto político-pedagógico da escola poderia cumprir o papel de construção e orientação dessa identidade coletiva da escola, mas esse documento tem demonstrado ter pouca força (SANTIAGO, 2001), tornando-se burocrático e geralmente guardado na gaveta. Nas avaliações finais do Curso, os participantes avaliaram o desconhecimento e uso do projeto político-pedagógico da sua escola e como esse documento não mais refletia o pensamento do grupo. Todos os grupos indicaram que uma ação importante seria a avaliação do projeto político-pedagógico dentro de um processo participativo que envolvesse toda comunidade escolar. Alguns participantes apontaram no questionário como essencial para a continuidade das ações planejadas no Curso o trabalho com o projeto político-pedagógico, fato observado na seguinte resposta retirada do questionário: *Ele (o projeto) terá continuidade porque é algo que só trouxe crescimento para o grupo e com a mudança do projeto político-*

pedagógico ele vai se materializar pela construção coletiva. (resposta retirada do questionário aplicado à questão: Quais características do projeto podem contribuir para a continuidade?).

O grupo de estudo e pesquisa da Oca acredita que o sentimento de identidade possibilita trazer à tona outros, como os de pertencimento, enraizamento, compartilhamento, cuidado mútuo, solidariedade, fomentados a partir da identidade coletiva. São elementos essenciais para a formação de uma comunidade, não entendida como localidade geográfica. O que se almeja em processos educadores ambientalistas é contribuir para a criação de uma comunidade relacional, que seja solidária, cooperativa e autônoma na sua forma de educar, criando alternativas de construção do conhecimento da própria escola baseado na solidariedade e participação, reconhecendo todas e todos da comunidade escolar como educadores e aprendizes. Nesse sentido, nos limites de um curso de um ano, observou-se a importância de agregar no processo formativo para a comunidade escolar, o diálogo, a identidade e a felicidade. No entanto, a experiência vivenciada pelo Curso demonstrou algumas restrições, como a participação, entendida como potência de agir, e o envolvimento da comunidade escolar durante todo processo formativo.

Era comum ouvir dos participantes (profissionais das escolas) que os pais só se interessavam pelo desempenho escolar de seus filhos. Nesse sentido, as ações que todos os grupos de trabalho elegeram como prioritárias tinham como meta uma aproximação maior entre a escola e sua comunidade, algumas das quais colocadas em prática no andamento do Curso. Sempre que os grupos de trabalho promoveram atividades com a comunidade escolar, esta respondeu. A proposta de fazer uma festa junina sustentável, o convite aos pais para assumirem alguns minutos da aula da classe dos seus filhos, a participação de outros professores, estudantes e funcionários em algumas das ações planejadas pelo grupo, a caminhada de reconhecimento no entorno da escola, o dia de celebração para apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano, o recreio criativo, foram algumas das estratégias usadas pelos grupos para trazer a comunidade para dentro da escola. Todas essas atividades mostraram um grande potencial de aproximação entre escola e comunidade, mas, por serem descontinuadas e não terem objetivos claros de criar laços afetivos e motivação para a participação continuada, pouco contribuíram para melhorar a comunicação e o envolvimento da comunidade com o planejamento e execução do projeto pensado pelos grupos de trabalho.

É importante registrar que nenhuma das atividades citadas acima foi colocada no Plano de Ação de cada grupo de trabalho e, com a não continuidade do Curso e o remanejamento de muitos participantes para outras escolas, essas ações perderam-se entre tantas outras atividades promovidas pelas escolas, fato observado nos anos seguintes durante as visitas nas duas escolas selecionadas.

Os grupos registraram, nos seus Planos, ações que nem sempre são fáceis de serem concretizadas, pouco potencializando as pessoas para agirem e transformarem seu espaço escolar. Por outro lado, as ações que foram realmente significativas no decorrer do Curso ficaram de fora dos Planos, fato ocorrido, por exemplo, com um dos grupos de trabalho. Na avaliação dos participantes, quando foram entrevistados, a inclusão dos estudantes e a caminhada de reconhecimento do entorno da escola foram as ações mais significativas pensadas e realizadas pelo grupo. Ocorreu que elas não foram admitidas no Plano de Ação, que registrou outras ações, a saber: “criar um espaço específico para sala ambiente”; “mais verde na escola”; “compostagem”; “segurança na entrada e saída das crianças”. (retirado do relatório final do grupo de trabalho 1).

Observou-se, no momento da realização do diagnóstico, que o levantamento dos problemas da escola foi estruturando-se como uma ‘árvore de problemas’, que aos poucos, pelo acúmulo dos desafios que precisavam ser enfrentados, foi tirando a potência de agir dos grupos de trabalho. A título de exemplo, tem-se o diagnóstico realizado por um dos grupos de trabalho. A escola enfrentava dois grandes problemas que sempre eram relatados nos encontros presenciais: a falta de água regular e a disputa pelo uso da quadra poliesportiva com a comunidade. As duas questões tinham a mesma origem, ou seja, a relação conflituosa com a comunidade do entorno da escola. Sabia-se que a falta de água estava relacionada ao desvio feito pelas pessoas que viviam próximas da escola, moradores de uma grande favela com graves problemas de infraestrutura e de violência. O uso da quadra passou a ser conflituoso quando a escola cercou esse espaço que anteriormente pertencia à comunidade. Com isso, frequentemente a cerca era rompida pelos moradores e o uso da quadra era disputado inclusive nos horários de aula. Apesar de tais problemas aparecerem no diagnóstico, em nenhum momento o grupo se sentiu potente para pensar em ações concretas para sua superação. No relatório final, constam ações pouco significativas no que condizem às reais questões da escola, são elas: “professores mais carinhosos, mais prestativos com seus alunos e entorno”; “fazer jardins na escola para alegrar”; “horta em alguns espaços”; “uso de restos de frutas e legumes para compostagem”; “jogos com sucatas, oferecer oficinas, apresentações de

teatro e música, leitura, onde as crianças mais velhas serão responsáveis pelos jogos e brincadeiras” (retirado do relatório final do grupo de trabalho 2).

Esse contexto aproxima-se muito com o que Paulo Freire (2005a) denomina de ‘situações-limites’. Para o autor, não é a percepção das situações-limites que traz a desesperança, mas sim em percebê-las como freios, como algo que não pode ser ultrapassado. Porém, “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites” (p.105). É a negação da realidade histórica, é a naturalização das condições sociais, como se fossem dadas, determinadas, sem possibilidades de transformação, apenas da adaptação frente à realidade do mundo. No pouco tempo do Curso, não foi possível criar condições reais para o enfrentamento das ‘situações-limites’ que cada grupo de trabalho tinha no seu dia a dia.

Aprende-se melhor o que é a participação, a relação dialógica, a construção de conhecimento, o pensamento crítico, a explicitação de valores numa escola em que tudo isso se desenvolve como parte integrante do seu trabalho pedagógico. Assim, uma escola que deseja transformar-se tem como um dos seus desafios criar espaços de reflexões, ação e participação democrática. O que antes nem era percebido passa a ser objetivado percebido nas suas implicações mais profundas, ganha destaque no coletivo e assume caráter de problema, de desafio (FREIRE, 2005a).

O pouco envolvimento da comunidade escolar nos vários ciclos do Curso, como, por exemplo, do diagnóstico e do plano de ação, também dificultou os grupos a pensarem ações que pudessem contribuir de maneira significativa para as mudanças tão desejadas na escola. No momento que antecede a construção do plano de ação, a participação de um maior número de pessoas é imprescindível para a realização das ações pensadas, pois é o momento de estabelecer prioridades tanto do que é mais importante quanto do que é possível ser realizado naquele momento dentro da potência do grupo, e também de distribuir as responsabilidades para sua execução. Realizar de maneira coletiva e participativa, elaborando ações que correspondem às utopias enunciadas, é essencial para o sucesso e continuidade das ações pensadas. Ou seja, há um pacto coletivo do compromisso assumido pela escola.

Dois extremos foram vivenciados no Curso, um grupo pouco participativo, mas com uma diretora disposta a construir uma gestão mais democrática na escola, e outro grupo com participantes dispostos a participar da gestão escolar, mas com uma diretora com perfil mais centralizador das decisões da escola. Em vários momentos, percebia-se que os papéis sociais dos participantes estavam fortemente presentes nas conversas. Da diretora, esperava-se a

palavra final, pois era ela quem se responsabilizaria por responder pela gestão da escola. A merendeira, por exemplo, apesar de ser recebida pelo grupo, tinha suas opiniões pouco consideradas nos encaminhamentos do grupo de trabalho; o mesmo se passou com a funcionária e os estudantes que foram incluídos por um dos grupos de trabalho. Aos poucos se foi rompendo com essa hierarquização, “(...) *tem que ter um pouco de desprendimento da gente. A gente como gestor tem a ideia que se a gente não estiver ali, comandando que as coisas não vão acontecer*” (fala de uma das diretoras na entrevista coletiva). Entretanto, nas duas escolas observadas posteriormente não houve a continuação dos encontros semanais e nem das outras instâncias de encontros onde se procuravam reunir os vários segmentos da escola para conversar e tomar decisões, prevalecendo os mecanismos já existentes antes do Curso, com o seu papel administrativo enfatizado.

Sorrentino et al. (2011) trazem a discussão da formação de lideranças e protagonistas em processos de ambientalização do Ensino Superior. Para os autores, é importante que a questão seja colocada para o grupo e também de maneira individual. Também colocam como importante o exercício da humildade “o despir-se da vaidade e da necessidade de ser líder, sem perder a vontade de fazer, de cooperar, de auxiliar, sem receio de, em certos momentos, ser o protagonista e liderar” (p.23). Citam Boaventura de Souza Santos, Carlos Rodrigues Brandão, Rubem Alves, Eda Terezinha de Oliveira Tassara, Krisnamurti e Roberto Freire para trazer a questão da autoanulação dos líderes, que saem de cena para o aparecimento de novas lideranças. Por último, os autores colocam como importante a realização de “planejamentos estratégicos, participativos, incrementais e articulados, propiciando a cada passo que o aprendizado obtido com ele seja socializado, interiorizado em cada um e no grupo” (SORRENTINO et al., 2011, p.23).

Uma escola que pouco exercita a participação e a democracia cria um ambiente educador ancorada na ausência desses valores. Tem-se, como exemplo, o grupo de estudantes que integrou uma das equipes de trabalho do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE. Na etapa do plano de ação, discutia-se um dos problemas identificado no diagnóstico da realidade escolar, o ‘não cuidado com a escola’. Ao discutir as possíveis soluções desse problema, os estudantes primeiramente trouxeram ações de caráter punitivo e autoritário, como colocar câmeras de vigilâncias para identificar os estudantes que destruíam a escola ou suspender as atividades recreativas. Após conversar com seus estudantes, as professoras chegaram a outra proposta que foi integrada ao trabalho do grupo: os estudantes passaram em todas as classes da escola para conversar sobre o problema de depredação da escola, identificando novos problemas e

outras soluções. Depois, com base nessas informações coletadas, o grupo de estudantes confeccionou cartazes informativos, chamando a atenção da escola pelo cuidado com o pátio, banheiros e salas de aulas. Apesar da boa avaliação do grupo de trabalho, a experiência também não entrou no plano de ação. Para as professoras desse grupo, houve uma frustração muito grande com a não continuidade dessa experiência, pois, na sua avaliação, as aulas passaram a ser mais participativas e os estudantes mais interessados pelos assuntos da escola.

A criação de comissões, como o conselho escolar, de grupos organizados de estudantes, como os grêmios estudantis, ou das COM-VIDAs, das salas verdes e da Agenda 21, são possibilidades para fomentar a participação no espaço escolar, pois estimulam momentos de diálogos na escola. Mas essas possibilidades têm demonstrado pouca receptividade das escolas e são pouco exploradas nas suas possibilidades educadoras.

A relação entre escola e comunidade baseia-se predominantemente em bilhetes e reuniões de pais, ou seja, na informação, no comunicado, na relação unilateral e verticalizada. Não é raro observar reclamações mútuas: da escola, que vê as diferenças de valores, sem, contudo, saber explicitar quais seriam tais valores, como o maior obstáculo nos trabalhos com a comunidade; deseja, assim, a participação dos pais, desde que limitada às necessidades da escola e nos momentos que acham convenientes. Da comunidade, que vê a escola fechada e poucas possibilidades de ser incluída em suas atividades, adotando comumente a posição cômoda de apenas criticar e pouco, de fato, envolver-se nas soluções dos problemas da escola.

Já se falou que um dos desafios dos grupos de trabalhos durante o curso Escolas Sustentáveis Oca/IE foi o de comunicar para o restante da escola o processo formativo que estavam vivenciando, de modo a envolver outras pessoas da escola e, portanto, trazer mais significado e permanência das ações que estavam pensando para seu espaço. As pessoas que não participam da tomada de decisão tendem a não valorizar o que foi decidido, obedecem quando são obrigadas e, se há possibilidade, podem não colaborar, simplesmente porque não foram incluídas no processo decisório; e nem mesmo reconhecem a problemática em discussão, ficando, assim, sem direito a dar opinião a respeito de ações que atingem a escola como um todo.

Com a comunicação, permite-se ir além, explicitar as divergências, buscar antes o *porquê*, o desvelar da realidade, ou seja, trazer a dimensão educadora ao ato de se comunicar, que passa a se realizar na intercomunicação entre o pensar do educador e o pensar do educando, ambos mediados pela realidade (FREIRE, 2005a, 2005b).

Quando a escola cria espaços de diálogo e de decisões coletivas legitimadas, e comunica de maneira transparente essas decisões, a ação passa a ser da escola e tem maior possibilidade de permanência e continuidade. O exemplo trazido é o de uma das escolas integrantes do programa Escolas Verdes, da região da Catalunha/Espanha, visitada pela pesquisadora no período de estágio de doutoramento na Universidade Autônoma de Barcelona²⁸.

O programa Escolas Verdes existe há mais de doze anos e foi criado por uma iniciativa conjunta do Departamento de Ensino e do Departamento de Sustentabilidade e Território do Governo da Catalunha, Espanha. Entre os anos de 2011 e 2012, faziam parte do programa 517 centros escolares. O programa objetiva promover mudanças no centro educativo através de quatro contextos de ações: o currículo, a organização e participação, a gestão sustentável de recursos e materiais e a implicação do entorno, tendo o compromisso de apoiar as escolas que desejam incluir, sistematizar e organizar ações educativas voltadas para os desafios e valores da sustentabilidade.

A adesão ao programa Escolas Verdes é uma decisão do centro escolar e este deve voluntariamente estar disposto a participar do processo de inovação proposto pelo programa. Assim, busca-se a participação de distintos agentes implicados no processo, a saber: direção da escola, professoras/professores, funcionárias/funcionários, estudantes e famílias. Após o período de dois anos de formação inicial, há uma formação continuada oferecida às escolas sobre aspectos concretos relacionados aos quatro contextos de ações do programa.

As escolas participantes devem promover uma mudança na sua forma de organização e tomada de decisões, dinamizando os espaços e instrumentos que permitam a participação de diferentes membros da comunidade educativa: redistribuir tarefas e responsabilidades, disponibilizar novos espaços e tempos de encontros, construir um calendário de ações, estabelecer contatos e espaços com agentes externos, etc. O programa destaca como fundamental a criação de uma equipe dinamizadora, o comitê ambiental.

O programa Escolas Verdes faz parte da Rede de Escolas para a Sustentabilidade da Catalunha, que foi formada em março de 2011 e atualmente possui 1110 centros em toda a Catalunha. A Rede é formada por redes locais que promovem programas de educação para a sustentabilidade, focados nos centros escolares da Catalunha.

²⁸ FONTE: www.gencat.cat/mediamb/escolesverdes

A escola visitada pela pesquisadora já estava no programa há mais de seis anos e várias estratégias foram pensadas para enraizar e capilarizar o projeto na escola. Em uma conversa informal com a diretora e a professora integrante do comitê ambiental formado na escola, foi relatado que, a princípio, a escola iniciou o programa com apenas uma ação e, com o tempo, outras foram sendo acrescentadas e hoje o plano de ação conta com 23 ações, que vão desde a reciclagem do óleo de cozinha utilizado na escola e pelas famílias, a eliminação do uso de papel alumínio e plásticos no recinto escolar até a sensibilização do respeito com os animais e plantas. O maior desafio que a escola enfrenta não é apenas acrescentar novas ações, mas, como relatam a professora e a diretora, manter ativas na escola as já existentes. Para isso, várias estratégias foram pensadas, como a formação de uma comissão formada por professoras/professores e funcionárias/funcionários que se reúne semanalmente para dedicar-se ao projeto; duas reuniões anuais da comissão com o coletivo da escola; e uma semana especial de atividades dedicadas ao programa dentro da programação anual. Também há um mural atualizado com todas as informações sobre o andamento do programa dentro da escola e em todas as classes há cartazes e folhetos explicativos, lembrando o cuidado com o consumo de luz, limpeza da sala, separação do lixo, etc. Para a diretora e a professora, essas são formas encontradas pela escola de manter o programa vivo e fazendo parte da rotina de estudantes, professoras/professores, pais e funcionárias/funcionários.

Também foi conversado sobre como se deu a entrada da escola no programa Escolas Verdes e quais tinham até então a contribuição do programa nas mudanças realizadas pela escola. Segundo a diretora, o interesse partiu da própria escola. Já havia uma movimentação de um grupo de professoras e professores e da coordenação que buscavam trazer a temática da sustentabilidade nas atividades da escola, com algumas atividades já sendo desenvolvidas. A participação do programa trouxe maior organização e estruturação dessas atividades e auxiliou a escola a pensar sobre como ampliá-las e incluir mais pessoas, buscando a permanência e continuidade das ações. Outra contribuição do programa foi a formação inicial oferecida para a escola e a oportunidade de participar da rede de Escolas Verdes, abrindo o contato com outras escolas, a possibilidade de formação e a troca de conhecimentos e práticas.

Um dos gargalos para a inclusão da EA nas escolas, apontados em diversos estudos e pesquisas realizados no Brasil, refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Essa dificuldade também foi apontada nos questionários e entrevistas realizados com os participantes do Curso relativamente às dificuldades no trabalho com a temática ambiental na

escola: *“A partir do momento que a gente tem uma formação a gente consegue ver as coisas de maneira mais clara e consegue dar o direcionamento para os problemas de forma mais tranquila”* (fala de uma das diretoras entrevistadas).

É notória a grande quantidade de projetos e cursos de formação que chegam prontos à escola sem antes perguntar quais metodologias as professoras e os professores desejariam experimentar e quais temas de interesse ou o tempo de duração, o que prejudica o aprendizado, a reflexão, a pesquisa e o amadurecimento da proposta levada (FRANCO, 2010; MACHADO, 2007).

A maioria dos cursos de formação que ocorrem para as escolas está direcionada para a direção, coordenação ou professorado, usualmente com a separação desses públicos, pautados nos conteúdos, preocupados com a transmissão de informações ambientalmente corretas e estruturadas na fala de um técnico ou de um acadêmico, que supostamente tem o conhecimento necessário para a realização das atividades da EA nas escolas. Ou seja, reproduzem o modelo de ensino-aprendizagem existente atualmente nas escolas.

Outra característica de formações em EA escolarizada é que essas vêm priorizando os trabalhos com o Ensino Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental, em detrimento do Ensino Médio e educação de adultos. Escuta-se muito nas escolas que os trabalhos com EA devem privilegiar as crianças, pois elas aceitam mais facilmente as mudanças, enquanto que os adultos já não têm mais jeito (FRANCO, 2010; MACHADO, 2007; PORTUGAL et al., 2013;).

Outra fala muito comum em atividades de EA na escola é colocar os estudantes como únicos educandos dos processos formativos de EA, sendo necessário “passar” ou “transmitir” os valores importantes, sem, contudo, incluir as demais pessoas da escola nesse processo, como as próprias professoras e os professores.

É nesse sentido que Portugal et al. (2013) fazem uma aproximação entre as políticas de educação de jovens e adultos (EJA) e de EA. Para os autores, há uma ruptura entre os campos, criando uma lacuna na formação de adultos na construção de um mundo mais sustentável.

Processos formativos de EA precisam ocorrer dentro da escola, no cotidiano escolar de maneira permanente e contínua, envolvendo todos os setores: professoras/professores, funcionárias/funcionários, direção, estudantes, pais e comunidade do entorno. O papel de

políticas públicas de EA é promover processos formativos que promovam o encontro entre esses diferentes públicos, aproximando-os. Políticas públicas que buscam fomentar processos educadores ambientalistas contínuos e sustentáveis devem buscar formar a comunidade escolar, ou seja, *na* e *com* a escola. É assim uma formação contextualizada que tem em conta o indivíduo na construção do conhecimento.

Com o término do Curso, os desafios existentes nas escolas para a inclusão da EA prevaleceram sobre as ações desenvolvidas pelos grupos de trabalho. Restou uma ou outra ação, como a horta escolar numa das escolas ou canteiros de flores em outra, mas sem, contudo, fazer conexões com a ambientalização do currículo, da gestão, da cidadania e mesmo da edificação. Como já apontado no capítulo anterior, as mudanças mais significativas estão presentes nos indivíduos que participaram do Curso. Embora se reconheça a importância da transformação a nível individual, é importante criar processos educadores capazes também de atingir a totalidade das pessoas que atuam na escola, buscando estratégias que criem processos contínuos e sustentáveis, portanto, fomentadores de mudanças institucionalizadas no espaço escolar.

4.2 Apontamentos para a construção de políticas públicas de educação ambiental escolarizada: a contribuição do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

A inclusão da EA no cotidiano escolar exigirá uma revisão estrutural e pedagógica da instituição escolar na sua totalidade. Nesse sentido, a busca pela melhoria da qualidade de ensino - realizada através da (re) conexão da aprendizagem com a vida, da democratização e autonomia da escola, da inclusão radical de todas e todos no seu espaço de convívio e nas relações de cidadania - assim como a adequação dos espaços físicos da escola estão alinhadas com a incorporação da dimensão ambiental na educação escolar. É uma travessia que deixa o terreno conhecido, consolidado e seguro da escola moderna contemporânea para transitar por caminhos ainda não inteiramente conhecidos, que exigirá um tateamento cauteloso do seu percurso e que será acompanhado por incertezas e medos trazidos pelas mudanças.

Nesse contexto, indagar-se sobre as políticas públicas de EA escolarizada faz-se necessário para efetivar a inclusão da temática ambiental na escola, inserindo-a no cotidiano escolar. Este subcapítulo irá debruçar-se sobre essa problemática, com a pretensão de contribuir para a formulação, implementação e avaliação de políticas voltadas para a incorporação da dimensão ambiental na escola.

Poder-se-ia inferir que a fragilidade da EA na escola esteja relacionada ao seu recente histórico nas políticas públicas ou às já mapeadas fragilidades do campo, como, por exemplo, a formação do professorado, os materiais didáticos direcionados para o campo e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Inegavelmente esses e tantas outras dificuldades são elementos que tornam mais aguda a inserção da temática ambiental nas escolas, dificultando demasiadamente seu trabalho. No entanto, numa rápida análise das políticas públicas educacionais que possuem, ao menos na teoria, um arcabouço bem mais estruturado, vê-se que essas igualmente carecem de impactos significativos no cotidiano escolar no sentido de transformar sua realidade de ensino-aprendizagem (MORAES, 2009). De fato, historicamente o Estado brasileiro tem-se mostrado incapaz de cumprir inteiramente as políticas universais de educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Com isso, não se está negando que parte do contexto de marginalização da EA na escola tem como uma das suas causas o embate epistemológico e das formas de organização institucional existente entre o campo da EA e da educação tradicional, o que, inevitavelmente, cria uma cisão difícil de ser equacionada (CARVALHO, 2002a). A EA carrega consigo a perspectiva de um saber transversal, holístico e interdisciplinar e, ao ser incluída numa estrutura educacional consolidada juntamente com o paradigma da ciência moderna, que é, sabidamente, reducionista, fragmentado e disciplinar, encontra forte resistência e pouco consegue levar de inovações ao ambiente escolar. Assim, as políticas de EA devem caminhar para diminuir a ruptura e criar maior convergência entre a inclusão da dimensão ambiental e as práticas pedagógicas escolares.

O que se deseja evidenciar na discussão de políticas públicas de EA escolarizada trazida pelo presente trabalho é exatamente a verticalização em que se dá a relação entre Estado e sociedade civil. Ela inevitavelmente influencia a maneira como as políticas vêm sendo pensadas e implementadas, conseqüentemente, interferindo nas políticas educacionais e também nas políticas de EA escolarizadas, eixo central do presente trabalho. Nesse sentido, coloca-se em evidência que o drama da inserção da EA crítica nas escolas perpassa também pelo drama da luta histórica pela construção de uma escola pública de qualidade para todas e todos do Brasil. As políticas educacionais vêm sendo histórica e sistematicamente formatadas dentro de um projeto de país que amarra a educação com os interesses econômicos e políticos do modo de produção dominante. Atividades de EA pensadas dentro desse mesmo paradigma, desenvolvidas a partir de ações isoladas e marginais ao cotidiano escolar, mostram-se

incapazes de avançar em novas propostas para a escola e, assim, contribuir para a transformação da realidade de ensino-aprendizagem.

Procurou-se mostrar, nos capítulos 1 e 2 do presente trabalho, que o modelo de sociedade de produção e consumo moderno ocidental está em crise e é urgente a necessidade de buscar soluções para seu enfrentamento. A escola, como parte integrante dessa sociedade, obviamente não é poupada de toda discussão em torno da problemática socioambiental, uma vez que foi estruturada e consolidada pelo mesmo paradigma moderno, ao mesmo tempo em que legitimou a sua estruturação e sua consolidação. Essa problemática acaba sendo parte e engrossa a disputa histórica do papel social da educação escolar, entre uma escola que mantém a unidade do *status quo* e uma escola que é capaz de contribuir com a transformação da realidade social. Nesse sentido, ambientalizar o espaço escolar é fazer coro na luta pelos que desejam que a escola seja um espaço de democratização da educação, afastando-a dos interesses exclusivamente econômicos do modelo capitalista e articulando-a ao desvelamento do mundo e sua transformação, ao movimento dialético de reflexão e ação, contribuindo, portanto, na construção de novos modos de estar e viver no planeta.

Essa discussão sobre políticas de EA escolarizada precisa ser realizada a partir da distinção entre duas esferas: a *macro* e a *micro*. Na *macroesfera*, considera-se o Estado e suas relações com a sociedade civil e é nesse contexto que as condicionantes de formulações e desenvolvimento das políticas públicas emergem. Na *microesfera*, prevalece o olhar para o local, tanto para a dinâmica da vivência e convivência do cotidiano escolar, quanto da capacidade de seus atores agirem na realidade que os cerca.

Das diversas dicotomias inauguradas pela modernidade, a do Estado e da sociedade civil é uma delas (SANTOS, 1990) e, em última análise, determina um Estado centralizador das ações políticas e gerenciador do bem comum. Daí que surge o viés autoritário e verticalizado de construção das políticas públicas, centralizadas no poder de decisão do Estado, que sozinho pensa e age pelo bem coletivo. Acarretou-se com esse cenário a burocratização das políticas públicas e estas se tornam essencialmente questões de caráter técnico-instrumentais.

A discussão a respeito da centralização do Estado na administração do bem comum tem como pano de fundo a consolidação do paradigma moderno e do modo de produção capitalista. O monopólio do saber moderno, que colonizou outras formas de racionalidade (SANTOS, 2001), simplificou, fragmentou e reduziu a interpretação da realidade (MORIN,

2001). Ao firmar-se como paradigma dominante, enraíza-se nas mais diversas dimensões da vida e das instituições da sociedade moderna, intermediando as relações estabelecidas entre os seres humanos e a natureza.

Políticas públicas pensadas a partir da perspectiva apontada acima são formuladas como se o processo político ocorresse de maneira linear, desconsiderando a complexidade do campo trazida pelas relações e conflitos de outros atores e saberes.

A maneira predominante de pensar em políticas para a educação formal acontece dentro desse mesmo contexto e desconsidera o acúmulo de experiências e saberes já existentes nas escolas: autoritarismo e centralidade se confrontam com a legislação educacional vigente que traz no seu texto o caráter descentralizador do sistema escolar e autonomia das escolas (RUSSO e CARVALHO, 2009). Para os autores, analisando as políticas educacionais do país, particularmente a do Estado de São Paulo, essas ainda possuem uma inspiração fortemente neoliberal, alinhadas ao interesse do mercado, em que há um dirigismo excessivo na condução do processo de implementação das políticas públicas. São políticas que apostam em soluções formuladas nos gabinetes, sem o conhecimento e participação daqueles que serão responsáveis por sua realização. É, no mínimo, uma discrepância, pois se busca formar escolas mais democráticas com um poder público que ainda exerce sua autoridade de maneira pouco participativa. Parte-se do princípio de que as escolas são tábuas rasas e desconsidera que, em cada nível hierárquico de comando pelo qual passa determinada política, esta vai ser reinterpretada pelas pessoas que são as responsáveis por colocá-la na prática, podendo aceitar ou refutá-la. Assim, o processo político é fundamentalmente histórico, realizado por seres humanos concretos, e imprimir um caráter neutro é o mesmo que anular suas potencialidades de transformação da ordem social.

Freitas (2005) aponta a existência de dois grandes contrapontos das políticas educacionais no Brasil. Primeiro, as já citadas políticas neoliberais, conduzidas, sobretudo, pelos governos dos partidos políticos PFL e PSDB, cuja fundamental característica é serem essencialmente políticas regulatórias, transferindo para o mercado o poder do Estado em áreas estratégicas, compondo um processo amplo de produzir a privatização do público. Em contraposição, há as chamadas políticas participativas, conduzidas principalmente pelos governos do PT e aliados. Para Freitas (2005), esse último contraponto abre a possibilidade de melhorar a qualidade do serviço público e resistir às regulações das políticas neoliberais. Desse modo, promove condições que se opõem ao repasse das ações para o mercado,

aumentando a capacidade de intervenção do Estado e seu diálogo com a sociedade civil. Estas, assim, seriam políticas mais progressistas e teriam gestões com um caráter mais participativo.

Freitas (2005), entretanto, ao analisar as redes públicas de ensino administradas por políticas participativas, alerta que mesmo as chamadas políticas participativas ainda não conseguiram avançar no sentido de diminuir a lacuna existente entre o nível socioeconômico e a apropriação do conhecimento, permanecendo a dificuldade de conectar as melhorias das condições de trabalho na rede de ensino com a aprendizagem dos alunos. Para o autor, o poder público não pode confiar simplesmente no voluntarismo e boa vontade de suas servidoras e seus servidores. É preciso, dessa maneira, criar as condições institucionais para reverter o quadro do ensino público, e não simplesmente “transferindo para a ‘ponta’ as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se” (FREITAS, 2005, p.924).

Uma proposta trazida por Freitas (2005) para tornar as políticas educacionais mais participativas é compartilhar com a comunidade escolar a construção dos indicadores avaliativos a que as escolas são submetidas anualmente. De fato, acompanhou-se no decorrer do ano letivo das escolas participantes do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE a forma como o calendário escolar está amarrado pelos calendários das provas avaliativas do seu desempenho. Para as escolas públicas da rede municipal de Piracicaba/SP, há dois sistemas de avaliação, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Provinha Brasil, um diagnóstico aplicado pelo governo federal. Mesmo que estejam intencionados com a melhoria da qualidade da educação, esses sistemas avaliativos pecam por manterem a lógica verticalizada. As escolas não são chamadas para contribuir sobre a maneira como serão avaliadas, como também não participam da análise dos resultados e das novas propostas que poderão surgir a partir das avaliações. No entanto, todo o calendário das atividades escolares e o próprio conteúdo oferecido aos estudantes são fortemente influenciados pela maneira como são avaliados pelos órgãos de educação do Estado, seja municipal, estadual ou federal.

A proposta da avaliação negociada trazida por FREITAS (2005) inverte essa lógica, pois reconhece que “qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende, para poder ser eficaz, de uma associação com o conhecimento interno, local, presentes no interior das redes” (FREITAS, 2005, p. 923):

A ideia de que a mudança é um processo está fortemente presente na conceito de ‘qualidade negociada’. A mudança é uma construção local

apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local (...) que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a ‘ponta’ as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola (FREITAS, 2005, p. 924)

Assim, o ponto de partida para as mudanças propostas a partir de políticas públicas começaria do conhecimento já acumulado no interior das escolas. Freitas (2005) aponta três consequências resultantes dessa inversão na lógica de avaliação das escolas. Primeiro, é a liberdade que cada escola teria de construir sua própria proposta educativa, partindo do seu contexto, limites e virtudes. Outra consequência é que as decisões passariam a ser coletivas, públicas e socializadas. E, por último, o autor traz o caráter ético dessa mudança, uma vez que as decisões são tomadas por uma escola pública e democrática e, assim, há o compromisso intrínseco de realizar as ações decididas coletivamente.

Um elemento imprescindível e central da proposta da qualidade negociada é o pacto de compromissos e responsabilidades recíprocas firmadas entre os órgãos públicos e as comunidades escolares, “da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesmo; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola” (FREITAS, 2005, p. 922).

Viu-se a inexistência desse pacto no processo formativo Escolas Sustentáveis Oca/IE, enfraquecido pelo pouco envolvimento da Secretaria de Educação Municipal e a não continuidade da parceria entre a Oca e o IE, o que deixou as escolas participantes do Curso sozinhas na missão de dar continuidade às ações pensadas no decorrer do processo. Relatou-se, no capítulo anterior, que, antes de decidir sobre a cidade escolhida para realização do curso piloto e antes de entrar em contato com as escolas que seriam selecionadas para participar, a proposta da formação Escolas Sustentáveis Oca/IE foi apresentada para as Secretarias Municipais de Educação de três cidades selecionadas. Sabia-se de antemão que a parceria com a Secretaria de Educação e seu envolvimento no Curso seria uma estratégia importante para a continuidade do processo iniciado pelas escolas. Apesar do compromisso de

parceria assumido pelo Secretário de Educação do município de Piracicaba/SP, formalizando seu envolvimento no dia do lançamento público do Curso, da participação de uma funcionária da Secretaria nas formações que aconteciam aos sábados e de algumas reuniões entre os grupos de trabalho e representantes da Secretaria, pôde-se notar o pouco envolvimento do poder público no sentido de dar apoio institucional requisitado pelos participantes e pouco interesse em criar estratégias juntamente com os participantes para garantir a continuidade do projeto nas escolas.

As tensões entre as dificuldades de participação dos integrantes das escolas e a ausência de resposta efetiva da Secretaria Municipal de Educação foi uma constante que acompanhou o Curso em todo o seu decorrer. As atividades realizadas nos horários de trabalho dos participantes dependiam das estratégias criadas pelas diretoras, como juntar turma de estudantes para dispensar professoras ou usar dias de formação previstos no calendário escolar para desenvolver atividades relacionadas ao Curso. As outras atividades aconteciam em horários de folga dos participantes, como o dos sábados formativos, e não foram reconhecidas pela Secretaria como horas de trabalho. Apesar das inúmeras reclamações dos participantes por melhores condições de participação no Curso, em nenhum momento a Secretaria efetivamente auxiliou-os. Como também não ajudou no desenvolvimento das atividades previstas no plano de ação formado por cada grupo de trabalho. O pouco envolvimento da Secretaria também ficou evidente com o desconhecimento pelo processo vivido e dos produtos gerados pelas escolas participantes, como foi relatado em conversas com os participantes do Curso, ficando a impressão de que, para a Secretaria, era realmente mais um projeto a ser realizado nas escolas:

(...) a Secretaria de Educação no intuito de ajudar colocou outro projeto dentro da escola. Mas a gente não tem a opção se quer ou não participar. (...) Eles [o pessoal da Secretaria de Educação] tinham claro que era uma realidade que nem mesmo conheciam. Ela [uma das assessoras do ensino fundamental da Secretaria de Educação que acompanhou a distância o Curso] tinha claro que queria ajudar a escola, mas só que não sabia como. Então, ela começou a mandar um monte de coisa para nós. Só que no fim estes projetos não estão ajudando a escola. A gente está ficando cada vez mais confusa e estes projetos não estão contribuindo. E a gente ainda não conseguiu achar um rumo, uma diretriz. 'Ah, é sustentabilidade. Também vai!'. Era de sustentabilidade [o projeto enviado pela Secretaria de Educação], mas não tinha nada a ver com aquilo que a gente construiu (...) a gente chega ao final do ano totalmente frustrado. A gente fez um monte de projetos, mas tudo superficial que eu nem lembro quais eram os projetos. Mas a gente deu conta de fazer o que tinha que ser feito, de entregar o que

estava na proposta, mas ficou nisto (fala de uma das diretoras durante a entrevista coletiva).

Com o fim da parceria com a Oca e o IE, a própria Secretaria juntamente com as escolas poderiam continuar a desenvolver as ações previstas no plano elaborado pelos grupos. Mas, como observado nos retornos realizados nas escolas participantes, o pouco que avançou foi de responsabilidade das próprias escolas. Certamente, dentro desse contexto, pouco da experiência vivenciada em 2011 será utilizado para contribuir com as políticas de EA escolarizada desenvolvidas pelo município. Nesse sentido, acredita-se ser fundamental o poder público assumir o compromisso da inclusão da dimensão ambiental nos cotidianos escolares, desde ser inserida efetivamente na agenda política pública até gerar as condições concretas para a participação das escolas nesse processo.

Um dos resultados da verticalização nos processos de políticas públicas é o distanciamento entre os que formulam, implementam e avaliam as políticas e os que estão na ‘ponta’ desse processo, isto é, os favorecidos por determinada política. Criam-se políticas públicas desconexas com o contexto local e com pouca legitimidade junto aos que deveriam executá-las (ANDRADE et al., 2013). Requer-se, desse modo, uma maior horizontalidade nas relações de poder entre Estado e sociedade civil.

Já se pontuou, no capítulo introdutório do presente trabalho, o conflito entre as visões de mundo que marcam a contemporaneidade, característica de um momento de transição paradigmática (SANTOS, 2001). As correntes que se contrapõem ao paradigma moderno dominante vêm alinhadas à denúncia dos limites da racionalidade moderna e o perigo de uma via única de interpretação da realidade, reivindicando uma compreensão mais complexa do mundo. Assim, passam a incluir na relação entre o ser humano, a sociedade e a natureza outras dimensões, como a ética, a cultural, a política e social, rompendo com a mediação reducionista do paradigma moderno. Levando essa discussão para o campo das políticas públicas, tem-se a solicitação da inclusão de outros saberes e o diálogo de outros atores na arena política, solicitando a co-responsabilidade nas decisões referentes ao bem público (HEIDEMANN, 2009).

Nesse sentido, defende-se uma nova maneira de formular políticas públicas, que está ancorada na relação estabelecida entre os seres humanos e destes com a natureza, por isso, conectada com uma nova maneira de a humanidade estar no mundo. Rompe-se com o

processo histórico pensado como linear, ainda atrelado ao mito do progresso e compreendido de maneira mecanicista, que reduz o “futuro a algo inexorável, ‘castra’ as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar” (FREIRE, 2001, p.13). Uma nova perspectiva de políticas públicas busca entender a história como possibilidade, produto da reflexão e ação de mulheres e homens. Pensa-se nos humanos como seres históricos, que ao objetivar o mundo torna-o um projeto humano (FREIRE, 2001). Abre-se a possibilidade e o espaço para a utopia nessa nova maneira de pensar e fazer políticas públicas, não compreendida no seu sentido idealista, mas em um sentido dialético, de denúncia da estrutura desumanizante em que vivem os seres vivos e do anúncio de uma estrutura humanizadora (SANTOS, 2001).

Esse contexto de buscas alternativas na elaboração das políticas públicas requer igualmente uma nova concepção de Estado, uma vez que há outras forças sociais que também reivindicam o direito de compartilhar a gestão do bem coletivo. Assim, há a demanda para o Estado abdicar da quase exclusividade em decidir os rumos das políticas públicas, passando a ser o mediador desses processos, articulando os vários atores e agendas e garantindo os princípios democráticos (ANDRADE et al., 2013). Em outras palavras, (re) coloca-se o processo de políticas públicas no campo político, ou seja, o campo do bem público, do debate coletivo, das tomadas de decisões compartilhadas e das utopias de um planeta melhor. A EA pode contribuir com o encontro entre Estado e sociedade civil no sentido de fomentar o diálogo na construção de políticas públicas (SORRENTINO et al., 2005).

Moraes (2009), ao discutir a necessidade de uma maior horizontalidade nas relações entre Estado e sociedade civil, traz a inspiração da ideia das Cidades Educadoras para a discussão, movimento que teve início nos anos 90 com o congresso internacional que aconteceu em Barcelona, o que resultou no documento intitulado “Carta das Cidades Educadoras”. Para a autora, a maior contribuição das Cidades Educadoras é o objetivo de trabalhar conjuntamente o sentido educativo com o político, o que refletiria no compromisso com o espírito da cidadania, nos valores democráticos e com a qualidade de vida das pessoas.

No Brasil, as políticas ambientais desde 2003 foram formuladas em sintonia com os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Assim, sinalizam uma maior participação de educadoras e educadores ambientais e de instituições, estimulando a formação de coletivos e redes no sentido de descentralizar as tomadas de decisões. Andrade et al. (2013) trazem como exemplo o ProNEA, que foi elaborado a partir da Política Nacional de EA e contou com a contribuição

de mais de 800 educadores ambientais através de consulta pública junto à sociedade. Dessa forma, o programa materializa-se como um exemplo de coerência entre o seu processo de construção e seus conteúdos.

Em se tratando da transformação da escola, as políticas institucionais deveriam perseguir a sensibilização, o envolvimento e a participação da escola, amparando-as com as condições necessárias para se buscar uma qualidade melhor da educação. Isso se faria fomentando a criação de uma comunidade escolar que não retém seu olhar nos limites dos seus muros, que seja capaz de promover ações articuladas com as políticas públicas centrais, empoderando a comunidade no protagonismo das transformações que a escola precisa passar. As políticas educacionais comprometidas com a transformação da realidade escolar deveriam investir em elementos capazes de favorecer um espírito mais participativo e democrático na escola, pois esta é reconhecida como um espaço carente na transparência das informações, dos controles de avaliações e da votação das decisões coletivas (FREITAS, 2000).

Volta-se à discussão do campo das políticas públicas para a análise da *microesfera*, dos espaços educadores autônomos, autogestionados, com tomadas de decisões compartilhadas sobre os rumos de suas vidas, sobre o projeto pedagógico da escola e, conseqüentemente, sobre a maneira como a escola educa. Ou seja, práticas pedagógicas centradas no ‘fazer artesanal’. Esses espaços são o que se denomina no presente trabalho de espaços educadores sustentáveis, em que há a incorporação da EA nas suas quatro dimensões, a saber: gestão, currículo, edificação e relações de cidadania.

É reconhecido que a própria escola carece do exercício de práticas democráticas e participativas, prevalecendo a lógica verticalizada na sua gestão e nos seus espaços de aprendizagem:

O eixo central desses processos [de autonomia da escola], o indivíduo, não é ouvido com atenção e suas necessidades e objetivos não são nem percebidos. Inseridos na organização escolar e no sistema de ensino ainda centralizado (supostamente aberto para a participação), pouco espaço lhe é oferecido para participar ativamente e com efetivo envolvimento (FREITAS, 2000, p.50).

Não se pode esperar que as escolas abandonem um contexto pouco participativo, disciplinador e hierarquizado e se transformem diretamente em espaços democráticos. É preciso antes fortalecê-las para essa transição e criar condições concretas de enfrentamento

dos desafios existentes nesse caminho, potencializando-as para mudança. Não se insinua com isso a incapacidade das escolas, mas simplesmente não se pode abandoná-las à própria sorte. É um processo que deve ser mediatizado e facilitado por ações políticas e educadoras comprometidas com a transição e realizá-lo juntamente com as comunidades escolares. Desse modo, deve-se enunciar e estruturar também as utopias que construirão esse caminho. Assim, reforça-se a necessidade de cursos e projetos que objetivem contribuir com mudanças efetivas na realidade escolar, buscando juntamente com a escola estratégias que favoreçam o processo transformador:

(...) eu percebi que tinha um grupo disposto a fazer algo diferente na escola. Aí eu pensei que talvez este seja um projeto que vai trazer um ganho para gente enquanto escola. Porque a gente passava por muitas dificuldades ali dentro e a gente acabava não tendo muito apoio, suporte de ninguém. Então, um curso que iria dar um suporte formativo dentro da escola (...), talvez seja um modo da gente conseguir mudar algumas coisas que tínhamos vontade de mudar dentro da escola e que íamos por um caminho, depois mudávamos, conseguia alguns avanços e depois outros retrocessos. Então, eu tentei mostrar para grupo que talvez ali tivesse algo que talvez pudesse acrescentar no trabalho com aquela comunidade (...) Eu apostei nisso, um olhar de fora, que conseguisse ver aquilo que a gente não consegui ver. E a proposta diferenciada de trabalhar para além dos muros da escola e de trazer a comunidade para escola (fala de uma das diretoras na entrevista coletiva).

Da análise realizada do processo formativo Escolas Sustentáveis Oca/IE, duas categorias são apontadas para contribuir para a formulação e aprimoramento de políticas públicas de EA escolarizada: os *desafios* a serem enfrentados e os *elementos facilitadores*.

Como desafios, destacam-se cinco: decisão política do coletivo da escola, formação inicial e continuada, diálogo, participação e ações pontuais. E, como elementos facilitadores, apontam-se seis: fortalecimento do projeto político-pedagógico, tomadas de decisões coletivas, avaliações participativas, inclusão da comunidade escolar, processos de formação dialógicos e enunciação das utopias individuais e coletivas.

A intenção desse exercício é justamente olhar para a experiência do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE e buscar nos seus acertos e equívocos contribuições para o aprimoramento de políticas públicas de EA escolarizada.

Predominantemente, as atividades de EA que chegam à escola são ações pontuais e de impactos limitados. A inserção da temática ambiental realizada dessa maneira desdobra-se em atividades que sempre estarão à margem do cotidiano escolar, daquilo que é vivido e aprendido na escola. São propostas que se alinham à maneira como a escola estrutura-se hoje; portanto, não encontram resistência para sua inserção. É uma concepção tradicional de EA, que está centrada nas temáticas e práticas ligadas à conservação, preservação e uso racional dos recursos naturais.

Articular as ações pulverizadas, através de projetos contínuos e permanentes, criando organicidade entre o projeto político-pedagógico e as diversas atividades que chegam e são realizadas pela escola, permite uma estruturação do processo de mudanças, contribuindo para a construção de sua identidade escolar. Assim, espera-se que existam três características essenciais quando se realiza uma EA: i) a totalidade, saindo da margem das práticas pedagógicas e atingindo o cotidiano escolar; ii) a permanência, impregnando a vida comunitária, não apenas em alguns momentos existentes nas escolas; e iii) a continuidade, acompanhando os processos educadores de maneira ininterrupta (SORRENTINO, 2005). Para a EA possuir essas três características, é preciso buscar nas políticas públicas parcerias de capilarização por todo o país.

Quando as ações e formações são realizadas de maneira solta, sem qualquer tipo de articulação com o projeto pedagógico da escola, é mais provável que as mudanças sejam interiorizadas pelas pessoas que passam por esses processos. No entanto, o restante da escola pouco é influenciado por tais mudanças, como foi o observado na experiência do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE.

Com a não continuidade do processo formativo, o afrouxamento da parceria com a Secretaria de Educação Municipal e a rotatividade das professoras/professores e das coordenações nos anos seguintes do Curso, tornou-se ainda mais difícil a execução dos Planos de Ações elaborados pelos grupos de trabalho ao final do processo formativo. Pensar na formulação de políticas que partam da ‘ponta’, da percepção das pessoas que atuam na escola e sua comunidade, é uma das estratégias para se inverter a lógica de como as políticas públicas são elaboradas. Um salto qualitativo para as políticas de EA será o de partir das experiências pontuais, articulando-as em redes, estabelecendo parcerias que viabilizem projetos e programas que se consolidam em políticas públicas. É uma maneira de legitimar e ampliar as atividades de EA já realizadas em diversas localidades, criando maiores

possibilidades de capilarização das políticas de EA, alcançando, com isso, a totalidade de cidadãs e cidadãos:

Eu acho que faltam políticas públicas com um pensamento de rede, não pode ser um pensamento de escola. (...) tudo bem que participou uma supervisora, mas não foi suficiente porque ela não conseguiu levar a essência do curso para as outras supervisoras, para a secretaria de educação. Eu acho que o pessoal da secretaria de educação tinha que ter participado, do secretário de educação até o prefeito. O conceito que a escola construiu, todo mundo tinha que ter construído este conceito para ter políticas públicas que pudessem oportunizar para que a escola seguisse, dar continuidade para isto. Mesmo tendo uma supervisora que acompanhou, mas ela não sabe como foi o processo na escola porque ela não acompanhou. (...) Então, este acompanhamento semanal que foi super importante, que foi sentar junto e pensar com a escola faltou no acompanhamento dela [da supervisora]. Então, cada supervisor deveria ter acompanhado melhor o processo de formação de dentro (...) A minha escola é sustentável não porque tem flor na entrada porque lá a gente trata as pessoas como pessoas. É este diferencial, esta construção que fica difícil a gente dar continuidade (...) A visão de quem tem que ter a visão do todo não conseguiu perceber o diferencial desde curso, da construção que este curso teve para estas escolas. (...) eu achei que estas três escolas poderiam servir de multiplicadores para outras escolas e isto iria começar a ser disseminado. Mesmo o meu professor que saiu da minha escola, que foi para uma escola diferente, poderia ser utilizado para levar esta formação para estas outras escolas. Então a gente iria se fortalecer (...). mas isto não foi valorizado, dado a mínima importância, então a gente acaba sendo sufocado. Ai a gente não tem força para continuar sozinho (fala de uma das diretoras na entrevista coletiva).

Nesse sentido, havia como proposta de continuidade do processo formativo trabalhar com a ideia de redes, criando grupos de trabalho constituídos por pessoas e instituições que atuam nos territórios das comunidades escolares. O objetivo era fomentar a criação de um coletivo que se reunisse em torno da ideia da construção de um espaço educador sustentável a partir dos desdobramentos oriundos do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, contribuindo para a formação de uma comunidade aprendente que coopera para a construção de um projeto educador integrado com a missão da escola. Portanto, a escola assumiria o protagonismo do processo educador ambientalista da sua comunidade, articulando as pessoas e as instituições que ali atuam. Pensava-se em reunir nos grupos de trabalho diretoras, coordenadoras, professoras, estudantes, funcionários e pais das escolas municipais que já haviam participado do primeiro ano do Curso, como também as supervisoras de ensino da Secretaria Municipal

de Educação, as escolas públicas estaduais e outras instituições públicas e grupos atuantes nesses territórios.

Lima (2012) traz, em sua dissertação, a discussão da dificuldade do engajamento das professoras e dos professores nas propostas de EA em escolas públicas do Distrito Federal, e aponta como principais aspectos desse quadro a falta de formação específica, a prerrogativa curricular transversal da EA e as relações de poder e conflito existentes no ambiente escolar. Tais fatores criam um ciclo vicioso que faz com que a EA seja inserida no currículo escolar a partir de uma perspectiva tradicional em detrimento das dimensões política, ética e cultural. Consequentemente, o professorado desconsidera essa temática como prioritária nas suas práticas pedagógicas e nas suas próprias formações. Nesse contexto, aponta-se como impossibilidade de garantir a presença da EA a imposição vinda de *cima para baixo*, como vem ocorrendo com as políticas públicas que chegam às escolas, obrigando o professorado a trabalhar com EA. Assim, contraria-se o sentido do trabalho coletivo, participativo e dialógico tão arraigado nas atividades relacionadas com a temática ambiental.

As pessoas que atuam na escola foram e são educadas dentro do paradigma da escola moderna e que a EA deseja romper. Cria-se, assim, o que Guimarães (2003) chama de armadilhas paradigmáticas, que perpetuam a maneira fragmentada, descontínua e marginal com que a EA vem sendo desenvolvida pelas escolas brasileiras (MACHADO, 2007). Tradicionalmente, a EA vem sendo incorporada de forma unilateral ao currículo, desconsiderando-se as demais dimensões da escola, o que vem colocando as professoras e os professores como os únicos responsáveis pela incorporação da temática ambiental no cotidiano escolar. Inserida dentro da lógica e estrutura disciplinar, a proposta transversal e interdisciplinar da dimensão ambiental acaba encontrando forte resistência. O salto qualitativo proposto pelo conceito de escola sustentável é justamente criar um pacto com a totalidade da comunidade escolar, buscando a sinergia entre a gestão, o currículo, os espaços físicos e as relações de cidadania ao incorporar a EA ao cotidiano escolar.

A formação das pessoas que atuam na escola não privilegia o vivenciar de situações reais, os saberes já existentes na escola. É nesse sentido que se defendem formações que aconteçam na própria escola, realizadas a partir de relações dialógicas, em parceria com universidades, outras instituições da sociedade e o poder público, mas tendo a escola como a protagonista da sua formação, empoderando-a para transformar sua realidade. Essa foi uma das diretrizes que guiou a formação da proposta do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, como

se constata na fala de uma das diretoras ao comentar o processo de formação que a escola estava vivendo internamente:

Teve momento que tinha um que falava 'agora aquela quer mandar?'. Não era questão de querer mandar. Era questão que ela também estava participando da formação e ela tinha o conhecimento igual ao meu. Não precisa eu comandar a dinâmica de uma reunião, poderia ser merendeira, poderia ser outra professora. Então, todo mundo fazia parte daquele processo. Então isto também foi assustador, foi um quebra de paradigma porque a gente saiu um pouco da pirâmide e foi para horizontal onde todo mundo era igual. Então a merendeira poderia dar formação para uma professora que de repente tinha mestrado, tinha doutorado e estava recebendo a formação de uma merendeira. Foi uma inversão de papéis que deixou o grupo mais fortalecido (fala de uma das diretoras na entrevista coletiva).

É preciso repensar a formação do docente quando se trata de incorporar a EA na escola, isto é, realizar formações que envolvam toda a comunidade escolar, percebendo-a na sua humanidade enquanto seres inacabados, eternos aprendizes (FREIRE, 2005a, 2005b). Mais: introduzir outras dimensões educadoras que proporcionam novas aprendizagens, como os já propostas pelo Relatório Delors (DELORS, 1999), que traz os quatro pilares da educação²⁹, e por Morin (2003) em “Os 7 saberes necessários à educação do futuro”³⁰. É preciso vivenciar o desafio radical da *práxis*, conectando a reflexão com a ação, o vínculo do aprendido com a realidade global e local. Valorizar a história de cada um que faz parte da escola, abrindo-se para a possibilidade de aprender um com os outros a partir de relações de afeto, que não se limitem apenas ao conhecimento cognitivo/racional, mas que estejam abertos também ao conhecimento intuitivo/emocional:

O que foi super legal é que a gente teve que construir este conhecimento e a gente estava acostumado, é o perfil da escola, com pergunta e resposta. Muitas vezes a gente não encontrava resposta no texto. A gente percebe que ainda o padrão escolar está muito engessado. Então eu acho que a quebra de paradigma foi nesse sentido. A gente saiu daqueles moldes, daquele padrão de fila e carteira e pergunta e resposta. Então muitas vezes os professores liam os textos no começo e pensavam 'e agora? Ao invés de eu encontrar a resposta eu fiquei mais perdido'. Este tirar o chão e fazer a gente a buscar a construção de uma resposta que não estava no texto é que

²⁹ Os quatro pilares da educação propostos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, solicitado pela Unesco e coordenado por Jacques Delors, são: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a Viver juntos e Aprender a conhecer.

³⁰ Edgar Morin (2003), convidado pela Unesco a aprofundar a visão transdisciplinar da educação, elege sete saberes como indispensáveis para a educação do futuro, são eles: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano.

foi o significativo. (...) A hora que sentávamos juntos e conversamos e um tinha uma ideia aqui, e outro tinha uma ideia ali, a hora que juntava tudo isto tinha uma construção muito além do texto. Então eu acho que isto que foi legal da formação, não ficava na pergunta-resposta, a teoria fechada na teoria. Porque é muito difícil trazer a teoria na prática. Porque assim, falar de gestão democrática é muito fácil, mas fazer é muito difícil (fala de uma das diretoras durante a entrevista coletiva).

O que se ambiciona é contribuir para romper com o monopólio do saber moderno que interpreta o mundo, privilegia a aprendizagem a partir dos conteúdos, com a verticalização na relação educador-educando e com a hierarquização das relações de poder existente na escola. Para formações defendidas aqui acontecerem na escola, é fundamental que sejam acompanhadas por espaços e tempos do diálogo.

Criar espaços para o diálogo, num ambiente que nega sua realização, pode se iniciar com o diálogo sobre a própria negação do diálogo (FREIRE, 2005b). Significa buscar a escuta atenta que está amparada pelas relações amorosas e nas relações horizontais entre as pessoas, que está conectada com a vida e com o prazer de apreender. O tempo necessário para que o diálogo aconteça não está sincronizado com os sinais das escolas e nem com os calendários apertados. Portanto, é necessário ficar atento às brechas que aparecem, seja nas festas da escola, na sala de aula ou nas reuniões. São em acolhidas seguras que os pressupostos de raiz são suspensos, os pré-conceitos que se têm das coisas, e, nesse contexto, outras maneiras de interpretação do mundo podem surgir, abrindo para novas possibilidades de ações individuais e/ou coletivas. Em espaços onde predominam processos de ensino-aprendizagem dialógicos, não há mais lugar para a relação unilateral entre educador e educando. Daí é que emergem as possibilidades de construção de comunidades aprendentes ou interpretativas.

Superar os limites da escola moderna é formar espaços de tomadas de decisões coletivas, é a inclusão da comunidade na vida escolar. Fazer da escola o espaço de ação transformadora do seu próprio mundo é buscar novas formas de saber que sejam baseadas na solidariedade, na cooperação e no diálogo. Busca-se repolitizar a vida comunitária, colocando a educação novamente na esfera política (SANTOS, 2001), criando espaços em que o diálogo, saberes, decisões e disputa de poder se dão em eixos horizontais. Para isso, é necessária a formação de comunidades ativas, informadas e com o poder de decisão (SORRENTINO, 2005). Para isso é imprescindível buscar outras dimensões no ato de educar e de socializar e

não se firmar exclusivamente na forma de socialização escolar, tão enraizado na escola e na sociedade contemporânea.

As políticas públicas de EA escolarizada devem ser sensíveis às demandas e anseios mais profundos da comunidade escolar, e não se centrar em projetos e programas que reforçam a estrutura consolidada pela escola moderna e tornam-se mais um trabalho para o professorado dar conta na sala de aula. Nesse sentido, defende-se que o desejo da ambientalização deve estar no coração das políticas educacionais, ou seja, alinhado e interiorizado no projeto político-pedagógico das escolas. Portanto, emergindo de um pacto coletivo maior que enuncie os modelos de sociedade que se deseja construir. Caso contrário, apesar das iniciativas de EA que se multiplicam nas escolas, não haverá mudanças profundas na maneira como a escola se estrutura e como educa ambientalmente.

A despeito do ganho de qualidade em EA escolarizada presente nas recentes políticas ambientais, ainda predominam nas escolas projetos e programas de EA pulverizados, carentes de uma organicidade maior com as políticas educacionais. O campo da EA contribui com o resgate das propostas de educação emancipatórias e libertárias presentes nas correntes mais progressistas e contextualiza-as dentro da problemática ambiental. Nesse sentido, a EA propõe um novo modelo de escola e, por isso, contribui com sua reinvenção. No entanto, para sua efetivação, precisa estar alinhada às demandas das políticas educacionais.

A formação de espaços educadores sustentáveis (*microesfera*) é fomentada por políticas públicas participativas e dialógicas (*macroesfera*) e, ao mesmo tempo, é capaz de fomentar a construção de políticas com esse viés. É um processo de via dupla, que se retroalimenta. Portanto, a escola deixa de ser somente a executora da ‘ponta’ do processo de políticas públicas e passa a ser também uma proponente dessas políticas. Nas duas esferas, *macro* e *micro*, quando se parte da perspectiva de construção de políticas públicas participativas e dialógicas, a dimensão educadora ambientalista é fundamental, uma vez que está inserida na proposta a ruptura do paradigma moderno atual.

Busca-se uma ação política sintonizada com a participação, a emancipação, a solidariedade e o pertencimento, e a EA cumpre uma função fundamental nessa mudança ao fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje silenciadas em sua capacidade de autogestão e no fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de suas vidas e de seus espaços (SORRENTINO et al., 2005). Assim, é uma aprendizagem que precisa ser exercitada a partir da perspectiva do *aprender-fazendo*.

Deseja-se criar processos de elaboração de políticas públicas sensíveis às utopias e aos sonhos de cada localidade, à sua história e às realizações desenvolvidas por seus atores; processos que, ao mesmo tempo, buscam dar amplitude às ações pontuais, alinhando-as a projetos e programas amparados por redes, buscando a continuidade e a sustentabilidade dos processos políticos participativos. Assim, a reinvenção da escola a partir da sua ambientalização necessitará do equilíbrio do encontro entre o local, o *aprender-fazendo artesanal*, com o global, o *aprender-fazendo público*.

4.3 Considerações finais

Qual é o papel da EA na reinvenção da escola?

Certamente essa é uma das indagações que acompanha a trajetória de educadoras e educadores ambientais preocupados com a inclusão da dimensão ambiental no cotidiano escolar. Foi uma das questões que perpassou o presente trabalho e espera-se, com a análise do processo formativo Escolas Sustentáveis Oca/IE aqui apresentada, ter contribuído para uma maior compreensão dessa problemática tendo em vista a formulação e a implementação de políticas públicas na área.

Desde 2003, as políticas públicas de EA vêm sendo elaboradas em forte consonância com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Anexo A), da mesma maneira que vêm incluindo em seus princípios, teorias e práticas as correntes educacionais mais progressistas. Nesse sentido, as ações, os programas e os projetos de EA formulados para a escola trazem diretrizes que valorizam práticas dialógicas, os acordos coletivos de responsabilidades, a disseminação de valores democráticos e participativos, o fortalecimento de coletivos e redes locais, a conexão entre global/local, como também a perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade da temática ambiental.

São avanços importantes, que contribuem para incorporação da dimensão ambiental em espaços educadores formais e informais, do mesmo modo que trazem novas possibilidades de realização das políticas públicas. Entretanto, um contexto mais abrangente e complexo do campo em que se desenrolam as políticas, a interdependência dos atores envolvidos, o contexto social, as disputas ideológicas e os embates entre distintas visões de mundo, exige (re) arranjos no processo de formulação, implantação e avaliação das mesmas. Assim, embora os governos brasileiros, ao menos no que tange às políticas ambientais e educacionais dos

últimos dez anos, tenham apontado compromissos com o fortalecimento do Estado e das comunidades, o contexto político global e nacional coloca-se como uma força que tensiona a possibilidade da realização de gestões compartilhadas e participativas (SORRENTINO, 2005). Sob um viés hegemônico de visão de mundo moderno, emergem os inúmeros desafios que ainda persistem e que precisam ser enfrentados por educadoras e educadores ambientais e que são vividos cotidianamente no processo de ambientalização da escola.

Multiplicam-se as iniciativas de EA na escola, mas estas ainda permanecem à margem do cotidiano escolar. De fato, o estado da arte da EA escolarizada sinaliza a inclusão da questão ambiental na escola. Entretanto, esta não tem sido desenvolvida de maneira efetiva, contínua e permanente (CARVALHO, 1989; SEGURA, 2001; MACHADO, 2007). A temática ambiental é trabalhada a partir de um viés conservador dos recursos naturais, enfatizando as dimensões físicas, químicas, biológicas e econômicas dessa problemática em detrimento das dimensões políticas, culturais, éticas e sociais. Por iniciativa de uma ou outra professora/professor, é inserida em atividades pontuais, como em datas comemorativas e/ou atreladas aos conteúdos das disciplinas de Ciências e Geografia (MACHADO, 2007).

A experiência-piloto do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE trouxe contribuições no sentido de seus acertos e equívocos que podem emergir como apontamentos para o aprimoramento de políticas de EA voltadas à escola, podendo colaborar, por exemplo, com a formulação de indicadores avaliativos. Construir um processo formativo para comunidade escolar, priorizando o processo e não somente seus produtos, trazendo a formação para dentro da escola, estimulando a participação e a construção coletiva do processo, auxiliou a fomentar o protagonismo da escola na sua formação. Iniciar pela enunciação das utopias e sonhos de todas e todos da escola, conectando-os com o diagnóstico da realidade escolar e as ações transformadoras dessa realidade, contribuiu para emergir entre os grupos de trabalho um sentimento identitário, mediado pela construção coletiva do conceito de escola sustentável e pelos encontros dialógicos promovidos pelos momentos presenciais do Curso.

No entanto, a falta de continuidade do Curso, o afrouxamento das parcerias (entre o poder público, a sociedade civil, a Instituição de Educação Superior e as escolas, representados, respectivamente, pela Secretaria Municipal de Educação, IE, Oca e as escolas participantes), o pouco envolvimento e participação das comunidades escolares somados ao ambiente escolar pouco fértil para inovações (como a rotatividade do corpo docente, o calendário apertado, currículo fechado, etc.), desmotivaram e despotencializaram os grupos de

trabalho a colocar em prática as ações por eles planejadas, tornando-os, assim, incapazes de dar continuidade ao processo formativo. Dessa maneira, observou-se que as mudanças proporcionadas pelo processo formativo permaneceram mais nas pessoas que estiveram diretamente relacionadas ao Curso do que na escola como um todo.

Um ponto a ser evidenciado é a recorrência do uso da fala, nesta tese, de uma mesma diretora. Apesar de o estudo de caso apresentado limitar-se a um número pequeno de participantes, considerou-se importante trazer em vários momentos a fala dessa diretora, pois ela expressou de forma sintética muitas das contribuições trazidas pelos participantes da presente pesquisa.

O presente trabalho explicita a urgência de criarem-se indicadores avaliativos capazes de colaborar com o processo de ambientalização do cotidiano escolar. Esses indicadores, inspirando-se no conceito da avaliação negociada (FREITAS, 2005) exposto no capítulo anterior, para além de trazer o indicativo dos níveis de incorporação da dimensão ambiental pela escola, poderiam estruturar-se de modo que a comunidade escolar fosse capaz de apropriar-se do processo avaliativo. Assim, à medida em que a escola se autoavalia, criam-se as condições objetivas e subjetivas que podem fomentar processos educadores ambientalistas, aperfeiçoando e aprofundando a inclusão da EA *na e pela* escola. Esses processos iniciados em cada escola também podem alimentar e melhorar os indicadores avaliativos, contribuindo para a formação e fortalecimento de uma rede de escolas sustentáveis.

Retoma-se a discussão sobre a crise da instituição escolar e a hegemonia do modo escolar de socialização (VINCENT et al., 2001), exposta no capítulo 2 do presente trabalho, e sobre a dupla missão da EA. O modo escolar de socialização transbordou os muros das escolas e perpassa pelas relações interpessoais e por processos de aprendizagens informais. Para Rodrigues (2001), os processos de escolarização colonizaram a Educação. Assim, ambientalizar a escola é inevitavelmente ambientalizar a sua comunidade, contribuindo para fomentar e promover formas alternativas de socialização, rompendo com a hegemonia da socialização escolar. Daí a essencialidade de enfatizar a dimensão das relações de cidadania no conceito de escola sustentável apresentado pelo MEC.

Como se vem pontuando ao longo do presente trabalho, os desafios que se colocam para a Humanidade pedem mudanças significativas no modo de ser e estar dos humanos no Planeta, não apenas para garantir a sua sobrevivência, como também para garantir as

melhorias das condições de vida de todos os seres vivos na Terra. As mudanças que precisam ser realizadas perpassam pelas diversas esferas que compõem o modo de produção e consumo das sociedades modernas ocidentais – sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas. Não cabe, assim, recair somente sobre o campo da educação, muito menos sobre as escolas, a responsabilidade de conduzir as transformações sociais almejadas pela sociedade.

Indiscutivelmente, as questões trazidas pela problemática ambiental precisam ser incorporadas pela educação, contribuindo para a compreensão das mesmas e auxiliando a Humanidade a construir alternativas civilizatórias de futuro. No entanto, como já mencionado, há, nas sociedades modernas, a fragilização e a deslegitimação de outros espaços e tempos educadores que não sejam os escolarizados, supervalorizando e sobrecarregando a função das escolas. Tendo esse contexto como realidade, a escola, ao legitimar-se enquanto espaço de realização da educação nas sociedades contemporâneas, deve assumir ser não apenas o lugar da escolarização, mas também da formação humana e do sujeito ético (RODRIGUES, 2001).

Rodrigues (2001) entende o ato de educar a partir de dois planos distintos e complementares. O primeiro, realizado por uma ação externa ao ser humano, resultado de um ato intencional, que busca transformar o ser biológico em um ser de cultura e é realizado pelas gerações mais velhas sobre as mais novas. O segundo plano é um movimento que parte de dentro para fora, ou seja, é necessário acionar no educando os seus meios intelectuais para que ele seja capaz de fazer pleno uso das suas potencialidades físicas, intelectuais e morais e, assim, conduzir a sua própria formação:

(...) a Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida (RODRIGUES, 2001, p.243).

Deseja-se que a educação propicie uma formação plena, distanciando-se da maneira pragmática e utilitarista com que a escola moderna vem realizando a formação dos estudantes.

A educação, assim, não deveria ser responsabilidade de um único indivíduo e/ou instituição, como a escola, mas ser uma responsabilidade que incida sobre a sociedade como um todo.

Em muitas comunidades, a escola acaba sendo a única instituição pública existente. Assim, torna-se um precioso espaço para o exercício do diálogo, do conviver com o outro, da participação e da tomada de decisões coletivas. Nesse sentido, ao invés de fechar-se em si mesmas, assumindo solitariamente a responsabilidade de educar, as escolas deveriam promover a construção de pontes que as conectem com suas comunidades, compartilhando solidariamente a missão da formação dos educandos e contribuindo com a idealização de possibilidades que possam concretizar as mudanças significativas que precisam ser realizadas hoje no planeta. Daí a riqueza e a importante contribuição de propostas que buscam articular-se com a educação realizada pelas escolas, promovendo outros espaços e tempos educadores nas comunidades, como, por exemplo, o das Cidades Educadoras, dos Municípios Educadores Sustentáveis e dos Espaços Educadores Sustentáveis. Reconhece-se, desse modo, que a realização de escolas sustentáveis só será viável em uma sociedade que assume coletivamente o compromisso da sustentabilidade.

Defendeu-se, no presente trabalho, uma maior organicidade entre as políticas ambientais e as políticas educacionais. Aproximar os universos da EA e da educação escolar possibilitaria maiores convergências entre as ações, projetos e programas, evitando a sobreposição e acúmulos de propostas que chegam à escola, o que vem sobrecarregando a direção escolar e os docentes e cria a inevitável sensação de que a questão ambiental é mais um tema que a escola precisa dar conta. O que se defendeu, sobretudo, é a necessidade de uma nova maneira de elaborar, desenvolver e avaliar as políticas direcionadas *para* a escola, subvertendo a lógica verticalizada entre Estado e cidadãos e criando caminhos que tragam maior horizontalidade entre o poder público e a sociedade civil. Assim, deseja-se realizar processos políticos *na* e *com* a comunidade escolar.

Entende-se que a função das políticas de EA deve ser a de:

(...) aproximar a diversidade de atores desse campo e que com ele podem contribuir e propor-lhes, dentro das limitações e potencialidades objetivas e subjetivas de cada realidade, a sinergia de ações e o intercâmbio de informações que possibilitem o aprimoramento das diversas práticas e reflexões existentes. É procurar atuar de forma integrada e integradora, promovendo toda a diversidade de iniciativas estruturantes que possibilitem cada território promover a sua educação ambiental (PORTUGAL et al, 2013, p.241).

Nesse contexto, Marcos Sorrentino propõe um pacto de compromisso compartilhado entre as diversas instituições públicas responsáveis pela educação para a sustentabilidade socioambiental (Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), garantida a indispensável participação da sociedade civil (ANEXO E). O texto, intitulado “Brasil Sustentável! Compromisso da Educação pela Sustentabilidade Socioambiental!”, encontra-se ainda em elaboração. Entretanto, considerou-se ser esta uma importante complementação à reflexão trazida pelo presente trabalho.

A proposta apresentada por Sorrentino avança no sentido de articular a EA a diferentes instituições públicas que promovem educação no país, criando organicidade entre os níveis de educação e buscando sinergia entre as propostas de EA já realizadas pelo poder público. O Compromisso da Educação pela Sustentabilidade Socioambiental, proposto pelo autor, reivindica das instituições públicas de educação que enunciem seus posicionamentos políticos e pedagógicos, convergindo os discursos com os programas, projetos e ações e promovendo uma integração das políticas que tenham potencialidade para transformar a realidade da educação formal. Busca-se materializar a PNEA e o ProNEA e, conseqüentemente, efetivar a incorporação da dimensão socioambiental nas Redes de Ensino, nas Instituições de Educação Superior e nos Municípios. Assim, o texto traz uma proposta concreta de como se pode formular e implementar políticas de EA que sejam contínuas e permanentes e que atinjam a totalidade dos habitantes de todo o território brasileiro, contribuindo, portanto, com a ambientalização da sociedade.

Para Santos (2002), as inquietações sentidas no ar, acompanhadas de medos, incertezas, depressões e dúvidas, são sensações típicas de um momento de transição paradigmática, de uma sociedade intervalada, que não pode mais confiar nos seus mapas cognitivos e sociais, pois esses foram sendo diluídos e substituídos por linhas tênues, dificilmente decifráveis. No entanto, como propõe o autor, ao invés de sofrer com os desassossegos presentes nesse momento transitório, pode-se exercitá-los, assim como realizado por Descartes, que em seu tempo exercitou a dúvida ao invés de sofrê-la. Não será um processo tranquilo, embora inevitável, no desejo de se (re) descobrir e (re) construir novas maneiras de compreender, ensinar e apreender. Não se parte do vazio. Têm-se pontos luminosos que vão auxiliando nos percursos tomados. No caso da educação escolar, pode-se apontar a própria proposta de escolas sustentáveis, possível a partir da aliança com processos educadores ambientalistas, amparados pelos conceitos de diálogo, comunidade, identidade, potência de ação e felicidade.

Espaços educadores sustentáveis são materializados na escola através da sua comunidade, que é educadora e sustentável à medida em que é capaz de dar o testemunho de modos alternativos civilizatórios. Assim, as escolas, uma vez que assumem o desejo de tornarem-se escolas sustentáveis, não só buscam edificações mais adequadas em termos energéticos, ecológicos e físicos, como também apreciam a dimensão estética. Buscam a autonomia e a gestão democrática da escola, com a inclusão de todas e todos nas tomadas de decisões coletivas. Fomentam a inclusão da temática ambiental de maneira transversal ao currículo, envolvendo as diversas disciplinas em práticas pedagógicas interdisciplinares. Rompem com a hierarquização dos saberes e com a verticalização da relação educador-educando, promovendo o diálogo dos saberes ao interpretar o mundo. Por fim, valorizam o ouvir e o saber do outro e o afeto nas relações de aprendizagem, promovem novos tempos e espaços educadores e criam e legitimam outras maneiras de socialização. Sobretudo, uma escola sustentável enfrenta e vive dialeticamente as contradições existentes no cotidiano escolar, de ser a reprodutora e, ao mesmo tempo, transformadora do *status quo*.

A EA pode auxiliar a escola a aproveitar as fissuras abertas em suas estruturas, apropriando-se dessas brechas e formando espaços de resistência que, por serem alimentados por utopias, são capazes de alimentar o desejo de um planeta melhor – mais justo, solidário, fraterno e igualitário. A reinvenção da escola poderá realizar-se através da incorporação da dimensão ambiental na gestão, no currículo, na edificação e nas relações de cidadania. Ou seja, com a ambientalização do seu cotidiano, que está alinhada com a utopia da construção de sociedades sustentáveis, portanto, alinhada com a reinvenção da própria sociedade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, 2007. **Indicadores da qualidade na educação/** Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (Coord.)3. ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2007. 72p.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio do Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 228p.

AICE. Asociación Internacional de Ciudades Educadores. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

ALVES, D.M.G.; ANDRADE, D.F.; BARBOSA, C.R.;BIASOLI, S.A.;BIDINOTO, V.M.;BRIANEZI, T.; CARRARA, M.; COATI, A.P.; COSTA-PINTO, A.B.; FERREIRA, L.E.C.; LUCA, A.Q.; MACHADO, J.T.; NAVARRO, S.M.; PORTUGAL, S.; RAIMO, A.A.; SACCONI, L.V.; SIM, E.F.C.; SORRENTINO, M. Em busca da sociedade educadora ambientalista. **AmbientalMENTEsustentable**, Coruña, v. 1, n. 5, n. 9/10, p. 7-35, 2010.

ANDERSON, P. **Passagens da Antiguidade ao feudalismo.** Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo. Ed Brasiliense, [19--].p. 29-43.

ANDRADE, D.F. de. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de Educação Ambiental.** 2013. 228p. Tese (Doutorado na área de Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, 2013.

ANDRADE, D.F. de; LUCA, A.Q.de; CASTELLANO, M.; RISSATO, C.G.; SORRENTINO, M. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil. **Ciência e Educação.** 2013. (No prelo).

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. cap. 3, p. 35-45.

_____. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005. 68p.

_____. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental: Abordagens Epistemológicas e Metodológicas**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 43-58, jul./dez 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Instituto Nacional do Livro; Editora Universidade de Brasília, [s.d.]. 317p.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004. 405p.

AZANHA, J.M.P. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Edusp, 1992. 201p.

BARBOSA, L.C. Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios para o Brasil. ENCONTRO NACIONAL DAS ANPPAS, 4., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília jun de 2008. p.1-21.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Tradução de L.A. Reto e A. Pinheiros. Lisboa: Edições 70, 1991. 225p.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 258p.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 138p.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997. 268p.

BECKER, H. **Método de pesquisa em ciências sociais**. 4.ed. São PAULO: HUCITEC, 1999. 178p.

BELIZÁRIO, F.; DOURADO, J.; MACHADO, J.T.; MENESES, A.; MOURA, R.U.; TROVARELLI, R.A. A ambientalização da escola: a experiência do programa Escolas Sustentáveis. In: GUNTZEL-RISSATO, C; ANDRADE, DF; ALVES, DMG; SORRENTINO, M; CASTELLANO, M; PORTUGAL, S; BRIANEZZI, T; BATTAINI, V.. (Org.). **Educação Ambiental e Políticas Públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p. 295-302.

BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. Tradução: NOGUEIRA, M.A. 2 ed. Local:Ed Brasiliense, 1988. 100p.

BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005. P.33-96.

BORDIGNON, G. Desafios da Gestão Democrática da educação: nos sistemas de ensino e nas escolas públicas. In: BRASIL, Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Gestão Democrática da Educação**. Out., 2005, p.28-39. (Boletim,19.).

BRANDÃO, C.R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org) **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores, Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005a. p.83-92.

_____. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005b. p.181.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, Ed. 51, 2007a. 116p. (Coleção Primeiros Passos, 20).

_____. Festas de trabalho. In: BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Aprende e ensinar nas festas populares**. boletim 02 v.17, n.2, p. 44-53, Abril de 2007b. -

BRASIL. Lei Ordinária 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 02/09/1981, p. 16509.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de out 1988. Seção I, p. 18261.

_____. **Conferência Nacional de Educação Ambiental.** Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Brasília 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/declar04.shtm>>. Acesso em: 30 mar. 2005.

_____. **Lei no 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2009.

_____. **Políticas de melhoria da qualidade da educação:** um balanço institucional/Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.407p.

_____. **Programa de educação ambiental** – ProNEA: documento básico. Ministério de Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental: Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental. – 2 ed. – Brasília, 2004. 55p.

_____. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais:** por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006. (Série Documentos Técnicos, 8).

_____. **Educação Ambiental:** aprendizes de sustentabilidade. Brasília : MEC, Secad, 2007. (Cadernos Secad, 1). Disponível em: <http://www.jornaldomeioambiente.com.br/JMA-txt_importante/caderno_educacao_ambiental_26.02.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2007.

_____. **Plano Nacional sobre Mudança do Clima.** Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima. (PNMC). Brasília, dez., 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/smcq_climaticas/arquivos/plano_nacional_mudanca_clima.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília : Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação).

_____. Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.** - Brasília : MEC, Secad, 2011. 65 p. : il. – (Série Mais Educação).

_____. Resolução CD/FNDE nº 18. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF, 21 de mai. de 2013a. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4542-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 542p.

BRIANEZI, T. Qual a relação entre o direito à comunicação e a educação ambiental? . In: GUNTZEL-RISSATO, C; ANDRADE, DF; ALVES, DMG; SORRENTINO, M; CASTELLANO, M; PORTUGAL, S; BRIANEZZI, T; BATTAINI, V.. (Org.). **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências.** Curitiba: Appris, 2013. p.143-152.

BUBER, M. **Eu e Tu.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.

BRÜGGER, P. Visões estreitas na educação ambiental. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 141, p. 62-65, 1998. 51p.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. 701p.

CARVALHO, I.C.M. **Territorialidades em lutas: uma análise dos discursos ecológicos.** Brasília: Secretaria do Meio Ambiente; Instituto Florestal, 1991. 56p. (Série Registros, 9).

_____. Movimentos sociais e políticas de meio ambiente: a educação ambiental aonde fica? In: SORRENTINO, M.; TABANEZ, R; BRAGA, T. (Org.). In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 1995. São Paulo. **Cadernos...** São Paulo: Gaia, 1995. p. 58-62.

_____. **A invenção ecológica:** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002a. 229p.

_____. O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da EA. In: SAUVÉ, L.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação ambiental:** de uma América à outra. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002b. p. 85-90. Disponível em: <<http://groups-beta.google.com/group/LUSOFONIA>>. Acesso em: 24 mai 2005.

_____. **Qual educação ambiental?** Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. In: ZAKRZEWSKI, S.B. A educação ambiental na escola: abordagens conceituais. Erechim: Edifapes, 2003. p. 55-62. Disponível em: <<http://www.reasul.org.br/mambo/files/cadernos%20de%20EA%20URI%202003.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2006.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.13-24.

CARVALHO, I.C.M; PEREIRA, M.V; FARIAS, C.R.O. Os Descontentes com a Civilização e a Missão Ecocivilizatória: a Educação Ambiental entre a Norma e Antinormatividade. In: Encontro Nacional da ANPPAS, 5., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPAS, 2010. 1 CD-ROM. Também disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-63-153-20100811140535.pdf>> . Acesso em 09/04/2012.

CARVALHO, L.M. A temática ambiental e a Escola de 1º Grau. 1989. 286p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S.; LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e resíduo:** fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CHAUI, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleções primeiros passos, 13). 92p.

_____. **Convite à Filosofia.** São Paulo. 13.ed. São Paulo:Ed Afiliada, 2006. 424p.

COATI, A.P. **Identidade, inclusão social e ambiental:** a utilização da polpa da juçara (*Euterpe edulis*) em Taiapuêba – Mogi das Cruzes – SP. 175p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2013.

COPELLO, M.I. Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisas sobre ambientalização da escola. **Pesquisa em Educação Ambiental** [online]. 2006, vol. 1, no. 1, p. 93-110.

Disponível em:<

http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S198011652006000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 12 jun. 2010.

COSTA-PINTO, A.B. **Potência de agir e educação ambiental:** aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil.2012. 166p. Tese (Doutorado na área de Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo: Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras , Universidade de Lisboa, 2012.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental na agenda 21. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L. (Org.). **Tendências da educação ambiental.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211-255.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação pública. In: BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Gestão Democrática da Educação.** Out., 2005, p.14-19. (Boletim, 19).

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. cap. 3 p. 51-66.

CZAPSKI, S. **A implementação da educação ambiental no Brasil.** Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998.166p.

Disponível em:<

http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 11 out. 2010.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação do século XXI. – 2 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF. MEC: UNESCO, 1999.p.98.

DIAMOND, J. **Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso**. Tradução Alexandre Raposo. Rio de Janeiro: Record, 2005. 685p.

DIAS, G.F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 3-14, jan./mar. 1991.

_____. **Elementos para capacitação em educação ambiental**. Ilhéus: Editus, 1999. 189p.

DIESEL, V. Educação ambiental: um tema démodé? **Ciência & Ambiente**, Santa Maria, n. 8, p. 35-52, 1994.

DUARTE, R.A.P. **Marx e a natureza em O Capital**. 2 ed. São Paulo: Ed Loyola, 1995.p.129.

FARINA, E. **Estudos de caso em agribusiness**. São Paulo: Pioneira, 1997. 179p.

FERRARO JÚNIOR, L.A. Qual extensão, para qual sustentabilidade? In: LEME, P.C. S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZÁLEZ, M.J.D. (Coord.). *Visões e Experiência Ibero-americanas de Sustentabilidade nas Universidades*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE, 3., 2011. , São Carlos. **Papéis...** São Carlos, 2011. p.51-58. 17 a 19 Nov. 2011.

FERRARA JÚNIOR, L.A.; SORRENTINO, M. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das Políticas Públicas de Educação Ambiental. In: . In: GUNTZEL-RISSATO, C; ANDRADE, DF; ALVES, DMG; SORRENTINO, M; CASTELLANO, M; PORTUGAL, S; BRIANEZZI, T; BATTAINI, V.. (Org.). **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 295-302.

FOLADORI, G.O desenvolvimento sustentável e a questão dos limites físicos. In: _____. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Tradução de M. Manoel. Campinas: Ed. da Unicamp. 2001. cap. 5, p. 101-140.

FRANÇA, L. C. M., **Caos - espaço – educação**. São Paulo: Ed. Annablume, , 1994.100p. (Selo universidade, 21).

FRANCO, M.I.G.C. **Educação ambiental e pesquisa-ação participante**: registro analítico-crítico de uma práxis educativa. 2010. 322p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.93p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. **Política e educação**: ensaios. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2001. 119p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.23).

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Ed.9. Terra:Paz e Terra, 2002. 176p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 42 Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2005a. 231p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b. 148p.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142p. (Coleção Educação Universitária).

FREITAS, D.; SOUZA, M.L. O ensino superior no Brasil: desafios para a ambientalização curricular. In: LEME, P.C. S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZÁLEZ, M.J.D. (Coord.). **Visões e Experiência Ibero-americanas de Sustentabilidade nas Universidades. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE**,3.,2011. São Carlos. **Anais...**, São Carlos,2011. (17 a 19 nov. 2011 p.129-136.

FREITAS, L.C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**,Campinas, v.26, n.92, p. 911-933, out.2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jun. 2010.

FREITAS, K.S. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.47-59, fev./jun., 2000.

FREY, K. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, p. 211 – 259, jun. 2000.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: BRASIL. Ministério da Educação. **In: CONFERÊNCIA EDUCAÇÃO PARA TODOS**. 1994. Brasília, DF.. **Anais...** Brasília, 1994. p. 576-581.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Evolução do Ensino Fundamental no Brasil** - Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais. Instituto Paulo Freire. 2000. Disponível em: < <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3389#page/1/mode/1up> >. Acesso: 23 Nov 2012.

GALLO, S. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias! In: BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX – n.1 – Abril/2009. p.15-26.

GIANETTI, E. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 232p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisa**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. 107p.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. 22.ed. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed Vozes, 2003. p. 9-29.

GONÇALVES, C.W.P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2004. 138 p. (Temas Atuais).

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 5.ed. Campinas: Papirus, 1996. 120p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES, M. **Educadores ambientais em uma perspectiva crítica**: reflexões em Xerém. 2003. 168p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. 2 ed. Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro, Ed Tempo brasileiro, 2003.110p.

HAGUETTE, T.M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. 224 p. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ensino - matrículas, docentes e rede escolar 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 22 jun. 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Trad. de T.T. da Silva e G.L. Lour. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006. 102p.

HEIDEMANN, F.G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Org.) **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 23 – 39.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, cidade, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, cidade, n. 118, p.189-205, mar., 2003.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação, cidade**, v.?n.1, p.139-159, jan./jun. 2001

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. **Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios universitarios**. Ambientalización Curricular de los estudios superiores. Girona, Espanha. UDG-red ACES. 2003. Disponível em: <http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/catala/publicacio.htm>. Acesso: 13 mar;2013.

KOYRÉ, A. **Galileu e Platão e do mundo ‘mais ou menos’ ao universo da precisão**, [s/d]. 61p.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira – passado, presente e futuro. **Ciência e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 12, p. 1958-1961, 1986.

LAYRARGUES, P.P. (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 7-12.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de S. Valenzuela. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 240p.

LE GOFF, J.. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, [19--].85p.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16.ed. São Paulo: Ed. Lolyola, 1999. 149p. (Coleção Educar).

_____. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.;SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p.19-63.

LIMA, G.F.C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, ano 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

_____. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 13, p. 201-222, 1997. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ptreview/13-lima.html>>. Acesso em: 21 nov. 2005.

_____. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2003000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2006.

_____. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil**: emergências, identidades, desafios. 2005. 207p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, V.F. de. **Educação Ambiental**: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. 2012. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2012.

LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69 – 98.

_____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004a. 176p.

_____. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 65-84.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 112p.

MACHADO, J.T. **Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas escolas do ensino fundamental do município de Piracicaba/SP**. 2007. 192p. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Interunidades da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"; Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA), Piracicaba, São Paulo, 2007.

MACHADO, J.T; BATTAINI, V. Espaços educadores sustentáveis: a experiência da Oca. In: LEME, P.C. S; PAVESI, A; ALBA, D; GONZÁLEZ, M.J.D.(Coord.). **Visões e Experiência Ibero-americanas de Sustentabilidade nas Universidades. Anais... SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE**, 3., 2011. São Carlos. São Carlos:Editora, 17 a 19 Nov 2011. p.249-254.

MAGALHÃES, L.D.R. Política Educacional: uma abordagem sócio-histórica. **ETD. Educação Temática Digital**, cidade, v. 16, p. 61-65, 2008.

MATARAZI, J. Estruturas e espaços educadores: quando espaços e estruturas se tornam educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.) **.Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p.159-174.

MEDINA, N.M. Formação de multiplicadores para educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, Carreiros, v. 1, jul./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.fisica.furg.br/mea/remae/index2html>>. Acesso em: 11 out. 2006.

_____. A formação dos professores em educação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília, 2001. p. 17-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

MENDONÇA, P.R. **Educação ambiental como política pública**: avaliação dos parâmetros em ação – meio ambiente na escola. 2004. 122p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MENDONÇA, P.R; TRAJBER, R. (Org.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).[on line] 2006. v. 23. 252 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154576por.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

MEYER, M.A.A. Educação ambiental e (des)envolvimento. **Ciência & Ambiente**, Santa Maria, n. 8, p. 53-70, 1994.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 269p.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2003. p. 9-29.

MONLEVADE, J.O Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do plano Municipal de Educação. In. BRASIL, Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Gestão Democrática da Educação**. Out., 2005. p.13-21. (Boletim 19)

MONTYSUMA, H.C.F. Origem e natureza do conhecimento. O trabalho é o princípio norteador do currículo. In. BRASIL, Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Currículo no ensino médio**: entre o passado e o futuro. Ago./Set., 2005. p.20-25. (Boletim, 16)

MORAES, S.C de. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educar**, Curitiba, n.35, p.165-179, 2009.

MOREIRA, A.F.B. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo In: BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Currículo**: conhecimento e cultura. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009. p. 4-10

MORIN, E. **O método**: 1. A natureza da natureza. 2.ed. Porto Alegre: Ed Publicações Europa-América, [19--]. 363p.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de M.D. Alexandre e M.A.S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 344p.

_____. *Ciência com consciência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003. 118p.

OLIVEIRA, H.T. Contextos e desafios na produção de sentidos sobre sustentabilidade e ambientalização da educação superior. In: LEME, P.C. S; PAVESI, A; ALBA, D; GONZÁLEZ, M.J.D.(Coord.). *Visões e Experiência Ibero-americanas de Sustentabilidade nas Universidades –SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE*,3., 2011. São Carlos: Editora, 17 a 19 Nov. 2011. p.37-42.

PADILHA, P.R. Uma escola mais bela, alegre e prazerosa. **Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteiras**: experiencias que se completan. Buenos Aires. CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1574.dir/7padilha.pdf>> Acesso: 21 out. 2012.

PESSOA, J. de M. Aprender e ensinar nas festas populares. In: BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Aprende e ensinar nas festas populares**. Ano XVIII boletim 02 - Abril de 2007b. p. 3-14.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análises sócio-história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Tradução. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. 187p.

PINEAU, P. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, cidade, v. 19, n. 3 (57) - set./dez.p. 83-103, 2008.

PORTUGAL, S; SORRENTINO, M; VIEZZER, M. Educação Ambiental de Jovens e Adultos. In: GUNTZEL-RISSATO, C; ANDRADE, DF; ALVES, DMG; SORRENTINO, M; CASTELLANO, M; PORTUGAL, S; BRIANEZZI, T; BATTAINI, V.. (Org.). **Educação**

Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p.225-244.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo;Cortez, 2001. 87p. (Questões da Nossa Época, 41).

_____. **A floresta e a escola:** por uma educação ambiental pós-moderna. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 167p.

RODRIGUES, N. Educação: da formação à construção do sujeito ético. **Revista de Educação e Sociologia**, v.22, n.76, p. 232-257. out. 2001. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jan. 2009.

RUSSO, M; CARVALHO, C. A política educacional do governo Serra. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2009. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia:Editora, dez., 2009. p.131-135.

SÁ, L.M. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 247-256.

SANSOLO, D.G; MANZOCHI, L.H . Escola, Educação e Meio Ambiente. In: SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; BRAGA, T. (Org.). FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL,3., 1995.São Paulo. **Anais...** São Paulo: Gaia, 1995. p. 150-174.

SANTOS, B.de.S. O Estado e o Direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o Poder e o Direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.30, p13-43, jun. 1990.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência (para um novo senso comum). 2 ed. v.1: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.São Paulo: Edições Afrontamento, 2001.415p.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.256p.

SANTOS, L. Seleção do conhecimento escolar. In. BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX – n. 1 – Abril/2009. p.10-14.

SATO, M. **Educação para o ambiente amazônica**. 1997. 246p. Tese (Doutorado em Ciências, área de concentração em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 1997.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, Mato Grosso, n. 10, jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/revista.html>>. Acesso em: 24 out. 2006.

_____. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005b. cap. 1, p. 17-44.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 8.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. 96p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 158p. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, 40).

SAWAIA, B. Participação Social e Subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). **Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p.114-134.

SCHEIN, E.H. On dialogue, culture and organizational learning. **Organizational Dynamics**, Autumn, v. 22, n.2, p. 40-51, Autumn 1993.

SEGURA, D.S.B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2001. 214p.

SILY, P.R.M. Cidade e Cidadania. In:BRASIL. Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **A cidade como espaço educativo**. Ano XVIII boletim 03 - Abril de 2008. p. 7-14.

SORRENTINO, M. Educação Ambiental, participação e organização de cidadãos. **Em Aberto**, Brasília, v.10, n.49, p. 47-56. Jan./mar., 1991.

_____. Crise Ambiental e educação. In: QUINTAS, J.S. (O.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Brasília: Ed IBAMA, 2000. 162p.

_____. Educação ambiental na América Latina. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em educação ambiental de uma América a Outra**. Montreux: Les Publications Ere-Uqam. 2002. cap. 1 p. 79-84.

_____. Educação e Políticas Públicas. In: ENCONTRO PAN-AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2005. Belém do Pará. **Palestras...** Belém do Pará, 2005. Disponível em: < http://www.aspea.org/XIII%20Jornadas_MarcosSorrentino.pdf>. Acesso em: 11 fev.2014.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.P. do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, set 2009/Fev 2010.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.P.do.; PORTUGAL, S. Universidade, Educação ambiental e políticas públicas. In: LEME, P.C. S; PAVESI, A; ALBA, D; GONZÁLEZ, M.J.D.(Coord.). **Visões e Experiência Ibero-americanas de Sustentabilidade nas Universidades. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE**, 3., 2011.São Carlos.**Anais...**São Carlos, 2012. 17 a 19 Nov 2011, p.19-27.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JÚNIOR, L.A. Educação ambiental como política pública. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2007.

SORRENTINO, M.. et. al. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: Fundamentos para educação ambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C; ANDRADE, DF; ALVES, DMG; SORRENTINO, M; CASTELLANO, M; PORTUGAL, S; BRIANEZZI, T; BATTAINI, V.. (Org.). **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p.21 – 62.

SOUZA, A.C.A. A evolução da política ambiental no Brasil do século XX. **Revista de Ciência Política**. Rio de Janeiro, n. 26, Nov – dez, 2005. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/vinteeseis/ana_sousa_26.htm. Acesso em: 12 dez. 2010.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação** [online] v. 11 n. 32, p211-225, maio/ago. 2006.

TONSO, S. A ambientalização da universidade e a extensão universitária. In: LEME, P.C. S; PAVESI, A; ALBA, D; GONZÁLEZ, M.J.D.(Coord.). *Visões e Experiência Ibero-americanas de Sustentabilidade nas Universidades –SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE*, 3., 2011.São Carlos. **Anais...** São Carlos, 17 a 19 Nov. 2011. p.65-70.

TORRES, J.C.B. **Figuras do Estado Moderno** – representação política ocidental. São Paulo:Ed. Brasiliense, [19--].68p.

TORRES, J.R. **Educação Ambiental crítico-transformadora e abordagem temática Freireana**. 2010. 456p.Tese (Doutorado na área de Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2010.

TOZONI-REIS, M.F.C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/pos/revista/index.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2006

_____. Pesquisa em educação ambiental na universidade: produção de conhecimentos e ação educativa. In: TALAMONI, J.L.B.; SAMPAIO, A.C. (Org.). **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p .9-19.

_____. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004. 170p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Pesquisa-ação. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**, Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p.267-276.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**. 2010. ISSN 1517-

1256, v. especial, setembro. p. 70-78. Disponível em:
<<http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>>. Acesso em: 5 ago.. 2011.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun.2007.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987. 175p.

VEIGAS, A. A educação Ambiental nos contextos escolares: limitações e incapacidades. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 28., 2005.CAXAMBU/MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

VEIGAS, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{8A3C33D7-1773-4DA7-BB36-4F5377F280AB} MIOLO_TEXTO%20DISCUSSÃO%2021.pdf>. Acesso em: 16 set. 2006.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

VEIGA-NETO, A. Currículo e espaço. In. BRASIL, Ministério da Educação (Salto para o Futuro). **Currículo**: conhecimento e cultura. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009. p. 32-34.

VERNANT, J.P. As origens do pensamento grego. Tradução Ísis Borges B. da Fonseca. 6 ed.[19--].144p.

_____. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Tradução de Haiganuch Sarian. RJ: Paz e Terra, 1990. 504p.

VIERTLER, R. Métodos antropológicos como ferramenta para estudos em etnobiologia e etnoecologia. In: AMOROZO, M.; MING, L.C.; SILVA, S.P. ENCONTRO REGIONAL DE ETNOLOGIA E ETNOECOLOGIA. Rio Claro: UNESP; CNPQ, 2002. p. 11-29.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.33, p.7-48, jun.. 20

ANEXOS

ANEXO A

Questionário

Nome (opcional):

Idade:

Quanto tempo trabalha na escola:

Função que ocupa na escola:

Formação, há quanto tempo:

1)Descreva as atividades de educação ambiental realizadas na comunidade escolar. Quais deles foram integrados ao projeto Escolas Sustentáveis? Como?

2)Em relação ao projeto Escolas Sustentáveis na sua comunidade escolar:

a)Quantas pessoas foram envolvidas no projeto? Qual a relação delas com a escola?

b)Como foi o envolvimento dessas pessoas (reuniões de HTPC, reuniões do GT, atividades pontuais do projeto, etc)? Quais estratégias foram utilizadas?

c)Quais foram as principais dificuldades para conseguir a participação de outras pessoas no projeto Escolas Sustentáveis?

d)O que no projeto Escolas Sustentáveis facilitou o envolvimento de outras pessoas?

e)Como você vê a participação de outras pessoas da escola no projeto Escolas Sustentáveis?

3)Quais ferramentas pedagógicas oferecidas pelo projeto Escolas Sustentáveis, como blog, textos, vídeos, entre outros, você considera importante no seu percurso formativo? Por quê?

4)Quais momentos formativos oferecidos pelo projeto Escolas Sustentáveis contribuiram para seu aprendizado? Como?

5)Como você avalia o percurso formativo oferecido pelo projeto Escolas Sustentáveis? Em relação aos momentos de formação, conteúdos oferecidos e metodologia.

6)Em relação as suas expectativas em relação ao projeto Escolas Sustentáveis, o que vocês esperavam do projeto no início? Ao longo do processo, mudaram as suas expectativas? Se sim, por quê?

7)O que ocorreu de mudança após a sua participação no projeto Escolas Sustentáveis?

8) No caso afirmativo da questão acima, como estas mudanças influenciam seu trabalho na escola?

9) Como seu trabalho pode contribuir para uma escola sustentável?

10) Em relação a continuidade do projeto Escolas Sustentáveis na sua comunidade escolar no ano que vem:

a) Você acredita que o projeto terá continuidade? Por quê?

b) Quais características do projeto podem contribuir para a continuidade?

11) Quais dificuldades encontradas pelo grupo no desenvolvimento do projeto Escolas Sustentáveis? Na sua comunidade escolar e no projeto como um todo. Quais facilidades?

12) Existem outras informações que você gostaria de compartilhar? Sugestões, críticas, etc.

ANEXO B

Roteiro de entrevista semi-estrutura individual

1. Quais foram os desdobramentos do curso na sua escola?

- ✓ Outras pessoas da escola se envolveram? Se sim, quem e de que maneira ocorre esse envolvimento? Se não, por quê?
- ✓ O que o curso contribuiu e o que poderia ter contribuído?
- ✓ O que do curso está presente no seu dia a dia de trabalho na escola?
- ✓ Em relação às ações planejadas no fim de 2011, a escola se sente potente em realizá-las? Por quê?
- ✓ Algumas pessoas, ao final do curso, deram um depoimento relatando como o processo modificou a sua relação com a escola e com a vida em geral. Isso aconteceu com você? Em que sentido? Inspirou-se a mudar hábitos e atitudes em relação ao seu trabalho na escola? Ou na sua vida? Sentiu necessidade de aprofundar o conceito abordado pelo curso? Se sim, como?
- ✓ Qual tipo de parceria a escola espera ter com instituições e/ou pessoas externas a ela? Quais são suas expectativas em relação a uma parceria?
- ✓ A partir do que foi vivenciado, como você definiria uma escola sustentável?
- ✓ Quais são os principais aspectos de uma escola sustentável?
- ✓ Quais desses aspectos estão presentes hoje na sua escola? Quais não estão e por quê?
- ✓ Quais são os fatores que dificultam a construção de uma escola sustentável? Quais poderiam facilitar?
- ✓ Por que se ter uma escola sustentável? É necessário e por quê?

2. Como você vê a EA na sua escola?

- ✓ Quais fatores que possibilitam e quais fatores dificultam o trabalho com EA no cotidiano da sua escola?
- ✓ Qual (quais) a maior dificuldade de se trabalhar com EA?
- ✓ Como está a EA na sua escola?
- ✓ Como você vê a inclusão da EA na escola?
- ✓ Qual sua definição de sustentabilidade?
- ✓ Que tipo de apoio externo ajudaria a fortalecer o trabalho com EA que a escola faz hoje?

3. Qual é a função da escola hoje? E qual deveria ser?

- ✓ A missão educadora da sociedade como todo
- ✓ Compreende a escola como única instituição educadora
- ✓ A comunidade escolar. De quem é formada, como e para quê?
- ✓ Qual o tipo de pessoa a escola deseja formar?
- ✓ Qual é o fim da educação escolar?

ANEXO C**Roteiro de entrevista semi-estruturada coletiva****1) O curso trouxe inovações em termos de formação em EA para a escola? Se sim, quais?**

Fomentar espaços de diálogo? Construção coletiva? Grupo de trabalho com diferentes segmentos da escola? *Fazer junto e aprender fazendo*? Formação na própria escola? Contribuiu para formação da identidade do grupo?

2) Pensando em construir uma proposta de EA contínua e permanente na escola, quais elementos são essenciais em formações direcionadas para comunidade escolar?

Quais desses elementos a própria escola poderia fomentar? Quais não? A saída da equipe formadora prejudicou a continuidade do projeto? Por quê? Faltou potência de agir dos grupos? Por quê?

3) Houve alguma contribuição do conceito de escolas sustentáveis no cotidiano escolar? Se sim, qual (quais)?

Modificou a pensar e agir na escola? O conceito de escola sustentável ajuda a transformar a escola? Por quê? E como? Alterou o olhar sobre a escola? Melhorou o cotidiano escolar? Contribuiu para melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem? Como e Por quê? Auxilia na inclusão da dimensão ambiental no currículo, gestão, edificação e relações de cidadania ajuda a inserir a EA na escola? O conceito de EA foi modificado após o curso? Houve mudanças no trabalho com a temática ambiental na escola? Quais? Contribuiu para escola pensar na sua função social, na sua missão? Se sim, como?

ANEXO D

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global³¹

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, das nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para o nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

I – Introdução

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si uma relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário.

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir, por parte da grande maioria.

³¹ Disponível em: <http://tratadoeducacaoambiental.net/Jornada/Home_pt.html>. Acesso em 25 jan. 2014.

Consideramos que são inerentes à crise, a erosão dos valores básicos e a alienação, e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção do seu futuro.

É fundamental que as comunidades planeiem e implementem as suas próprias alternativas às políticas vigentes. De entre estas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com os seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.

Consideramos que a educação ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência da conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

II - Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

1. A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, nos seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contextos social e histórico. Aspectos primordiais

relacionados com o desenvolvimento e o ambiente, tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira.

8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.

9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue.

10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os sectores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.

11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.

12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem os conflitos de maneira justa e humana.

13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, de classe ou mentais.

14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e o seu comprometimento com os interesses de todos os sectores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável, e os meios de comunicação de massa devem ser transformados num canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar os seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

III - Plano de Ação

As organizações que assinam este tratado propõem-se implementar as seguintes diretrizes:

1. Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio 92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e das suas organizações.
2. Trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio 92.
3. Realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento - UNCED; utilizar as conclusões em ações educativas.
4. Trabalhar os princípios deste tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a tomada de consciência para a transformação.
5. Incentivar a produção de conhecimento, políticos, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias.
6. Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerir o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.
7. Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições e história.
8. Fazer circular informações sobre o saber e a memória populares; e sobre iniciativas tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais.

9. Promover a corresponsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida.
10. Estimular a apoiar a criação e o fortalecimento de associações de produtores e de consumidores e redes de comercialização que sejam ecologicamente responsáveis.
11. Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais.
12. Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir dos governos que destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente.
13. Promover relações de parceria e cooperação entre as ONGs e movimentos sociais e as agências da ONU (UNESCO, PNUMA, FAO entre outras), a nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecerem em conjunto as prioridades de ação para educação, meio ambiente e desenvolvimento.
14. Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para a realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Leste e Oeste com perspectiva planetária (exemplos: dívida externa, direitos humanos, paz, aquecimento global, população, produtos contaminados).
15. Garantir que os meios de comunicação se transformem em instrumentos educacionais para a preservação e conservação de recursos naturais, apresentando a pluralidade de versões com fidedignidade e contextualizando as informações. Estimular transmissões de programas gerados pelas comunidades locais.
16. Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para a transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para com a transformação de nossas próprias práticas.
17. Buscar alternativas de produção autogestionária e apropriadas econômica e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida.
18. Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultura dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.

19. Mobilizar instituições formais e não formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental e a criação, em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente.
20. Fortalecer as organizações e movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente.
21. Assegurar que os grupos de ecologistas popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica.
22. Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

IV - Sistema de Coordenação, Monitorização e Avaliação

Todos os que assinam este Tratado concordam em:

1. Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global através de campanhas individuais e coletivas, promovidas por ONG, movimentos sociais e outros.
2. Estimular e criar organizações, grupos de ONG e Movimentos Sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado.
3. Produzir materiais de divulgação deste tratado e de seus desdobramentos em ações educativas, sob a forma de textos, cartilhas, cursos, pesquisas, eventos culturais, programas nos média, ferias de criatividade popular, correio eletrônico e outros.
4. Estabelecer um grupo de coordenação internacional para dar continuidade às propostas deste Tratado.
5. Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais.
6. Garantir a realização, nos próximos três anos, do 1º Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.
7. Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional.

8. Estimular articulações de ONG e movimentos sociais para rever estratégias de seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

V - Grupos a serem envolvidos

Este Tratado é dirigido para:

1. Organizações dos movimentos sociais-ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairro e outros.
2. ONGs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular.
3. Profissionais de educação interessados em implantar e implementar programas voltados para a questão ambiental tanto nas redes formais de ensino, como em outros espaços educacionais.
4. Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas.
5. Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais.
6. Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais.
7. Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado.
8. Empresários (as) comprometidos (as) em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida, condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.
9. Comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.

VI - Recursos

Todas as organizações que assinam o presente Tratado se comprometem:

1. Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhoria do ambiente e com a qualidade de vida.
2. Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de Educação Ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONG e movimentos sociais.
3. Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental parte de treinamento de pessoal e para comunidade em geral.
4. Incentivar as agências financiadoras a alocarem recursos significativos a projetos dedicados à educação ambiental: além de garantir sua presença em outros projetos a serem aprovados, sempre que possível.
5. Contribuir para a formação de um sistema bancário planetário das ONG e movimentos sociais, cooperativo e descentralizado que se proponha a destinar uma parte de seus recursos para programas de educação e seja ao mesmo tempo um exercício educativo de utilização de recursos financeiros.

Junho 1992

ANEXO E

Brasil Sustentável!

Compromisso da Educação pela Sustentabilidade Socioambiental!

Marcos Sorrentino³²

1.Introdução

Os desastres socioambientais, amplamente noticiados pelos meios de comunicação, provocam, muitas vezes, um sentimento de impotência e de futuro roubado. As transformações tecnológicas, políticas, culturais e sociais aliadas à crescente quantidade e complexidade das informações que chegam cotidianamente a todos, sem propiciar a sua compreensão, não contribuem para um agir na direção de um futuro melhor para todos.

A educação em geral, especialmente a realizada nas escolas, não pode furtar-se à responsabilidade de formar crianças, jovens e adultos, para a melhor compreensão da questão ambiental e para o incremento da potência de agir, na superação dos problemas e na construção dos seus distintos projetos de futuro, individuais e coletivos.

No presente **Compromisso**, essa **Educação** será nomeada **Socioambiental**, caracterizando a estreita relação entre os modos de produção e de vida e o meio ambiente. Uma educação socioambiental comprometida com valores e sentidos existenciais dos quais a sociedade do hiperconsumo nos distancia.

Perseguindo os objetivos descritos a seguir e fundamentados nas normas e políticas públicas de educação ambiental, desde a Constituição Brasileira até as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, este documento é uma manifestação de responsabilidades compartilhadas entre instituições responsáveis pela educação para a sustentabilidade socioambiental em distintas esferas, setores e territórios relacionais deste imenso Brasil.

São responsabilidades que exigem a participação de Instituições, Movimentos e Redes de Cidadania, para que as Escolas, as Instituições de Educação Superior - IES e os Municípios sejam propulsores de profundas mudanças capazes de educar toda a sociedade brasileira para a sustentabilidade.

Mudanças que promovam um desenvolvimento que não degrade a diversidade biológica e cultural, nem os sistemas naturais de suporte à vida, promovendo a melhoria das condições existenciais e estimulando caminhos que possam tornar a humanidade mais desenvolvida e feliz.

Para que as **Escolas** sejam **Sustentáveis**, também é importante que o **Município** assumam-se

³² Esta proposta está em elaboração. Deve ser levada ao conhecimento de distintas instâncias de articulação e diálogos entre educadores e gestores públicos em todo o Brasil, antes de tornar-se um compromisso assumido e amplamente divulgado.

Educador, no sentido da responsabilidade com a Sustentabilidade Socioambiental.

O papel que as **IES** podem jogar nesse sentido é essencial, dando o testemunho por meio da ambientalização de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e também contribuindo com os municípios e escolas para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos de Educação Ambiental - EA.

O **Compromisso** da Educação pela Sustentabilidade Socioambiental busca igualmente contribuir para a materialização da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), forjando um Sistema Nacional de Educação Ambiental, perpassado pelo compromisso com a educação do campo, quilombola, indígena e em direitos humanos. Com isso, busca também fortalecer o movimento pela criação do Sistema Nacional de Educação, tomando a problemática da educação ambiental como um exercício para o seu funcionamento como um “conjunto coerente e operante”.

2. Objetivo Geral

Contribuir para a efetiva incorporação da educação ambiental nas Redes de Ensino, nas IES e nos Municípios, articulando iniciativas por uma EA permanente, continuada e com a totalidade dos habitantes de cada território deste imenso e diverso Brasil.

2.1. Objetivos Específicos

- i. Contribuir para a efetivação da Lei e do Programa Nacionais de EA (PNEA e ProNEA), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Ambiental, bem como das DCNs Indígena, Quilombola, do Campo e em Direitos Humanos e demais normas e políticas de âmbito nacional, estadual e municipal, para garantir a sua efetividade em cada território escolar.
- ii. Estimular, apoiar e realizar programas, projetos e ações de EA, transversais, cooperativos e capilarizados no MEC e nas suas instituições vinculadas, nas Redes de Ensino e em todo tecido social.
- iii. Fomentar a cooperação entre as Redes de Ensino, Prefeituras Municipais, Escolas, Conselhos Municipais de Educação, Instituições de Educação Superior e outros atores sociais, na estruturação e desenvolvimento de coletivos educadores e círculos de aprendizagem participativa sobre meio ambiente e qualidade de vida, como a base de uma renovada cultura de responsabilidades socioambientais.
- iv. Propiciar a elaboração e implantação de Projetos Políticos e Pedagógicos – PPP, participativos e territorializados, que expressem o compromisso com a EA das Escolas e de suas comunidades, segundo um roteiro de quesitos mínimos propostos em anexo.

3. Compromissos

As responsabilidades abaixo expostas, compartilhadas entre o MEC, as IES e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de Meio Ambiente e outros, tornam-se efetivas com o envolvimento das Escolas e de outros parceiros institucionais em cada Município.

As partes comprometidas responsabilizam-se com a implementação e fortalecimento dos seis itens abaixo descritos:

- i. **Escolas Sustentáveis** – em sinergia com a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) e com outras iniciativas, a exemplo da Agenda21 na Escola e das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-Vidas, implantar reformas curriculares, nas edificações, na gestão e no envolvimento com a comunidade, no sentido da sustentabilidade socioambiental.
- ii. **Círculos de Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida** - Coletivos Educadores, Com-Vidas e outras iniciativas voltadas a aproximar instituições, movimentos sociais e a cidadania em geral, nas ações e reflexões comprometidas com a construção de um Município que Educa e contribui para a educação escolar e para a Sustentabilidade, cotidianamente.
- iii. **Formação de Educadoras e Educadores Ambientais** – com a decisiva contribuição das IES, formular e implantar um programa de formação de agentes de educação ambiental, capilarizado em todo tecido social.
- iv. **Ciência e Cidadania na Escola e o enfrentamento das Mudanças Socioambientais Globais** – tendo em vista a atualidade, universalidade e profundidade da temática dos desastres naturais e das mudanças socioambientais globais, bem como as previsões de sua presença cada vez maior em nossos cotidianos, sugere-se a sua adoção pelo Sistema Nacional de Educação e pelo Sistema Nacional de Educação Ambiental, ambos em construção, como tema inicial comum, provocador de temas geradores locais, trabalhando-o como oportunidade de aprendizado de ciência e de cidadania;
- v. **Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental (SIBEA)** – construí-lo como uma base compartilhada de dados, informações, divulgação, comunicação e para processos formativos a distância, para todo o campo da educação e sustentabilidade socioambiental;
- vi. **Comissões Internas de Cultura, Educação Ambiental e Sustentabilidade (CICEAS)** - Todas as IES e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a exemplo do MEC, devem criar a sua Comissão Interna de Cultura, Educação Ambiental e Sustentabilidade – CICEAS, a sua Política Ambiental e o seu Plano de Gestão e Logística Sustentável, ou assemelhados, que contribuam para a criação de uma cultura de sustentabilidade na Instituição e como um testemunho daquilo que está sendo proposto para as Escolas e para os Municípios e suas Comunidades.

A IES compromete-se a:

- ✓Elaborar participativamente o seu **Programa Institucional de Educação**

Ambiental nas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCN-EA).

✓ Oferecer **Cursos**, próprios ou em parceria, destinados à Formação de Gestores Municipais e de Profissionais da Educação para atuarem no campo da EA, na perspectiva da Escola Sustentável - Município Educador.

✓ Cooperar, dentro de suas possibilidades, com a construção de um **Programa Nacional de Pós-Graduação** Interinstitucional em Educação Ambiental, Inovação e Políticas Públicas.

✓ Alimentar o **SIBEA**.

✓ Oferecer **cursos profissionalizantes** nas áreas de defesa civil, conservação da natureza, manejo de bacias hidrográficas, agroecologia e agroflorestal, educação ambiental, dentre outros.

✓ Realizar projetos de **extensão junto às Escolas** de sua região de abrangência.

✓ Oferecer **bolsas para atividades de extensão** voltadas ao desenvolvimento de Escolas Sustentáveis - Municípios Educadores.

✓ Definir os seus **planos de expansão, manutenção e de reformas** observando critérios de sustentabilidade socioambiental.

✓ Contribuir para a realização da **CNIJMA** e para outros projetos voltados a **Escolas Sustentáveis e Municípios Educadores** para a Sustentabilidade Socioambiental.

✓ Implantar um **Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Desastres, Educação Ambiental e Municípios Sustentáveis**, comprometido com a produção de materiais didáticos e cursos destinados ao ensino de **Ciências e Cidadania nas Escolas** e iniciativas de educação popular.

A Secretaria Estadual de Educação, Meio Ambiente e outras comprometem-se a:

✓ Construir, junto à Comissão (Estadual ou do DF) Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA, um plano que preveja estratégia e ações anuais para fortalecer a proposta de Escolas Sustentáveis e Municípios Educadores Sustentáveis, por meio do diálogo e apoio à atuação dos Conselhos Municipais de Educação e/ou de Coletivos Educadores territorializados, tendo a PNEA, o ProNEA, as Diretrizes, o Tratado de EA e a Carta da Terra como referências para a sua atuação.

✓ Alimentar o SIBEA e estimular todos os parceiros no estado a adotarem esse Sistema como referência de socialização para as suas iniciativas.

- ✓Desenvolver a CNIJMA de forma orgânica e cooperativa com as propostas de Escolas Sustentáveis e Municípios Educadores Sustentáveis, com todos os entes envolvidos em sua organização.
- ✓Implantar uma Comissão Interna de Cultura, Educação Ambiental e Sustentabilidade – CICEAS, comprometida com a ambientalização de todos os setores e iniciativas da Secretaria.
- ✓Formular editais próprios ou participar de editais em conjunto com o MEC e outros parceiros, voltados ao fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação e de coletivos educadores territorializados, comprometidos com o apoio a projetos de Escolas Sustentáveis e de Municípios Educadores Sustentáveis.
- ✓Fazer e cumprir as DCN-EA.
- ✓Cooperar com IES e com outras Instituições na produção de materiais didáticos e cursos destinados ao ensino de Ciências e Cidadania nas Escolas e à educação popular, para que os desastres socioambientais não sejam tragédias incompreensíveis que se renovam anualmente.

A Secretaria Municipal de Educação, Meio Ambiente e outras comprometem-se a:

- ✓Criar e fortalecer a atuação democrática e participativa do Conselho Municipal de Educação, incluindo em sua agenda a formação e o apoio à atuação de coletivos educadores com projeto político pedagógico de educação ambiental construído participativamente com o território em que atuam.
- ✓Promover parcerias com IES e outras a fim de que gestores municipais e profissionais do ensino possam se capacitar para formular e implantar, participativamente, uma política e um programa municipal de educação ambiental, comprometido com Escolas Sustentáveis - Município Educador Sustentável.
- ✓Alimentar o SIBEA e estimular todos os parceiros no município a adotarem esse Sistema como referência de socialização para as suas iniciativas.
- ✓Desenvolver a CNIJMA de forma orgânica com as propostas de Escolas Sustentáveis - Município Educador Sustentável, promovendo a cooperação entre todos os entes envolvidos em sua organização.
- ✓Implantar uma Comissão Interna de Cultura, Educação Ambiental e Sustentabilidade – CICEAS, comprometida com a ambientalização de todos os setores e iniciativas da Prefeitura Municipal.

- ✓Cumprir as DCN-EA.
- ✓Cooperar com IES e com outras Instituições, na produção de materiais didáticos e cursos destinados ao ensino de Ciências e Cidadania nas Escolas e à educação popular, para que os desastres socioambientais não sejam tragédias incompreensíveis que se renovam anualmente.

O MEC compromete-se a:

- ✓Mobilizar recursos seus e de suas vinculadas para apoiar a realização das metas a serem estabelecidas junto às IES, secretarias estaduais e municipais e outras Instituições que assinam o presente Compromisso.
- ✓Fornecer orientações para a elaboração dos PPPs das CIEAs, Municípios, IES e Escolas.
- ✓Elaborar um Kit de materiais didáticos do Órgão Gestor da PNEA.
- ✓Aprimorar o SIBEA para que seja um bom sistema de informações, acessível, conhecido e utilizado por toda a sociedade brasileira.
- ✓Implantar uma Comissão Interna de Cultura, Educação Ambiental e Sustentabilidade - CICEAS, contribuindo para a ambientalização transversal de todas as suas áreas, setores, organismos vinculados e sistema de ensino.
- ✓Definir como competência da CICEAS-MEC a avaliação periódica da efetivação do Compromisso no MEC; atuar junto ao OG da PNEA na coordenação das iniciativas da cooperação das suas Secretarias e órgãos vinculados, Universidades Federais, IFETs e outros Ministérios parceiros.
- ✓Articular Ministérios e outras Instituições para oferecer orientações e apoio às IES que estejam cooperando com o presente Compromisso.
- ✓Repassar recursos para as Escolas Sustentáveis, via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.
- ✓Repassar recursos para Estados e Municípios que se comprometam a apresentar uma estratégia para viabilizar o compromisso de um PPP participativo do Município, focado na implantação da EA em todos os territórios escolares.
- ✓ Articular a realização de um Edital do CNPq e da CAPES para as IES.
- ✓Pontuar positivamente projetos de Escolas, Municípios, Estados e IES que assinam e implantam o presente Compromisso e que venham a ser analisados pelo FNDE, CAPES, INEP.

4. Disposições Gerais

O Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA avaliará anualmente, consultando as CIEAs e as redes de EA no País, com o apoio do MEC, os desdobramentos deste Compromisso e das responsabilidades assumidas por seus signatários.

5. Assinaturas

- ✓ Entre o Ministro da Educação e de Meio Ambiente (e outros Ministros) e os Secretários de Educação e de Meio Ambiente (e outros Ministros) de Estados e Municípios comprometidos.
- ✓ Entre o Ministro da Educação e os Reitores das Universidades Federais e Institutos Federais e demais IES comprometidas.

Roteiro de PPP de EA do Município, a ser construído participativamente e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação com o efetivo envolvimento do Conselho Municipal de Educação e dos demais Conselhos e Instituições do campo educacional e ambiental que atuam no Município.

Como Marco Situacional, torna-se importante uma profunda e incremental caracterização do Município, das Escolas e seu entorno.

Sugerem-se abaixo alguns pontos que devem compor o Marco Situacional do PPP:

- ✓ Mapas do Município, georeferenciando as Escolas e todas as estruturas e espaços do seu entorno que realizam atividades de EA ou têm potencialidade para tanto.
- ✓ Listagem com informações sobre as Instituições que atuam ou podem atuar na EA do município em geral e das escolas em particular (inclusive os Conselhos e seus conselheiros).
- ✓ Listagem, georeferenciada se possível, dos problemas socioambientais do Município.
- ✓ Mapas geopolítico, de vegetação, corpos d'água, solos e outros.
- ✓ Documento propondo e/ou discriminando a existência de CICEAs, PLS, Plano Diretor, PPP e outros, no Município e nas Instituições que nele atuam.
- ✓ Dados sobre o estado da arte da educação no Município e outros considerados importantes para uma caracterização da EA nas Escolas e no Município como um todo.

O Marco Conceitual pode ter inicialmente a referência de autores, obras e experiências que sejam relevantes para os participantes dessa proposta de PPP, mas o mais importante é que

seja definido um processo continuado de diálogos e socialização sobre conceitos e estudos, no sentido de ir se aprofundando na qualificação das atividades realizadas para uma EA sustentável.

No Marco Operacional, devem-se sinalizar, além das instâncias, responsabilidades e momentos para o aprimoramento e renovação dos compromissos e encaminhamentos do PPP, os seguintes pontos:

- ✓ Papéis e responsabilidades de cada Instituição e pessoa;
- ✓ Arquitetura de capilaridade e transversalidade das atividades de EA no Município e em cada Instituição participante, para ser permanente, continuada, articulada e com a totalidade;
- ✓ Proposta de formação de formadores, de educomunicação e de acesso a informações no campo da EA e conexos;
- ✓ Outras propostas.