UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

FACULDADE DE CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

RAÍSA DONATELLI VERÍSSIMO DE MELLO

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

BAURU - SP

2016

RAISA DONATELLI VERÍSSIMO DE MELLO

Bacharel/Licenciada em Ciências Biológicas

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇAO SOCIOAMBIENTAL

Orientador:

Prof. Dra. **MARIA DE LOURDES SPAZZIANI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru, para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Educação Ambiental).

BAURU - SP

2016

Mello, Raísa Donatelli Veríssimo de.
Escolas sustentáveis : limites e possibilidades para a educação / Raisa Donatelli Verissimo de Mello, 2016
156 f.

Orientador: Maria de Lourdes Spazziani

Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Escola pública. 2.Formação de educadores ambientais. 3.Espaços educadores. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RAÍSA DONATELLI VERÍSSIMO DE MELLO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 14 dias do mês de março do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Sala 04 da Central nova de aulas do campus de Rubião Junior, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DE LOURDES SPAZZIANI - Orientador(a) do(a) Deptº de Educação / IB/UNESP- campus de Botucatu , Profa. Dra. SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias de Bauru, Prof. Dr. MARCOS SORRENTINO do(a) Departamento de Ciências Florestais. / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RAÍSA DONATELLI VERÍSSIMO DE MELLO, intitulada **ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇAO SOCIOAMBIENTAL**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final:_ _ _ _ APROVADA _ _ _ _ _ _ _ _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA DE LOURDES SPAZZIANI

Profa. Dra. SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI

Prof. Dr. MARCOS SORRENTINO

À minha família,
que me proporcionou a melhor base
para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

"Ser vencedor é aquele que persiste, persiste, persiste, fazendo das chances algo possível" chego a este momento com muita alegria e satisfação por ter ultrapassado mais uma difícil barreira, ninguém cruza a linha de chegada sem dedicação, mas sobretudo sem apoio confiança e incentivo. Por isso, nada mais justo do que agradecer a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente nesta minha conquista.

Agradeço a minha orientadora Maria de Lourdes Spazziani (Lourdinha) por mais esta oportunidade de trabalho, por compartilhar de seu vasto conhecimento na área, pelo seu carinho, pelo apoio, paciência e confiança depositados ao longo desta fase. Espero que nossa parceria não pare por aqui!

Agradeço também aos professores da banca de qualificação, Silvia Zulliani e Marcos Sorrentino, pelas correções, orientações e dicas no momento fundamental para a guinada na minha pesquisa com certeza enriqueceram meu trabalho

Antecipadamente agradeço também aos membros da banca de defesa pelas contribuições que certamente virão. Assim como aos professores suplentes que aceitaram o meu convite para conhecerem meu trabalho.

Agradeço a Denise, Supervisora Técnica de Seção de pós graduação da Faculdade de Ciências por me auxiliar nos caminhos da pós, sanando todas as dúvidas tornando essa caminhada mais segura

Agradeço a Professora Jandira Talamoni (Janda) por ter me concedido a oportunidade de estagio docente em sua disciplina, com certeza esta experiência foi muito enriquecedora não só para minha pesquisa mas também para minha atuação como docente.

Agradeço à Capes pela bolsa concedida no segundo ano do mestrado

Agradeço ao Grupo de pesquisa GPEA pelo acolhimento e momentos de discussão que agregaram muito ao meu trabalho

Agradeço ao grupo de funcionários e estudantes da Escola José Pedretti Neto que aceitou o desafio coletivo de participar do curso "Escola Sustentáveis" A cooperação, a

disponibilidade, o carinho, a atenção e o conhecimento de vocês foram fundamentais para que esta pesquisa fosse realizada

Um agradecimento muito especial à todos os meus alunos da escola Walter Carrer, conhecer a realidade da comunidade desta escola pública me fez ver o mundo com outros olhos, me trouxe inspiração para continuar nesta jornada para de alguma forma poder trazer a devolutiva de todo o aprendizado de vida que tive, e da parte que me cabe poder trazer a qualidade de ensino que merecem.

Agradeço também Alexandre Spagnol pela disponibilidade e dedicação na tradução do texto para o inglês.

Agradeço a Zoya pela revisão textual.

Agradeço as amizades construídas em Botucatu, certamente não chegaria até aqui sem a companhia cotidiana de pessoas que foram, na ausência da minha, como uma família para mim.

Agradeço a equipe de corrida por estes últimos anos de conquistas coletivas e muitos treinos, descobri que é preciso que o corpo se canse para que a cabeça descanse, as corridas foram como uma terapia durante a fase do mestrado.

A querida Kauana que me auxiliou quilometro a quilometro para que eu chegasse ao final da mais extensa corrida profissional

Agradeço às minhas eternas companheiras de república Raspa, Melosa, Petékia, Meto, Tira, Fernanda e Xarope, que mesmo as vezes distantes acompanharam meus momentos de angústia, incertezas e ansiedade nesta travessia tão dura, sempre dando força, apoio e puxões de orelha.

Às minhas irmãs Renata, Marilia e Erica pela parceria paciência e momentos de descontração.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais Aloysio e Regiane pelo apoio incondicional e por todo o investimento depositado em mim nesta caminhada em busca da minha formação pessoal e profissional.

“I sogni sono fatti di tanta fatica.
Forse, se cerchiamo di prendere delle scorciatoie,
perdiamo di vista la ragione
per cui abbiamo cominciato a sognare
e alla fine scopriamo
che il sogno non ci appartiene più.
Se ascoltiamo la saggezza del cuore
il tempo infallibile ci farà incontrare il
nostro destino.
Ricorda:
"Quando stai per rinunciare,
quando senti che la vita è stata
troppo dura con te,
ricordati chi sei.
Ricorda il tuo sogno".

Sergio Bambarén da "Il Delfino”

SUMÁRIO

RESUMO 12

ABSTRACT 13

LISTA DE TABELAS E QUADROS 14

LISTA DE FIGURAS 15

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS 16

INTRODUÇÃO 23

Objetivo 28

Organização das demais partes do trabalho 28

1. ESCOLA PÚBLICA 31

Breve história da educação escolar 32

O sistema educativo brasileiro 37

Ensino democrático e de qualidade 40

a) Despesas por alunos: 41

b) Instalações e recursos: 42

c) Tamanho da escola e turmas: 42

d) Tempo letivo: 43

e) Gestão: 43

f) Articulação entre as escolas: 51

g) Professores: 52

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA 59

A emergência da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo. 63

A Educação Ambiental nas escolas públicas brasileiras 68

Espaços Sustentáveis 74

Programa Escolas Sustentáveis do MEC 79

Importância de se trabalhar a Educação Ambiental nas escolas 81

3. CAMINHO METODOLÓGICO 83

3.1 Metodologia da pesquisa 83

Estudo de caso 85

Entrevistas 86

Análise documental 88

Observação participante 88

Análise dos resultados 89

3.2 O processo formativo 90

Justificativa do curso 91

Caracterização geral da escola 93

4. A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO 97

A construção do projeto do curso 97

O momento de concretização do curso: desenvolvimento das atividades teóricas e práticas 101

Constituição do grupo 102

O desenvolvimento do curso 103

Algumas intervenções formativas desenvolvidas no decorrer do curso 110

5. A SUSTENTABLILIDADE DA ESCOLA SUSTENTÁVEL 119

5.1 A formação dos sujeitos envolvidos 119

5.2 Desdobramentos da Escola Sustentável 128

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 141

ANEXOS 154

RESUMO

A crise ambiental, presente hoje no planeta, inclui as esferas social, política, econômica, ética e cultural. Este cenário indica a necessidade imediata da criação de um novo modelo de desenvolvimento humano e a escola, diante deste contexto, tem, entre suas funções, formar cidadãos comprometidos com todas as formas de vida. Quando o assunto é trabalhar meio ambiente e tornar a escola um espaço sustentável, o que se encontra é uma escola desestruturada com a ausência de professores e demais atores preparados para tal desafio. Ou seja, o de possibilitar a construção de espírito de conservação e de atuação crítica sobre as interações do ser humano com o ambiente físico e social. A Educação Ambiental tem sido adotada como uma das ações capazes de colaborar na transformação do padrão, não só da degradação socioambiental vigente em nossa sociedade, mas também, de romper as estruturas tradicionais da escola pública, Mas, no contexto atual do país, é notável o descompromisso existente em muitas instituições escolares, que promovem, em geral, ações pontuais, fragmentadas, que não contribuem para a formação socioambiental das crianças e jovens. Este trabalho apresenta uma experiência formativa que envolve professores, gestores, estudantes e membros da comunidade em projetos de Educação Ambiental, por meio de um curso de extensão. Realizado numa escola pública, se propõe investigar em que medida projetos de Educação Ambiental contribuem para as possibilidades de melhoria do ambiente escolar e da formação socioambiental dos estudantes e demais envolvidos na comunidade escolar, bem como, quais os obstáculos e amarras dificultam os projetos de, efetivamente, se concretizarem dentro da instituição. A pesquisa segue caráter qualitativo e, a partir das observações e das atividades de intervenções realizadas, permite evidenciar alguns aspectos das interações socioambientais promovidas pelo projeto, entre eles destacam-se: a) os modos de composição e envolvimento do grupo no projeto; b) o compromisso da gestão com a melhoria do ambiente escolar; c) as atividades desenvolvidas pelo grupo; d) impacto do projeto na formação socioambiental dos professores e demais participantes.

Palavras-chave: Escola Pública. Formação de educadores ambientais. Espaços Educadores.

ABSTRACT

Currently, the global environmental crisis includes social, political, economic, ethical and cultural spheres. This scenario indicates the immediate necessity of creation of a new model of human development. The school before this context has, among its duties, the role of educating citizens committed to all forms of life. Treat environmental issues and make the scholar environment sustainable is a challenge, once the school presents itself as a unstructured institution, with lack of teachers and professionals prepared to enable the construction of the spirit of conservation and critical performance over the interactions between the human being and the physical and social environment. Environmental education has been adopted as one of the actions able to collaborate in the transformation of educational standards in our society, not only about the socio-environmental degradation, but also about the disruption of the traditional structures of the public school. In the present environmental situation of the country is remarkable the disengagement found in many educational institutions that promote, in general, specific and fragmented actions that not contributes to the environmental education of children and teenagers. This research presents a formative experience that involves teachers, administrators, students and community members in environmental education projects through an extension course. This study was performed in a public school and proposed to investigate, in which dimensions, projects of environmental education contribute to the improvement possibilities of the school environment and of the socio-environmental education of students and others involved in the school community, as well as what obstacles and constraints hinder the project to be, effectively, realized within the institution. The research followed a qualitative feature and from the observations and interventions of the performed activities, it has highlighted some aspects of the socio-environmental interactions promoted by the project, which are indicated below: a) the composition way and group involvement in the project; b) the management's commitment to improving the school environment; c) the activities developed by the group; d) the impact of the project over the socio-environmental instruction of teachers and other participants.

Key words: Public School, Formation of Environmental Educators, Educators Places.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Estrutura e organização do curso de formação 98
Quadro 2 – Conceitos teóricos e metodológicos trabalhados no curso.....100
Quadro 3 – Membros da escola participante do curso.....101
Quadro 4 – Calendário de realização do curso.....102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos essenciais na escola..... 99
Figura 2- Capa do Livreto produzido..... 110
Figura 3- Pintura dos pneus pelos estudantes.....114
Figura 4 – Mudas de flores plantadas em vasos de pneus.....115
Figura 5 – Estudantes pintando a nova placa do jardim da escola.....116
Figura 6 – Apresentaçao de trabalhos na Feira Cultural.....133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CF- Constituição Federal

CEVAP - Centro de Estudo de Veneno de Animais Peçonhentos

CGEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação

CNE – Concelho Nacional de Educação

EM- Ensino Médio

EMA – Escola do Meio Ambiente

EA – Educação Ambiental

IPCC Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas

LDB - Lei das Diretrizes e Bases

MEB - Movimento de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

UNESCO – Organização da Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente

PPP- Projeto Político Pedagógico

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

SSE – *Status* Socioeconômico

INTRODUÇÃO

A espécie humana, em seu próspero desenvolvimento, revolucionou o seu modo de vida com constantes descobertas. Grandes revoluções foram possíveis em virtude de seu desempenho bio-anátomo-intelectual, de seu crescente conhecimento, da apropriação de novas tecnologias, da linguagem científica produzida e adquirida, da facilidade com a comunicação, da organização social e mais que tudo isso, de sua integração em relação com o meio ambiente. A presença de certo equilíbrio dinâmico na natureza favoreceu o ser humano, seu desenvolvimento e a consequente exploração do ambiente físico-natural.

Ao longo de suas conquistas sobre o mundo circundante, os diversos grupos humanos se favoreceram das diferentes interações com o meio ambiente em virtude do contexto geográfico em que viviam – do modelo de sobrevivência e das necessidades imediatas ou construídas em diferentes momentos históricos.

Tem-se atualmente constatações de afastamentos gradativos da integração primordial entre os seres humanos, o ambiente natural e da aquisição de uma consciência mais individualista (SPAZZIANI e MACEDO, 2013).

A relação exploratória e extrativista com a natureza foi predominante no decorrer dos séculos, especialmente nos mais recentes. Homens e mulheres passaram a não se ver como parte do meio ambiente natural, adquirindo e adotando modelos de desenvolvimento não sustentável, relacionados ao esgotamento de recursos ambientais, à poluição dos mesmos e ao contínuo processo de degradação ambiental (BRASIL, 1995; PINO, 2008). Este aspecto acarretou problemas incontáveis e de grandes proporções como, efeito estufa, destruição da camada de ozônio, aquecimento global, desaparecimento de culturas milenares, extinção de espécies, aparecimento de ilhas de calor, poluição de mares e oceanos, desmatamentos em grande escala, entre muitos outros que afetam não só a qualidade de vida humana, mas de toda a biodiversidade mundial.

O que vem se percebendo e denominando como crise ambiental, que está incluída em um contexto bem mais amplo, acaba sendo um grande guarda-chuva para diversas outras crises: dos modos de vida, de valores, de ideologias, de ética, de cultura ocidental. Assim, a problemática ambiental coloca-se como questão complexa e seu entendimento requer a inclusão das esferas social, política,

econômica, ética e cultural. Nesse sentido, compreende-se a questão maior que um desajuste entre seres humanos e natureza, trata-se também das relações sociais entre seres humanos (FOLADORI, 2001).

Apesar de todo conhecimento em torno desta crise ambiental global e das propostas que indicam transformações nos modelos de ocupação e de interação nos ambientes naturais e construídos, as mudanças ainda são muito pouco efetivas diante das necessidades do equilíbrio socioambiental. Não se percebem mudanças mais profundas nos comportamentos, nas atitudes e nos valores. Se, de um lado, há o 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, consequentemente, uma distribuição desigual dos danos ambientais (MACHADO, 2014). A crise ecológica atual deve ser vista como o limite para sobrevivência sadia da vida no planeta.

Sair dessa crise é o desafio mundial hoje. Este cenário indica a necessidade imediata da criação de um novo modelo de desenvolvimento (DIAS, 1994). Emergem propostas alternativas de desenvolvimento, de atitude e de comportamento que superem as desigualdades e injustiças materiais. Ou seja, outras medidas sociais e ambientais precisam ser buscadas cada vez mais pelo conjunto da sociedade. É necessária a construção de outro estilo de vida e de uma nova racionalidade. Democratizar a discussão sobre as formas para enfrentar a crise que é, sobretudo, uma crise de valores. Esta nova realidade seria holística e implicaria em criar mecanismos que estimulem a co-responsabilidade com os bens coletivos, em uma nova ética de respeito à diversidade biológica e cultural, para a transformação da sociedade atual em uma sociedade sustentável (SADER, 1992 *apud* PELICIOLI, 1998; SANTOS, 200239).

A ênfase em ações educativas justifica-se pela necessidade de formar seres humanos capazes de ocupar os espaços naturais e construídos com qualidade e, ao mesmo tempo, garantindo a complexidade das vidas existentes e a permanência das mesmas para as próximas gerações (MAZZOTI, 1997).

> Para construirmos valores mais solidários e garantirmos o direito à vida, para nossa e para aquelas que virão, não basta ser amigo das árvores e dos animais é preciso criar práticas sociais efetivamente democráticas e solidárias na relação entre os homens. (CARVALHO, 1993, p.40)

Atualmente, em relação aos estudos sobre as mudanças climáticas, a humanidade parece passar por um processo de ultrapassagem de limiar. No último relatório do IPCC (Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas), já não há dúvidas sobre o papel das intervenções humanas nas transformações do planeta (GREENPEACE, 2014). Poucos objetivos são mais urgentes e críticos para o futuro da humanidade que a busca por uma sociedade sustentável que produza bem-estar e qualidade de vida plena a todos os seres. O tempo urge por soluções e mudanças sociais, pois ocorrem, via de regra, de forma lenta e por etapas, para poder superar a inércia tanto da população como das instituições naturalmente resistentes às modificações ou alterações nos seus comportamentos. Há de se construir um novo paradigma, fundamentado numa outra racionalidade ambiental, que considere, também, as formas éticas e estéticas de estímulo à sobrevivência da humanidade e à coexistência integrada às demais formas de existência. Deve haver o compromisso de se incluir as questões ambientais como elemento primordial no desenvolvimento de políticas sociais e econômicas.

Esse processo de mudança pressupõe a melhoria das condições sociais e econômicas, sem comprometimento das condições ambientais e dos recursos naturais, ao estimular bom uso da natureza em prol do bem-estar das atuais e futuras gerações, em uma dimensão de visão de longo prazo. Quem pretende ter longevidade na era global de competição acirrada em curso, deve não só se importar com as atividades econômicas, mas também e principalmente com suas ações nas áreas sociais e ambientais, tendo como foco a sustentabilidade ampla que envolve as suas diferentes dimensões (VECCHIA, 2011). Segundo o mesmo autor

> Uma sociedade sustentável é aquela que se organiza e se comporta de forma autônoma e democrática, em busca de um futuro comum que possa garantir, a partir de sua cultura e seu desenvolvimento histórico, qualidade de vida e bem-estar aos cidadãos e ecossistemas em que está inserida, sem diminuir as possibilidades de usufruto das futuras gerações. (VECCHIA, 2011, p. 81)

As dimensões da sustentabilidade envolvem, em especial, os aspectos social, econômico e ambiental. A educação ambiental (EA) que objetiva promover a formação das pessoas considerando estas diversas dimensões, necessita de um esforço vital e eterno que desafia indivíduos, instituições e sociedades. A

sustentabilidade das sociedades atuais e futuras tem que ter alcance mundial, ou seja, deve-se que olhar para o dia de amanhã como um dia que pertence a todos ou não pertencerá a ninguém.

As possibilidades de emergência e consolidação de uma sociedade sustentável trouxeram à tona a importância de focar as várias dimensões do ambiente, numa perspectiva interdisciplinar dentro e fora da escola, aplicá-las a todas as pessoas, independentemente de idade. Ocorre, portanto, em meio a uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida, envolvendo todos os espaços de aprendizagem possíveis, desde a primeira infância até a idade adulta.

A Educação Ambiental (EA) tem sido adotada como uma das ações capazes de colaborar na transformação do padrão de degradação socioambiental vigente na atual sociedade. A EA não é neutra e sua prática visa promover uma mudança de valores na relação entre humanos e destes com o mundo que os cerca, voltada para o fortalecimento da cidadania pressupondo a formação de sujeitos ativos, capazes de julgar, escolher e tomar decisões. Para tanto, a formação deve incluir o respeito às leis, ao bem público, aos direitos humanos, ao sentido de responsabilidade, ao reconhecimento da igualdade entre todos, ao acatamento da vontade da maioria, aos direitos das minorias e de todas as formas de vida.

Neste contexto, a escola tem entre suas funções formar cidadãos comprometidos com todas as formas de vida (BRASIL, 1997). A educação escolar é um ato político (FREIRE, 1986) e tem intencionalidades, sobretudo, quando o assunto é trabalhar meio ambiente com a promoção de que a escola seja um espaço sustentável. O fundamental é possibilitar a construção de espírito de conservação e de atuação crítica sobre as interações do ser humano com o ambiente físico e social. A oportunidade pedagógica de promover a compreensão, a formulação participativa e o fortalecimento das políticas públicas socioambientais convergem com objetivos e princípios da EA. 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 entre os saberes.

Faz parte da ambientalização da educação o reconhecimento do ato de educar como um processo permanente e continuado, que contribui para potencializar cada indivíduo como apto a interpretar e transformar o mundo que o rodeia. Benevides 1996, enfatiza a importância da responsabilidade do educador

como mediador da aprendizagem dos valores democráticos e um facilitador de práticas comprometidas com os interesses da comunidade a qual está inserido.

A luta para aumentar os espaços de participação é um dos aspectos mais desafiadores para a consolidação da democracia. Os ministérios do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC) assumiram, em 2003, compromisso de trabalhar juntos pelo fortalecimento da EA como instrumento da democracia e das transformações necessárias aos dias de hoje e à história, por meio da criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA que tem como premissa promover ações conjuntas no desenvolvimento da EA em todo o território nacional.

Paralelamente, ONGs, universidades, escolas de educação básica e setores dos governos estaduais e municipais também têm promovido ações significativas neste sentido. (SPAZZIANI, 2012).

A EA hoje é obrigatória e deve estar presente em todos os níveis de ensino. Porém, no contexto atual do país é notável o descompromisso socioambiental existente em muitas instituições escolares, que promovem, em geral, ações pontuais, descontextualizadas e fragmentadas que não contribuem para a formação socioambiental das crianças e jovens. Ainda permanece a pergunta: Como incluir de maneira efetiva a EA no cotidiano escolar? Esta é a questão norteadora do presente trabalho.

A educação escolar na formação básica precisa oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, que segundo Vigotski (2001), é o que garantirá a emergência de sua condição humana. A educação escolar é que tem condições de promover o processo de formação de conceitos, de atitudes e de habilidades para além do contexto imediato, incluindo a construção de modos de entender, compreender e atuar no mundo socioambiental com o desenvolvimento e fortalecimento das funções psicológicas básicas ou inferiores (SPAZZIANI, 2012).

Estes pressupostos da psicologia histórico-cultural, que incidem sobre o papel e funcionamento da escola básica, alicerçam esta pesquisa de mestrado, que teve início em 2014. Ou seja, este trabalho se compromete a identificar e analisar criticamente as interações socioambientais promovidas pelo Projeto Escola Sustentável, desenvolvido em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Também faz parte desta proposta contribuir para a inclusão *efetiva* da EA na educação formal, buscando alternativas que sejam capazes de romper a maneira

como a temática ambiental vem sendo trabalhada pelas escolas: superficial, fragmentada e à margem dos processos de ensino e aprendizagem existentes na educação formal.

O Projeto Escola Sustentável tem sido proposto por setores do MEC como uma forma de promover ações de caráter disciplinar ou interdisciplinar, em parceria com as escolas públicas, para a melhoria dos espaços educativos articulando, sempre que possível, os projetos já existentes nas escolas. Com base neste programa, o Instituto de Biociências de Botucatu, por meio do Projeto Núcleo de Ensino, promoveu em parceria com uma escola pública da cidade, o projeto “Escola Sustentável: Implantação de projetos de ambientalização em instituições educativas”. As atividades desenvolvidas, em 2014, tiveram como foco a constituição e formação de um grupo da escola para intervir na melhoria do aproveitamento dos espaços físicos da escola.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo investigar em que medida as atividades de Educação Ambiental contribuem para a melhoria do ambiente escolar e da formação socioambiental dos estudantes e também dos demais envolvidos na comunidade escolar, bem como identificar obstáculos e amarras que dificultam a sua realização dentro da instituição. De forma geral, pretende-se contribuir para a inclusão transversal da temática ambiental no currículo, na gestão, nas relações com a comunidade e no espaço escolar.

O presente trabalho amparou-se em três eixos estruturais: i) a gestão da escola; ii) o currículo; iii) e os espaços físicos. Essas dimensões foram tangenciadas pelo campo das políticas públicas e serão aprofundadas nos capítulos seguintes do presente trabalho.

Organização das demais partes do trabalho

No primeiro capítulo será tratada a questão da escola nas sociedades contemporâneas, em particular no Brasil. Como a escola acompanha as mudanças econômicas e sociais do país, desde o modelo tradicional de educação baseada na transmissão e no acúmulo de conteúdos passados pelo educador, que tudo sabe, ao

educando, vazio e nulo em seus saberes (MACHADO, 2014). Os novos projetos de sociedade caminharam simultaneamente com os novos modelos escolares, na busca da construção de uma escola que crie processos ensino-aprendizagem que permitam a contextualização e a construção conjunta desses saberes juntamente com os saberes dos educadores e educandos na sociedade em que estão inseridos.

Constantemente, solicita-se 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 que desejam formar e qual sociedade desejam ajudar a construir. Essa não é uma tarefa fácil para as escolas e, muitas vezes, estas se vêm 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 (MACHADO, 2014).

No segundo capítulo será aprofundado o tema da Educação Ambiental, buscando evidenciar como o mundo está discutindo essas questões e como a EA aparece na escola nos dias atuais. O capítulo trata da contribuição da EA na busca em promover processos educadores participativos, que contribuam com a problematização social nas questões associadas ao modo de produção e consumo dos recursos do planeta, envolvendo todos os participantes do processo a interpretar e pensar em soluções para a “crise ambiental”. Também se problematiza a formação socioambiental na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

O capítulo três está dividido em duas partes. Ele apresenta, primeiramente, o suporte metodológico da pesquisa presente neste trabalho, na segunda parte os caminhos metodológicos percorridos por meio do curso de extensão “Escola Sustentável”, desenvolvido em uma escola pública estadual. Trata, desta forma, das técnicas escolhidas para a seleção e coleta de dados realizados no campo da pesquisa, a organização e os procedimentos de análise posterior dos dados.

O desenho do curso de formação e o desenvolvimento do mesmo, já apresentando alguns resultados do processo, são detalhados no capítulo quatro. Os resultados e discussões do trabalho estão divididos nos dois capítulos seguintes e

registram os desafios encontrados pelos organizadores e participantes do curso no decorrer de sua realização e uma análise minuciosa das atividades realizadas. É também nestes capítulos que estão registradas as reflexões sobre alguns apontamentos que emergiram a partir da experiência: possíveis caminhos encontrados pelo curso que contribuem ou que dificultam a sustentabilidade dessas intervenções.

O último capítulo deste trabalho traz as considerações finais, que tem a função da retomada dos capítulos anteriores e, com base nos objetivos da pesquisa, formular uma síntese dos argumentos e resultados apresentados. Por fim, estão citadas todas as bibliografias utilizadas no texto e, a seguir, os anexos.

1. ESCOLA PÚBLICA

> A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é a prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 1997b, p. 2)

Para Karl Marx, o processo pedagógico constitui verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o próprio educando. Levar o aluno a querer aprender é a tarefa primeira da escola, da qual dependem todas as demais. Esta é a função primordial da escola.

Seguindo neste pensamento, a educação escolar tem como prioridade a aprendizagem com qualidade para todos (PACHECO E ARAÚJO, 2004). Assim como proporcionar o desenvolvimento dos saberes básicos, a apropriação dos conteúdos, a construção de personalidades aptas à tomada de atitudes e decisões, a capacitação para a vida social pública. “A educação não é apenas informação, mas apropriação de cultura, assim se humaniza o homem e se atualiza como ser histórico” (PARO, 2002, p.21). Esse seria o fim último da educação, favorecer uma vida com satisfação e plenitude tanto individual quanto em convivência social. A educação é também um dos instrumentos para se alcançar a equidade social, contribuindo para a inclusão social e econômica, independente da sua origem social, ou seja, preparar o estudante de formas distintas para formação do cidadão.

A escola é a instituição fundamental para formação de seres pensantes e críticos, que sejam capazes de desenvolver sua opinião crítica e sua participação ativa no contexto social em que se inserem, promovendo, assim, a superação da marginalidade, que é um ponto inerente à própria estrutura da sociedade capitalista, onde as classes dominantes têm maior força e garantem os frutos da produção social para si. A escola sozinha não transforma a sociedade, mas na medida em que se atinge efetivamente essa sociedade, pode contribuir, dentro de suas limitações e sua faixa de atuação, para diminuir as diferenças sociais (GOMES, 2005).

A educação é direito de todos e dever do Estado. O ensino fundamental é obrigatório e deve ser oferecido gratuitamente e com qualidade a todo brasileiro, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, como está explicito no parágrafo primeiro, do artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Mas a realidade educacional brasileira, infelizmente, ainda está carregada de insuficiências, apesar dos esforços históricos dos educadores para superá-los e dos avanços formais da legislação. Deve-se então, merecer com urgência, a adesão dos operadores da justiça e de todo o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, condição essencial para dar razão de ser e de efetividade ao que se anuncia como sendo, hoje, no Brasil, o Direito à Educação.

A permanência na escola constitui-se no maior desafio da educação escolar brasileira, porque os indicativos de exclusão ainda ilustram de forma constrangedora as resenhas estatísticas. O Direito à Educação não é mais tão só o direito à vaga, mas é o direito ao ingresso, à permanência e ao sucesso. Segundo Paro (1997a), a gestão democrática da escola é o melhor caminho para que o ensino financiado pelo governo possa, enfim, ser chamado de público.

É necessário então, segundo o autor anteriormente citado, propor reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a escola, entendendo a necessidade de redimensionar o conceito de qualidade para o ensino, sua importância concreta e a ação da comunidade escolar na formulação de políticas educacionais.

Breve história da educação escolar

As primeiras ideias de educação surgiram não em instituições especializadas, mas sim em socializações nos próprios grupos. Era necessário transmitir as técnicas de sobrevivência e, mais que isso, ensinar as normas, valores e crenças da comunidade em que o indivíduo estava inserido. Os adultos eram responsáveis por essa tarefa, celebrando rituais e cerimônias para se admitir o jovem como parte do grupo e reforçar os laços entre os membros (DELVAL, 2007).

As primeiras instituições especificamente socializadoras, como as escolas, foram obras da civilização Grega, da qual somos herdeiros. Ali a educação primária era realizada no lar e, depois de certa idade, a criança começava a frequentar a escola. A formação moral do caráter e os valores eram de responsabilidade de um “pedagogo”, em geral, um criado que vigiava e fazia companhia à criança. A

transmissão de conhecimento era reduzida à leitura, escrita e numeração e estas competências cabiam aos mestres na escola, atividade desde aquela época muito mal paga e que não exigia grandes conhecimentos.

Durante a Idade Média, existiram três tipos de escola: as monásticas, as episcopais e as paroquiais (DURKHEIM, 1911; BOWEN, 1981) e todas elas tinham foco na leitura e escrita como ensinamento explícito. Mas, o objetivo principal era a leitura dos textos sagrados que continha a palavra divina e as normas religiosas, afim de se propagar o cristianismo. A formação religiosa e moral eram essenciais à aprendizagem. Ao alcance de poucos, a maioria dos indivíduos estavam á margem da escola.

A instauração da escola obrigatória no século XIX, quando houve enormes deslocamentos nos modos de vida das sociedades humanas, esta instituição, sobretudo, consolida-se, ampliando sua clientela, como o local para manter as crianças entretidas e para lhes dar uma formação moral, já que os pais não poderiam oferecer essa formação porque estavam trabalhando nas fábricas. Houve muitos discursos, na época, contrários à escola para todos, prevendo a provável promoção social de filhos de famílias que não representavam o *status quo* das elites dominantes. Mesmo, diante deste posicionamento, a escola era compreendida como lugar com potencial para unificar os valores, reforçando em muitos países os atos patrióticos e cívicos, como cantar o hino nacional todos os dias (DELVAL, 2007).

Com o início de uma política estritamente educacional foi possível a implantação de redes públicas de ensino na Europa e América do Norte (PATTO,1990). Os Sistemas Nacionais de Educação foram criados e se embasados na idéia de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Ainda, no século XIX, emergem os pressupostos educativos, que vão modelar as práticas escolares, que se denominam, atualmente, como “Pedagogia Tradicional”. Este modelo pedagógico é a aspiração da emergente classe que se consolidara no poder, a burguesia. Assim, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática e superar o “Antigo Regime”,rompendo com a ignorância. O papel da escola era transformar os súditos em cidadãos (SAVIANI, 1991). A escola vista como “antídoto da ignorância” com o objetivo de difundir instrução.

> Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade. (GADOTTI, 1995. p.88)

Professores razoavelmente bem preparados detinham todo o conhecimento e cabia-lhes transmiti-los sistematizados aos alunos que seriam apenas os receptores de informação (SAVIANI, 1991). Desse modo, na escola tradicional, o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo individuo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (MIZUKAMI, 1986). Para esta autora, o método expositivo é o que caracteriza, essencialmente, a abordagem do ensino tradicional. A metodologia expositiva privilegia o trabalho do professor como transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será a aprendizagem. O paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como, serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo. As escolas organizadas em classes seriadas, a cultura de reprovação - os que sabem seguem e os que não sabem devem aprender novamente- entre tantas outras características da escola atual, são rotinas estabelecidas pelo modelo tradicional de ensino que se expressa até hoje.

> Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1991. p.54)

Porém, este sistema, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização da educação, deixava a muitos indivíduos sem acesso, e dentre os frequentantes, muitos não obtiveram sucesso ou não se adequaram ao tipo de sociedade que se esperava consolidar. A igualdade entre os homens permanece um sonho ainda muito distante. Apesar de tudo, a escola, como instituição destinada a

todos, surgiu nessa época e adentrou e se consolida nos discursos e propostas dos tempos atuais, nas obrigações da família e do Estado para cumprirem as prerrogativas necessárias à formação intelectual, social e moral de crianças e adolescentes (GADOTTI, 1995). O insucesso da educação escolar e os avanços dos estudos sobre o ensinar e o aprender reforçam as críticas à escola tradicional. Estas críticas contribuem com o surgimento das novas abordagens de ensino, utilizando como contraponto o referencial teórico e prático da abordagem tradicional.

As críticas foram aos poucos dando origem a uma nova formulação denominada “Pedagogia Nova”. Esta surgiu depois da revolução de 1930 e mantinha os princípios da Escola Tradicional de equalizar a sociedade, mas tratando como marginalizados não os ignorantes, mas sim os rejeitados. O movimento de reforma foi chamado de “escolanovismo”, passando a valorizar as diferenças, é considerado todo indivíduo como um ser único com diferentes domínios do conhecimento, desempenho cognitivo e habilidades. A educação passa a ter o papel de ajustar e adaptar cada indivíduo à sociedade respeitando suas diferentes identidades, fazendo com que haja um respeito e cooperação mútua entre todos. Passou-se a valorizar mais o processo pedagógico em si, não se apegando apenas aos resultados, defende-se maior participação do aluno na apropriação dos saberes, o processo pedagógico marcado pelo aprender a aprender e esforços para alcançar o interesse do aluno. Os estudantes são divididos em pequenos grupos por áreas de interesse, professor atuaria como orientador, mediador e estimulador da aprendizagem, e não mais como o único que detém o conhecimento. O ambiente de ensino é valorizado, assim como os recursos didáticos e as mudanças nas feições escolares tradicionais (SAVIANI 1991).

Porém, segundo o mesmo autor, esta estrutura requer custos elevados e a escola nova ficou acessível aos pequenos grupos elitizados. Também se indica como ponto crítico, o afrouxamento da disciplina, a despreocupação com conteúdos e com a transmissão do conhecimento. Como conseqüência, em médio prazo, objetiva-se o rebaixamento do nível do ensino, o que agravou mais ainda o problema da marginalidade. A Escola Nova procurou evidenciar as diferenças da Escola Tradicional, mas acabou reforçando a ideia de que é melhor uma escola boa para poucos do que uma escola deficiente para todos.

As ideologias da Escola Nova chegam à exaustão em meados do século XX, depois de mais uma reforma frustrada com uma teoria cheia de virtudes, mas uma

prática ineficaz, com a programação de um sistema menos subjetivo e de mais eficiência. A “Pedagogia Tecnicista” surge com o objetivo de implementar o modelo empresarial na escola. Ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista, inspirada nos princípios de racionalidade de produtividade. Uma forma padronizada, sistemas previamente formulados para o ajuste das diferentes modalidades disciplinares e práticas pedagógicas. Segundo Aranha (1996), surge o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo.

O aluno e o professor têm papel secundário. Apenas executores, o protagonismo fica por parte dos programas criados cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados (SAVIANI, 1991). A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, o tecnicismo busca ensinar o aluno por meio do treinamento, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. Este modelo pedagógico define o que alunos e professores devem fazer, quando e como o farão, cabe ao professor buscar a melhor forma de controlar as condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. A marginalidade se refere agora ao incompetente, ineficiente e improdutivo como num sistema fabril. A intenção da pedagogia tecnicista é superar a marginalidade formando indivíduos eficientes e executores para produzirem algo para a sociedade.

> A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 2002, p. 12-13)

Resultados negativos deste sistema: a educação perdeu sua especificidade, aumentou o caos educativo pelo alto nível de descontextualização, descontinuidade, fragmentação do ensino e inviabilização do processo pedagógico. A relativa

ampliação de vagas se tornou irrelevante já que aumentaram consideravelmente os índices de evasão e repetência.

Este breve histórico da educação escolar encontra-se refletido nas práticas e processos educativos da escola atual. Segundo Delval (2007), a escola é autoritária e os estudantes ficam em segundo plano. O rendimento que os alunos têm em sua aprendizagem é insuficiente para garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, aos valores culturais e às competências cognitivas e sociais. Outro aspecto da tradição grega que permanece nas escolas é a importância da palavra e do texto escrito. Ou seja, existiam dois tipos de ensino: o dos textos escritos que se realizava nas escolas e a aprendizagem dos ofícios das tarefas práticas que se dava diretamente com um especialista na área. Essa dicotomia continua se mantendo, a atividade prática está ausente nas escolas, ela tem forte influência durante os anos iniciais na educação infantil, mas vai se perdendo no decorrer do tempo, se resumindo às atividades meramente complementares que margeiam a escola. Esta separação entre o saber da experiência e a reflexão sobre a experiência, segundo Larossa (2002), classicamente presente na educação escolar brasileira, contribui para a inadequação de qualquer proposta curricular ou pedagógica que se pretenda instituir nos sistemas educativos da educação básica.

O sistema educativo brasileiro

Desde o começo do século passado, o desenvolvimento do sistema educativo brasileiro vem sendo marcado por relações conflitantes entre diferentes grupos sociais e políticos. Consequência, também, das diversas correntes do pensamento pedagógico que se refletem até hoje na realidade das escolas. Podem-se distinguir quatro períodos principais na história das lutas em prol da escola pública no Brasil.

O primeiro período teve início em 1934 e foi marcado, nos anos 30, pela discussão entre católicos e leigos quanto às orientações gerais da política educativa no país (LIBANÊO, 1985). Nos anos 50 e 60, o debate articulou-se em torno do conflito entre os defensores da escola particular e os da escola pública que estavam animados por movimentos progressistas e leigos. Estimava-se que apenas a escola pública estaria apta a garantir as mesmas chances educativas para todos os cidadãos brasileiros, e as ideias sobre a autonomia escolar e a liberdade de debate dos educadores ganhava força. No plano pedagógico, esse primeiro período

corresponde à introdução do pensamento pedagógico liberal no Brasil, principalmente por meio do engajamento dos pedagogos liberais em favor de uma melhor resposta à demanda social crescente por educação (AKKARI, 2001).

Esse movimento resultou no lançamento do manifesto dos pioneiros da escola nova, o qual preconizava uma universalização do ensino pelo desenvolvimento de um sistema de educação público. Esse documento considerava o ensino como uma função eminentemente social e pública (AZEVEDO et al., 1932). A promulgação, em 1962, pelo Congresso Brasileiro, de uma legislação completa sobre a educação, apesar de reforçar a escola pública no plano legislativo, não constituiu um avanço social na construção do sistema público de educação. As comunidades desfavorecidas e as populações rurais permaneceram afastadas da escolarização maciça.

O segundo período, foi muito breve, correspondeu ao surgimento do movimento de educação popular que se desenvolveu entre finais dos anos 1950 e até 1964, graças, em particular, ao trabalho pioneiro do movimento de educação básica (MEB) e à atuação do pedagogo Paulo Freire (AKKARI 2001). Embora o curto período, as propostas que emergiram dos movimentos socioeducativos e as experiências concretamente viabilizadas se constituíram em alicerces para o período de abertura democrática do país em final dos anos 1980.

O terceiro período teve início em 1964 com o advento do regime militar, que interrompeu brutalmente as expectativas suscitadas no país pelas campanhas de alfabetização popular. O sistema de ensino viveu o apogeu da centralização administrativa escolar. Esse regime tentou implementar uma política educativa tecnicista, centrada nos conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade.

Essa tendência, implementada inicialmente nos Estados Unidos, se impõe a todos os países da América Latina, inclusive o Brasil, por meio dos acordos MEC-USAID (United States Agency for International Development). Esta Agência Americana de Ajuda ao Desenvolvimento, fez inúmeras pesquisas sobre a educação no Brasil que acabam influenciando a implementação desta tendência tecnicista por meio das Leis 5.540/68 e 5.692/71[1]**.** Essa orientação foi combatida pela maioria dos educadores brasileiros, que não hesitaram em recusar o caráter autoritário do regime e de sua proposta pedagógica (SAVIANI, 1992).

[1] Disponível em www.portaldaeducacao.com.br. Acesso em: 25/04/2015

O quarto período começa no início dos anos 80 com o retorno progressivo à democracia. O debate girou, na época, em torno da democratização do ensino e da permanência das crianças desfavorecidas na escola, agora como uma reforma no Estado, principal ponto a descentralização das escolas que passaram a ser municipalizadas. Por razões distintas acreditava-se ser mais democrática, na direção das ideias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo.

Em 1990 a educação ganhou centralidade por estar ligada à economia da globalização, sendo que qualidade de ensino (= política) era alcançar e promover competitividade da produção nacional no mercado mundial. Rearticular o sistema de ensino ao sistema político e produtivo. As tecnologias trouxeram a necessidade de dar um novo significado à organização escolar a fim de formar o novo cidadão globalizado para que esta seja eficiente e democrática.

Mudanças e propostas de reestruturação, diferenciação, flexibilização e especialização apresentavam-se mais democráticas que os recursos para promover a educação formal, que é ineficiente em termos de aprendizagem real e aprofunda as desigualdades.

Várias medidas legislativas em prol da escola pública foram votadas, como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Brasil, 1996) . Descentralização administrativa, participação da sociedade civil, autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas.

Esse sobrevôo rápido pelas condições históricas da constituição do sistema educativo brasileiro revela os principais debates ideológicos contemporâneos no país. A educação formal foi progressivamente organizada pelo Estado Imperial e, em seguida, pela República, para acompanhar o desenvolvimento econômico e a modernização. Entretanto, o Estado brasileiro nunca quis ou pôde controlar o conjunto do processo de escolarização de massa ao longo do século XX. O ensino particular constituiu-se progressivamente como a única opção, salvas algumas exceções, para os filhos da elite social. No Brasil a persistência pelo dualismo educacional que distingue as escolas dos filhos da classe dominante e dos filhos da classe dominada é um dos maiores marcos da desigualdade social, política e econômica da sociedade brasileira (ROMANELLI, 2002; CUNHA 1980; OLIVEIRA, 1997).

As recentes reformas de 1990 e 2000 trouxeram a implantação da política de realização de exames padronizados em larga escala proposta pelo MEC. Os

resultados desses exames, aplicados periodicamente, conjugados com outros fatores, são utilizados para o estabelecimento de políticas de melhoria da qualidade pelos governos (MACEDO, 2015). Porém, não alteraram o dualismo educacional. Apesar de uma legislação e de um discurso político onipresentes, a rede pública padece de numerosas fraquezas qualitativas e quantitativas. O resultado atual é um sistema educativo fragmentado, organizado em redes díspares, dificilmente comparáveis entre si (AKKARI 2001).

Ensino democrático e de qualidade

Parte-se do pressuposto de que práticas e discursos presentes em qualquer contexto social, e especificamente, no contexto educativo, são conseqüências de processos substanciados e marcados por intensas interações sociais entre os sujeitos comprometidos/envolvidos nas práticas educativas (VIGOTSKI, 2001).

Hoje, no Brasil, o maior desafio da educação é oferecer um ensino público de qualidade a todos. Para o alcance dessa meta é preciso que se constitua uma verdadeira democracia que se caracterize pela participação ativa dos cidadãos na vida pública da sociedade à qual se está inserido, sendo importante que cada um se considere não apenas como usufruidor dos direitos estabelecidos, mas como “criador de novos direitos” (MACHADO, 2014).

Entende-se que educação é uma condição indispensável para que se produza um homem histórico-socialmente construído, formado para bem viver em sociedade, para realização da liberdade. A democracia seria então a mediadora dessa construção social. O conceito de qualidade do ensino e sua relação com a democracia é posto como dois lados de uma mesma moeda. Percebe-se que todas as instâncias, que cabem avaliar essa qualidade, apresentam generalizado descontentamento com o ensino oferecido pelas escolas públicas. O discurso oficial assegura que já se atingiu a quantidade, restando, agora, apenas buscar a qualidade, como se fosse possível a primeira sem a ocorrência da segunda (PARO, 1997a).

Não oferecer ao pobre uma educação pobre. Para isso, vários aspectos históricos políticos e culturais devem ser analisados. A teoria que se mostra atenta à importância social da educação, não é efetiva e, na prática, a qualidade, tão

proclamada e idealizada pelas políticas públicas, não acontece, o que concretiza na existência de um conceito equivocado dessa qualidade (PARO, 2007).

É necessário, então, segundo Paro (1998), propor reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a escola, buscando a necessidade de redimensionar o conceito de qualidade para o ensino, levando a perceber a relevância social da educação para essa democracia, como função da escola pública e a importância de perceber a concretude da escola e a ação de seus atores na formulação de políticas educacionais, sem deixar de observar o papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola.

A escola é uma instituição composta por relações multifacetadas entre professores, alunos, gestores, famílias, funcionários, culturas e valores que englobam muito além de relações estritamente profissionais. Local em que o objetivo principal é entrar em contato com o conhecimento, que não é único e universal. A escola precisa e deve trabalhar com ambiguidades intensas presentes na sociedade, que permeiam os muros da escola, lembrando também que não é prioridade da escola resolver as condições sociais familiares, embora possam existir políticas e medidas de combate à pobreza associadas à educação (PACHECO e ARAUJO, 2004).

A escola não deve funcionar como uma empresa em que as ordens vão passando de escalão para escalão. Muito distante disso, a escola apresenta uma complexidade real. Orientações e normas não são transferidas tão facilmente para as subcamadas, Estado, diretoria de ensino, gestão escolar, professores, alunos. Por isso, é necessário rever toda a estrutura educacional do país, decisões tomadas em um seguimento, não necessariamente acontecerão em outros. Desta forma, cabe o seguinte questionamento: Em que medida a estrutura organizacional (quer seja dos órgãos centrais da educação, quer seja da gestão escolar) se relaciona com a qualidade da educação escolar e com a democratização das relações no interior da instituição de ensino, tendo como horizonte a busca dessa qualidade?

A seguir destacam-se os diferentes aspectos necessários a um ensino democrático de qualidade, conforme Gomes 2005:

a) Despesas por alunos:

As pesquisas se dividem quanto ao impacto das despesas por aluno na qualidade do ensino. A despesa por aluno é significativa ao seu rendimento escolar?

A UNESCO confere esta tendência em que maior despesa resulta em um melhor desempenho do aluno. Entretanto, há estudiosos que dizem que não existe uma relação automática entre o aumento da despesa e o aumento do rendimento discente.

Há um consenso de que, quando o limiar dos estudantes é muito baixo, existe maior impacto de qualidade do ensino com investimento financeiro, pois este supre necessidades básicas como alimentação e vestimenta adequada.

b) Instalações e recursos:

Equipamentos e infraestrutura pedagógicas são pontos positivos e efetivos na aprendizagem, acesso à biblioteca, laboratórios e quadras ajuda no bom rendimento dos alunos e são fortes ferramentas que promovem a integração interpessoal entre eles.

Já os livros didáticos se mostram efetivos, principalmente no quesito da linguagem, quando bem manipulados e complementados por professores ativos, caso contrário, este recurso é impessoal, limitado, cansativo e não desperta o interesse e prazer no aluno.

c) Tamanho da escola e turmas:

Estudos gerais apontam que escolas menores não são necessariamente melhores. O que influencia no sucesso da aprendizagem é, principalmente, a aceitação e respeito à pessoalidade do aluno, afetividade de tratamento e a ausência de violência dentro da escola. Muitas vezes é mais viável atingir esses três requisitos em escolas de turmas menores, mas não necessariamente acontece ou deixa de acontecer nas grandes.

As escolas maiores apresentam maiores índices de violência, principalmente quando localizadas em comunidades que já apresentam esta característica. Além de prejudicar a aprendizagem e desempenho dos alunos, a violência é um fator importante para a evasão escolar e transferência.

Segundo Gomes (2005), a escola primária deve ser pequena, para que os alunos sejam mais atuantes, participativos, tenha sua personalidade valorizada e, assim, terão melhor aproveitamento e identidade pessoal. Muitas vezes o custo de se manter turmas pequenas é impraticável, visto que os interesses dos governos atuais não vêm apresentando prioridade para este setor da educação.

É consenso o fato de que o excesso de alunos em sala de aula não combina com a qualidade educacional que se busca. Educação é um processo que

pressupõe relação, se a turma é muito grande, o professor não consegue ter esta relação com todos os alunos, além de que, com excesso de alunos em sala de aula o espaço torna-se limitante, impedindo que os alunos possam se movimentar, formar grupos ou roda de discussão, a configuração espacial das salas de aula parece um ônibus - todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus. Esse tipo de arranjo espacial é incompatível com a busca pela educação de qualidade e o envolvimento direto dos alunos no processo da aprendizagem. (OZÓRIO, 2003)

d) Tempo letivo:

Os 200 dias letivos, por muitos aspectos, mostram-se ineficientes para a aprendizagem efetiva e a apropriação do conteúdo pelos alunos. Além de o tempo ser curto para abordagem significativa de todos os aspectos que devem ser trabalhados naquele período, durante as férias existe uma perda razoável do que foi visto, sempre sendo necessária uma revisão ao início de cada novo semestre. Por outro lado, revela-se a importância das férias para a aprendizagem informal, principalmente para alunos socialmente privilegiados que usufruem suas férias com viagens, passeios turísticos culturais, prática esportiva, contato com a natureza. Estas diferenças sócio-econômicas-culturais contribuem para o aumento, da desigualdade entre os colegas.

Estudos internacionais apoiam a extensão do ano letivo por meio de tarefas para casa. Entretanto, no caso dos estudantes brasileiros, não parece ser este o problema central no atual contexto. Na verdade, tarefas para casa não se constituem rotina na escola pública, o que se dizer de tarefas para casa nas férias? Nas escolas de países em que a educação escolar pública reflete de certa forma as conquistas das políticas públicas na melhoria da qualidade de vida, comprova se que as tarefas escolares realizadas com apoio da família auxiliam a melhoria do rendimento escolar no decorrer do ano letivo e nos períodos de recesso e férias.

e) Gestão:

A gestão é uma peça fundamental para o processo de transformação educativa. Constitui um espaço de interação com os alunos e o local onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Gestão escolar é a criação de uma ponte entre gestão política, administrativa e pedagógica (DANIEL, 2013).

Em 1980 muitos estudiosos da educação escolar indicavam limites na gestão da escola ser apenas exercida pelo diretor. A proposta de direção colegiada formada

por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo ganhou força (WARDE, 1992). Na década de 1990 houve redefinição do papel do Estado na educação, as políticas educativas deveriam voltar-se para a gestão institucional responsável, a profissionalização e desempenho dos educadores, o compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacidade e o esforço científico-tecnológico e a cooperação regional e internacional (descentralização), por vários fatores históricos políticos já explicitados acima. A ideia de descentralização da gestão ganhou e perdeu força e hoje se mostra praticamente inalterada.

Uma nova crise estrutural do sistema educativo deu-se nas últimas décadas em que diversos países sofreram o excesso de burocratização, rotinização das práticas escolares e, com isso, deixaram de responder às demandas sociais. Inversamente à educação formal, os meios de comunicação em massa, as instituições particulares de formação ganharam prestígio cada vez maior como portadores de conteúdos significativos para a socialização.

Os objetivos da política educacional de 1993-96 refletiram a necessidade de investir na universalização do ensino fundamental, valorizar o magistério e democratizar a gestão escolar.

Escola na sociedade capitalista tende a segregar o pensar do agir, portanto, os órgãos centrais se responsabilizam pela definição de metas, recursos e avaliações, e a unidade escolar restringe sua autonomia para realização de projetos elaborados pela própria equipe escolar. Segundo Barros:

> A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação à outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos ou se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis. (BARROS, 2000, p.16)

A administração de uma escola tradicional, que se viu até os dias de hoje , é composta de forma centralizada, na qual um único gestor é responsável pelas seguintes tarefas: a estrutura da escola, a gestão das pessoas envolvidas, os recursos tecnológicos e o ambiente físico e institucional. Os problemas atuais deste

sistema centralizado revelam a sobrecarga de atividade do gestor, que pratica estas tarefas de forma isolada e, geralmente, o envolvimento de funcionários e docentes não se mostra efetivo. Há que se considerar, também, que freqüentemente, professores passam a assumir a função de diretor, através de uma prova de processo seletivo, sem adequadas oportunidades para desenvolver o conhecimento e as habilidades específicas para o exercício da função (REIS, 2003).

A gestão da estrutura física/materiais corresponde a uma parte menor das obrigações de um gestor. Segundo Peter Drucker (2001), o maior desafio é a arte de realizar projetos por meio de pessoas. A gestão de pessoas e suas relações é a parte maior na responsabilidade do diretor da escola, principalmente pelo fato de que ele não é responsável pela escolha de sua equipe, tendo autonomia para indicação apenas do vice e de coordenadores pertencentes ao corpo docente da escola que, por sua vez, é composto por profissionais aprovados por concurso ou pelo processo de atribuição de aulas. Portanto, a cada ano letivo a equipe se altera, há também variações durante o ano quando professores substitutos assumem algumas aulas. Esse desafio torna o ato de construir relações, ainda maior.

Hoje, é notável a necessidade de transformação nas estruturas e dinâmicas da gestão das escolas para que essas tenham a capacidade de transmitir uma cultura significativa para alcançar a tão almejada democratização política. Segundo o relatório da PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) em 2006 (OCDE 2006) a autonomia escolar é variável direta quando se trata do sucesso das escolas e dos estudantes. A autonomia revela resultados positivos para a qualidade da educação. A busca da autonomia escolar é fundamentada em duas perspectivas distintas, que expressam problemas diferentes.

A primeira perspectiva recupera a racionalidade proveniente do liberalismo, que associa autonomia com liberdade. Ou seja, uma gestão autônoma está isenta de intervenção e do controle do poder político, sendo regida pela consciência da instituição. Gestão escolar vista como sinônimo de administração de uma organização que busca determinados fins, evoca a imagem de empresa e a presença de um diretor. Autonomia passa a ser entendida como forma de construir uma cultura empresarial. Ainda nesta perspectiva, a descentralização é colocada como estratégia para a redução de custos, impondo novas responsabilidades às escolas, definição de metas e implantação de avaliação externa aos processos de ensino, intensificando o controle e o trabalho dos educadores. Existe uma

redefinição dos termos descentralização como desconcentração de responsabilidades do poder do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica.

Gestão escolar igual a empresarial, voltada para o serviço ao cliente, opera com base em 4 grandes separações: pensamento X ação; estratégia X operacional; pensadores X concretizadores; e estrategistas X estratégias (VEIGA e FONSECA, 2001).

Isto resulta em uma autonomia das escolas restrita a procedimentos operacionais que se objetiva em se manter na ordem capitalista. Esse modelo gera conformismo por parte dos educadores que buscam se enquadrar às exigências organizacionais de maneira pragmática. Rotina escolar se resume ao "tarefismo" estabelecida pelas instâncias superiores, exercida de forma restrita e disciplinada pelos educadores. Aos "de cima", elaboração de políticas educacionais, aos "de baixo", colocar em prática o que foi pensado por outros, ou seja, a execução. Assim, surge a escola sem futuro, na qual seus profissionais vivem no presente como uma totalidade estática. Não vislumbram a possibilidade de construção de uma nova escola pública, não se vêm como sujeitos históricos, sucumbem à rotina.

O novo modelo de gestão prevê que instituições autônomas sejam capazes de tomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e interesses de sua comunidade. A busca da autonomia escolar nesta segunda perspectiva é fundamentada e ecológica. Autonomia como auto-organização, indissociável da ideia de dependência ecológica do meio ambiente, convoca a participação coletiva dos diferentes autores educativos nos processos de planejamento e na avaliação do funcionamento da escola. Essa é a perspectiva da emancipação humana, exige que seus educandos construam o processo de ação-reflexão–ação no âmbito, também, da organização escolar. A atividade do educador tem que produzir diretamente a humanização dos educandos. Só se pode falar em apropriação de conhecimento e aprendizagem do aluno, quando se verificar a realização de um trabalho do educador com apropriação e objetivação do processo vivido (GANZELLI, 2011).

Esta autonomia da gestão visa metas como a renovação metodológica, escolha dos livros didáticos apropriados para seus alunos, revisão dos conteúdos a fim de adequá-los aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos e mantê-los a par dos problemas da sociedade contemporânea. Visa estabelecimento de normas

disciplinares, compra de materiais, contratação de professores, escolha dos métodos didáticos compatíveis à escola, liberdade para nominação e demissão, distribuição do orçamento, admissão, suspensão e expulsão de alunos, seleção de critérios para aprovação ou reprovação de alunos, estabelecimento de prioridades pedagógicas extracurriculares que visem à melhora do rendimento e interesse discente, ou seja, é a escola como espaço central das políticas para se melhorar a qualidade de ensino (GOMES, 2005)

Importante papel articulador da gestão escolar, entre as metas e os delineamentos políticos–educativos e sua concretização na atividade escolar, é o encontro entre Estado e sociedade na escola. A mudança mais importante, olhando para as Secretarias de Educação, refere-se ao seu papel e suas funções. Na relação das Secretarias com as escolas são propostas: criação de mecanismos informais de apoio e controle e também criação de espaços formais de comunicação (KRAWCZYK, 1999).

Segundo o mesmo autor, a gestão composta pelas frentes financeiro, administrativo e pedagógico é mais útil do ponto de vista analítico, mas pode fragmentar o complexo processo de gestão escolar e a dificuldade em constituir o cotidiano da escola em sua totalidade. Fragmentação entre administração e pedagógico, muitas vezes guiam práticas distintas e contraditórias. O setor administrativo não pode se dissociar do pedagógico – é necessário que seja feito um trabalho articulado, toda ação administrativa deve ter a intencionalidade de dar suporte ao pedagógico, isto é fundamental.

A gestão da instituição não deve ser concentrada apenas na mão do diretor, é necessário o compartilhamento das responsabilidades. Políticas públicas não podem acontecer de forma isolada, a comunidade escolar tem que trabalhar de forma ativa e autônoma, é preciso estabelecer uma rede de relações entre os estudantes, professores e gestores. A prática de gestão participativa é uma experiência que propõe a construção de uma nova forma de administração organizada com o intuito do desenvolvimento da educação de qualidade.

O sistema pede mudanças. Apesar de as escolas denominarem o pessoal que trabalha nas mesmas de *‘equipe escolar’,* o que se vê na gestão escolar é a divisão de tarefas. Diante das diferentes estratégias para criar a nova gestão, Ganzzeli (2011) alerta para a necessidade de uma política de gestão escolar voltada para consolidação de um sistema educativo articulado entre as proposições da

política educativa e sua concretização na atividade escolar. Teoria em prática. Desta maneira, busca-se inventar formas de trabalho para que a concepção e execução façam parte do mesmo processo, modificando a organização escolar, gerando a conscientização dos sujeitos por meio da prática da reflexão–ação–reflexão (FRIGOTTO, 2009). Deve-se admitir que a organização escolar é feita a partir de uma pluralidade de orientações e práticas que dificilmente se esgotam nas disposições formais/legais. Gestores sempre foram movidos pelos problemas cotidianos, urgentes, imediatos, sem espaço para a reflexão. O modelo de gestão deve contemplar um processo de criação e recriação a que ela se submeterá para sua existência empírica.

O papel do diretor na escola não deve ser apenas de um gestor no sentido clássico, mas de um articulador e mediador de processos e pessoas. Características de liderança são essenciais para as estratégias de integração efetiva de toda comunidade escolar. O gestor deve estar preocupado com os processos educativos que promovem na escola a aprendizagem dos estudantes. O crescimento não pode ser imposto pelo diretor, o mesmo tem que participar de maneira estimulante do planejamento e acompanhamento do trabalho docente. A meta é tornar as potencialidades e vocações específicas de cada pessoa, cada vez mais efetivas, valorizadas e, consequentemente, direcionadas para a qualidade da educação ali realizada. A gestão deve incentivar a apropriação, pelos sujeitos da escola, dos espaços escolares, do tempo e de todos os materiais e recursos disponíveis na escola.

O modelo de hierarquização estática deve dar lugar à rotatividade de liderança vinculada às equipes que envolvam os diferentes níveis de influência escolar, isto demanda eleições. É necessário contrapor o trabalho isolado e à cultura individualista construção de culturas de colaboração e estruturas cooperativas de trabalho. O planejamento individual e o trabalho solitário do professor passam, neste modelo, a ser substituídos por novas organizações em equipes, departamentos, grupos-série e organizações diversas, que propiciam o questionamento de propósitos e métodos e a construção de referências compartilhadas, em práticas de aprendizagem constante e coletiva.

O dirigente da escola, estando a serviço da atividade principal, ou seja, da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, deve estar preocupado com a participação de todos os integrantes do trabalho escolar, criando climas

organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas, favorecendo redes pensantes (MAGNOSSAO, 2012).

Também é muito importante salientar a participação dos pais na gestão da escola, além da responsabilidade de matricular e acompanhar os estudos dos filhos. Estudos apontam que um dos maiores problemas hoje, na escola pública, é a falta de acompanhamento dos familiares em relação à aprendizagem dos educandos. Muitas vezes, o papel da família está na fiscalização do cumprimento do serviço educativo. Pais enfatizam que tem dificuldade na participação, em particular na gestão dos assuntos pedagógicos, porque não se reconhecem como instruídos o suficiente para intervir neste tipo de questão. A participação dos pais, em outros casos, fica clara no acompanhamento das atividades escolares dos filhos ou arrecadar fundos e pelo interesse em saber o rendimento dos filhos na escola. (KRAWCZYK , 1999).

As escolas declaram que há desinteresse dos pais em relação aos acontecimentos escolares de seus filhos. É compreensível, no contexto das condições de trabalho do brasileiro, que a maioria dos pais tem pouco tempo para participar da vida escolar. A vida diária de trabalho estressante dificulta muitos trabalhadores a participar efetivamente da vida escolar dos filhos (JARDIM e SILVA, 2010). Mesmo assim, reitera-se a importância de a família participar dos processos escolares, no acompanhamento pedagógico dos filhos e, mais efetivamente, nas tomadas de decisões para aplicação dos recursos destinados às ações desenvolvidas pela unidade escolar.

Segundo a Constituição Federal no seu art. 205:

> A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivo com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania é sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Outros estudos revelam que há interesse dos pais no envolvimento com a vida escolar de seus filhos, porém, existe também resistência da própria escola a essa participação. Resistência que acontece pelo fato de que, na maioria das vezes, a escola e sua equipe de docentes não possuem nenhuma identidade ou compromisso com os problemas da comunidade: “[…] se a escola não participa da comunidade por que a comunidade vai participar da escola?” (Paro, 1997b).

Toda escola deve apresentar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) anual próprio, construído com base nos sonhos, objetivos e metas do coletivo escolar, bem como dos meios para realizá-los. Conforme o nome já diz, trata-se de um projeto, pois envolve ações a serem executadas em um período de tempo determinado. É político, porque considera a escola um local destinado à formação de cidadãos críticos, conscientes e criativos. É pedagógico, porque se organiza em forma de atividades que conduzem à aprendizagem. (Lopes, 2010). Também estipula orçamento necessário e a responsabilidade da instituição para a execução dos projetos.

Os indicadores de qualidade permitem indicar a posição de uma escola comparativamente a outras através de uma avaliação externa da escola, é importante para que se busquem ações capazes de melhorar o desempenho futuro, mas insuficiente se não for acompanhado de um aprofundamento das reais causas do bom ou mau resultado, entre eles estão IDEB e IDESP. Em que pese o valor dessas medidas, elas são exatamente o que significam: *indicadores*. E, como tais, são temporais e limitados, (SPAZZIANI, 2015). Neste sentido, os índices devem ser o conceito de qualidade como ponto de partida de um trabalho que se pretende capaz de buscar novos padrões de desempenho dos alunos, mas hoje em dia, da maneira como são implantados, esses índices são vistos como principal finalidade das escolas. Os próprios órgãos responsáveis pelas suas utilizações (MEC e Secretarias de Educação) reconhecem que qualidade de educação não se afere apenas através de um índice

É necessário que se avalie a escola como um conjunto, o planejamento, a elaboração e realização do PPP deve se levar em conta tambem a participação de toda a comunidade escolar (gestores, docentes, alunos, pais), seguindo na perspectiva de formação de uma identidade coletiva entre todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar. O PPP é uma ferramenta essencial na organização do trabalho docente, uma referência para o ensino e aprendizagem de cada professor, mas também do coletivo. Favorece a socialização das práticas pedagógicas e conteúdo dentro e fora da sala.

A divisão, entre os que planejam e os que realizam, deixa de existir, a partir do momento em que toda a comunidade educativa é convidada a fazer parte da construção da proposta pedagógica, que remete ao conceito de autonomia

escolar e envolve uma concepção histórica do regime democrático e da capacidade de a sociedade criar suas próprias leis.

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. LDB nº9394/96 art. 14 (Brasil, 1996)

A ausência de diálogo entre Secretaria, gestores, funcionários, alunos e pais provoca o conflito de diferentes verdades e dificulta, ou mesmo, impede o trabalho integrado na escola pública.

O trabalho integrado é um processo de construção que abrange dimensões administrativas, pedagógicas e políticas e modifica as relações pessoais nesses âmbitos. A escola transformadora é aquela que integra o pensar e o agir de forma conjunta. É necessário um aprofundamento teórico, compreensão das diferentes lógicas de realidade que, por vezes, fortalece a reprodução das relações desiguais da sociedade capitalista e, por outro lado, contribuem para essa superação.

f) Articulação entre as escolas:

Outro aspecto a ser analisado, para que se atinja a qualidade da escola pública, é a relação entre as instituições escolares. Estudos mostram que poucas diretorias promovem mecanismos formais para a articulação entre as escolas estaduais. Muitos professores trabalham em diferentes escolas de uma mesma região e relatam a diferença quanto às atitudes da coordenação, indisciplina dos alunos, utilização do espaço, regras, qualidade dos recursos tecnológicos, aprendizagem efetiva através das notas entre outros pontos. Cada professor dispõe de relativa independência e invisibilidade na classe. Deste modo, decisões tomadas num segmento não são aplicadas automaticamente em outros (WEICK, 1976 *apud* COSTA, 1996).

Grande parte das escolas públicas está localizada em ambientes urbanos extremamente estratificados em termos de renda de seus residentes. A matrícula dos estudantes é feita segundo a área da residência discente, pelo principal motivo de economia de transporte pelo governo, mas também da família, e economia de tempo de deslocamento do aluno até a escola.

A carreira docente tende a premiar a remoção para áreas urbanas mais valorizadas, boas escolas elevam o preço da habitação ao redor, ou seja, áreas privilegiadas tendem a melhorar e acontece ao inverso nas regiões mais precárias. As desigualdades se acentuam cada vez mais, associando bairro pobre à escola ruim, com professores menos capacitados, e bairro rico-escola boa, com professores melhor preparados. Este é um efeito regressivo e vicioso da educação. Na prática, tem refletido que nem sempre a construção de escolas é uma alternativa eficiente para reduzir a desigualdade e segregação social, (MALDI;GOMES,2003)

Algumas medidas pontuais são criadas pelas Secretarias através de um espaço de discussão e avaliação da própria Secretaria de Educação e organização de reivindicações comuns a todas as escolas, compartilhamento de ideias e estratégias, mas ainda é muito pouco significativo. O ideal é definir estratégias que respeitem e incentivem a diversidade entre as escolas, mas ao mesmo tempo consolide a unidade do sistema educativo da região (KRAWCZYK, 1999).

Segundo esta autora, quando comparadas escolas estaduais e municipais, identifica-se que o diálogo é ainda mais escasso e evidencia-se a fragmentação do ensino básico e a descontinuidade de condutas completamente diferentes. No Estado de São Paulo, em grande parte das cidades, a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental estão sob a responsabilidade dos municípios, enquanto os anos finais do ensino fundamental e todo o ensino médio cabem à Secretaria de Estado da Educação. Entretanto, a falta de articulação entre os diferentes entes confederados contribui para prejudicar o funcionamento do sistema educativo. Com penalidades maiores aos estudantes, que se vêm de um ano para o outro em um sistema desconhecido, um conteúdo desconexo e os transtornos emocionais e cognitivos geram reprovações e evasão da escola nesta fase.

g) Professores:

- Formação docente

A deficiência na qualidade do ensino, por assim dizer, começa com a formação docente, que hoje está longe de atender as necessidades e exigências feitas às escolas e seus profissionais. Segundo Saviani (2009), os currículos precisam ser mais bem adequados à realidade escolar, articulando o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar com efetivo preparo pedagógico didático.

A formação de professores no Brasil começou com a instalação das chamadas “Escolas Normais” no final do século XIX criando cursos que hoje correspondem ao ensino médio. No início do século XX, junto com a criação das universidades, houve a necessidade de formar professores para o “secundário” (corresponde atualmente aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Surgiram, então, os cursos regulares específicos para formação de professores que eram intitulados especialistas em disciplinas.

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, apresentam regras preestabelecidas para cada curso de licenciatura que devem ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em universidades federais e particulares, e o Conselho Estadual de Educação (CEE) para as municipais e estaduais. Recentemente, houve alguns ajustes parciais nas licenciaturas, entretanto, na realidade verifica-se a prevalência da formação na área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica, ou seja, o modelo de formação priorizando os conteúdos específicos prevalece, este tema será abordado com maior ênfase nos capítulos de discussão do presente trabalho.

A atualidade exige que a escola se recontextualize na sociedade. É necessário valorizar o papel de responsabilidade do professor em decisões e ações sociais. A formação de professores vem sendo aplicada em caráter abstrato e pouco integrada ao contexto concreto em que o professor vai atuar. Existe pouca articulação entre os espaços acadêmicos e institucionais das escolas, pouco contato e sintonia com as dificuldades e necessidades dos professores que estão na escola e, com isso, a complexidade em colocar em prática toda a teoria quando se chega ao final do curso. A formação de professores é feita de modo fragmentado entre áreas disciplinares e os diferentes níveis de ensino (GATTI, 2010).

- Desvalorização da profissão

Hoje os professores assumem o posto de 3º grupo de profissionais mais numerosos no Brasil, são 1.882.961 docentes (INEP, 2007). Destes, 77% atuam na Educação Básica e representam grande importância econômica para a nação, diante da grande responsabilidade na construção da sociedade que se pretende no país (BRASIL, 2006). É por isso que deve ser uma profissão valorizada e muito bem preparada. A riqueza e complexidade do ensino têm que ser evidenciadas no ponto de vista profissional e cientifico, é preciso concretizar maior presença da profissão na formação. E não é o que acontece.

Uma profissão de extrema exigência e importância é vista como se fosse para qualquer um, estudantes de graduação e profissionais especialistas em disciplinas sem formação pedagógica estão assumindo-se professores. São profissionais menos preparados que geram um enriquecimento em curto prazo no campo, mas também uma maior marginalização da classe de professores (NÓVOA 2013). A pedagogia é a ciência que todos julgam saber e, para agravar, a profissão docente é vista, ainda, como sacerdócio.

As reivindicações concretas são interpretadas e relacionadas a causas utópicas e irrealizáveis, isso traz consequências graves ao estatuto dos professores e no prestígio dos programas de formação que se encontram enfraquecidos e desvalorizados (NÓVOA, 2013). O ensino é uma atividade de criação que valoriza conhecimentos preexistentes como matéria prima, mas que elabora um conhecimento novo no ato pedagógico. É um trabalho de elaboração e reelaboração a partir da reflexão sobre a atividade. Propostas teóricas devem ser construídas no exercício da profissão.

Deve-se também considerar o desinteresse pela docência na educação básica pelos baixos salários, nada competitivos no contexto de opções e desestimulantes diante do custo de vida no país. Os planos de carreira dos professores geralmente não oferecem estímulo à permanência na docência, já que a progressão se dá apenas pelo tempo de trabalho ou mudança de função. Vale lembrar que carreiras pouco atraentes, do ponto de vista salarial, não se mostram atraentes entre as novas gerações e também entre aqueles que se consideram com melhores chances em outras áreas.

> Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social e os professores, estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente, passarão ao lado de um dos principais desafios do nosso século (NÓVOA, 2013, p.2).

A carreira docente deve ser valorizada. Os currículos precisam ser adequados à realidade escolar, à articulação entre o domínio especifico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina especifica, mas também, com efetivo

preparo pedagógico didático. A docência não pode ser pensada a partir das ciências e de seus diversos campos disciplinares, mas a partir da função social própria da escolarização que é ensinar o conhecimento acumulado e, principalmente, consolidar valores e práticas sociais coerentes com a vida civil (GATTI, BARRETTO, 2009).

É urgente revigorar a importância social, cultural e política da formação e da ação do professor no processo de socialização por intermédio da escolaridade. Para isso, devem ser alteradas as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores que pertencem a uma numerosa classe que precisa ser valorizada.

- Prática docente

A vivência cotidiana da escola se traduz em momentos significativos para a reflexão sobre as possibilidades e limites do trabalho docente (SPAZZIANI, 2015). A separação entre significado e sentido do trabalho docente, separação essa que faz com que o professor e a escola, muitas vezes, percam de vista os fins sociais de sua existência, decorre de relações de dominação existentes na própria estrutura da sociedade. Apostar nas possibilidades da escola como instância que pode contribuir para uma transformação da sociedade não significa retomar a crença ingênua na escola como "redentora da humanidade", mas buscar a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições (MAZZEU, 2009)

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura (MAZZEU, 2009). Os professores devem ficar atentos ao modo como ensinam, pois não basta apenas ter conhecimento de diversas metodologias de ensino, optando por esta ou aquela. É preciso que o professor compreenda o seu próprio aluno: as características de sua personalidade, a etapa de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social na qual ele se encontra (LIMA, 1999). Segundo o mesmo autor, é necessário que o professor seja sensível às necessidades internas e perspectivas pessoais do estudante e propicie, em sala de aula, um clima encorajador de iniciativa e de autoexpressão. Para que o aluno se torne um aprendiz

autônomo e autorregulado, são necessárias mudanças estruturais na escola e na sala de aula.

Tardif e Lessard (2005) comparam o trabalho industrial ao trabalho docente e identificam aspectos que caracterizam e marcam diferenças cruciais entre estes tipos de atividades profissionais. Enquanto no âmbito das relações na indústria a interação do trabalhador com o objeto de trabalho é marcada por ser técnica, com níveis altos de controle sobre o mesmo e a manipulação é unidirecional (do profissional para a coisa), na relação educativa escolar a natureza do objeto de trabalho, que é outro humano, se caracteriza pela heterogeneidade, pela complexidade e multidimensionalidade. A ação do profissional fica dependente da colaboração do objeto (aluno) e o controle é sempre relativo.

Os docentes são usualmente promovidos em suas carreiras com base na escolaridade e no tempo de serviço, em gradação crescente. Em certos casos, o prolongamento da escolaridade se revelou menos apropriado para as séries iniciais (CASTRO et al., 1984). O tempo de experiência tem impacto crescente, parece percorrer uma linha ascendente e depois declinante (BARRÈRE; SEMBEL, 2002). A este propósito Lourenço Filho (1960) já constatara que o professor, para alcançar um patamar de rendimento satisfatório, precisava de cinco anos de experiência, ainda com entusiasmo, ambições de principiante com certa bagagem profissional, apropriação de ferramentas para o aprendizado efetivo. Segundo o mesmo autor carreira entra em declínio, logo após 15 anos de atividade docente quando se está tomado pelo conformismo, desmotivação, exaustão, frustração.

Outra constatação importante é a prática comum no Brasil de atribuir as turmas mais difíceis aos professores menos experientes (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983). Esta é uma das dimensões da regressividade da escolarização, que desfavorece os alunos de *status* socioeconômico (SSE) mais baixo, que mais necessitam de uma escola de qualidade. O processo de atribuição de aulas das escolas pertencentes à rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, ainda, acontece por meio da meritocracia, de maneira precária, desgastante e injusta, principalmente para os professores que estão na rede há anos, mas não foram efetivados. Muitos aprovados em concursos que caducaram, ou ainda, não nomeados devido à lenta burocratização. Avolumam contratos temporários que aumentam gravemente o problema da falta e efetividade, descontinuidade

pedagógica pelas recorrentes trocas de professores, muitas vezes, durante o mesmo ano letivo, a chamada flutuação de professores (CARLSON, 2000).

Aspectos docentes que influenciam na qualidade e propiciam o aprendizado englobam instituições de estruturas escolares não autoritárias, que tratam com respeito o corpo docente, levando em consideração a participação, suas opiniões e sugestões sobre o funcionamento da escola, além de serem tratados com afetividade em um ambiente de trabalho acolhedor com baixa flutuação docente na equipe durante o ano letivo. As escolas bem sucedidas são compostas por professores que criam altas expectativas em relação aos seus alunos (MELLA, 2002).

Um bom professor hoje deve apresentar uma visão realista e diferenciada dos seus alunos, sem diminuir as exigências, utilizar de recursos diversificados afim de promover o interesse pelo conhecimento por parte do aluno, sendo que a avaliação deve ser feita de modo contínuo considerando as perspectivas e limitações de cada um. Porém, ainda hoje, a nota é um dos únicos dados concretos sobre o desempenho dos alunos por parte dos professores, considerando que é muito difícil avaliar o processo e o desenvolvimento individual, em salas de aula com mais de 40 alunos, incluindo alunos de inclusão que devem ter uma atenção ainda mais especial. Muitos professores duplicam ou até triplicam a jornada de trabalho em escolas diferentes para alcançar uma renda adequada, ou seja, com mais de 500 alunos em média, torna-se praticamente impossível este trabalho minucioso de observação individual do desenvolvimento e levantamento das dificuldades específicas de cada um, parece muito utópico para a realidade escolar de hoje.

> A má qualidade do ensino público atual expressa, por um lado, a falta de escolas de verdade, com condições adequadas de funcionamento; por outro, a ausência, em nosso sistema de ensino, de uma filosofia de educação comprometida explicitamente com uma formação do homem histórico que, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência , se articule com o objetivo de viver bem, realizando um ensino que capacite o educando tanto a usufruir da herança cultural acumulada quanto a contribuir na construção da realidade social. (PARO, 1998, p. 7 b)

A transformação da escola pública pode ser vista como utopia ou como atitude. Na utopia ela sempre estará por vir, sempre estará à frente e nunca será concretizada. Como atitude, a transformação incorpora no cotidiano, ou seja, as

ações dos educadores provocarão a mudança, a criação de condição necessárias para a construção de uma verdadeira democracia social que, no âmbito da unidade escolar, assume a participação da população nas decisões, no duplo sentido de direito dos usuários e de necessidade da escola para o bom desempenho de suas funções.

Escola pública concebida como espaço de produção de saberes e de propostas transformadoras que consolidam o projeto democrático com qualidade administrativa, pedagógica e política. A escola sozinha não poderá compensar a sociedade, contudo, quando atinge a efetividade, pode contribuir, nos limites da sua faixa de atuação, para diminuir as diferenças sociais com a promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo-afetivo de crianças e jovens.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é entendido como eminentemente histórico, diferenciando-se de outras concepções existentes no campo da psicologia. O desenvolvimento do sujeito é cultural, se constitui como uma história pessoal, mas totalmente articulado a práticas socioambientais e à história da humanidade. A compreensão sobre como o humano se desenvolve e apreende o seu entorno reflete no modo de lidar com a construção de seu conhecimento (SPAZZIANI, 2012).

Neste rumo, a interação ser humano-natureza, mediada pela presença do outro, se constitui elemento estruturante da subjetividade. Vale dizer, então, que as problemáticas ambientais resultam em grande parte, dos processos interacionais perversos estabelecidos pelos grupos humanos com a natureza, com outros humanos e com outras culturas (SANTOS, 2010) especialmente, nos dois últimos séculos, revelam sujeitos “assujeitados e assujeitandos” práticas insustentáveis à permanência da vida no planeta Terra. Assim, a questão ambiental é uma dentre tantas outras questões que marcam a reflexão sobre os rumos das sociedades atuais, que já não podem mais ser mascaradas. Sair da crise ambiental é o desafio mundial hoje. Os dilemas socioambientais reviram o baú das verdades absolutas nas relações humanas, na produção de conhecimento, especialmente o científico, e da relação natureza e cultura. Propostas alternativas de desenvolvimento sustentável precisam superar as desigualdades e injustiças materiais, mas também as sociais, políticas e ambientais para a transformação da sociedade atual (SEGURA, 1999).

O enfoque formativo, sobre a temática ambiental, passou a ser definido como Educação Ambiental (EA). Esta tem sido compreendida pelo estudo do meio natural e sociocultural para a formação e conscientização das pessoas. É um processo educativo que busca um compromisso da humanidade com o presente e o futuro do meio ambiente, não se reduzindo somente à informação. Envolve, fundamentalmente, transformar as subjetividades das pessoas e da coletividade social atual, em prol de uma formação socioambiental que leve em conta a construção de sociedades sustentáveis, e que também questione as formas outras de se fazer educação, por meio de uma visão crítica e integrada, considerando as realidades regionais e o respeito às diversidades culturais das populações.

Embora sejam várias as definições que tentam explicar a finalidade da Educação Ambiental, o fato é que sua essência se pauta na incessante busca em produzir, na humanidade, uma qualidade de consciência capaz de instrumentalizar iniciativas que fomentem a congregação de atitudes voltadas à complexidade ambiental (SPAZZIANI, 2012).

A formação socioambiental ocorre em diferentes espaços sociais, sendo que a EA defendida é fundamentalmente um processo pedagógico, e a escola é um dos espaços considerados como “campo fértil” e representa um dos principais pilares para o desenvolvimento da EA. A escola é um dos primeiros espaços de socialização formal das crianças, definido historicamente por atividades e ações normatizadas e objetivadas umas em relações a outras, em que os sentidos e os significados são subjetivamente interpretados. A interação social é a unidade elementar de toda situação social (WEBER, 1971; ROCHER, 1969), sendo a escola espaço potencial fundamental para iluminar o sentido da luta ambiental e fortalecer as bases da construção da cidadania.

A qualidade dos relacionamentos que ocorrem na escola contribui diretamente nos modos de ser e pensar dos estudantes e na sua constituição quando adultos, do ponto de vista da aquisição de valores, visão de mundo, práticas sociais significativas e transformadoras. No momento em que as atenções se voltam para a melhoria de qualidade da educação no Brasil, o debate sobre sustentabilidade pode dar novo significado ao valor da escola. Afinal, a escola molda o presente e o futuro dos jovens que passam por ela, dos profissionais que a fazem funcionar, das famílias que confiam a ela a tarefa de contribuir com a educação de seus filhos (BRASIL, 2012).

Castro e Spazziani (2000) relatam que Vygotsky, para explicitar o processo de internalização, se reverte à concepção de natureza social do psiquismo humano, ou seja, é preciso compreender o processo de construção do conhecimento determinado pela interação social. Diante disso, o outro é visto como mediador no processo de conhecimento, deixando claro que a formação da consciência deriva das relações humanas. A EA tem como função mediar os valores existentes na relação entre humanos e o ambiente, contudo, mais que inventar novos valores, deve resgatar valores esquecidos ou sufocados pelas práticas sociais existentes na educação moderna (GRUN, 1996).

A Lei de Política Nacional de Educação Ambiental no. 9.795/99 – que destaca como princípios básicos da EA: O enfoque humanista, holístico, participativo e democrático, tem a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade, permeando a ética e práticas sociais no processo educativo – prevê a avaliação crítica deste processo, articulando questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999). Também prevê a avaliação crítica deste processo, articulando questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Segundo esta lei, os objetivos da EA envolvem a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida para esta e para as futuras gerações (BRASIL, 1999).

A escola tem entre suas funções a promoção de *conceitos e atitudes relacionados ao meio ambiente, por meio da EA*. Esta tem objetivo de formar cidadãos comprometidos com todas as formas de vida, e contribuir com o bem-estar de cada pessoa e da sociedade nos contextos local e global (BRASIL, 1997). A EA deve ser englobada por todas as frentes da educação e ser incorporada aos processos pedagógicos, à validação do saber e ao funcionamento de instituições educativas, mas isso não significa se limitar apenas ao cotidiano escolar. Em contextos de aprendizagem (escolares ou não escolares) o que define a qualidade do processo educativo é o trabalho interativo (SPAZZIANI, 2012), afinal toda sociedade é responsável pelos impactos das ações humanas no ambiente, e para que se adotem práticas e abordagens que promovam valores relacionados à sustentabilidade, a partir de todos os espaços educativos, que não só a escola. Assim,

> A EA é uma das vocações da educação, que se inspira tanto nos valores de respeito e todas as formas de vida e de solidariedade,

> com a necessidade de adquirir conhecimentos específicos a respeito da problemática ambiental. Pelo contexto seu propósito é formar agentes sociais capazes de compreender dos vários elementos que compõe a cadeia de sustentação da vida e as relações de causa e efeito da intervenção humana nesta cadeia, e engajar-se na prevenção e solução de problemas socioambientais. (BRANDAO, 1995)

O conhecimento é essencial para embasar uma leitura crítica da realidade, sobretudo, para buscar instrumentos concretos para solucionar problemas ambientais. A EA na escola é importante na medida em que permite desvendar a natureza do trabalho educativo, motiva a postura participativa e a cidadania. Implica na adoção, por parte dos educadores e da comunidade escolar, de uma postura crítica diante da realidade, para a construção de uma nova sociedade sensibilizada e capacitada a enfrentar o desafio de romper os laços de dominação e degradação que envolvem as relações humanas, entre a sociedade e a natureza e, dessa forma, é possível empreender a transformação social.

Não se trata, porém, de imputar à escola toda a responsabilidade de "construir um mundo melhor", pois ela não é tudo na vida das pessoas (FREIRE e SHOR, 1986; CORTELA, 1998). Tampouco se deve alimentar a ilusão de que a EA sozinha vai transformar a sociedade. Seu papel é servir como ferramenta, para estimular a reflexão, propiciar conhecimento, subsidiar ações e as bases para se alcançar uma "nova aliança" entre sociedade e natureza (REIGOTA, 1995). Configura-se com potencial pedagógico para contribuir para a formação de novos conhecimentos e conceitos do contexto socioambiental, assim como avançar em ações que constituam trajetórias que promovam e assegurem que os grupos humanos, nas suas diversas comunidades, consigam viver e desenvolver práticas de maneira sustentável. A EA tem como contribuir com este contexto com a permissão à participação tanto de professores, como de alunos, funcionários e comunidade para a construção do saber e a conexão da realidade dentro e fora da escola.

EA requer um processo eminentemente de formação e transformação de pessoas no sentido de constituição da subjetividade comprometida com a melhoria e manutenção da qualidade do contorno socioambiental da vida no bairro, na cidade, no país e no planeta (SPAZZIANI, 2012).

A emergência da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo.

> A institucionalização da EA é marcada por um processo histórico de encontros, seminários, conferências internacionais, nacionais voltados para a temática da ambiental. No entanto, práticas educativas com ênfase ambiental já eram experimentadas nas escolas e em outros espaços educativos bem antes que as primeiras conferências internacionais de meio ambiente e EA fossem realizadas. (CZAPSKI, 1998)

A literatura traz registros da EA no planeta desde meados da década de 60, quando o ambientalismo passou a ter mais visibilidade no cenário mundial, aliado aos movimentos hippie que emergiam na sociedade norte-americana e europeia (SORRENTINO, 1995). Nesta década reuniu-se um grupo informal de trinta economistas, cientistas, educadores e industriais, surgindo o Clube de Roma em 1968. Sua meta era incentivar a compreensão dos componentes econômicos, políticos, naturais e sociais interdependentes do “sistema global” e encorajar a adoção de novas atitudes, políticas e instituições capazes de diminuir os problemas. (McCORMICK, 1992). No mesmo ano houve a conferência da Biosfera que foi realizada em Paris, sob os auspícios da UNESCO. Chegou-se a um acordo sobre uma lista de vinte recomendações, algumas defendiam a necessidade de novos enfoques para a educação ambiental. Concluíram que a deterioração do meio ambiente era culpa do crescimento populacional, da urbanização e da industrialização rápidos (McCORMICK, 1992).

Diferentemente da Ecologia, a EA busca construir valores, conceitos, habilidades, atitudes que possibilitem a construção de uma sociedade distinta do modelo vigente, pautado por uma nova ética da relação entre os indivíduos, sociedade e natureza (REIGOTA, 2001). Seu compromisso, além de formar agentes defensores da preservação da natureza, incorporou lutas pelo direito à vida, em meio a uma perspectiva de aprendizado, envolvendo todos os espaços de aprendizagem possíveis, desde a primeira infância até a fase adulta, sem negligenciar os conceitos ecológicos. A EA, então, passou a propagar uma nova proposta de vida e de compreensão do mundo que da destaque a valores éticos, estéticos, democráticos e humanistas partindo do princípio de respeito às diversidades naturais e culturais.

Na década de 1970 o reconhecimento internacional sobre a problemática ganhou maior significância, havia uma concepção mais ampla do lugar ocupado pelo homem na biosfera, uma concepção mais elevada dessa relação e um tom de crise maior e mais disseminado. No clima de alarme cada vez maior em relação à saúde do ambiente surgiram os 'profetas do apocalipse'. Os debates que levantaram atraíram atenção para três questões fundamentais: poluição, crescimento populacional e tecnologia. Estes aspectos conduziram à visão de que a crise derivava do crescimento exponencial e que havia limites claros para o crescimento econômico. (McC0RMICK, 1992). A função da EA era educar para a conservação da natureza, visava-se a formação de técnicos para melhorar a gestão dos recursos naturais e a conscientização da população escolar, em valores para conservação do ambiente natural. A EA era vinculada aos problemas locais.

Em 1972 a ONU promoveu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, que atraiu delegações de 113 países, desde então, 5 de junho tornou-se o "Dia Mundial do Meio Ambiente" (CZAPSKI, 1998). Chamada de Conferência de Estocolmo foi o acontecimento isolado que mais influenciou a evolução do movimento ambientalista internacional (McCORMICK, 1992). Ali foram produzidos três importantes documentos: o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA ou UNEP); Declaração da ONU sobre o Ambiente Humano, assinada por 113 países; além de recomendar a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). O Brasil não participou desta conferência, mas "[...] *declarou solenemente que os países mandassem poluição do desenvolvimento para cá porque nós tínhamos a poluição da miséria que é a pior de todas as poluições*" (CARVALHO, 2001, p. 83).

Em Tbilisi, 1977, é realizada a primeira conferência internacional, que até hoje é considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do planeta. Na Conferência de Tbilisi se produziram numerosos avanços que permitiram construir consensos. Nenhuma outra reunião sobre EA na época foi preparada com tanto esmero (GAUDIANO, 1999). Deste encontro saíram às definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo. Alguns deles consideraram a EA não só como acesso à informação, mas também a tomada de consciência e do desenvolvimento de atitudes básicas, para que os indivíduos possam participar ativamente em seu próprio meio. Destaca também que a EA se guie por princípios básicos: considere o meio ambiente em sua totalidade (aspectos

naturais e aspectos econômicos, políticos, estéticos etc.); e em seu aspecto multidisciplinar.

A partir de então, a temática ambiental foi desenvolvida de diversas formas, em diferentes partes do mundo, e é evidente que o componente educativo sempre esteve fortemente presente para influenciar a mentalidade pró-sustentabilidade, incluído na educação formal e não formal, na inicial e na continuada.

Segundo Sorrentino (1995) no Brasil a EA ganha evidencia nos anos 1970, pela emergência de um ambientalismo ligado às lutas pelas liberdades democráticas. No campo educativo esse movimento se manifestava por meio de pequenas ações isoladas de organização da sociedade civil ou mesmo de prefeituras municipais, governos estaduais (BRASIL, 2004), de alguns professores, estudantes e escolas, com atividades relacionadas à recuperação, conservação e melhoria do ambiente. A EA nas políticas públicas federais é marcada por iniciativa do Poder Executivo, com a criação, em 1973, da antiga Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. Esta Secretaria assume, entre outras funções, esclarecer e educar a sociedade brasileira, tendo em vista o uso adequado dos recursos naturais e a conservação do meio ambiente (BRASIL, 2005), mais respondia a pressões externas do que a uma demanda interna, “Sua criação foi resultado direto da Conferência de Estocolmo” (CARVALHO, 2001, p. 84).

Durante década de 1980, mais de dez seminários sobre a EA foram realizados em diferentes países e o novo objetivo da EA era conscientizar toda a população sobre os problemas ambientais estimulando a troca de valores, hábitos e condutas pró-ambientais para forjar participação cidadã na resolução dos problemas.

A sustentabilidade ganhou maior destaque no documento conhecido como “Relatório de Brundtland” (1987) produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (WCED). Neste relatório aparece pela primeira vez o conceito de desenvolvimento sustentável, mesmo que as discussões sobre a crise ambiental tenham se originado na década de 1960 (BELIZARIO et al 2015).

É importante salientar que algumas iniciativas e ações da EA começam a ser implantadas nas escolas brasileiras desde meados de 1960, muito antes de sua institucionalização em 1981 pelo governo federal. A Educação Ambiental surge como política pública no Brasil com o estabelecimento da Política Nacional de Meio Ambiente PNMA (Lei nº 6938, BRASIL 1981). Esta lei foi o marco histórico da

institucionalização da defesa da qualidade ambiental brasileira. É fruto de luta conjunta de parlamentares de esquerda do senado brasileiro, ONGs e outros atores ambientalistas e acadêmicos. A iniciativa criou ainda: a) O Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA); b) o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) (PEDRINI, 1997). A lei foi criada em decorrência do contexto da Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) que destacou o processo educativo como dinâmico, integrativo, permanente e transformador, justamente porque possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma participativa.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, ao incorporar demandas das sociedades contemporâneas atuais, especialmente no que se refere às áreas de conflitos relacionadas ao uso dos recursos naturais e a certos aspectos do desenvolvimento urbano, dedica o artigo 225, do capítulo VI, do Meio Ambiente, para a tutela do meio ambiente pelo governo brasileiro, com o seguinte texto:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Brasil, 1988)

Esse documento, além de consagrar a conservação do meio ambiente, anteriormente protegido somente no âmbito infraconstitucional, destaca a necessidade da União, Estados, Municípios e Distrito Federal "[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (idem, § 1º, VI), principalmente junto às administrações públicas.

O Brasil tem como marco para a história internacional da EA, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, chamada de "RIO 92", no qual representantes de 108 países reuniram-se para decidir que medidas tomar para conseguir diminuir a degradação ambiental e garantir a existência da qualidade de vida visando um equilíbrio ecológico. Nela buscou-se estabelecer uma nova e justa parceria global por meio de novos níveis de cooperação entre os Estados, trabalhando com vista à conclusão de acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e protejam a integridade do sistema global de meio ambiente e desenvolvimento.

Dentre os importantes documentos produzidos pelos representantes dos governos no evento a “Agenda 21”, se constitui em um programa de ação que viabiliza o novo padrão de desenvolvimento ambiental racional. Trata-se de um instrumento, complementar a outros, como orçamento participativo, planejamento ou diagnóstico, que auxilia a consolidação de uma nova cultura democrática na formulação e gestão participativa do desenvolvimento, mediante, inclusive, a identificação de consensos, no marco dos valores e princípios explicitados na Carta da Terra.

A Carta da Terra é um documento que busca explicitar um elenco de princípios para fundamentar a ação humana na construção de um mundo justo, ambientalmente saudável, sem guerras e violência, no qual as comunidades, etnias, nações possam, em respeito mútuo, exercer o direito à vida. Apesar de mais de 20 anos terem se passado, A Carta da Terra ainda é usada como base para implantação da EA nos currículos escolares, por ainda apresentar ideais compatíveis aos dias de hoje (MEDINA, 1994).

No evento “RIO 92” foram ratificados 32 tratados, dentre eles, o “Tratado da EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, documento que constitui marco referencial da Educação Ambiental e explicita o compromisso da sociedade civil para a construção de um modelo mais humano e harmônico de desenvolvimento, onde se reconhecem os direitos humanos da terceira geração, a perspectiva de gênero, o direito e a importância das diferenças e o direito à vida, baseados em uma ética biocêntrica e no amor. Assim,

> 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. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta." (parágrafo de apresentação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global)

O documento traz a EA para uma sustentabilidade equitativa vista como um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de

vida. Segundo Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a educação é um direito de todos e a EA deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos: formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

A Lei 9.394,(BRASIL,1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem como uma de suas finalidades a preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem também a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental (BRASIL, 2013).

O Programa Nacional de EA (ProNEA) tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos. Suas ações visam assegurar no âmbito educativo a interação e a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, econômica, política, ética. Buscando a participação de todos na recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL, 2005).

A Educação Ambiental nas escolas públicas brasileiras

A Educação Ambiental sofreu intensas transformações durante as últimas décadas, evoluiu e se fragmentou em diversas formas de abordagens, que hoje são classificadas como correntes ou tendências (OSCAR, 2007). O perfil da EA presente em documentos oficiais, manuais, discursos políticos, ambientalistas e acadêmicos, expressa um campo tão vasto de questões a serem tratadas que acabam por gerar um grande dilema de identidade. Por isso, e conhece-se uma variedade de correntes no campo de EA brasileira.

Para Sauvé (2005), a noção de *corrente* refere-se à perspectiva teórico-metodológica, ou seja, uma maneira geral de conceber e praticar educação ambiental. Embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no

entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns. Segundo o livro Escolas Sustentáveis, pode-se agrupar essa diversidade de correntes segundo algumas características.

Um primeiro grupo é formado por iniciativas que acreditam na capacidade do capitalismo de se reinventar, de modo a incorporar medidas para a solução da crise ambiental. Essas iniciativas estão concentradas na ideia do uso racional dos recursos. A ideia de desenvolvimento sustentável também está nesse grupo, partindo da proposta de estabelecer freios ao desenvolvimento econômico.

Já o segundo grupo busca a superação do capitalismo como modo de vida, que está centrado na produção das desigualdades. Portanto, enfrenta a crise como civilizatória que seria, inegavelmente, enfrentar o capitalismo, uma abordagem mais radical e progressista (BELIZARIO et al, 2015).

Por parte dos estudiosos existe a preocupação em se discutir os problemas causados por correntes da EA que ainda reproduzem fundamentos definidos na década de 1970, produzido pela baixa problematização teórica e prática. Loureiro (2004) manifesta-se a favor de uma educação ambiental crítica que permita o debate democrático em torno de questões relevantes do ponto de vista político e social, partindo de uma matriz que considera a educação como elemento de transformação social, sistematizada nas vertentes da pedagogia histórico-crítica e pedagogia libertária, às quais hoje se desdobram em novas concepções e tendências.

Tanto iniciativas mais conservadoras como as mais progressistas podem centrar esforços nos indivíduos e em seus grupos e coletivos para desenvolver seus trabalhos em busca da tomada de consciência das pessoas e seu empoderamento para a transformação que se deseja (BELIZARIO, et al 2015)

A EA emerge questionando as formas de se fazer educação e, de certa forma, promovendo a inserção de conteúdo, práticas e abordagens que promovam valores da sustentabilidade socioambiental e da cidadania. Esta área que se constitui para ser inserida na educação escolar básica precisa ser trabalhada não só no ensino de ciências, mas por todas as frentes disciplinares e ser incorporada aos processos pedagógicos. A EA deve se constituir num ensino interdisciplinar, que deve, com o tempo, evoluir para a transdisciplinaridade de todas as matérias do conhecimento, possibilitando, com isso, um processo de aprendizagem formador de cidadãos capacitados a viver sustentavelmente (SEGURA, 1999). A EA não deve ser vista como “uma disciplina a mais” a ser adicionada a um currículo

sobrecarregado, precisa ser vista em um contexto para alcançar os objetivos da educação, e não uma prioridade em competição com as demais disciplinas (UNESCO, 2005).

O grande problema consiste em dar visibilidade às questões de dimensões socioambientais na educação, que devem ultrapassar muitos obstáculos como a discussão da universalização do ensino e da sua qualidade, da democratização da sua gestão e da importância do diálogo entre saberes para superar a estrutura autoritária e suas máscaras, como a burocracia, o pedantismo, a exclusão, a subserviência, a desigualdade, a falta de iniciativa, a corrupção, a desvalorização da carreira docente, entre outros aspectos já abordados no Capítulo 1 deste trabalho.

Apesar de todas as leis que asseguram e obrigam que a EA esteja presente nas escolas em todos os níveis de ensino de forma integrada e interdisciplinar, estudos revelam que nas escolas públicas o conceito de Sustentabilidade Ambiental ainda tangencia o cotidiano de sala de aula e é deixado de lado por não ser percebido como algo que poderia estar presente.

Pensar na EA escolarizada é possibilitar a promoção de um salto qualitativo com a articulação das múltiplas e isoladas ações numa rede comum buscando dar capilaridade para alcance total dos territórios escolares. É construir políticas que fomentem processos educadores ambientalistas contínuos ao cotidiano escolar alinhados ao PPP. A EA que não se limita aos conteúdos programados muito menos à sala de aula, está intimamente ligada à missão escolar incorporada por utopias e sonhos de que todas e todos que compartilham desse espaço (MACHADO, 2014). Assim,

> As atividades desenvolvidas em educação ambiental devem estar voltadas para o ambiente do entorno da escola, através dos estudos da realidade. A intenção é entender os problemas ambientais próximos na busca de soluções que são vistas no sentido mais amplo do exercício da cidadania. Os temas são ligados à realidade local, nas mais variadas escalas – a rua, o bairro, o município, a região – e envolvem estudos e pesquisas sobre os aspectos econômicos e sociais, o resgate e reconstrução histórica da relação do homem com a natureza, almejando uma melhoria na qualidade de vida dos humanos. (SPAZZIANI, 2003, p.74)

Analisando as políticas públicas de EA das últimas décadas, observa-se que estas vêm valorizando, de maneira sistêmica, práticas dialógicas, gestão pública

descentralizada, acordos coletivos de responsabilidades, disseminação de valores democráticos e proposições político-pedagógicas que induzem e estimulam uma educação para a sustentabilidade e controle social (BARBOSA, 2008; FERRARO JR e SORRENTINO, 2013). Trazem dessa maneira a valorização da democracia. No entanto, atualmente a EA ainda carece de amadurecimento, enraizamento de suas diretrizes, princípios e linhas de ação.

A EA é uma realidade nas escolas brasileiras. Em 2004, uma pesquisa do INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa), verificou que 94% das escolas declaram que trabalham com a EA (VEIGA, AMORIN e BRANCO, 2005), porém, ainda nos dias de hoje, a escola não absorveu as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, seja pela dificuldade encontrada em sua operacionalização, pois se busca alcançar 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 PCN, apesar de trazer propostas inovadoras para o currículo ao propor os temas transversais, tornam-se um documento ainda nebuloso para a maioria dos educadores, sendo pouquíssimo discutido e usado como material de apoio nos trabalhos de EA dentro da escola (MACHADO, 2007; SEGURA, 2001).

A EA encontra-se marginalizada do cotidiano escolar, se perde dentro dos currículos “programáticos” das disciplinas e é desenvolvida de maneira isolada ao currículo escolar em atividades extracurriculares (MACHADO, 2007), realizada pelo esforço de um ou outro professor, ou desenvolvida como projetos pontuais impostos pelo governo de forma reducionista como manter latões de reciclagem no pátio da escola, ou comemorar o dia da água, sem que haja reflexão crítica sobre o 'por que' aquilo estar sendo feito na escola. Segundo Zaneti (1997), de nada adiantam campanhas para reciclar e programas de Coleta Seletiva de Lixo, se não for feito um trabalho de internalização de novos hábitos e de atitudes para que, num futuro próximo, não haja mais lixo excessivo e a sua causa, o consumo desmedido, tenha sido controlada.

Além do que, essas ações pontuais são incluídas impreterivelmente em disciplinas ditas “ambientais” como Ciências, Biologia e, às vezes, Geografia. A EA é interpretada como uma área em que se inclui um determinado aspecto, principalmente metodológico, voltado para o meio ambiente, reduzindo os

pressupostos e construídos nos últimos 30 anos de sua inclusão nos cenários sociais, econômicos e políticos mundiais e brasileiros.

Estudos apontam para uma prática na escola predominantemente tradicional e conservadora, sendo que as tecnologias mais comuns são: aula expositiva, estudo dirigido, instrução programada, questionário e leitura. Os recursos são livros didáticos ou apostila, lousa e data show, ou seja, o modelo pedagógico predominante é o ensino individualizado (SPAZZIANI, 2012), assim como as classes com carteiras dispostas em fileiras, limitando o espaço físico para socialização da turma (OZORIO, 2003). Esse modo está na contramão de uma EA crítica e emancipatória. Atende, quando muito, às intenções de uma EA desenvolvida em um viés conteudístico e preservacionista centrada apenas na mudança de hábitos. Não se chega ao diálogo essencial das relações entre humanos e destes com todo o seu ambiente, indo para além dos aspectos tecnológicos e econômicos, incluindo os sociais, políticos, culturais e éticos. Nega-se seu potencial transformador de contribuir para reinvenção da escola (MACHADO, 2014).

Estudos sobre problemas ambientais provam, de maneira bastante clara, que a falha não está na falta de informação ou desconhecimento dos problemas ambientais, e sim na sensação de distância entre a ação individual e coletiva (SOMMER, *apud* SORRENTINO, 1991). A maneira como a EA é desenvolvida nas escolas pouco contribui para a mudança e construção de um espaço educador ambientalista. A temática ainda é incorporada e se perpetua pelas escolas de maneira fragmentada, superficial, isolada e descontinua amarrada às práticas educadoras tradicionais e pouco consegue trazer mudanças no cotidiano escolar (MACHADO, 2014). O contexto interdisciplinar que deveria ser abrangente e englobar o “todo” acaba por não se efetivar em nada.

A escola promove ações pontuais que dão a impressão de que algo está sendo feito, ao mesmo tempo não permite que a temática ambiental seja devidamente incluída no currículo escolar (MACHADO, 2007). A EA foge do padrão de aulas expositivas, como depósito de informações aos alunos, que ainda hoje, domina o processo de educação no país, e por isso, torna-se tão inalcançável aos educadores em sala de aula. É preciso articular experiências que visam integrar o meio ambiente, envolvendo não só o conhecimento (conteúdo), mas também a abordagem (metodologia). A EA envolve novas práticas pedagógicas, transmissão e disseminação do saber ambiental (LEFF, 2001).

Para Sauvé (1997) as diferentes concepções de meio ambiente, educação e desenvolvimento, determinam diferentes discursos e práticas de EA e de desenvolvimento sustentável. No entanto, essas concepções raramente são esclarecidas pelas pessoas que se propõe a trabalhar a EA.

São inúmeras as dificuldades de se incorporar a EA nas escolas, passando por obstáculos inerentes à estrutura institucional e pedagógica da escola (KRASILCHIK, 1986). Também há dificuldades específicas da EA que se referem à: formação inicial e continuada do professor, à falta de tempo e espaço adequado para reuniões, planejamento, estudo e pesquisa individual e/ou coletiva, à escassez ou até inexistência de recursos materiais e repertório metodológico, e finalmente à dificuldade da organização do currículo escolar, construído, ainda hoje, por uma estrutura disciplinar fechada e linear (MACHADO, 2007).

A EA propõe que alunos, professores, funcionários e comunidade adotem posturas e valores que questionem o atual modo de produção e consumo e elaborem propostas contextualizadas à região, o que significa um salto de qualidade no sentido de incorporar a temática ambiental nas escolas e na qualidade da educação da escola pública. A participação é a chave para o sucesso da EA e devem ser estabelecidas relações de cumplicidade, desenvolvimento de procedimentos didáticos que estimulem o espírito cooperativo entre os envolvidos.

As ferramentas teóricas referem-se aos conteúdos específicos das áreas curriculares tradicionalmente organizadas, e as metodológicas dizem respeito a técnicas ou didáticas de ensino da formação pedagógica das licenciaturas, que substanciadas pelas diferentes teorias da educação objetivam tornar a prática educativa mais eficaz. O ato de educar visa modificar/levar/conduzir o sujeito a outro estado, para tanto, requer uma atividade sistemática de interação entre os seres sociais (nuclearmente constituídos de estudantes e professores) que visam mudanças, especialmente nos estudantes, tornando-os ativos e comprometidos com sua educação (SPAZZIANI, 2012).

Promover o aprendizado sobre a importância da defesa da qualidade da EA significa: despertar a responsabilidade de cada indivíduo e da sociedade como o todo diante das questões ambientais pela valorização da vida, agora e para as futuras gerações; provocar mudanças na compreensão e respeito ao meio ambiente; saber como os espaços físicos naturais e sociais são interpretados pela sociedade. Esse processo de aprendizado servirá como ponto de partida para a definição da

prática da EA na escola. Implantar as ideias e práticas de sustentabilidade na escola significa, em curto e médio prazos, contribuir com a qualidade de vida por meio de conhecimentos ecológicos e de justiça social. O estudo de todas as ciências torna-se incompleto se não houver práticas ligadas ao contexto socioambiental, que deve estar associado a todas as disciplinas envolvidas na aprendizagem de maneira integrada.

Este desafio coloca a escola como impulsionadora das políticas públicas, saindo do papel de receptora das mesmas, responsável por criar intervenções contínuas e sustentáveis, contribuindo para a autonomia e potencializando as comunidades escolares no enfrentamento de suas questões, o fortalecimento do conhecimento científico capaz de lidar com a multicasualidades e interdependência entre processos sociais e naturais.

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. Para incluir efetivamente a EA em suas atividades, a escola precisa mudar. E é neste sentido que as políticas públicas e as políticas de EA não podem se separar e precisam estar orientadas, de maneira cooperativa e articuladas, para a inclusão efetiva da temática ambiental no ensino.

A EA será incorporada nas escolas quando os educadores e comunidade se conscientizarem de seu papel social e acreditarem que é possível mudar. As condições gerais no país ainda são desfavoráveis para isso. É importante que os educadores ambientais discutam sobre as diretrizes que irão orientar e incorporar a EA na educação nacional dos próximos anos, distanciando-se dos riscos de a EA se reduzir apenas a mais uma atividade pontual na escola. Ela precisa se desenvolver ou então tornar-se-á mais um modismo pedagógico, quando o que se pretende é se construir e reconstruir uma dimensão importante da Escola Básica.

Espaços Sustentáveis

Estudos revelam a importância do desenvolvimento da Educação Ambiental em todos os espaços e níveis sociais, inclusive nos espaços extraclasse dentro da própria escola. Os espaços dentro de uma escola podem ser utilizados de diversas maneiras, mas nem sempre são plenamente aproveitados de acordo com o potencial pedagógico que possuem. Tendo em vista essa questão, é importante

analisar a constituição de como se configura o espaço escolar e quais ocupações estão ou podem estar relacionadas ao trabalho com a EA e a criação de espaços sustentáveis.

Quando o assunto é trabalhar meio ambiente e fazer da escola um espaço sustentável, é comum a ideia de reformas na estrutura física do prédio com altos investimentos (FREIRE,1983). Mas, não é bem assim. O fundamental é possibilitar a construção de espírito de conservação e de atuação crítica sobre as interações do ser humano com o ambiente físico e social. Ou seja, contribuir para que os estudantes e demais membros da escola e comunidade incorporem ao cotidiano atitudes voltadas à conservação dos espaços socioambientais da escola e do entorno, tendo como perspectiva o contexto global. Espaços e estruturas educadoras são aquelas que demonstram, ou podem demonstrar alternativas viáveis para a sustentabilidade frente ao modelo hegemônico de desenvolvimento, possibilitando o aprendizado vivenciado, dialógico e questionador, acerca de temáticas nelas abordadas (BRASIL, 2008).

O desenvolvimento de Espaços Educadores Sustentáveis, viabilizados pelos princípios da Educação Ambiental crítica e dialógica, em todos os níveis e modalidades de ensino, especialmente na educação básica, devem articular conceitos e práticas sobre a sustentabilidade, contribuir para a formação dos sujeitos no contexto intra e extraescolar. O Decreto n. 7.083, de jan/2010, em seu Art. 2, inciso V, afirma que deve haver

> […] incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, a gestão, a formação de professores e a inserção de temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (BRASIL, 2010, p 84)

Para Sato, os espaços educadores sustentáveis são:

> […] aqueles que tem intencionalidade pedagógica de se construir em referencias concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é são espaços que mantém uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (SATO, 2010).

Pensando nestas questões, existem diversas formas de ações possíveis dentro de uma escola, traçar planos para se trabalhar com a EA, sendo ela formal ou não-formal, em sala de aula, em espaços já existentes na escola ou na organização de novos espaços. Em geral, o ambiente escolar não é aproveitado e muito menos há esforços da equipe escolar e da gestão central em criar novos espaços educadores sustentáveis.

Sabe-se que poucas escolas públicas visitam espaços fora da escola ou extraclasse para o apoio do ensino formal como um recurso educacional, e muitos são os motivos para isso: falta de apoio das prefeituras para conseguir transporte gratuito, falta de auxílio financeiro para tal finalidade, pouca motivação por parte dos professores, desinteresse e indisciplina e maior agitação dos estudantes fora de sala de aula, entre muitos outros (SEGURA, 1999).

Contudo, diversos estudos constatam a importância do desenvolvimento da Educação Ambiental em todos os espaços e níveis sociais, inclusive espaço extraclasse dentro da própria escola. Além de a educação ambiental ser teorizada interdisciplinarmente em sala de aula, é possível desenvolver boas práticas de desenvolvimento sustentável, por exemplo: na economia de energia, reuso da água, reciclagem, uso produtivo do terreno das escolas, promoção de oficinas com uso de materiais e recursos naturais, redução da produção de lixo, reaproveitamento da matéria orgânica, abordando temas que envolvam a ciência e tecnologias relativamente simples para isso. As estratégias de ensino envolvem inúmeras ações que vão desde técnicas de motivação e levantamento das ideias prévias, a estudos do meio, práticas, pesquisas, mas sempre priorizando as interações em grupo (SPAZZIANI, 2012).

A criação desses espaços educadores sustentáveis inclui conceitos teóricos e metodológicos que, realmente, são o papel de projetos relacionados à Educação Ambiental crítica e emancipatória, ou seja, devem contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar, a partir das necessidades e demandas que o contexto sócio-educativo-ambiental indica. Ao articular conceitos e práticas sobre a sustentabilidade, está se contribuindo para a formação dos sujeitos intra e extraescolar, irradiando debates e soluções no contexto local e regional em prol da vida. Os espaços educadores sustentáveis podem ser criados de diversas formas e

utilizando diversos artefatos tecnológicos, artesanais e práticas sustentáveis que instigam, além da conscientização ecológica, a criatividade de todos os envolvidos.

Trata-se de um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável (BRASIL 2012). Este local funciona com a intencionalidade pedagógica e envolve discussão, respeito à diversidade, igualdade entre os gêneros, combate ao preconceito, cuidado e coerência para com o meio ambiente, garantindo a coerência entre o que se diz e o que se faz (SPAZZIANI, 2014).

Um espaço sustentável pode ser utilizado tanto durante a realização de uma atividade junto ao professor de qualquer disciplina, como também, em horários alternados de aulas. O importante é que esse espaço possa englobar diferentes discussões, lidar com diferentes aspectos como a criação de hortas, por exemplo. Esta estrutura pode funcionar como a produção de hortaliças para a merenda escolar, os alunos podem ter contato com diversas práticas como plantio, irrigação, manutenção e colheita que englobam diversos temas curriculares e promove inúmeras discussões sobre o ecossistema criado, as relações presentes nesse espaço, o uso consciente dos recursos naturais manejo correto da natureza, alternativas sustentáveis para o combate à pragas, além da interação com os colegas, trabalho em equipe, entre outros inúmeros assuntos. Nesta mesma horta pode se inserir a composteira para produção de adubo através da reciclagem do lixo orgânico produzido na própria escola, cujo tema também é relacionado ao desperdício de alimentos.

São incontáveis as maneiras de se criar espaços educadores que contribuem para construção de conceitos e atitudes sustentáveis dentro da própria escola, sem necessitar muitos recursos financeiros ou de espaço. Com o auxílio da internet e outros meios tecnológicos e o envolvimento dos docentes, gestão e, possivelmente da comunidade, é possível ser criativo e ajudar a construir um mundo mais sustentável respeitando melhor o ambiente e os recursos que ele oferece. É importante que o espaço físico ofereça múltiplas oportunidades para a escola vivenciar práticas de sustentabilidade que podem se tornar lições de vida para os estudantes: referências a serem utilizadas pelas famílias e comunidades como práticas incorporadas em seu cotidiano (BRASIL, 2012).

O Ministério da Educação tem sugerido e apoiado ações articuladas socioambientais na educação básica por meio dos seguintes programas: Programa Mais Educação (SECAD/MEC) – Macrocampos horta escolar, COM VIDA e Agenda 21 na Escola; Programa Ensino Médio Inovador (SEB/MEC); Rede de Educação para a Diversidade (SECAD e Sistema UAB/CAPES) que estimulam a criação de espaços sustentáveis com a inclusão das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e nas gestões de prédios escolares.

A construção de espaços educativos sustentáveis são intenções e atitudes iniciais para a criação de uma escola sustentável, que tem como finalidade atrair e educar professores e estudantes da rede pública e comunidades ao redor para o conhecimento de uma realidade mundial, a fim de valorizar o ambiente em que se vive, objetivando a preservação das áreas verdes, economia de água, bem como, projetos de reciclagem e conscientização sobre os problemas relacionados aos fenômenos naturais que afetam o planeta. Enfim, ao articular conceitos e práticas sobre a sustentabilidade ao cotidiano escolar, incorporar ações que visem um ambiente mais sustentável integrador sem deixar o pedagógico de lado.

Nesse sentido, na escola sustentável, o discurso e a atitude alinham-se na perspectiva de estimular o conhecimento, o compromisso e a participação efetiva de professores, gestores, estudantes, seus familiares e comunidades; a responsabilidade e o exercício consciente da cidadania; o diálogo, com respeito às diferentes opiniões; a empatia, o companheirismo, o apoio, a interação e o senso de coletividade; a organização e a transformação. Como “incubadoras” de mudanças, as escolas sustentáveis estabelecem elos entre o currículo (o que se ensina e se aprende na escola), a sua gestão (isto é, a forma como a escola se organiza internamente para funcionar), e o seu espaço físico (considerando o tipo e a qualidade das edificações e o seu entorno imediato) (BRASIL, 2012).

Orientando-se pela busca da sustentabilidade, a escola deixa de ser uma “ilha”, passando a fazer parte de uma comunidade mais ampla, que propõe respostas criativas para a crise socioambiental e de valores que a humanidade atravessa atualmente. Nessa jornada, encontrará outros coletivos que vivenciam as mesmas questões. Eles estão em diversos lugares da sociedade: em organizações presentes no bairro e no município, nos poderes constituídos das diversas instâncias governamentais, nos movimentos sociais locais, nacionais e internacionais.

Escolas Sustentáveis são como pontes entre EA e o campo da educação, rompendo com a ideia de que a EA entra nas escolas com uma proposta fechada, conteúdos determinados e objetivos que não visam a transformação da realidade. O tema permite discussões e reflexões sobre a ambientalização da escola a partir da sua totalidade, englobando todos os sujeitos envolvidos para seu sucesso. Em 2010 o MEC produziu “Manual de Escolas Sustentáveis” (BRASIL, 2013), que tem como objetivo apoiar a implementação de projetos de pesquisa e intervenção em escolas da educação básica com vistas à criação de espaços educadores sustentáveis.

Programa Escolas Sustentáveis do MEC

Este tópico foi desenvolvido com base no documento “Manual Escolas Sustentáveis” divulgado pelo MEC em 21 de maio de 2013. O Projeto nasceu pela ousadia da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA) – MEC, em diálogos com três universidades federais: Ouro Preto - UFOP, de Mato Grosso do Sul - UFMS e de Mato Grosso - UFMT.

Para o MEC, Escolas Sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. Essa separação auxilia a pensar, mas em nenhum momento busca entender cada elemento separado do outro (BELIZARIO et al 2015). O projeto incentiva que o espaço da escola seja repensado em articulação com o currículo, de acordo com as premissas da sustentabilidade socioambiental, gerando uma nova cultura na comunidade escolar. Existe uma quarta dimensão, já bastante discutida, que também deve ser inserida na construção de uma escola sustentável, que é a questão do relacionamento com a comunidade, que não consta no referido documento, as três dimensões incluídas no Programa escola sustentável do MEC são:

Espaço físico: utilização de materiais construtivos mais adaptados às condições locais e de desenho arquitetônico que permita a criação de edificações dotadas de conforto térmico e acústico, que garantam acessibilidade, gestão eficiente da água e da energia, saneamento e destinação adequada de resíduos.

Esses locais possuem áreas propícias à convivência da comunidade escolar, estimulam a segurança alimentar e nutricional, favorecem a mobilidade sustentável e respeitam o patrimônio cultural e os ecossistemas locais.

Gestão: compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente.

Currículo: inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global, é na dimensão curricular que estão englobados os conteúdos a serem aprendidos

O projeto Escolas Sustentáveis envolve estudantes, membros da comunidade, professores, funcionários e gestores em diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida, por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida), uma ação estruturante da educação ambiental já adotada em algumas escolas brasileiras, que seria um mecanismo para a readequação gradual e permanente da escola a essas novas premissas. Uma escola sustentável considera que o território é o espaço que constrói as identidades, ou seja, um currículo cultural do sujeito, da comunidade escolar e também da sociedade brasileira. Para esta passagem da escola ao mundo, vários projetos de gestão serão orientados, principalmente na perspectiva do fortalecimento da Com-Vida.(BRASIL,2013)

A Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC trabalha com o conceito de “transição para a sustentabilidade”. Isso envolve o desenvolvimento de uma visão de futuro, o planejamento das ações para alcançá-lo e a busca de recursos para realizar ações identificadas como prioritárias, bem como persistência do coletivo escolar em alcançar as metas pretendidas. Constituem referências das escolas sustentáveis três aspectos:

Cuidado: considera o sujeito historicamente situado, consciente de sua existência, seus sonhos, valores e sentimentos, porém entrelaçado no marco de um projeto coletivo da humanidade. É a Ética do Cuidado num contexto social mais amplo, que envolve cuidado com o corpo, a família, a escola, o bairro, o município, o Estado, a nação, o planeta, o universo.

Integridade: capacidade de exercitar a visão complexa e vivenciar o sistema educativo desenvolvendo uma práxis coerente, entre o que se diz e o que se faz. Um espaço que proponha o enraizamento dos conceitos trabalhados na ação cotidiana.

Diálogo: exercício constante de respeitar as diversas referências, acadêmicas ou populares, os valores de cada biorregião, e a capacidade de transformar a escola como um espaço republicano – a coisa pública, de todos e todas, de aprendizagem ao longo da vida – e de democracia. (BRASIL, 2013)

Por meio destes três aspectos, as escolas sustentáveis devem envolver escola e comunidade em pequenos projetos ambientais escolares comunitários, considerando como o sujeito (estudante) é percebido no mundo, suas relações no mosaico social da escola e seu entorno (comunidade) e no desenvolvimento de atividades, projetos e planos que se entrelacem com o local (bairro, município educador), promovendo diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais. O estudo de todas as ciências torna-se incompleto se não houver práticas ligadas ao contexto socioambiental, especialmente daquele ambiente que nos envolve diretamente.

É importante que as intervenções possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule os processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade.

Importância de se trabalhar a Educação Ambiental nas escolas

A Educação Ambiental, elemento de referência primordial, faz-se ao mesmo tempo, objeto de conhecimento tão instigante quanto desafiador. Isso porque se compreende ser a EA uma via fundamental, pela qual se pode promover a reflexão e a busca por caminhos indicadores para a superação das problemáticas sociais, econômicas e ambientais, tais como as apresentadas até o momento.

Logo, A EA e os movimentos históricos ambientalistas, são filhos da percepção que se está em uma encruzilhada no que diz respeito ao papel de cada um neste mundo, como civilização (DOURADO, BELIZARIO, PAULINO, 2015). Entende-se a Educação Ambiental como um campo educacional merecedor de destaque, tendo em vista a notável e problemática relação entre os humanos e o meio ambiente. Também é notável o descompromisso socioambiental existente em muitas instituições escolares, que promovem, em geral, ações pontuais e

descontextualizadas, imersas num imenso espectro de possibilidades, mas que acaba por não contribuir para a formação socioambiental das crianças e jovens estudantes. A escola só poderá ser sustentável na medida em que se reorganize totalmente em direção à sustentabilidade.

A criação de Escolas Sustentáveis, não é um projeto puramente intelectual criado para as escolas, mas sim, uma vivência profunda das dores e das delícias do que se quer de verdade, para ser a mudança que se deseja ver no mundo (DOURADO, BELIZARIO, PAULINO, 2015). Segundo os mesmos autores, a proposta da Escola Sustentável, é reunir todas as experiências da EA em um grande projeto de transformação para a escola. Uma iniciativa que emane do PPP e reúna diversas frentes que expressem uma escola inclusiva, democrática, justa e ambientalmente responsável. Uma escola sonhada, onde sonhar seja possível para todos. Sempre fomentando a anunciação do diálogo sobre utopias e sonhos de cada pessoa que faz parte da comunidade escolar (MACHADO, 2014).

As atividades educativas presentes na EA, foco deste estudo, recebem as diferentes influências existentes das práticas pedagógicas já constituídas historicamente, marcando inclusive as diversas correntes identificadas neste campo.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Apresenta-se a seguir a metodologia utilizada neste trabalho, envolvendo a descrição de técnicas utilizadas e os caminhos percorridos para atingir os objetivos propostos no presente estudo. Também, neste capítulo, descrever-se-á o contexto, os sujeitos, os procedimentos para a coleta de dados, a organização e proposta de análise.

Para melhor organização, este item foi dividido em duas partes: a primeira descreve a metodologia utilizada na pesquisa propriamente dita. E a segunda parte se encarrega de caracterizar as metodologias utilizadas durante o curso de formação em EA implantado no ano de 2014 na escola pública da regiãoonde foi realizada a pesquisa.

3.1 Metodologia da pesquisa

Para o presente trabalho optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa. Especificamente para o campo de pesquisa em EA, defende-se esta abordagem por se tratar de um campo que busca fundamentalmente "[…] transformações das ações dos indivíduos no ambiente,", portanto, "[…] refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos, culturais que não podem ser medidos apenas quantitativamente, mas compreendidos em sua totalidade e complexidade" (TOZONI-REIS, 2003 p.14).

As vantagens da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais são inúmeras, dentre as quais "[…] aprender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural", como também "[…] 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 (ANDRE, 1983, p.66)." É uma abordagem que busca compreensão da realidade à medida que o estudo se desenrola. Difícil se preestabelecer, de antemão, todas as técnicas que o pesquisador utilizará ao longo de 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 que se finaliza o ciclo de pesquisa e subdivide-se em três etapas: ordenação, classificação e análise propriamente dita.

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 à 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 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 'inventar' métodos investigativos que permitam estudar o problema de pesquisa em foco (BECKER, 1999).

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

Segundo Patton (2002), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor e dedicação, não existindo uma forma melhor ou mais correta. É um tipo de estudo que visa a compreensão da realidade à medida que se

desenrola, com mudanças que operam ao longo do trabalho e demandam adaptações, que vão se delineando ao longo da pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada a partir da combinação de diversas técnicas de pesquisa qualitativa, uma vez que se propôs a análise de processos educativos relacionados à melhoria do ambiente escolar e da formação dos estudantes sobre temas socioambientais de uma escola pública. Priorizou-se dentre as várias vertentes da pesquisa qualitativa, o estudo de caso, desenvolvido por meio da análise documental, observação participante, registros fotográficos e entrevistas. Além do caderno de campo, que também se constituiu um valioso material de coleta de dados, onde estão presentes anotações sobre as observações da pesquisadora e as falas dos participantes durante todo o processo.

Estudo de caso

O estudo de caso tem como característica propiciar maior compreensão dos fatos, utilizando-se, para isso, vários procedimentos 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). Complementando esta definição, Yin (1993) afirma que o estudo de caso é definido como a investigação empírica de um fenômeno que dificilmente pode ser isolado ou dissociado do seu contexto. Ela procura estudar o conjunto das variações intrassistema, que são as variações produzidas de modo natural em um determinado meio.

> 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)

Os processos educativos estudados no presente trabalho são decorrentes das atividades promovidas pelo curso de extensão de formação que envolveu um grupo de pessoas de uma escola pública estadual localizada no interior do Estado de São Paulo, desenvolvido no segundo semestre do ano de 2014. Também se buscou compreender a preocupação da escola em promover a continuidade e a sustentabilidade dos processos educadores aplicados. Portanto, a pesquisa se

propôs a ir além das interrogações originadas pelo curso de formação em questão. Assim sendo, o trabalho não se restringe exclusivamente aos impactos da intervenção e a avaliação sobre a qualidade do mesmo.

Pretendeu-se analisar, a partir da intervenção originada pelo curso denominado “Escola Sustentável: Construção de Espaços Educadores na escola e entorno”, no qual a pesquisadora esteve diretamente envolvida, tanto no planejamento quanto nas intervenções, elementos que poderiam auxiliar a responder as questões de pesquisa. Assim, chegando a uma análise mais aprofundada dos conceitos, os valores e os conteúdos do campo da EA na escola, o que permitiria maior compreensão sobre os processos de incorporação, as amarras e as possibilidades da dimensão ambiental no cotidiano escolar, que é o objetivo deste trabalho.

Os sujeitos envolvidos diretamente nesta etapa do processo formativo foram 19, sendo: 4 professores; 10 estudantes; 2 gestores; 3 membros da comunidade.

Entrevistas

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 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).

Foram realizadas entrevistas e/ou conversas informais com os sujeitos envolvidos no decorrer do processo formativo, lembrando que este processo inclui os encontros (presenciais) e outras atividade realizadas na escola. Na avaliação do processo formativo, estavam presentes, professores integrantes do grupo e também o diretor da escola. Foi feita oralmente uma análise, legitimando as discussões dos resultados com os participantes presentes. À medida que a pesquisadora apresentava os tópicos da análise realizada até o momento os participantes relatavam suas impressões, opiniões e reflexões. Todos os participantes do curso foram convidados, porém apenas sete estiveram presentes foram eles G1, G2, P1, P3, P4, além do diretor da escola.

As transcrições foram registradas em diário de campo. Todos os participantes tiveram seus nomes preservados ao longo do trabalho. Os sujeitos são referidos à (G) quando gestores, (P) quando professores, (A) para alunos e (C) para os membros da comunidade, seguidos de numeração 1, 2, 3...

No ano seguinte ao acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola, a pesquisadora entrou em contato com a escola periodicamente, conversando com os participantes que ainda lá permaneciam, já que existe uma constante mudança do corpo docente de um ano letivo para outro, e pôde observar os desdobramentos do curso em seu cotidiano.

As entrevistas individuais, para averiguar a sustentabilidade das ações desenvolvidas, foram feitas em novembro de 2015. Os pontos investigados foram a conservação e manutenção dos espaços criados, como a EA está inserida no currículo da escola, a efetivação e enraizamento dos pressupostos da EA na escola e a perspectivas da escola em relação à sustentabilidade. Foram entrevistados o diretor da escola e a mediadora pedagógica.

Algumas desvantagens da utilização da entrevista como questionário estruturado são: a percentagem de retorno dos questionários geralmente é pequena e quando a devolução é tardia prejudica o andamento da pesquisa. Muitas vezes há um número grande de perguntas sem respostas. Outra desvantagem é a dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente quando o pesquisador está ausente (QUARESMA, 2005).

Análise documental

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). Entendida como técnica exploratória indireta de levantamento de dados de materiais para outros propósitos, a análise documental visa, de acordo com Ludcke e André (1986), identificar aspectos e fatos nos documentos, a partir de questões ou hipótese de interesse. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Os documentos apresentam atributos devido à sua persistência ao tempo (podem ser consultados várias vezes) e servir de base a diferentes estudos e óticas, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (BIASOLI, 2015). Foram analisados documentos oficiais de Educação Ambiental, documentos escolares, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Gestão da escola envolvida, documentos/textos utilizados no processo formativo em EA no curso, produtos gerados no decorrer do curso (apostila), além daqueles produzidos nas atividades realizadas nos encontros presenciais do processo formativo e as atas desses encontros.

Para Ludcke e André (1986), os documentos apresentam algumas vantagens por se tratar de fontes não–reativas, que permitem a obtenção de dados sem contato direto com o sujeito, além de serem fontes repletas de informações contextualizadas, mas em contraponto, segundo as próprias autoras esses documentos, podem ser pouco representativos do que se passa no cotidiano. Também podem representar escolhas arbitrárias de aspectos a ser enfatizados e temáticas a ser focalizadas, desta forma essas análises foram utilizadas como ponto de partida e complementares a outras técnicas.

Observação participante

A observação participante é uma modalidade importante da etnografia dentro do trabalho de campo, pois mantem o contato direto com as pessoas, sem, contudo, ter a intenção de modificar o ambiente dos participantes (ANDRÉ, 2005). Portanto, permite o contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, pois,

> [...] 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 (2003), 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.

A técnica não supõe nenhum instrumento especifico para direcionar a observação e, sendo assim, a responsabilidade pesa sobre o ombro do observador, que deve estar ciente de que existe a ameaça constante de influência da percepção do pesquisador e também de fatores externos que podem interferir à técnica, tais como o viés sociocultural, profissional/ideológico do observador, que pode induzir seletividade em sua observação (HAGUETTE, 1992).

No presente trabalho, as observações aconteceram desde a preparação do curso, em todos os momentos presenciais do processo formativo e também após o mesmo. Ocorreram em participações em reuniões, encontros formais e informais, eventos escolares. Esta técnica foi muito importante, pois todas as informações obtidas através da observação e dos contatos desenvolvidos durante a pesquisa foram registradas como anotações em diário de campo e gravações, com o auxílio de celulares e máquinas filmadoras, como também documentadas através de fotografias.

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 e CASTRO, 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 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, consequentemente, maior validade dos dados e uma compreensão mais abrangente do objeto pesquisado. (DEIZIN 1968)

DEIZIN N. The research act. A thorical introducion to sociologic methods (new yourk)

Para a realização dessa etapa, as gravações das entrevistas foram transcritas literalmente e, somente após ler e reler as transcrições, juntamente com os questionários aplicados um ano após a experiência na escola (nov. 2015) as anotações das observações e a análise documental, chegou-se a uma espécie de "impregnação dos conteúdos" (MICHELAT *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Deste processo de análise resultou a organização dos dados obtidos em três grandes categorias ou etapas da pesquisa:

• As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas por um curso de formação na escola em 2014;

• As derivações do processo formativo na melhoria do ambiente escola;

• Aspectos da formação dos sujeitos diretamente envolvidos. Os resultados serão descritos e analisados nos capítulos 4 e 5.

3.2 O processo formativo

O processo formativo proposto e realizado em 2014, em uma escola estadual do município da região centro-oeste do Estado de São Paulo, foi viabilizado pelo curso de extensão "Construção de espaços educadores na escola e ou entorno".

O curso teve origem na parceria entre o Programa Núcleo de Ensino da UNESP e a Diretoria de Ensino da Região. Os Núcleos de Ensino da Unesp têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e

extensão, e nos princípios da cidadania e da justiça social. É um programa de responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação –PROGRAD, com objetivo de trabalhar com os cursos de graduação no desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (NÚCLEO DE ENSINO EDITAL 2014).

A finalidade da parceria foi formular um programa de EA que estimulasse a comunidade escolar a promover e desenvolver novas ações, no sentido de fomentar a reflexão-participação-ação sobre processos educadores ambientalistas contínuos e sustentáveis e também organizar e apoiar as ações ambientais que já eram realizadas em seus espaços.

Neste sentido, o projeto teve como objetivo desenvolver ações de caráter interdisciplinar em parceria com a escola pública a fim de promover ações de melhoria dos espaços educativos, articulando sempre que possível, os projetos já existentes na escola. A proposta incluiu valores como: o diálogo, a participação, a descentralização das tomadas de decisões e a formação de redes. Contribuir para tornar e criar na escola espaços educadores sustentáveis além de fortalecer escola e comunidade para influir nas políticas locais em favor da sustentabilidade socioambiental. Criar sinergias para que a educação ambiental e as diversas dimensões da sustentabilidade entrem “na corrente sanguínea” das políticas de educação do Estado e do município.

O Curso de Extensão foi dividido em três fases: i) A fase de elaboração do curso, etapa em que foram escolhidos os marcos teóricos, a metodologia que fizeram parte do “corpo” do curso. E também neste momento em que foi apresentada a proposta para a escola e ocorreu a escolha dos participantes; ii) A fase de realização do curso, momento de concretização de fato do curso, em que se desenvolveram as atividades teóricas e práticas; iii) A fase de efetivação do curso, momento em que os possíveis desdobramentos teóricos e práticos da experiência vivida foram buscados em observação no cotidiano escolar.

Justificativa do curso

No contexto escolar, a temática sobre a EA tem sido proposta para contribuir com a formação de pessoas no que se refere à compreensão e intervenção na

relação da sociedade com o meio ambiente. Há inúmeras perspectivas de realização da EA, desde as que enfocam a formação que viza valorizar a informação sobre temas ambientais, até aquelas que propõem um enfoque holístico, toda educação consiste em EA. Neste projeto, defende-se a perspectiva de que a formação de pessoas para compreender e intervir na relação sociedade-natureza necessita levar em conta os modos de formação e de intervenção dos seres humanos e as consequências sobre a natureza, e também, sobre si mesmos, no decorrer do processo histórico de uma dada sociedade ou grupo humano.

O curso de extensão foi afinado com os pressupostos do Programa Núcleos de Ensino da Unesp por ter potencial para contribuir com a política e a organização escolar, focalizando, por exemplo: a organização do trabalho pedagógico na escola; as organizações estudantis; a participação dos diferentes atores intra e extra-escolar; a construção e avaliação das políticas e propostas curriculares.

Também, contemplou aspectos da formação e trabalho docente, favorecendo a formação inicial e continuada de professores, uma vez que envolveu alunos do curso de licenciatura, pós-graduandos e professores em exercício na educação básica. Teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de programas de EA na escola e de parcerias entre a escola e a comunidade, pois envolveu alunos e membros da comunidade como participantes do curso.

Assim, a equipe formadora assumiu o desafio de colaborar com as iniciativas que procuraram enfrentar a realidade que atualmente se apresenta como hegemônica nas escolas, ao propor uma metodologia que estimulou 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 potencializa a incorporação da dimensão ambiental na escola.

A equipe formadora do curso foi composta por uma pesquisadora da pós–graduação, um estagiário bolsista estudante de graduação do curso de Ciências Biológicas e pela docente responsável do Departamento de Educação da UNESP. Essas três pessoas foram responsáveis pelas atividades, pela construção do material didático e por todo o gerenciamento do curso.

O projeto envolveu: i) Estudos iniciais para preparação da divulgação do curso; ii) Contato com a escola para observação dos espaços escolares e do entorno, divulgação do curso e seleção e inscrição dos interessados; iii) Retomada

da proposta inicial do curso para adequações necessárias; iv) Realização do curso e início do processo de acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas; v) Avaliação de todo o processo pelos envolvidos; vi) Elaboração de relatório final.

No capítulo 4 do presente trabalho, tem-se a análise da *fase do desenho* e a *fase de realização* do Curso. A proposta é que se analisem os desafios enfrentados pela equipe gestora e pelos participantes no decorrer do processo formativo. O capítulo 5 traz a análise *da fase dos desdobramentos* para a comunidade escolar.

Caracterização geral da escola

A definição da escola participante do curso foi feita a partir de uma indicação por parte da Diretoria de Ensino, sendo uma escola prioritária da região, ou seja, que deve receber atenção extra devido apresentação de elevados índices insatisfatórios por seu desempenho no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Pelos critérios da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, uma escola é considerada como prioritária quando os alunos submetidos à avaliação do SARESP apresentam um dos seguintes percentuais de alunos abaixo do nível básico: a) Nos anos finais do ensino fundamental, 37% ou mais de alunos em Língua Portuguesa ou 46% ou mais em Matemática; b) No ensino médio, 54% ou mais em Língua Portuguesa e 74% ou mais dos alunos em Matemática.

Além disso, na escola escolhida, já eram realizados projetos de melhorias vinculados à universidade como, por exemplo, o grupo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), o que se tornou vantagem na articulação de projetos e proposição de novas parcerias.

A escola, pertencente à Diretoria de Ensino – da Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, foi criada em 1969. Em 1976 mudou para o prédio em que funciona até os dias atuais. Localizada num bairro tradicional, conta com outros recursos educacionais, como escolas municipais, estaduais e o Senac, além de farmácias, posto de saúde e comércio variado. Está muito próxima do cinema da cidade, atualmente desativado por conta da abertura das salas no shopping, e acervos de livros, pertencentes à sala de leitura e teatro localizado a 10 minutos da escola.

Em consulta ao Plano de Gestão 2013-2016 da referida escola (SÃO PAULO, 2013a) percebe-se que sua clientela atual é originada de diversos bairros existentes

no seu entorno. Uns próximos ao centro, outros periféricos e carentes de recursos. Os bairros existentes no entorno ampliaram significativamente sua população nas últimas décadas, com grande parte dos moradores migrantes de outros municípios do Estado e de outras cidades brasileiras. Este fato implica no aumento da diversidade cultural que a escola precisa incorporar nos propósitos e nas estratégias educativas para promover o diálogo entre os saberes com a sua comunidade contribuindo para a aprendizagem escolar dos seus estudantes.

Os contextos geográfico e social em que se localiza a escola, desde a mudança de prédio, apresentam problemas que persistem. O terreno para abrigar a escola desse porte é pequeno. Uma das faces, onde se localizam as salas de aulas, é muito próxima à rua, por onde circulam veículos automotores provocando muito barulho e contratempos na qualidade das aulas. A outra face da construção da escola margeia um córrego contaminado que exala um odor insuportável principalmente em dias quentes.

O prédio escolar está em boas condições de funcionamento, com dependências pintadas recentemente. Possui 10 salas de aulas, laboratório de informática, sala de projeções, biblioteca e sala de leitura, cozinha, dependências administrativas e quadra coberta. O laboratório de ciências está em fase de instalação. A escola não conta com acessibilidade ao pavimento superior.

O bairro da escola, embora central, vive um processo de expansão urbana, motivada pela busca de empregos no comércio e na indústria. No diagnóstico realizado pela gestão da escola com a clientela, evidenciou-se que 51% das famílias possuem de três a quatro pessoas morando na mesma casa e 33% dos estudantes, relatam que vivem numa mesma residência de cinco a sete pessoas. Em relação às condições sociais e econômicas, a pesquisa por amostragem, realizada pela escola em 2014, revela que 53% dos responsáveis pelos alunos não completou o ensino fundamental e 58% tem renda familiar mensal inferior a R$ 1.200,00.

A diversidade cultural da clientela, como já indicado, é um dos desafios da unidade escolar, que precisa incorporar e acolher demandas com interesses diversos, gerados pela dicotomia centro e periferia, desempregados, autônomos e empregados.

Em 2014 a escola funcionou em três períodos (manhã, tarde e noite), entre Ensino Fundamental e Médio Regular, sendo 24 classes, divididas em 10 turmas no período da manhã, 10 à tarde e quatro à noite. As matrículas no primeiro semestre

totalizam 711 alunos. Essa característica de três turnos de trabalho da unidade escolar e os resultados de rendimento final do Ensino Médio aponta para os problemas de percentuais elevados de estudantes evadidos e retidos por desempenhos insatisfatórios, cujos diagnósticos foram levantados em reuniões de auto-avaliação da escola com participação de professores, pais e estudantes.

No Ensino fundamental, o documento Plano de Gestão 2013–2016 da escola informa que houve diminuição da evasão em 18% em 2011, para 2% em 2012, assim, como o cumprimento da meta do IDESP em 120% neste segmento. Esses foram os pontos fortes do ano em questão nesta unidade escolar. Mesmo assim, a escola teve, na avaliação do SARESP de 2012, referente à disciplina de Língua Portuguesa, 38% dos estudantes que prestaram a prova foram diagnosticados como de aprendizagem abaixo do básico no Ensino Fundamental.

Considerando as características da clientela e os resultados das avaliações, o Plano de Gestão para o período 2013 a 2016 definiu várias metas para melhorar a aprendizagem, entre as quais: melhorar a qualidade do ensino em geral, com ênfase nos dois primeiros anos do EF II; diminuir a evasão e retenção no ensino médio; diminuir o alto índice de alunos com desempenho abaixo do básico nas avaliações externas; melhorar o atendimento à comunidade escolar, aumentar a participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares; preservar o patrimônio escolar (SÃO PAULO, 2013a).

É relevante destacar que, em decorrência dos baixos índices de desempenho nas provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a escola foi considerada, a partir de 2011, como prioritária para fins de programas visando a melhoria do desempenho escolar.

A equipe escolar inclui o Diretor, Vice Diretor, Coordenador de Apoio Pedagógico, Professor Coordenador de Ensino Fundamental II, Professor Coordenador de Ensino Médio, Professor Mediador, Gerente e Agentes de Organização Escolar e Agentes de Serviços Escolares. A maioria do corpo docente é constituída por professores efetivos.

Outro desafio apontado pela Gestão da escola é o promover o envolvimento de professores e famílias nas metas da educação promovida pela escola. Diante deste contexto e das demandas anunciadas pela direção, em reunião prévia, o projeto Escola Sustentável deveria acolher e articular suas ações com base neste cenário.

4. A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO

Este capítulo destina-se à análise d*a fase de elaboração do curso*, momento de escolhas dos marcos teóricos, dos procedimentos e também da apresentação e negociação da viabilidade da proposta junto à escola e aos participantes. O curso de formação de educadores ambientais foi direcionado para a comunidade escolar com a temática de escolas sustentáveis e espaços educadores. Vale ressaltar que a finalidade desta pesquisa não é fazer uma avaliação do curso em relação aos seus objetivos, mas identificar nas experiências da intervenção e nas observações e entrevistas realizadas na escola, as contribuições para a melhoria do ambiente escolar e da formação socioambiental dos estudantes e demais envolvidos na comunidade escolar, bem como, identificar obstáculos e amarras que dificultam a inserção da EA no cotidiano escolar.

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

A construção do projeto do curso

A elaboração do curso Construção de Espaços Educadores na Escola e Entorno teve como ponto de partida o Decreto n. 7.083, de jan./2010, em seu Art. 2, inciso V, que diz (BRASIL, 2010):

> 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.

Esta proposta está fundamentada nos resultados da III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2009, processo que mobilizou 11 mil escolas e 3,8 milhões de estudantes de todo o país. Ela tem marco conceitual na Política Nacional de Mudanças Climáticas (Lei 12.187/2009) (BRASIL 2009), que incluiu a criação de espaços educadores sustentáveis como: espaços com intencionalidade pedagógica de se constituírem em referências de sustentabilidade socioambiental.

Um dos primeiros desafios na construção do projeto do curso foi partilhar o percurso formativo coletivamente, de maneira horizontal, e propiciar momentos de participação a todos os sujeitos envolvidos diretamente no processo formativo. Ou seja, embora houvesse um projeto formativo previamente elaborado e planejado pela equipe formadora, este foi sendo reavaliado e repensado à medida que se incluíam os olhares e desejos de todos que compartilhavam do processo. A duração inicial estava prevista em 90 horas, entretanto, em vista das condições efetivas de horários dos interessados, viabilizou-se efetivamente em 50 horas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura e organização do curso de formação

Duração	50 horas (32 + 18)
Período	2º sem 2014
Início	Agosto 2014
Término	Dezembro 2014
Encontros presenciais	8 (32h)
Horário	6as feiras, das 14 às 17 horas
Atividades na escola	10h
Feira Cultural	8h
Público Alvo	Professores, Estudantes, Gestores, Pais de estudantes

O horário dos encontros presenciais foi estabelecido junto aos cursistas diante da disponibilidade dos participantes. Juntamente com a equipe formadora, o grupo se reunia para aprofundar as temáticas apresentadas e pensava as ações, em conjunto, que poderiam ser colocadas em prática na escola. Buscava-se, portanto, criar momentos coletivos de diálogo, acessando outras dimensões de construção do conhecimento direcionadas ao desejo de transformar a escola com espaços educadores mais sustentáveis. Nesse contexto, o diálogo foi 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).

Além dos encontros às sextas-feiras, outras atividades foram desenvolvidas na escola durante a semana, além das oito horas programadas para a montagem da feira cultural e oito horas para a participação na feira cultural. Para os encontros

presenciais, foram disponibilizados ao grupo a sala de vídeo e os demais espaços da escola e do entorno. O curso ofereceu uma certificação de Curso de Extensão da Unesp a todos que participaram de pelo menos 70% das atividades desenvolvidas no curso.

Os pressupostos pedagógicos/metodológicos do curso foram i) Cuidado: Atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com a realidade; ii) Integridade: Coerência entre o que se diz e o que se faz; iii) Diálogo: Diálogo e respeito pela diversidade em todas as suas formas (olhares, saberes e fazeres). Ou seja, pretendia-se que o processo formativo fosse incubador de mudanças concretas na realidade social, articulando de acordo com o Manual das Escolas Sustentáveis proposto pelo MEC (2012), o contexto físico-estrutural, administrativo e pedagógico da escola, conforme Figura 1, sem deixar de considerar a quarta esfera que é a política do cotidiano.

A política do cotidiano está relacionada aos componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente. Implica em uma atitude de fazer planejamentos de intervenções sociais que busquem a participação. Esta dimensão aponta eixos ou caminhos a se percorrer sem o prejuízo de que outros sejam identificados (BIASOLI, 2015), também chamada de cidadania, esta quarta dimensão envolve e permeia os demais aspectos considerados.



Figura 1 – Adaptado pela autora do “Manual das Escolas Sustentáveis (MEC)”

O conteúdo programático do curso incluiu conceitos teóricos e metodológicos próprios da Educação Ambiental crítica e emancipatória, escolhidos de forma a se

articular com as quatro dimensões acima citadas e propostos para repercutir nas atividades práticas desta intervenção.

Quadro 2 –Conceitos teóricos e metodológicos trabalhados no curso

Conceitos teóricos e Metodológicos Educação Ambiental Crítica e Emancipatória	Educação	como fundamento da emergência da natureza cultural dos humanos
	Sustentabilidade	como processo de ação dos humanos em prol da conservação e preservação dos espaços físicos
	Participação Social	provedor de práticas educativas e dialógicas próprias e necessárias ao contexto socioambiental

Além dos princípios acima, o curso se propôs a abordar temas específicos relacionados a saberes e fazeres que fomentem e estimulem culturas de pró-sustentabilidade existentes e praticadas em diversos espaços sociais.

Os aspectos ligados à gestão escolar como energia, água, alimentação, resíduos sólidos, justiça ambiental entre outros, fizeram parte dos conteúdos programados, assim como os estudos e adequações, de acordo com premissas da sustentabilidade socioambiental de edificações e paisagismo.

Procurou-se construir um processo avaliativo contínuo e participativo. Assim, as avaliações aconteceriam em todos os encontros presenciais do curso, nas aulas abertas e nos encontros na escola, utilizando diversas técnicas como: observações, rodas de conversa, dinâmicas etc. Toda semana a equipe formadora se reunia e, com base nessas avaliações, eram reconstruídos e construídas as atividades seguintes.

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 do processo (MACHAD0, 2014). As atividades de intervenção na escola/comunidade foram acompanhadas pelos bolsistas, coordenadora do projeto, docentes colaboradores da universidade e da própria escola.

Acredita-se que a realização de um Curso construído de maneira participativa, se propõe a enunciar as utopias dos participantes e ter o conceito de escola sustentável construído coletivamente. Essa metodologia 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. Conseguiu-se estabelecer o cronograma abaixo, negociado e permeado por atividades elencadas pelos cursistas.

Quadro 3 – Calendário de realização do curso

DATA	CONTEUDO PROGRAMÁTICO
08/08	Apresentação do Projeto
22/08	Definição do grupo e discussão de propostas
05/09	Visita à Escola do Meio Ambiente (EMA)
12/09	Visita da paisagista ao jardim da escola
19/09	Oficina de confecção dos Pufes de garrafas PET
26/09	Oficina de confecção dos pufes de garrafas PET
03/10	Oficina de pintura dos pneus
15/10	Plantio do jardim
07/11	Programação para a Feira Cultural
14/11	Confecção da Placa do jardim, artesanato reciclável e acabamento dos pufes
26/11	Montagem da Feira Cultural
27/11	Feira Cultural
12/12	Avaliação do curso

O momento de concretização do curso: desenvolvimento das atividades teóricas e práticas

A equipe formadora promoveu um primeiro encontro, durante a Reunião de Replanejamento que antecede o início do 2º semestre letivo, com as pessoas interessadas em compor o grupo de trabalho. Aconteceu neste encontro a realização de uma apresentação do referido curso, uma breve introdução sobre o projeto escola sustentável proposto pelo MEC e quais eram as pretensões de trabalho, a partir do oferecimento do curso de extensão para professores, gestores, estudantes e membros da comunidade, assim como seus objetivos, métodos e apresentação da equipe formadora.

Os propósitos do projeto foram aprofundados e definidos os horários para os encontros teóricos e práticos do curso (as sextas-feiras à tarde). Alguns professores interessados manifestaram ter problemas com este horário, e se propuseram participar em outros momentos e incentivar o projeto dentro da escola. Estes professores participaram do curso como “apoio”, enquanto os demais se disponibilizaram participar efetivamente dos encontros pré-agendados e indicaram estudantes, principalmente membros do grêmio, que já estavam engajados em projetos de melhoria da área escolar. Neste mesmo sentido, houve também a indicação de pais que estariam disponíveis e interessados.

A experiência de cinco meses permitiu conviver com pessoas que atuam na escola, acompanhar a dinâmica do grupo de trabalho e observar as mudanças trazidas pela interferência do curso na realidade da escola. Esse convívio e as reflexões oriundas dos desdobramentos do curso contribuíram para a presente pesquisa.

Constituição do grupo

O grupo foi efetivamente constituído no primeiro encontro, no dia oito do mês de agosto de 2014, quando estiveram presentes professores, gestores, estudantes e alguns membros da comunidade que, além de pais, eram trabalhadores locais. Estes 19 participantes, além da participação da coordenadora do projeto e dos bolsistas, constituíram o grupo para o curso de extensão.

Quadro 4 – Membros da escola participante do curso

Gestores:
G1 – Professora – Mediadora
G2 – Coordenadora de Apoio à Gestão Pedagógica
Professores:
P1 – Português
P2 – Matemática
P3 – Física
P4 – Auxiliar de Língua Portuguesa
Estudantes:

E1- 3º Ensino Médio, membro do Grêmio Estudantil
E2– 2º EM, membro do Grêmio Estudantil
E3 – 3º EM
E4 – 1º EM, membro do Grêmio Estudantil
E6 – 3º EM, membro do Grêmio Estudantil
E7 – 1º EM, membro do Grêmio Estudantil
E8 – 2º EM, membro do Grêmio Estudantil
E9 – 7º Ensino Fundamental II
E10 – 3º EM, membro do Grêmio Estudantil
Membros da comunidade:
C1 – Morador da Cohab II – Jardim Brasil
C2 – Moradora da Cohab II – Jardim Brasil
C3 – Moradora do Jardim Peabiru (mãe de estudante)
Equipe formadora:
F1 – Profª. Coordenadora do Projeto
F2 – Estudante da Pós-Graduação
F3 – Estudante da Graduação

O desenvolvimento do curso

Segundo Boutinet (1990), a construção de projetos pode permitir que o educador escape da repetição, procurando realizar-se a si e a coletividade onde atua. O tema ‘escola sustentável’ mostrou-se muito atrativo no primeiro momento. Também foi interessante 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 por todos os participantes. A opção de trabalhar com essa temática dentro de uma perspectiva participativa, de construção coletiva e ancorada no diálogo, constituíram-se como primeiro desafio, o de não ser mais um entre os muitos outros projetos que entram na escola. A criação de espaços de diálogo nas reuniões presenciais teve 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.

A interatividade, segundo Tardif e Lessard (2005), caracteriza o principal trabalho da atividade educativa. Assim, as interações sociais não são uma fração das ações educativas, mas constituem-se meio para o desenvolvimento da educação e da construção do conhecimento. O conhecimento envolve o sujeito, a ação do contexto social e o objeto a ser conhecido.

As premissas da EA questionam o modelo unidimensional e unilinear que vem sendo empregado pelas escolas e indicam uma abordagem integradora dos diferentes saberes perante a complexidade socioambiental. É bom que se diga que a questão ambiental não inventou a interdisciplinaridade, mas talvez tenha sido a principal responsável por sua revalorização na matriz epistemológica (SEGURA, 1999). Apesar da dificuldade em se produzir um conhecimento interdisciplinar e integrado, numa sociedade que radicalizou o conhecimento sobre o mundo e as coisas, dividindo os saberes em seus aspectos muito específicos e categorizados.

Na maioria das vezes, trabalhos “interdisciplinares” ainda limitam-se à junção de diversas análises isoladas, contribuindo pouco para alargar os horizontes de entendimento da dinâmica socioambiental (SEGURA, 1999). Estudos complementam que trabalhos escolares envolvendo a EA predominam sobre propor apenas práticas pedagógicas, como exemplo à pedagogia da reciclagem, que se tornou o maior significado ecológico presente nas escolas atualmente, e serve como camuflagem ou de esquiva aos problemas fundamentais associados à questão do lixo, com a intenção de manter e reproduzir a estrutura e a dinâmica vigente (ZACARIAS, 1998). Ou seja, pouco se preocupa em promover ações educativas junto aos sujeitos envolvidos de maneira reflexiva e crítica.

As escolas públicas da rede costumam receber uma enorme demanda para a realização de projetos que chegam prontos para serem executados, sem que haja sua participação na elaboração e na avaliação do processo. Aos professores cabe ser simples executores, sem nenhum curso ou preparo prévio para tal função. 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 (MACHADO, 2014). A EA é uma educação política que se apoia em uma visão de mundo complexa e, por isso, é muito mais que sensibilização, embora também a envolva (VASCONCELOS et al 2009).

Pesquisas apontam que trabalhar a interação social em projetos ainda é um desafio a enfrentar (SPAZZIANI, 2012). A perspectiva participativa foi um dos grandes desafios no curso, visto que poucos projetos similares acontecem na escola. Houve dificuldades em trabalhar com uma proposta diferente, o conformismo com o "tarefismo" entre docentes e estudantes existe, o grupo apresentou momentos de desânimo em tomar iniciativas, propor discussões, expor opiniões, como no trecho destacado durante a entrevista com uma professora:

> *"Difícil pensar em como pode ser feito...Normalmente me dizem o que tem que ser feito" (frase destacada do depoimento de P4).*

Esta expressão, usada pela professora, indica a cultura predominante nos processos formativos, seja na formação inicial ou na continuada. Este modelo de ensino-aprendizagem contribui para a manutenção da timidez ao se expor, em alguns casos, e não promove a habilidade das pessoas em se colocar e assumirem-se proativamente. 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.

Geralmente os professores esperavam instruções da equipe formativa para iniciar as atividades propostas nos encontros presenciais. Observou-se que, o receio de se manifestar e discordar diante do grupo, foi frequente, talvez consequência do modelo tradicional de educação comum nos processos formativos em geral, e também pelas práticas de obediência às normas e orientações advindas das instâncias centrais do sistema educativo que cerca os fazeres no cotidiano escolar.

Acostumados com o ambiente de trabalho onde prevalecem as relações autoritárias, verticalizadas e burocratizadas, a escola hoje é um lugar onde geralmente, professores seguem uma "certa" metodologia de ensino, ou procedimento de fazer cotidiano e estudantes que geralmente "cumprem" a programação definida sem questionamento ou reflexão, tornando-se, muitas vezes, apenas copistas. A escola centrada neste modelo de educação tradicional ou tecnicista está longe de ser um espaço democrático, com a participação de toda comunidade escolar na construção do conhecimento. Os espaços não são adequados para o trabalho coletivo e os horários para discussão são muito restritos. Como já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, a cultura democrática

escolar está estritamente ligada com a própria história recente da democracia no país.

O primeiro encontro do grupo foi dedicado à introdução ao tema Escola Sustentável. Uma breve apresentação em Power Point (ANEXO A) indicou questões sobre a prática da Educação Ambiental na escola: Como o planeta está reagindo a esta proposta? Por que a natureza está trazendo respostas indesejáveis aos homens? Até que ponto os recursos naturais são renováveis? Além dos momentos de reflexão, também houve discussões sobre os direitos assegurados aos estudantes, mostrando ao grupo algumas leis sobre EA na escola que já estão em vigor, mas poucos aparecem efetivamente no cotidiano escolar.

Quase todos os docentes, entre eles alguns gestores, relataram existir EA na escola, mas desconheciam das leis que asseguram a obrigatoriedade e o acesso à EA em todos os níveis de ensino. Aprofundou-se o conceito coletivo de escolas sustentáveis, discutindo as dimensões gestão, edificação, currículo e cidadania. Foram levantadas algumas primeiras ideias de como a EA pode ser praticada na escola, uma forma de instigar os participantes a pensar sobre o tema e quais as possibilidades na escola.

Entre os materiais utilizados, foram apresentados vídeos de sensibilização, incluindo animações, documentários, relatos de experiência que tem a sustentabilidade e a EA como focos. Estes momentos proporcionaram ao grupo reflexões e discussões sobre o tema proposto, tendo em vista que

> As práticas educativas se realizam por meio dos diferentes discursos e ações que marcam o contexto sócio histórico de um determinado grupo. Portanto, os resultados, do ponto de vista da aprendizagem, são determinados conjuntamente pelos esforços de todos os atores envolvidos, como educadores e educandos. (SPAZZIANI, 2012, p. 3)

Importante destacar, que antes de qualquer processo formativo que se propõe promover intervenções participativas e sustentáveis, é fundamental o mapeamento e diagnóstico detalhado, que é mais que um levantamento de dados e problemas de uma instituição. Para Gandin e Gandin (1999, p. 54) “[…] diagnóstico é um julgamento sobre a prática à luz do referencial que se estabelece”. Um diagnóstico da escola, em suas múltiplas dimensões, é elemento fundamental para a qualidade da atuação que poderá potencializar transformações nela mesma, com implicações para o aprendizado dos estudantes (SOUSA, 2003).

Partindo dessa concepção de diagnóstico, cujo o objetivo é levantar dados (indicadores) e problemas sobre a qualidade da educação na escola e contribuir para propor formas de superar tais problemas. Juntamente com outras informações coletadas, a partir deste mapeamento, foi possível elaborar um plano para a ação, foram levantados dados sobre estudantes, gestão, professores, funcionários, merenda, espaço físico, funcionamento, comunidade escolar e entorno.

Por meio destes dados, o grupo pôde eleger os possíveis temas geradores. Foi preciso que se contextualizasse a escola antes de serem pensadas e planejadas as interferências efetivas do curso. Desde o início, destacou –se o propósito de levar as atividades realizadas nos encontros para outros espaços e envolver o máximo de pessoas e espaços na escola.

A discussão dos dados do mapeamento, junto ao grupo, promoveu maior engajamento dos estudantes, ou seja, estes participaram de forma mais efetiva nas atividades do curso, o que trouxe nova motivação para o grupo de trabalho e uma aproximação maior entre os professores e os estudantes.

> *"Com certeza as meninas (estudantes) conseguiram trazer mais informações nessa fase, por estarem no meio dos jovens e ouvir as opiniões deles.",* (trecho do depoimento destacado de G1 após a realização do diagnóstico).

Os dados deste diagnóstico, coletados pelos membros do grupo, revelaram indicadores claros da necessidade de melhorias para o ambiente educativo. Um objetivo a ser buscado era encontrar uma sinergia entre todos os envolvidos no processo pedagógico, para que as metas definidas pudessem ser alcançadas.

Dentre os temas apontados como problemas na escola, estava a questão da grande quantidade de lixo nas salas de aula e nos espaços em comum a todos como a quadra e o pátio, principalmente nos horários dos intervalos nos três períodos (manhã, tarde, noite).

> *"Tem cesto de lixo em todas as salas, mas todo mundo joga no chão ou pela janela." (E 2).*

Esta expressão destacada pela estudante revela que há situações de descuido que poderiam ser resolvidas. Ao discutir em reunião as possíveis soluções desse problema, os estudantes primeiramente trouxeram ações de caráter punitivo e

autoritário, como colocar câmeras de vigilâncias para identificar os estudantes ou suspender as atividades recreativas. Após as conversas no grupo, os estudantes chegaram a outra proposta que foi incorporada ao trabalho do grupo: os estudantes confeccionaram cartazes informativos, chamando a atenção da escola pelo cuidado com o pátio, banheiros e salas de aulas.

Os participantes também levantaram a questão do desperdício de comida, da merenda oferecida pela escola e de água por parte dos estudantes. Discutiu-se a ausência de manutenção adequada das instalações da escola, diante da situação crítica de crise hídrica que atinge o Estado de São Paulo. *"Há muitas torneiras vazando",* destacou o E 9.

Com base nestes dados, as discussões junto ao grupo e com a direção da escola indicaram a necessidade de propostas de ação. Ou seja, elaboração de algumas intervenções, viáveis no espaço de tempo de duração do curso, que contribuíssem para tornar a escola mais sustentável e diminuir a distância entre os sonhos e utopias na realidade presente na escola e, também, que essas ações refletissem nas propostas futuras para a escola. Os recursos humanos, financeiros e ambientes didáticos disponíveis deveriam ser incorporados nas propostas de ação. As saídas a campo para visitar os ambientes do entorno da escola e da região foram sugeridos para estudos do meio e intervenção social.

Para começar a traçar o plano de ação, os participantes foram divididos em três grupos, Gestão, Espaço físico e Currículo, com um representante da equipe formadora em cada um deles. As propostas foram apresentadas para formar um único documento, com o envolvimento de todos os participantes

O grupo responsável pelo **Currículo** foi composto principalmente por estudantes e alguns professores, e dentre as ações propostas estavam: elaborar diferentes formas de conscientizar a preservação da escola, incluir o tema de conscientização e sustentabilidade nos temas das disciplinas, promover palestras e aulas expositivas sobre a falta de água (crise que certas regiões do país enfrenta desde 2014, especialmente o estado de São Paulo), eleger grupos em cada sala responsáveis pelas ações de limpeza e conscientização dos demais, promover ações de arrecadação de garrafas PET para o reuso e sobre o reaproveitamento do alimento.

O grupo de **Gestão,** composto principalmente pelos membros da comunidade, se propôs a produzir registros fotográficos do entorno da escola a fim

de evidenciar e, com isto, selecionar e planejar intervenções educativas socioambientais nos contextos mais relevantes para a região do entorno da escola e das comunidades.

A proposta que obteve mais desdobramentos foi a do grupo responsável pela melhoria dos **Espaços Físicos,** formado principalmente por gestores e professores. Neste grupo foram selecionados os seguintes temas: a revitalização do verde, redução e reutilização do lixo e conservação dos recursos naturais da escola De maneira geral o grupo priorizou os espaços internos da escola que precisavam de cuidados, tanto para serem revitalizados, quanto, para serem preservados e respeitados.

Houve preocupação em potencializar a equipe de trabalho a agir e pensar juntamente com a sua comunidade e encontrar estratégias para dar continuidade (nos anos seguintes) às propostas construídas. Ou seja, propostas não pensadas como ações pontuais e para cumprir tabela, mas sim, como ações conectadas num projeto coletivo de interesse e necessárias à melhoria da escola.

Durante o semestre foram realizadas atividades diversificadas, sempre com o foco na melhoria da qualidade escolar, visando integração e envolvimento de todos em busca da interiorização da EA no cotidiano da escola e construção de espaços pedagógicos sustentáveis. Dentre as atividades promovidas na escola durante o período do curso estavam: a visita à escola do meio ambiente, as gincanas, reutilização de materiais por meio de oficinas de confecção de móveis com garrafas PET entre outras.

O curso foi finalizado com a produção de um livreto com todas as atividades realizadas, que teve como finalidade registro do que foi feito, além de pretender e ser usado como material didático para ações futuras (Figura 2). O livreto deverá funcionar como memória coletiva registrada pelo grupo de trabalho, de modo que se conte 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.



Figura 2- Capa do Livreto produzido

O curso de extensão foi finalizado em dezembro de 2014, mas o projeto “Escolas Sustentáveis” foi assumido pela gestão da escola, por meio das parcerias com outros grupos, como o PIBID/Capes-Ciências Biológicas, que também iniciou neste mesmo ano de realização do curso e tinha uma linha de ação relacionada à ambientalização das práticas pedagógicas e realizaram ações de melhorias sustentáveis na escola. A pesquisadora retornou à escola diversas vezes em 2015 para conversar com os participantes, entrevistar algumas pessoas que participaram do curso e saber dos desdobramentos das ações pensadas. Com a alteração contínua do corpo docente e discente nas escolas estaduais, parte dos participantes do curso não estava mais na escola.

Algumas intervenções formativas desenvolvidas no decorrer do curso

Um dos encontros do curso foi dedicado à visita da Escola do Meio Ambiente (EMA) vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Botucatu. A referida escola foi inaugurada em 2005, em 2010 recebeu a certificação de escola associada à UNESCO. A escola desenvolve sua própria metodologia, tem um enfoque informal na aprendizagem escolar e tem como inspiração a simplicidade da natureza, a qual se encontra dissolvida nos pilares da escola (caminhos ecopedagógicos, vivências socioambientais e pesquisas).

A escola adota como principal objetivo o de apresentar a interdependência humana com a natureza. Para isso, fundamentou-se na ética de que o ser humano

não é o único ser vivo do planeta, no resgate de valores, na transdiciplinaridade e na afetividade com a natureza. A escola preserva uma floresta remanescente do cerrado, bem como, é a grande responsável pela preservação das nascentes e da represa com águas do Ribeirão Lavapés com área reflorestada com essências nativas. Conta também com o patrocínio de grandes empresas como SABESP e DURATEX.

Muitas pesquisas também são realizadas no entorno da EMA, que contribuem para as atividades de EA nesta escola. Essas pesquisas envolvem estudos com a flora e a fauna nos diversos ecossistemas, inclusive no ambiente aquático, e possibilita que os estudantes, que visitam as trilhas da escola, obtenham conhecimentos precisos do ambiente local, o que possibilita a compreensão da necessidade de preservá-lo.

A visita proporcionou conhecimentos sobre um espaço educador existente no município, que muitos dos participantes desconheciam e que gerou sensibilização com o lugar e com a proposta desenvolvida.

> *"Gostaria de fazer todas essas trilhas, deve ter muito que conhecer nesse lugar...é lindo" disse* uma professora (P3).
>
> "*Seria muito bom se a escola pudesse nos trazer aqui"* completou a estudante (E6).

A visita também instigou e despertou sentimentos e vontades para implantar ideias semelhantes na construção da Escola Sustentável. Tanto que, no ano seguinte, foi possível a construção de uma parede móvel de garrafas PET como havia na EMA, que é utilizada hoje em um espaço externo.

Atitudes relacionadas à conservação dos ecossistemas podem ser executadas de maneiras variadas e criativas no convívio das instituições escolares, práticas ligadas à reutilização e redução do lixo se fazem cada vez mais necessárias no ambiente comunitário e escolar. Uma das propostas do curso foi criar uma gincana envolvendo todos os estudantes da escola para a arrecadação de garrafas PET de refrigerante.

As competições escolares são um tipo de estratégia que pode ser utilizada para pôr em prática os conhecimentos trabalhados em sala de aula. A educação por meio de jogos vem se tornando uma alternativa metodológica bastante pesquisada, sendo abordada de diversas formas e com aspectos variados (ALVES, 2006). Para Lopes (2001), esse tipo de atividade extracurricular desempenha funções

psicossociais, afetivas e intelectuais básicas que satisfazem objetivos pedagógicos no contexto escolar como o aumento da atenção e da concentração, o desenvolvimento da autonomia e a redução da descrença na capacidade de realização.

Todas as classes participantes receberam a orientação para a coleta, contextualizando o objetivo da atividade e fazendo com que os estudantes refletissem sobre a questão do consumo exagerado e a produção de lixo. A classe que tivesse maior empenho e conseguisse arrecadar maior número de garrafas receberia, de forma coletiva, um incentivo. Todas as salas se envolveram e se empenharam neste mutirão em que foram arrecadadas mais de 500 garrafas PET.

A questão da “premiação” vem sendo muito discutida nas ações escolares, visto que pode ser considerada um estímulo reducionista, objetivando apenas o prêmio, porém, outros estudos revelam que a premiação é algo simbólico em consequência de todo o processo que antecede a isso, funciona como um estímulo a mais para a cooperação, empenho, envolvimento no trabalho em equipe.

Apesar do empenho e envolvimento de todas as turmas, infelizmente o prêmio escolhido como forma de incentivo foi inviabilizado. Uma das ideias do grupo foi oferecer um dia no cinema com direito à pipoca e refrigerante, tendo em vista, que muitos estudantes não têm esta oportunidade. Alguns membros do grupo se incumbiram desta organização, que envolveu reserva da sala de cinema da cidade, do transporte e do lanche. Além dos trâmites de comunicado aos pais e solicitação de autorização. Porém, no dia do passeio o ônibus da prefeitura não apareceu. Houve mais uma remarcação, cumprindo novamente todos os procedimentos e novamente o transporte não teve autorização da prefeitura para sair.

Esta dificuldade de deslocamento dos estudantes para visitas e estudos é um problema sério que inviabiliza muitas atividades propostas. Tem-se percebido a falta de comprometimento do município com os estudantes das escolas estaduais, quer seja por problemas financeiros, por falta de coletivos em condição de atender à demanda do município, ou por motivos de interesse político. A justificativa que tem chegado é a falta de verba (corte de gastos) do município para atender às demandas das escolas do Estado. Isto leva a questionamentos do por que a SEE/SP não possui verba ou frota de transportes para atender seus estudantes? Parece que promover atividades extras, ou mesmo, extraclasse não faz parte do projeto pedagógico do currículo das escolas estaduais, o que dificulta imensamente

qualquer ação que promova atividades educativas diferenciadas fora do contexto escolar.

A frustração dos estudantes e de todos do grupo, a falta de diálogo e o distanciamento entre o Estado e o município vão além das desavenças políticas e econômicas. A burocratização excessiva para o transporte inviabiliza a saída da escola, o que se torna um impedimento para que aconteçam as experiências diferenciadas, culturais e práticas, de ensino não formal que tanto contribuem para o conhecimento e enriquecimento cultural e pessoal dos estudantes.

Ainda trabalhando com a questão dos resíduos sólidos e da pedagogia dos 3 R, os integrantes do curso envolveram toda a escola em oficinas com as garrafas arrecadadas, afim de reutilizá-las para a confecção de móveis reciclados, como bancos, pufes, mesas, enfeites e brinquedos.

Foram confeccionados um total de oito pufes e para o acabamento foram providenciadas, em uma tapeçaria próxima à escola, capas feitas sob medida. Todas as etapas da confecção tiveram a participação efetiva dos estudantes e foram realizadas nos horários de aula em um espaço que abrigaria o futuro laboratório interdisciplinar da escola. Os estudantes ou turmas que participavam destas atividades foram escolhidos pela equipe de gestão, em vista da aula ou do professor que estava no momento. O professor responsável participava também. Em alguns momentos contaram-se, principalmente, com professores que faziam parte do curso ou aqueles que se dispuseram como colaboradores. Também estes momentos oportunizaram a participação dos demais professores da escola.

Os pufes foram expostos na feira cultural da escola e depois utilizados na biblioteca à disposição dos estudantes. As garrafas danificadas e as sobras da oficina dos pufes foram utilizadas pelos estudantes para a montagem de brinquedos reciclados e vasinhos de flor.

Também aconteceram oficinas com pneus. Material que se constitui um dos grandes problemas ambientais modernos, um resíduo potencialmente danoso à saúde pública e ao meio ambiente. Sua degradação é considerada extremamente lenta, pneus precisam ser armazenados em condições apropriadas para evitar riscos de incêndio e proliferação de mosquitos e roedores (BERTOLLO, FERNANDES, MIGOTTO, 2000). Pesquisas vêm sendo realizadas, particularmente no exterior, em busca do desenvolvimento de tecnologias para a reutilização, seja na forma inteira, como borracha reciclada, ou como combustível, na geração de energia.

Pensando nisso, o grupo propôs uma nova utilização para os pneus. A direção da escola entrou em contato com uma empresa de recolha de pneus e conseguiu que fossem cedidos dezenas de pneus que fariam parte da nova composição do jardim. Para isso os pneus foram lavados e pintados pelos próprios estudantes (Figura 3). Tendo em vista a importância da reciclagem para o meio ambiente, estudantes e professores puderam exercitar a prática educativa e a consciência ambiental se evolvendo de maneira efetiva nas atividades realizadas.



Figura 3- Pintura dos pneus pelos estudantes

Como parte do projeto criado pelo grupo, foi proposta a revitalização do espaço verde na entrada da escola. Um espaço que estava dominado por uma grama mal cuidada, muito mato e lixo. Era um espaço com potencial, porém, totalmente inutilizado pela escola. A revitalização do local incluiu a participação de uma paisagista que reside nas imediações da escola. Ela esteve presente em um dos encontros presenciais e orientou sobre as possibilidades sobre o que poderia ser feito no local, o que deveria ser removido e quais novas mudas poderiam ter sucesso. Ela também aprovou a ideia de se utilizar pneus como “vasos” para as flores no jardim e sugeriu uma cerca viva feita de pequenos arbustos.

As mudas foram adquiridas com verba do projeto do Curso de Extensão, assim como o adubo ideal. A direção da escola providenciou o corte da grama e o corte do terreno para plantio dos pequenos arbustos. Na semana em que houve o recesso na escola, em outubro 2014, membros do grupo e estudantes se reuniram

junto à paisagista para o plantio do novo jardim. Ao todo, foram distribuídos 25 pneus pintados pelos estudantes, cada um com uma muda diferente (Figura 4). Também foi feito o plantio de árvores baixas circundando o jardim. O dia do plantio do novo jardim também foi muito simbólico, pois aconteceu no dia 15 de outubro dia do professor. Uma ação comunitária voluntária e participativa em prol de um melhor ambiente de trabalho e melhor escola para todos, o que indica o grau de envolvimento do grupo e da escola.

> O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências assim como modo de agir no coletivo em favor da formação dos alunos e transformação da escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 427)



Figura 4 – Mudas de flores plantadas em vasos de pneus

Uma das professoras do grupo conseguiu ripas de madeira para a confecção da placa do jardim. São certamente essas pequenas ações que, ao serem conectadas, podem criar sinergia e auxiliar o processo de construção da identidade de cada escola. Os estudantes do 6º ano ficaram responsáveis por pensar em uma frase/poema para colocar na placa e optaram por algo simples que chamasse a atenção de quem passasse pelo jardim. A frase escolhida foi “Escola Sustentável é.... Linda, amada, preservada, cuidada e valorizada”. Escrita e pintada com tinta a óleo pelos próprios estudantes, a placa (Figura 5) foi colocada no novo espaço educador, inaugurando o Jardim Sustentável, no dia da feira cultural.



Figura 5 – Estudantes pintando a nova placa do jardim da escola

No dia 27 de novembro de 2014, aconteceu a feira cultural na escola, com o tema “Planeta Sustentável”. Foram desenvolvidas atividades lúdicas em que os participantes (estudantes, professores e comunidade) contaram com jogos ambientais em que o raciocínio e a consciência ambiental foram estimulados, de forma prática, objetiva e descontraída. Jogos possuem peculiaridades educativas que proporcionam avanços no processo de ensino-aprendizagem relacionados ao meio ambiente (NOBREGA, PASSAVANTE, 2009).

As atividades lúdicas podem ser simples e variadas, e devem buscar questionar e resgatar a percepção e a concepção do contato dos indivíduos com o meio ambiente, favorecendo ações que melhorem a qualidade de vida (SILVINO; SENA, 2004).

A feira também envolveu atividades musicais, desfile de roupas recicladas e teatro. A escola buscou parcerias como, por exemplo, CEVAP (Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos), que trouxe exemplares de alguns animais peçonhentos com a participação de funcionários que informavam sobre os riscos e mitos que envolvem estes animais. Uma sala de aula foi destinada ao projeto "Escola Sustentável" durante a feira, para expor o que foi produzido pelo curso ao longo do semestre. Neste espaço foram promovidas algumas oficinas com uso de material reciclado.

No dia anterior houve a montagem do cenário da sala, que simulou uma sala de estar com as banquetas de garrafas PET, uma estante com brinquedos

recicláveis e um espaço com garrafas pré-montadas, com as fases de confecção dos pufes para facilitar a oficina, tendo em vista que é um processo um pouco demorado, especialmente o corte, a amarração e a montagem das garrafas.

Também nessa sala, foi instalado equipamento para apresentação digital de todo o processo e oficinas realizadas pelo grupo com muitas fotos e legendas explicativas, inclusive um vídeo autoexplicativo, sobre como fazer compostagem. Ainda sobre este tema da compostagem, foram preparados cartazes e uma simulação em um galão de água, preparado com terra, lixo orgânico e cascas de banana, a fim de ensinar todo o processo aos estudantes das escolas visitantes e aqueles da escola, sede da Feira. Neste momento, houve oportunidade de entrar em contato com atividades relacionadas à sustentabilidade ambiental de maneira simplificada e compreensível.

A promoção de uma feira cultural é também a promoção de momentos de aproximação com a comunidade escolar, de celebração e de participação, além de proporcionar uma brecha que traga maneiras alternativas de relações sociais que se oponham à forma escolar hegemônica de socialização.

5. A SUSTENTABLILIDADE DA ESCOLA SUSTENTÁVEL

Neste capítulo estão contemplados alguns elementos de análise do processo formativo e seus pressupostos para incorporação da EA nas escolas, tendo como parâmetros o processo formativo, as atividades desenvolvidas e a constatação dos desdobramentos no ano seguinte à realização do curso

Na primeira parte será priorizada a formação dos envolvidos no processo, serão avaliados os limites e avanços da experiência pesquisada. A segunda parte traz os pontos que emergiram da análise do processo formativo em questão, quais foram os desdobramentos para a construção da EA na escola.

5.1 A formação dos sujeitos envolvidos

Parte-se do pressuposto de que práticas e discursos presentes em qualquer contexto social e, especificamente, no contexto educativo, são consequências de processos substanciados e marcados por intensas interações sociais entre os sujeitos comprometidos/envolvidos nas práticas educativas (VIGOTSKI, 2001).

Uma das avaliações do curso foi feita, sob a forma de entrevista coletiva, durante o último encontro do grupo na escola, em dezembro de 2014, com a participação de professores, gestores e diretor da escola. As impressões, opiniões e reflexões dos cursistas destacaram que os métodos de ensino e os recursos didáticos apresentados são entendidos como práticas educativas alternativas, que priorizam a EA como instrumento de transformação social, iniciada a partir do contexto local.

Todos abordaram sobre a efetividade das atividades promovidas a partir do curso na escola, suas impressões e experiências vivenciadas no processo educativo promovido pelas atividades do curso, emitiram opiniões sobre todo o trabalho desenvolvido e também algumas sugestões e possíveis críticas.

De maneira geral, o grupo considerou o curso muito proveitoso, o grupo destacou o envolvimento nos encontros presenciais e nas tarefas e atividades que demandaram um esforço grande para ser cumpridas. O tempo disponível para o desenvolvimento do projeto era restrito e este foi um fator apontado como limitador. O grupo destacou, ainda, que iniciativas como as do curso deveriam ser mais frequentes na escola, pois a EA é um campo de conhecimento muito importante

para os dias de hoje, não só pensando em âmbito global como efeito estufa ou aquecimento, mas também para trabalhar com os estudantes problemas atuais como a falta de água e a questão do lixo na escola.

Para a autora desta pesquisa, um dos principais pontos para o sucesso do curso se deve ao fato da gestão da escola abraçar a causa e viabilizar o andamento do curso dentro da escola, desde o momento do aceite do diretor, o tempo todo foi um trabalho em conjunto, o apoio foi total e sem ele provavelmente seria muito difícil um curso com poucos membros atingir a escola como um todo. A gestão facilitou a troca e liberação de aulas para que os professores interessados pudessem participar do curso. Em alguns momentos juntou turmas, ou solicitou a colaboração de outros professores no sentido de cobrir a ausência do colega. Também entrou em contato com a comunidade e alguns pais de estudantes, liberou membros do grupo para que pudessem dar informes em outras salas. Além de ter disponibilizado ao grupo um espaço com um ambiente acolhedor para as discussões e reflexões sobre o espaço escolar, fato que contribuiu para fomentar espaços de diálogos e encetar a construção da identidade da equipe de trabalho.

A gestão da escola conseguiu a doação de pneus, fez a solicitação de transporte para as visitas, além de auxiliar financeiramente a compra de materiais para a implementação das atividades do projeto. Foi um apoio fundamental para que as intenções da ideia sustentável permeassem a escola, seguindo na contra mão à maioria das escolas públicas brasileiras, em que dados recentes apresentam uma gestão deficiente, com entraves para uma melhora efetiva tanto das estruturas prediais como dos equipamentos e mobiliários das escolas.

Para a arquiteta Emilze de Carvalho, autora do projeto Padrão Nacional de Escolas de Tempo Integral, apesar de a falta de verbas ser um fator preponderante, ela não pode ser uma desculpa. Assim, segundo Reis e Moreno:

> Penso que é fundamental e necessário, sim, ter mais recursos para a educação, mas é preciso se apropriar de ferramentas de gestão, planejamento e transparência necessária às instituições. Uma boa gestão consegue o envolvimento de profissionais de arquitetura, engenharia, empresários, representantes da comunidade local e administradores públicos, com desempenho justo de suas funções, e promove a realização de uma infraestrutura efetivamente adequada. (REIS e MORENO**,** 2015 p. 3)

Segundo Roberto Leão (2009), presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a escola que o povo frequenta é a que passa hoje por dificuldades de estrutura e de funcionamento. A escola pública brasileira se sustenta hoje muito mais pela solidariedade dos profissionais da educação que atuam nela, que por conta das políticas públicas que deveriam fazê-la funcionar direito, ou seja, uma gestão empenhada, envolvida, que motiva e interage com o corpo docente e comunidade é fundamental para o sucesso de sua escola e de seus estudantes em todos os sentidos mesmo carecendo de apoio financeiro do governo.

Para muitos professores esta foi a primeira oportunidade efetiva de entrar em contato com a EA. A formação do grupo contou com docentes de áreas de exatas e humanas que puderam contribuir com outro olhar, analisando diferentes aspectos. Muitos relataram que durante o curso foi possível levar a EA para dentro das suas aulas, mesmo estas não pertencendo ás áreas de ciências.

> "*Através do curso consegui melhorar minhas aulas, trabalhar e discutir com maior propriedade textos envolvendo à crise ambiental com meus alunos."* (Depoimento de P1)

Segundo Spazziani (2012), a escolha consciente e deliberada por determinados caminhos e instrumentos para atingir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e comunidade favorece ao ato pedagógico e a fundamentação necessária para reflexão do contexto teórico pedagógico que se está percorrendo.

Apenas uma professora de ciências se mostrou interessada em participar do curso, porém, pela indisponibilidade e incompatibilidade de tempo, ela se colocou à disposição para qualquer ajuda e apoio ao grupo, mas não frequentou efetivamente o curso. Este é um exemplo da condição de trabalho do professor da escola pública que tem interesse em aprender, conhecer e se envolver em novos projetos na escola, mas muitas vezes é impedido, pois duplica ou até triplica sua jornada de trabalho para conseguir o aporte financeiro suficiente e coerente a sua digna sobrevivência (SILVA, 1991). O achatamento salarial os obriga a trabalhar em três ou quatro escolas, além das muitas tarefas que precisam ser realizadas fora da sala de aula e, frequentemente, fora da escola, estendendo ainda mais a jornada de trabalho.

As condições objetivas de trabalho do professor são percebidas como limitadoras. Muitas vezes a situação é traduzida como frustrante, desanimadora, com uma jornada de trabalho extensa. Não existe tempo disponível para a

preparação de aula, correção de trabalhos, amadurecimento de experiências e a atualização para envolvimento em grupo como a participação em cursos e projetos que contribuem para a formação pedagógica continuada.

O professor teria como sua principal tarefa, disseminar o conhecimento, porém, tem dividido seu tempo para desempenhar atividades que não deveriam estar no seu dia a dia. "Eles passaram a ter funções que, na verdade, são de psicólogos, assistentes sociais e, até, dos pais." (LEÃO, 2009)

Muitos professores reconhecem a importância e a necessidade de sempre se atualizar e adquirir conhecimento, mas diante destas condições não há quase nenhuma possibilidades de construção de projetos pedagógicos comuns. A mobilização dos professores é difícil e repousa sobre suas obrigatoriedades. A desvalorização do professor os obriga a escolher a quantidade e não a qualidade de trabalho. Os baixos salários surgem como uma ameaça cotidiana ao docente, perturbando seus planos de ascensão social e obrigando-o a viver na defensiva em um esforço contínuo de autovalorização. Assim,

> [...] professores ministram aulas em diferentes locais para completar sua jornada de trabalho. Esse processo de atribuição de aulas, que desloca os docentes por vários locais, faz com que tenham diminuído o tempo diário de permanência em cada escola. Assim, sua relação se limita a sala de aula. As jornadas impossibilitam o intercâmbio de um tão necessário espaço coletivo de trabalho. (FRANCHI, 1995, p. 28)

Não é à toa que a rede estadual de ensino de São Paulo registrou a exoneração de 9.279 professores entre janeiro de 2011 e junho de 2015. Esse número representa a saída de 172 docentes da sala de aula por mês, em média. Os dados são da Secretaria Estadual de Educação, obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). Professores vãos atrás de carreiras que sejam valorizadas e menos exaustivas.

Sindicatos e associações dos professores têm uma demanda antiga por melhores condições de trabalho, situações suficientemente estressantes, capazes de promover desgaste físico, emocional e psíquico resultante de sua tarefa laboral.

O magistério está entre as atividades com maior ocorrência da síndrome de esgotamento total “Burnout”[2].

Para a autora deste trabalho os estudantes são os maiores prejudicados com isso, já que, professores bem formados e capacitados para tal finalidade, abandonam a escola pública. Restam, então, os “tapa-buracos”, que são profissionais temporários, substitutos, que caem de paraquedas nas escolas, muitas vezes, sem formação adequada, sem conhecimentos prévios sobre os estudantes e comunidade local, aumentando os índices da “flutuação pedagógica’, que é a intensa troca de professores em um mesmo ano letivo. E essa situação do docente refletiu-se, por muitas vezes, no curso, com frequentes ausências de alguns professores, que tiveram dificuldades em chegar ao final da experiência, principalmente quando o final do ano foi se aproximando, que é época de maior trabalho para o professor, e dois participaram desistiram de participar curso.

A flutuação docente também promoveu impacto na continuidade das iniciativas de construção da escola sustentável, pois um docente participante e muito atuante do curso tive que mudar de escola no ano seguinte. Essa situação é um problema recorrente nos projetos implantados nas escolas, a cada novo ano é preciso recomeçar, já que a equipe continuamente se modifica e fica muito difícil a continuidade de projetos de longo prazo.

A avaliação do grupo demonstrou que o curso conseguiu mobilizar e envolver, de maneira geral, todos os estudantes da escola, muitos docentes e funcionários, especialmente na construção do novo jardim. Esta atividade foi considerada como a que trouxe uma energia nova à escola. Os estudantes o respeitam, valorizam esta conquista, e começaram a reconhecer mais a escola como promotora de atividades atuais e interessantes. De certa forma, com o desenvolvimento das diversas atividades promovidas no decorrer do projeto “Escola Sustentável”, os estudantes demonstraram incorporar, de maneira diferenciada, as práticas aprendidas no seu cotidiano. Projetos de integração e participação do coletivo como o que foi proposto aumentam a percepção dos estudantes de que eles fazem parte da escola e a escola faz parte deles. Segundo o participante G1

---

[2] Síndrome de Burnout é um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso, ligado à vida profissional.

> *“Foi possível também envolver alunos que são 'problemáticos' quanto ao comportamento, que sempre se excluem, devido ao oferecimento de atividades extraclasse que exigem gasto de energia e muita prática.”* (palavras trazidas do diretor da escola G1)

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 este 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 em lidar com questões coletivas relacionadas a uma variedade de questões, tendo um posicionamento mais maduro e visão de mundo mais esclarecida e fortalecida.

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 (MACHADO, 2014).

Dentre as dificuldades encontradas, a que mais se destacou foi o desmantelamento das pessoas enquanto grupo do curso, dez dos participantes não receberam o certificado por ter tido uma frequência inferior a 70% em todas as atividades desenvolvidas. No início, o grupo se formou com 18 pessoas mas, com o passar do tempo, as reuniões foram esvaziando, mesmo com os lembretes do grupo em salientar a importância dos encontros. Por se tratar, talvez, de uma tarde de sexta feira, provavelmente pesou para a desistência da frequência no grupo, apesar de ser o horário combinado previamente com o grupo, sem contar os inúmeros feriados ao longo do semestre, paralisação de professores e preparação para a eleição, motivos que resultaram em muito tempo sem as reuniões. Provavelmente, este tenha sido um fator preponderante para as ausências de muitos cursistas do grupo. Assim, do diário de campo retiro o seguinte registro,

> *“A presença dos participantes na reunião de hoje foi extremante reduzida! Já não tivemos a participação das alunas do grêmio em algumas reuniões anteriores o que fragiliza o grupo já que o enfoque principal e a interação entre funcionários alunos e comunidade, e*

> *projetos a serem realizados articulando as três frentes, acredito que as ausências estejam relacionadas ao final do ano [...]"* (Anotação da pesquisadora extraída do caderno de campo.)

Algumas outras possibilidades para explicar este fato no caso dos estudantes, está em que a maioria era do último ano, 3º ano do EM, e a disponibilidade e interesse em se envolver com projetos da escola diminui principalmente na época das provas do Saresp e do Vestibular de final do ano.

Neste momento, cabe discutir o quanto este esquema de provas padronizadas pelo governo, interfere no desenvolvimento de ações de EA e também outros projetos diversificados nas escolas. Segundo Moura (2015), hoje prevalece na sociedade a *noção prática* de qualidade relacionada diretamente com os resultados obtidos pelas escolas nos exames nacionais e internacionais, aplicados em larga escala em todo o país. São consideradas boas escolas aquelas que obtêm os melhores resultados nesses exames. A utilização desse padrão e dessas medidas desconsidera e despreza as *noções práticas* de qualidade elaboradas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas, desperdiçando experiências (SANTOS, 2002) fundamentais para o processo de busca de melhoria da qualidade da escola pública.

Outro motivo levantado pelo grupo como uma possibilidade para evasão de estudantes do 3º ano EM do curso foi o desinteresse pessoal, já que ao final do ano eles estão envolvidos em alguns processos seletivos para universidade, cursos técnicos ou para outra ocupação profissional futura. Os outros estudantes membros do grupo que estavam em outras séries, provavelmente se sentiram desmotivados diante da ausência dos colegas. Além, também, das reuniões realizadas em horário diferente às aulas, em que muitos estudantes estão em outras ocupações, mesmo a maioria dos estudantes sendo moradores da região, a dificuldade de locomoção até a escola foi um fato relatado, pelos alunos durante conversas informais.

Porém estes mesmos estudantes que deixaram de frequentar as reuniões presenciais do curso, sempre estiveram presentes e envolvidos nas atividades práticas, oficinas, desenvolvidas na escola durante os horários de aulas. Eles foram fundamentais para o incentivo e disseminação dos objetivos da escola sustentável entre outros estudantes da escola.

> *"Os alunos se interessam muito por aulas que envolvem práticas como pintar, construir jogos etc. Embora ainda haja muitos alunos que não sentem interesse no projeto de Educação Ambiental."* (Destaque para fala de P4)

A ausência dos professores pode ter ocorrido pela falta de tempo dos mesmos, como já foi bastante discutido, as condições de trabalho e carga horária dos professores muito intensa especialmente, ao final do ano, quando a demanda de avaliações e correções aumentam e o tempo fica ainda mais escasso, assim como pela 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.

Nesse sentido, nos limites de duração do curso, observou-se a importância de agregar no processo formativo para a comunidade escolar, o diálogo, a identidade e a felicidade (MACHADO, 2014). 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. Os participantes presentes na avaliação coletiva, ao final do curso, argumentaram que a dificuldade do envolvimento da comunidade escolar não só no projeto, mas nas ações na escola como um todo está relacionada ao fato de a comunidade ter valores diferentes dos existentes na escola, dentre os membros da comunidade participantes do curso, nenhum frequentou as reuniões até o final do semestre.

É comum o discurso de que os pais só se interessam pelo resultado escolar de seus filhos, ou seja, boletim e notas. A colaboração entre pais e escola é uma área que requer atenção por parte dos educadores. Pesquisas demonstram que estudantes, escolas e pais se beneficiam deste tipo de colaboração. Becher (1984) afirma que pais que estão envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à escola e em relação a si mesmos, se tornam mais ativos na sua comunidade e tendem a melhorar seu relacionamento com os filhos. No entanto, mesmo com evidências positivas sobre os benefícios da colaboração entre escola e pais, pouco se tem feito no meio educacional para que os familiares dos estudantes se sintam como parte do processo educacional dos seus filhos, e poucos pais tem conhecimento desta participação fundamental.

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 (MACHADO, 2014). A barreira do envolvimento efetivo dos pais na escola, também está relacionada à falta de recurso familiar como, por exemplo, falta de meios de transporte e locomoção, além de problemas para sair do trabalho para participação nas atividades escolares, evidente nas reuniões de pais com classes completamente esvaziadas.

A falta de colaboração dos pais também está relacionada com dificuldades de comunicação entre a escola e a 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. A insensibilidade de alguns profissionais pela situação familiar dos estudantes são fatores que intimidam muitos pais e bloqueiam a comunicação efetiva, exacerbando seu sentimento de inferioridade com relação a professores e diretores e causando alienação. Em alguns momentos, nos encontros do curso, foram presenciadas estas dificuldades com os membros da comunidade, sempre quietos e envergonhados, pouco se colocavam com ideias opiniões, não tomaram muitas iniciativas frente ao grupo, sempre pareciam meio acanhados diante do restante dos participantes e acatavam todas as decisões sem oposição.

No meio do percurso uma das propostas do plano de ação, que envolvia principalmente os moradores da região, foi cancelada. A intenção era fazer um painel de fotos do bairro, com imagens dos arredores apontando aspectos positivos e negativos como praças, rio, lixo nas calçadas, falta de iluminação, presença ou não de elementos da natureza e a arquitetura local.

Os encarregados por estas imagens foram os pais dos estudantes e moradores locais participantes do curso, a fim de buscar novas parcerias com a comunidade das redondezas, o grupo considerou que eles seriam os mais aptos para essa tarefa de registro fotográfico por terem um olhar acostumado, porém, detalhista e curioso do entorno. No entanto, houve imprevistos por parte dos cursistas que representavam a comunidade, e as fotos não foram entregues, mesmo com a cobrança do grupo, prazos foram estabelecidos, mas infelizmente, precisou-se excluir este projeto da pauta. Entretanto, esta proposta não foi esquecida, talvez, adiada para outro momento, já que a relação escola comunidade continua mesmo com o termino do curso, a proposta é muito interessante para interagir a escola com a realidade de seu entorno e seu contexto social.

Por outro lado, sempre que foram promovidas atividades práticas com a comunidade escolar, estes membros do grupo responderam positivamente às expectativas, demonstraram potencialidade a se envolver como, por exemplo, na montagem dos reciclados e no plantio do novo jardim, quando a comunidade se uniu, conseguiu ferramentas e trabalhou duro no feriado para que o jardim fosse concluído com sucesso.

Objetivava-se, no planejamento inicial formar grupos de trabalho com representantes de toda a comunidade escolar, mas isso não ocorreu, apesar de se constatar na inscrição estudantes, membros da comunidade local e pais de estudantes, os demais participantes eram professores e coordenadores que foram os que se mantiveram frequentando o curso até o final.

O curso foi finalizado e a proposta para o ano seguinte (2015) feita a partir dos pontos de sucesso do curso, estes que deveriam ser seguidos e evoluídos mas, também, pensar em novas soluções para os caminhos de dificuldades encontrados ao longo do curso. Atrair estudantes mais novos para o desenvolvimento de projetos foi um ponto levantado, assim eles participariam de todo o processo e desfrutariam dos resultados obtidos na escola. O grupo avaliou que o trabalho foi muito prazeroso, gratificante e rendeu bons resultados, não só no jardim ou na participação da feira, mas no dia a dia da escola. Também concordou em continuar o trabalho, considerando alguns aspectos importantes que poderiam ser trabalhados mais intensamente, são eles: a questão do lixo nas salas e no pátio, o desperdício de comida e a continuação da valorização e apropriação dos espaços educativos na escola.

5.2 Desdobramentos da Escola Sustentável

O estudo sobre EA escolarizada, eixo central do presente trabalho, coloca 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 no Brasil. A atual condição da escola pública brasileira é reflexo de um processo histórico e político em que esteve a serviço de diferentes ideais. Na Colônia, foi religiosa, no Império foi elitista e na República esteve atrelada ao projeto de industrialização. Por isso as adequações e mudanças acompanharam os interesses sociais, tecnológicos, culturais e econômicos do país (SILVA, 2007).

A realidade vem se transformando aceleradamente, tudo como se fosse mercadoria e a escola passa a se constituir num dos promissores negócios dos últimos tempos. Em face a este cenário, não deixa de ser um momento oportuno de se retomar as bandeiras de defesa de uma educação pública, gratuita, laica, obrigatória, de qualidade e universal (SILVA, 2007, p. 32).

Discutir a crise da escola pública atual é discutir a crise da sociedade capitalista, sendo que vários fatores podem ser apontados e se somam a este quadro de tensão vivida pela escola pública brasileira. Uma ação deliberada das elites que sucateiam os serviços sociais, uma política instável de formação inicial de professores incompatível com a complexidade e as necessidades das escolas públicas, achatamento salarial dos profissionais da educação, a violência nas escolas são apenas sintomas do agravamento desta crise. A interferência da política educacional que transfere para as escolas seu poder hegemônico, muitas vezes de forma sutil, tem levado a escola a um desvio da sua verdadeira função social que é a de promover e mediar o saber.

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 cerca e a restringe no seu mundo (MACHADO, 2014). Ao contrário disso, uma escola que pretende ser sustentável, está aberta à vida e à sua comunidade. 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 cidadãs e cidadãos que desejam transformar o mundo em que vivem (FREIRE, 2005).

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 (MACHADO, 2014). A construção coletiva somente se institui com o estabelecimento de espaços e tempos de aprendizagem amparados em processos dialógicos e participativos. 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.

Nesse sentido, processos formativos de EA devem buscar a estruturação desses momentos e tempos de diálogo, que criam um espaço seguro e acolhedor. Daí a importância de iniciar-se o processo formativo pelas utopias individuais e coletivas de todas e todos que fazem parte da escola. Este foi o desafio de conciliar reflexões às ações realizadas pelos participantes durante todo o Curso.

Intencionava-se romper com o isolamento, que recolhe professores às suas salas de aulas, mantendo-os solitários na responsabilidade de ensinar seus estudantes. A criação de espaços para 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.

As reuniões de ATPC 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 desafio da continuidade das ações desenvolvidas pelo curso foi acompanhado pela pesquisadora durante o ano de 2015, quando se visitou a escola por diversas vezes, acompanhou-se os projetos desenvolvidos em parceria com a universidade. Foram eles, do grupo PIBID, que também trabalhou com EA em ações voltadas à sustentabilidade e a problemas socioambientais e, também, o Núcleo de Ensino que continuou com o projeto de construção da Escola Sustentável, além de todas as iniciativas que envolveram a EA proposta pela própria equipe escolar. Também foi feita uma entrevista individual com os participantes do curso, um ano após o término deste, para obter, além das observações e depoimentos informais, o que ficou do curso e quais ações tiveram continuidade.

> "*Aqui no colégio os alunos estão comprando a ideia da EA devagar, estão ajudando bastante."* (depoimento do professor coordenador do grupo PIBID na escola.

A entrevista foi realizada em novembro de 2015, a intenção foi coletar dados subjetivos que só podem ser obtidos através da entrevista, pois, eles se relacionam

aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (LAKATOS, 1996). A proposta inicial foi fazer uma entrevista oral, semiestruturada, mas em virtude da dificuldade de agenda comum do final de ano e horários aleatórios dos professores, além do fato que os participantes ficaram encabulados em ser gravados, mesmo diante às condições favoráveis que garantem ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade. A solução foi deixar os questionários estruturados (ANEXO B) na escola e após uma semana, retirá-los já respondidos. Assim, cada participante teria o tempo de sua preferência para se dedicar a isso, sem a presença obrigatória do entrevistador.

Infelizmente, apenas dois participantes entregaram a devolutiva do questionário, mesmo com insistência em obter esse *feedback*. A pesquisadora conversou com os gestores para que a cobrança fosse feita, mas os professores não responderam. A partir das entrevistas respondidas de forma bastante simplista e objetiva, foi possível ter alguns poucos novos argumentos de como o projeto de EA desenvolvido pelo curso na escola foi incorporado.

> *"O curso contribuiu para que a escola continuasse procurando parcerias para projetos de melhorias para a escola". (trecho retirado da entrevista de G2)*

Ao final deste processo, a pesquisadora, a partir das coletas de dados realizados durante a pesquisa produziram dados para reconhecer a deficiência, tais como a falta de tempo para formações dentro da escola, a rotatividade do corpo docente. Para a coordenação escolar as mudanças trazidas pelo curso, de certa forma, permaneceram na escola, principalmente através da parceria com a universidade.

> *"Há mudanças estéticas do ambiente escolar com áreas verdes, jardim com reutilização de pneus, paredes sustentáveis construídas com garrafas pet e um projeto futuro para a criação de um ambiente de convivência com teto vivo e garrafas pet. Além disso, há a mudança comportamental dos alunos quanto ao convívio social, já que estes aprendem a respeitar e valorizar o trabalho uns dos outros na construção dos projetos da universidade"* (Colocação do diretor da escola)

Apesar de terem surgido efeitos desejados, é importante destacar que, embora houvesse uma ampliação do conceito de sustentabilidade, este conceito não

foi observado nas práticas de EA desenvolvidas pela escola. A EA ainda não está presente efetivamente no cotidiano escolar, principalmente quando envolve o currículo, professores e estudantes. Neste caso pouco agregaram às atividades em sala de aula. A EA ainda não está incorporada aos currículos estabelecidos. Nas entrevistas, conversas e observações, foi possível notar que as atividades de EA desenvolvidas pela escola ainda permanecem fortemente ligadas a um viés preservacionista e conservacionista de meio ambiente. Em conversa com diretor e vice-diretora, ambos declararam que enfrentam dificuldades com os professores que não possuem interesse, tanto nos projetos, quanto nas aulas em geral.

Esse contexto aproxima-se muito com o que Paulo Freire (2005a) denomina de ‘situações-limites’, muitas vezes percebidas 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 naturalização das condições sociais, como se fossem dadas, determinadas, sem possibilidades de transformação, apenas da adaptação frente à realidade do mundo (MACHADO, 2014). No pouco tempo do Curso, não foi possível criar condições reais para o enfrentamento das ‘situações-limites’ de trabalho presentes dia a dia da escola.

Já no aspecto físico, os espaços construídos foram mantidos e tiveram a manutenção necessária, como no caso do jardim que está preservado, grama cortada, mudas crescendo e sem lixo, durante o ano seguinte foi desenvolvido um projeto de revitalização de outro jardim da escola e, também, de recuperação de um laboratório que até então era utilizado como depósito de materiais. Ou seja, a construção dos espaços educadores na escola continua e vem trazendo benefícios a todos os estudantes e funcionários.

> “*Devido ao PBID. Nós terminamos de montar jogos educativos envolvendo ciências e biologia e projetos para ampliar o laboratório. Os alunos mostraram muito mais interesse e aprenderam bastante com os jogos de tabuleiro que eles criaram. As crianças também passaram a cuidar melhor do jardim com garrafas PET que elas ajudaram a construir.* (Professor coordenador do grupo PIBID na escola)

> "*Pretendemos expandir as áreas verdes e a criação de um espaço de convivência ecológico em um espaço que não possui função dentro da escola."* (resposta de G2 quanto às intenções futuras da escola)

Ao final de 2015 a escola proporcionou novamente a feira cultural que, mais uma vez, mostrou muita garra e envolvimento da gestão, pois até pouco tempo antes da feira ainda era incerta por falta de material e parcerias. Dois meses foi o tempo hábil para que a escola superasse essa perda e, em reuniões de ATPC, os professores aceitaram o desafio de preparar uma feira cultural em tão pouco tempo. Os projetos desenvolvidos na escola também apoiaram a iniciativa, além dos estudantes que começaram a produzir materiais em aula para ser expostos, a gestão conseguiu novas parcerias para compor a feira com envolvimento de pessoas da cidade. No final de novembro, a feira aconteceu menor que a do ano anterior, mas foi considerada um sucesso com um grande público visitante.

Na feira foram expostos materiais como maquetes, cartazes e modelos experimentais feitos por estudantes de temas variados das diversas disciplinas envolvidas, em uma sala o grupo PIBID foi desenvolvido um jogo ecológico, com perguntas sobre ações de preservação do meio ambiente. A sala da escola sustentável apresentou um vídeo feito e editado pelos universitários bolsistas com envolvimento dos estudantes da escola sobre a questão do lixo, além de desenvolver com os visitantes o jogo da "pegada ecológica". (Figura 6)



Figura 6 – Apresentação de trabalhos na Feira Cultural

A feira também contou com uma exposição de cinema e com uma exposição de fotos da cidade. E a proposta foi retomada a partir do projeto proposto no desenvolvimento do curso e no ano seguinte, foram realizadas com algumas alterações. Grande parte das fotos foram cedidas por membros da comunidade, estudantes, professores, compondo painéis, com fotos belíssimas retratando o cotidiano da cidade, levantado aspectos bons e também alertando para imagens que precisam ser mudadas.

A despeito das inúmeras dificuldades que ainda permanecem na escola, para se incorporar à dimensão ambiental no seu cotidiano, destaca-se a colocação do diretor que afirma:

> *[…] os alunos não possuem conhecimento sobre o termo "Educação Ambiental" e, por isso, deve-se desenvolver, primeiramente, o conceito de meio ambiente como um todo.* (G1)

É importante finalizar este capítulo ressaltando a dedicação e a rica aprendizagem de cada um dos envolvidos no processo formativo Escolas Sustentáveis. Foi, certamente, desafiador encontrar as brechas nos tempos e espaços já institucionalizados da escola, que pouco promove espaços dialógicos, fóruns coletivos de participação ou construção coletiva do conhecimento (MACHADO, 2014). O processo de construção coletiva do conceito de escolas sustentáveis mostrou ter potencial para orientar o trabalho, sendo o conceito um eixo organizador que guiou as ações da equipe de trabalho, criando um objeto comum que contribuiu 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.

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 (SEGURA, 1999). Não se podem fazer mudanças profundas na escola sem que elas ocorram através de um projeto coletivo, de maneira participativa 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. 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 (MACHADO, 2014).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002). Para o capítulo das considerações finais optamos por escrever o texto em primeira pessoa, para melhor elucidar as experiências, reflexões e aprendizados para a Educação Ambiental em torno da pesquisa que aqui foi apresentada.

O processo evolutivo da humanidade aliado aos avanços científicos e tecnológicos, gerou o surgimento de vários problemas relacionados ao meio ambiente, vivenciados nos dias atuais, acarretando um desequilíbrio ambiental cada vez mais difícil de ser controlado.

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, mas 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.

Como incluir de maneira efetiva a EA no cotidiano escolar?

Certamente essa é uma das indagações que acompanha a trajetória dos educadores ambientais preocupados com a inclusão da dimensão ambiental efetiva no cotidiano escolar. Esta foi a questão norteadora que permeou o meu trabalho, espero que com a análise do processo formativo das Escolas Sustentáveis aplicado em uma escola pública aqui apresentada, tenha contribuído para uma maior compreensão dessa problemática, tão discutida e questionada nos dias de hoje.

A inclusão da dimensão EA no cotidiano escolar também é a discussão da universalização do ensino e da sua qualidade, exigi 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 todos no seu espaço de convívio e nas relações de cidadania - assim como a adequação dos espaços físicos da escola que está alinhada com a incorporação da dimensão ambiental na educação escolar. De fato, historicamente o Estado brasileiro tem se mostrado incapaz de cumprir inteiramente as políticas universais de educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Nesse sentido, as ações, os programas e os projetos de EA formulados para a escola deveriam trazer diretrizes que valorizassem 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 fundamental nas abordagens da temática ambiental.

Os órgãos oficiais, mesmo que favoreçam o acesso à escola para as camadas mais pobres da população, atingindo a tal da “universalização do ensino”, mas valorizar a escola pública não é apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos-pedagógicos-didáticos.

Democratizar o ensino é propor ao aluno a formação da personalidade social na sua organização quanto à coletividade, proporcionar o saber crítico para sua participação em outras instâncias da vida social, deve ser entendida como a ampliação dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, visando à elevação cultural e científica, contribuindo para um projeto coletivo de mudanças na sociedade atual. Para tanto. é preciso buscar uma pedagogia e didática da compreensão da prática social histórica e concreta (LIBÂNEO, 2006).

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, no contexto político global e nacional, coloca-se como uma força que tenciona a possibilidade da realização de gestões compartilhadas e participativas (SORRENTINO, 2005).

A maioria dos cursos de formação que ocorre nas escolas está direcionada para a coordenação ou professorado, usualmente, com a separação desses públicos e 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.

Multiplicam-se as iniciativas de EA na escola, principalmente através de projetos, 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). Poder-se-ia inferir que a fragilidade da EA na escola estaria 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.

A EA nas escolas acontece geralmente através de ações pontuais, descontextualizadas, por iniciativa individual de um ou outro professor, atreladas normalmente apenas aos conteúdos das disciplinas de Ciências e Geografia (MACHADO, 2007). Com o final dessas iniciativas, pouco fica de contribuição e aprendizado para a escola no que diz respeito à EA.

A forma como a escola direciona as questões envolvendo o meio ambiente como um todo precisa ser revista, pois diante das adversidades ambientais e socioeconômicas, evidentes nos dias atuais, se faz necessária uma prática escolar que possibilite aos estudantes e toda a comunidade escolar desenvolver EA no seu cotidiano, fazendo com que o sentido social da comunidade escolar seja profundamente vivenciado. A EA carrega consigo a perspectiva de um saber transversal, holístico e interdisciplinar e, ao ser incluída numa estrutura educacional consolidada, que é sabidamente, reducionista, fragmentada e disciplinar, encontra forte resistência e pouco consegue levar de inovações ao ambiente escolar

Considerando então a escola um ambiente ainda pouco fértil para inovações, vistos problemas de estrutura como a rotatividade do corpo docente, o calendário apertado, currículo fechado e totalmente programado. Assim, ambientalizar a escola é inevitavelmente abrir brechas nessas estruturas e 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.

A experiência de implantação do curso Escolas Sustentáveis, em uma escola pública prioritária do interior de São Paulo, trouxe contribuições no sentido de que seus acertos e equívocos podem emergir como apontamentos para o aprimoramento de novos cursos e também de políticas de EA voltadas à escola. A tentativa concretizada foi de construirmos um processo formativo para toda a comunidade escolar, priorizando o processo e não somente seus produtos, como proposto nas metodologias de pesquisa qualitativa, estimulando a participação e a construção coletiva do processo, auxiliando a fomentar o protagonismo da escola na sua formação.

Atrelado ao mapeamento diagnóstico da realidade escolar, as ações transformadoras foram pensadas coletivamente, o que contribuiu para emergir entre o grupo de trabalho uma identidade para o conceito de escola sustentável através dos encontros dialógicos promovidos pelos momentos presenciais do Curso.

Romper com a hierarquização dos saberes e com a verticalização da relação educador- educando, promovendo o diálogo dos saberes foi nossa principal intenção ao propor o Curso, e também um dos maiores desafios, visto que os envolvidos não estavam acostumados com este tipo de abordagem, de construção coletiva, e apresentaram dificuldades em questionarem, tomarem iniciativas e proporem soluções.

Ressalto neste trabalho o apoio da coordenação e direção da escola que foi de suma importância frente à nossa atuação dentro da unidade escolar. Mostrou-se conhecer plenamente seu espaço de trabalho, compartilhando ideias, conhecimentos acolhendo o grupo e abraçando nossas propostas. Tornando-se, assim, uma articuladora fundamental para a concretização e sucesso do curso, bem como de manter a continuidade do projeto de Escola Sustentável.

De certa forma, com o desenvolvimento das diversas atividades promovidas no decorrer do desenvolvimento do projeto “Escola Sustentável”, os professores e demais participantes, incorporaram de maneira diferenciada as práticas aprendidas no cotidiano das atividades escolares, assim como, ampliou-se a percepção de que a Educação Ambiental precisa ser assumida de forma interdisciplinar. Ou seja, os docentes das diferentes disciplinas que participaram do curso identificaram as possibilidades de trabalhar os temas socioambientais articuladas aos diversos programas de ensino.

A escola sustentável é um horizonte que a equipe da escola tem acolhido como uma possibilidade de contribuir para as transformações no processo educativo ali realizado, em busca da educação democrática de qualidade. Este é realmente o papel de projetos relacionado à Educação Ambiental crítica e emancipatória, ou seja, contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar a partir das necessidades e demandas que o contexto sócio-educativo-ambiental nos indica.

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 (MACHADO, 2014).

Extrapolando as ações do Curso, consideramos que a reinvenção da escola pública 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 BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática.** Campinas: Papirus, 2006.

AKKARI A.J**.,** Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: Entre o Estado, privatização e descentralização **Educação & Sociedade, ano XXII**, nº 74, abril/2001.

ANDRE, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na analise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.45,pg 66-71, maio 1983

ANDRE, M.E.D.A .A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

ANDRE, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação. São Paulo**: Moderna, 1996.

ARMITAGE, J. et al. **School quality and achievement in rural Brazil**. Washington, DC: The World Bank, 1986.

AZEVEDO, F. et al. A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Editora Nacional, 1932

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. Brasília jun de 2008. p.1-21.

BARRÈRE, A.; SEMBEL, N**. Sociologie de l'éducation**. Paris: Nathan, 2002.

BARROS, M. E. B., 2000. **Articulações saúde-trabalho no campo da educação: os efeitos das transformações contemporâneas do trabalho docente**. Projeto de pesquisa de pós-doutorado. Rio de Janeiro, FIOCRUZ.

BECKER, H.S. Métodos de Pesquisa em ciências sociais. 4ed São Paulo 199

BECHER, R. M. (1984). **Parent Ininvolvement**: A review of research and principles of successful practice. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Urbana, IL.

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. 295-30

BERTOLLO, S. M.; FERNANDES, J. L.; MIGOTTO, R.B.V.D. **Pavimentação asfáltica: uma alternativa para a reutilização de pneus usados.** Artigo publicado na Revista Limpeza Pública nº 54 de janeiro de 2000

BIASOLI, S.A. **Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano**. Tese de doutorado Escola Superior de Agricultura "Luiz Queiroz" Centro de Energia Nuclear na Agricultura. Piracicaba 2015

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo; Loyola,1992

BOUTINET, J.P. **Antropologia do Projeto**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990 (Coleção Epistemiologia e Sociedade)

BOWN, J. História de *la educación occidental*. Trad. Cast. Barcelona: Herder, 1985DÃO, C.R. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo, Brasiliense 1995

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, 2005.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. **Da Política Nacional do Meio Ambiente**, Leiº 6.938, de 31 de agosto de 1981.

BRASIL. Artigo 18 da **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Saúde e Ambiente no Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasilia, 1996

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Os temas transversais.** Brasilia: MEC, 1997.

BRASIL, **Capítulo 1 da Educação Ambiental.** Brasília abril 1999

BRASIL,2004. **Indicadores de Movimento Sustentável.**

BRASIL Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – PRONEA. 3. ed. Brasília, DF: MMA/MEC, 2005.

BRASIL. Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental. ***Portfólio*.** Brasília, DF, 2006. (Documentos técnicos, n. 7).

BRASIL. **Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima** – PNMC LEI 12.187/2009

BRASIL. **Dispoe sobre o programa Mais Educaçao do MEC.** Decreto n.º. 7.083 Brasília 27/01/2010

BRASIL. **Ministério da Educação. Espaços educadores sustentáveis. Salto para o Futuro.** Ano XXI. Boletim 7. 2011.

BRASIL 2012. **Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais** . publicação está disponível no Portal do MEC: www.mec.gov.br/secadi (acesso 10/11/2015)

BRASIL, **Manual das Escolas Sustentáveis**, Resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*.** Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CAMPOS, M. M. (Org.). **Consulta sobre qualidade da educação na escola: relatório técnico fina**l. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Carlos Chagas, 2002.

CARLSSON, B. A. Achieving educational quality: what schools teach us: **learning from Chile's** P900 primary schools. Santiago, Chile: CEPAL, 2000.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. Explaining differences in academic achievement in Latin America: qualitative evidence from Brazil, Chile and Cuba. Stanford: Stanford University, 2003. Mimeografado.

CARVALHO, I. Educação, meio ambiente e ação política. In ACSELRAD, H. **Desenvolvimento e Meio Ambiente. Rio de Janeiro**: ibase 1993

CARVALHO, I.C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2001

CARVALHO, L.M. **A temática ambiental e a Escola de 1° Grau**. 1989. 286p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília, DF: Plano, 2002.

CASTRO, C. M. et al. Determinantes de la educación en América Latina: acceso, **desempeño y equidad**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

CASTRO, L.R; SPAZZIANI, M.L; SANTOS,E.P. **Sociedade e meio ambiente: A educação ambiental em debate**. São Paulo, Cortez, 2002.

CEPAL; UNESCO. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe: versión preliminar: trigésimo período de sesiones de la CEPAL. San Juan, Puerto Rico: CEPAL, UNESCO, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano***: 1. As artes de fazer.* Petrópolis: Vozes, 1994.
CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola.** Porto: Asa, 1996.
304 Candido Alberto Gomes Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005

COSTA, M. **O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países**. São Paulo: Loyola, 1990.

CORTELA M.S. **A escola e o conhecimento- fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo 1998

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CUNHA, L.A. **Educaçao e desenvolvimento social no Brasil**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez 1980

CZAPSKI, S. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília – DF : Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

DALE, R. **The state and the governance of education**: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: HALSEY, A. H. et al. (Org.). Education: culture, economy, and society. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 273-282.

DANIEL M. Q. S. A **Gestão Escolar da Educaçao Básica : A Construção de Gestão entre a Foração e o Trabalho .**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana. Belo Horizonte 2013

DELVAL, J. **A escola possível: democracia, participação e autonomia.** 1ª edição Ed. Mercado das Letras, Campinas – SP 2007

DRUCKER, P. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 200102.

DIAS, G.B.**. Educação ambiental: princípios e práticas.** 4. ed. São Paulo: Gaia, 1994

DOURADO, J.; BELIZÁRIO, F. ; PAULINO, A. **Escolas Sustentáveis.** Ed Oficina dos Textos São Paulo –SP, 2015

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo** Caderno Pesquisa no.115 São Paulo Março 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005 (acesso 03/01/2016)

DURKHEIM, E. Jugement de valeur et jugement de fait', in Durkheim: ***Sociologie et philosophie*** Paris 1911

FARINA, E. **Estudos de caso em agribusiness.** São Paulo: Pioneira, 1997.

FERRARA JÚNIOR, L.A.; SORRENTINO, M. **Imaginário político e colonialidade: desafiosà avaliação qualitativa das Políticas Públicas de Educação Ambiental**. In: . In: GUNTZELRISSATO, 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.

FERREIRA, E.B. OLIVEIRA, D. A.(org) **Crise da escola e politicas educativas**. Belo Horizonte : Autentica 2009

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.

FRANCHI, E.P. **A insatisfação dos professores: Consequência para a profissionalização**. In Franchi E. P (org) A causa dos professores. Campinas Papirus 1995
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. P 93

FREIRE, P.; SHOR I. **Medo e Ousadia** - O cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra 1986

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 42 Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2005a. p 231

FUZARO, J, A. **Coleta seletiva para prefeituras.** São Paulo SMA/CETESB, 1998.
OLIVEIRA, J. B. A. (Org.). Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs. Washington, DC: The World Bank, 1993.

FRIGOTTO, G**.** Politica e gestão educacional na contemporaneidade. In FERREIRA, E.B. OLIVEIRA, D. **A.(org) Crise da escola e politicas educativas**. Belo Horizonte : Autentica 2009

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Atica, 1995

GANDIN, D.; GANDIN, L.A. **Temas para um projeto político-pedagógico.** 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GANZELI; P. (org) **Reinventando a escola Pública por nós mesmos**. Ed. Alinea Campinas –SP 2011

GATTI, B.; BARRETTO, E.S.S. Brasília: ***Professores no Brasil*****:** impasses e desafios Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? **ENDIPE,** 15, Belo Horizonte, abr. 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GAUDIANO, E. G. *"Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe"* In: **Tópicos de Educación Ambiental**, 1 (1), 9-26p., 1999

GOMES, C.A. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola**, Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005

GOMES, C. A.; CASTRO, P. E. M. A gestão do espaço no ensino médio público. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: **revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 5-14, jan./mar. 2003.

GREENPEACE. **Relatório final do IPCC não deixa dúvidas: precisamos agir agora.** 2 de novembro 2014. Disponível em: http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Noticias/Relatorio-final-do-IPCC-nao-deixa-duvidas-precisamos-agir-agora/ acesso em 02/10/2015

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. 5.ed. Campinas: Papirus, 1996. 120p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARAES, M. **A dimensão ambiental na Educação**. Campinas: Papirus, 1995
INEP. Censo Escolar 2007 http://portal.inep.gov.br/basica-censo (Acesso em 11/08/2015/0

GUIMARAES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. Rev. adm. empres. [online]. 2001

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: 30/05/2015

INEP. **Resultados Nacionais** PISA 2006

INEP. **Censo Escolar** 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo (acesso: 12/10/2015)

JARDIM, J.B.;SILVA E.G. Participação de Pais e Comunidade na Gestão Escolar disponível em www.moodle3.mec.gov.br/ acesso em 01/08/2015

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 2. ed. São Paulo: Harper & Row, 1986.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: Um campo minado...Análise de 11 municípios brasileiros capitulo do livro **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto 1999.

LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996

LAYARGUES, P**. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental**. LOUREIRO, F.;

LAYARGUES, P.; CASTRO, R.(Orgs.) Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, J.B. ***Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.** 2002.

LEÃO, R. **A escola pública brasileira: uma realidade dura. Entrevista com Roberto de Leão 2009.** Instituto Humanita Unisinos disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/23636-a-escola-publica-brasileira-uma-realidade-dura-entrevista-com-roberto-de-leao (acesso 20/10/2015)

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; **Democratização da Escola Publica a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16.ed. São Paulo: Ed. Lolyola, 1999. 149p. (Coleção Educar).

LIBANÊO, J.C; OLIVEIRA, J.F. ; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Politicas, estrutura e Organização 10 ed. São Paulo 2003

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Publica**: A pedagogia critica- social dos conteúdos 21ª edição junho 2006.

LIMA, G.F.C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, ano 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

LOPES. G. S. **Ambientes virtuais de ensino:** aspectos estruturais e tecnológicos. Florianópolis: UFSC. 2001

LOPES, N**. O que é projeto político-pedagógico. Nova Escola Gestão Escolar**. ed. 11, dez. 2010/jan. 2011. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-pppratica-610995.shtml>. Acesso em 23/12/2015.

LOUREIRO, C. F. B **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004

LOURENÇO, F. M. B. Aperfeiçoamento do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 78, p. 39-54, abr./jun. 1960.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 112p.

MACEDO, R.C. M. **A qualidade da Escola Pública criada nos cotidianos escolares**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd , outubro de 2015, Florianópolis.

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. **Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar** 2014. Tese de doutorado Universidade de São Paulo Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba 2014.

MALDI, R. M. N.; GOMES, C. A. O financiamento do ensino médio público ao nível escolar: o patinho feio ainda à espera de se tornar cisne. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 314-332, jul./set. 2003.

MAGNOSSÃO; G. **Construção de Culturas de colaboração: um desafio para a gestão escolar.** http://www.humus.com.br/news/gestao_educacional13.htm (acesso em 13/04/2015)

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civil. Brasileira, s.d., v. 1.

MAZZEU, F.J.C.**Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Caderno CEDES Unicamp 2009**

MAZZOTTI, T.B. Representação social de “problema ambiental”: uma contribuição à Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília v.78 nº188/89/90, jan./dez. 1997

McCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1992.

MEDINA, M.M. “Breve Histórico da educação Ambiental” 1994

MELLA, O. et al. Qualitative study of schools with outstanding results in **seven Latin American countries**. Santiago, Chile: UNESCO, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, 2002.

MENDONÇA, P.R. **Educação ambiental como política pública**: avaliação dos parâmetro sem ação – meio ambiente na escola. 2004. 122p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília,2004

MEURET, D. Établissement scolaires: ce qui fait la différence. L’Année Sociologique, Paris, v. 50, n. 2, p. 545-556, 2000.
MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 269p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 269p

MINAYO, M.C.S **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Vozes, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, R. C. **A qualidade d escola pública criada nos cotidianos escolares** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

NAKIB, Y.; HERRINGTON, C. D. The political economy of K-12 education finance: the context of a fast growing large state. Journal of Education Finance, Reston, Virginia, n. 23, p. 351-373, Winter 1998.

NOBREGA, F.M. ; PASSAVANTE, J.Z. **Educação para sociedade sustentável e saúde global.** Joao Pessoa – PB, 2009

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. [et al.] (Orgs.) **Por uma política de formação de professores.** São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

OCDE**: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2006** Disponivel: http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financ_internacionais-ocde (acesso 04/01/2016)

OLIVEIRA ,D.A.(Org) **Gestão democrática da educação***:* desafios contemporâneos . Petropoles: Vozes 1997

OSCAR, S.C. **Educação Ambiental no Estado do Rio de Janeiro**. Rev.Geogr. Acadêmica v.1 n.1(xii.2007) 65-78

ORTEGA Y GASSET, J. Meditação da técnica. Rio de Janeiro, Livro Ibero Americano, 1963.

OZÓRIO,V.A. **Excesso de alunos em sala de aula não combina com qualidade educacional.** Publicado na Revista Nova Escola. Junho/Julho de 2003. Acesso: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0071.html (02/01/2016)

PACHECO, E.; ARAÚJO, C.H. **Boa escola: evidências do Saeb,** Assessoria de Comunicação Social Ministério da Educação.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: Simpósio Brasileiro de política e Administraçao da educaçao, 18, 1997, Porto Alegre. Anais**: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática.** Porto Alegre, ANPAE, 1997a, p. 303-314

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986. PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, Ática, 1997b.

PARO,V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PARO,V. H. Educação: realização pessoal vs. Integração social. In Congresso do SINPEEM, 13.,2002 p. 21-22.

PARO,V. H. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.São Paulo: Ática, 2007.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo,1990.

PATTON, M . **Qualitative Research & Evoluation Methods**. Volume 3. Ed. Thousand Oaks SAGE, 2002.

PEDRINI, A. G. (Org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** Petrópolis: vozes, 1997.

PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia.** UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PELICIOLI, M. C. F.. Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. ***Saúde e Sociedade*, São Paulo**: Universidade de São Paulo, v. 7, n. 2, p. 19-31, nov. 1998.

PEREIRA, J. B. B. **A escola secundária numa sociedade em mudança**: interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa. São Paulo: Pioneira, 1969. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de janeiro: Agir 1974

PINO, I. R. (Coord.). 30 anos de Educação & Sociedade. **Educação & Sociedade,** Campinas: CEDES, v. 29, n. 104, p. 641-644, out. 2008.

PORTAL DA EDUCAÇÃO: https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/37579/a-tendencia-liberal tecnicista (Acesso em 05/06/2015)

PROGRAD: Edital 2016 Núcleo de Ensino, disponível em http://unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino/homene/ (Acesso em 23/12/2015)

QUARESMA V.B.S.J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais;** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), 2005, p. 68-80 www.emtese.ufsc.br

REIGOTA, M. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez,1995.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

REIS, N.M.V. **Projeto fortalecimento da gestão escolar: reflexões sobre os desafios e possibilidades vivenciados na construção progressiva da gestão democrática e da autonomia escolar a partir de uma experiência baiana.** VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003

REIS, T.; MORENO, A.C. **O Raio X das escolas do Brasil**. Reportagem publicada em 17/08/2015 disponível em: http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html acesso 09/09/2015

ROCHA, A. D. C. Contribuição das revisões de pesquisa internacional ao tema evasão e repetência no 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 57-65, maio 1984.

ROCHER,G. **Introduction à La sociologie générale.** Montreal:Éditions Huntibise, 1969.

ROMANELLI, O. O. **História de educação no Brasil**.27. ed. Petropolis; Vozes 2002

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SANTOS,B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B.S. **A gramática do Tempo: por uma nova cultura política**. Editora Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. EE Prof. José Pedretti Neto. **Plano de gestão**: 2013-2016. Botucatu: EE Prof. José Pedretti Neto, 2013a. 1CD.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de qualidade da educação:** nota técnica. São Paulo, 2013b. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf. Acesso em: 30 out. 2014.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, Michèle Carvalho, Isabel. Educação Ambiental: Pesquisa e desafios. São Paulo: Artmed, 2005.

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: 30/07/2015.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1992.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**., Abr 2009, vol.14, no.40

SCHEERENS, J. Improving school effectiveness. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2000
.
SCHEERENS, J.; BOSKER, R. The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon, 1997.

SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. **Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 35, p. 53-72, nov. 1980.

SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública.** Dissertação de mestrado defendida pela Universidade de São Paulo 1999

SEGURA, D.S.B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2001. 214p.

SILVA, J.C. A escola Pública no Brasil: Problematizando a Questão. Publicado UEPG Cie Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, dez. 2007

SILVA E. T. **O professor e o Combate à alienação imposta**. São Paulo. Cortez: Autores Associados 1991
SILVA, E.V. ;JARDIM, J.B, **Participação de pais e comunidade na gestão escolar**. Programa Escola de gestores da Educação básica UFT Tocantinópolis 2010

SILVINO, R, F. SENA, L, C. **O sal da terra: Pratica de conscientização Ambiental**. In: Congresso Brasileiro Extensão Universitária, 2. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: http://www.ufmg.br/congrext/meio/meio24.htm. Acesso em: 12/12/2014

SORRENTINO M. **Educação Ambiental, participação e organização de cidadãos**. Em aberto Brasilia ano 10 nº49 jan /março 1991.

SORRENTINO M. **Formação do educador Ambiental: estudo de caso**. Tese de doutorado- Faculdade de Educação – USP 1995.

SORRENTINO, M. **Educação e Políticas Públicas**. In: Encontro Pan-amazonico de Educação Ambiental, 2005. Belém do Pará. **Palestras...** Belém do Pará, 2005. Disponível em: http://www.aspea.org/XIII%20Jornadas_MarcosSorrentino.pdf. Acesso em: 12/12/2015

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil.** Educação e Sociedade, São Paulo, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003.

SPAZZIANI, M.L. **Indicadores de Qualidade da Educação: Estudo sobre a Percepção de alunos do Ensino Fundamental sobre o Ambiene Educativo de uma Escola Pública**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

SPAZZIANI, M. L**.**, MACEDO, B. S. Política Pública e Educação Ambiental: Possibilidades e

dificuldades da Agenda 21 Escolar In: **Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos, fundamentos e vivências**. Editora Appris, 2013, v.1, p. 123-140.

SPAZZIANI, M.L., **O papel das interações sociais nos modelos pedagógicos em Educação Ambiental**. GT- 22 Educação Ambiental, artigo apresentado na Anped outubro 2012

SPAZZIANI, M. L. **Ambiente e comunidade: Educação Ambiental na escola**. In: PARK, M. B. (Org.). Formação de Educadores: memória, patrimônio e meio ambiente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis,Rj: Vozes,2005.

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 Iberoamericanas 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.

TOZONI- REIS, M.F.C. Pesquisa em Educaçao Ambiental na universidade: produção de conhecimento e ação educativa. In: TALAMONI, J.L.B; SAMPAIO, A.C. (org.). **Educação Ambiental**: da pratica pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987

UNESCO – Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014. **Documento Final do Plano de Implantação**. Brasília maio 2005.

VASCONCELLOS, H.S.R; SPAZZIANI, M. L GUERRA A.F.S. FIGUEIREDO, J.B.A. **Espaços Educadores Impulsionadores da Educaçao Ambiental** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 29-47, jan./abr. 2009.

VECCHIA, R. **Uma nova onda: sociedades sustentáveis,** São Paulo 2011**.** Disponível em <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/uma-nova-onda-a-sociedade-sustentavel/56157/ acesso em 24/09/2015.

VEIGA I.P. A. FONSECA M.(org.) **As dimenções do projeto político- pedagógico**, Campinas: papiros 2001.

VEIGA, 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.

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 Uma novaonda: as sociedades sustentáveis

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1989ª

VIGOTSKI,L.S.**Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 1989b

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAISELFISZ, J. J. **Qualidade e recursos humanos nas escolas**. Brasília, DF: MEC, Fundescola, 2000a.

WARDE, M. Jorge. “Considerações sobre a autonomia da escola”. **Revista Idéias**: O diretor-articulador do projeto de escola. São Paulo: FDE, 1992.

WEBER, M. **Economy and societ**y: an outline of interpretive sociology. New York: Bedminster Press, 1968.

WEBER, M. **Économie et société**.Paris:Plon, 1971.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly, Ithaca, NY, n. 21, p. 1-19, mar. 1976.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e** metodos. 2.ed. Sao Paulo: Bookman, 2001.

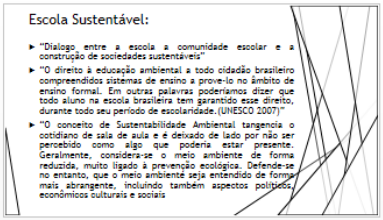
ZANETI, I. **Além do lixo. Reciclar: um processo de transformação**. Brasília, Terra Una, 1997.

ANEXOS

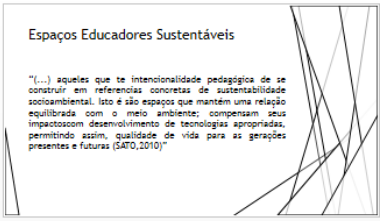
ANEXO A - Apresentaçao em Power Point



1



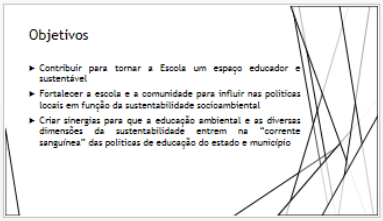
2



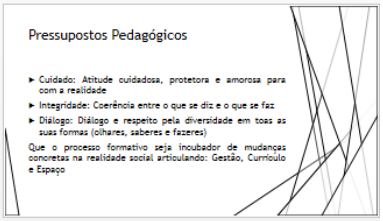
3



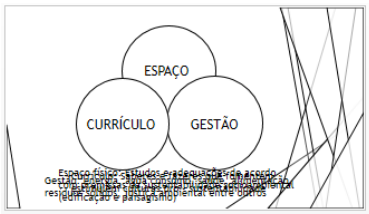
4



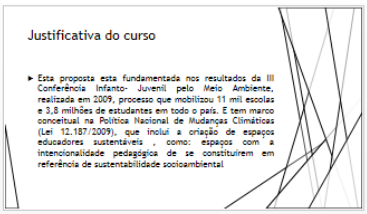
5



6



7



8



9



10



11

ANEXO B - Questionário aplicado na escola

Nome:

Formação em:

I - Sobre os desdobramentos do curso

1. Participou do curso de extensão “Escolas Sustentáveis: implantação de projetos de ambientalização em instituições educativas públicas”?
2. Quais pessoas foram envolvidas? Pessoas de fora do curso s envolveram? de que maneira?
3. O que o curso contribuiu?
4. Em relação às ações planejadas como foi a continuidade das mesmas durante este ano?
5. Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da Ed. Ambiental e para o projeto de escola sustentável?
6. Em que sentido o curso inspirou a mudar hábitos e atitudes em relação ao seu trabalho na escola? Ou na sua vida?

II- Sobre EA e escolas sustentáveis

1. Qual tipo de parceria a escola espera ter com instituições e/ou pessoas externas a ela?
2. A partir do que foi vivenciado, como você definiria uma escola sustentável?
3. Quais aspectos da Escola Sustentável estão presentes na sua escola?
4. Quais são os fatores que dificultam a construção de uma escola sustentável?
5. Na sua opinião porque é importante se ter uma escola sustentável?
6. Como você vê a Educação Ambiental na escola?
7. Quais as dificuldades de se trabalhar a EA na sua escola?
8. Quais fatores que possibilitam trabalhar a EA na sua escola?
9. Como é abordada a EA na escola hoje?

III - Sobre a escola

1. Qual a função da escola hoje? E qual deveria ser?
2. A missão educadora da sociedade como todo, compreende a escola como única instituição educadora?
3. Qual é a participação da comunidade escolar (professores, pais, funcionários e alunos) nas decisões da escola?
4. Qual o tipo de pessoa a escola deseja formar?

ANEXO C –Termo de Consentimento assinado pelos participantes do curso

TERMO DE CONSENTIMENTO LEGAL

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: Escolas Sustentáveis: Limites e Possibilidades para o Desenvolvimento Sustentável

Orientador: Maria de Lourdes Spazziani

Instituição: Faculdade de Ciências UNESP Bauru

Nome do voluntário:_____

Ocupação:_____

Estado Civil:_____

Eu_____, declaro ter sido informado e concordo em participar da entrevista – bem como liberar a utilização de minhas informações para fins acadêmicos e de pesquisa – para o projeto de pesquisa acima descrito.

_____

Assinatura do entrevistado

_____

Assinatura do entrevistador

_____