

### UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO



## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### MARIA ANDRÊSA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Educação Ambiental).

### Maria Andrêsa da Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Educação Ambiental).

Orientador: Luiz Carlos Santana

372.357 Silva, Maria Andrêsa da

S586p Políticas públicas de educação ambiental : o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB / Maria Andrêsa da Silva. - Rio Claro, 2016

150 f.: il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro Orientador: Luiz Carlos Santana

1. Educação ambiental. 2. Escolas sustentáveis. 3. Implementação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP Campus de Rio Claro/SP



### **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

### Câmpus de Rio Claro



### CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o caso da

implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro

escolas municipais de João Pessoa/PB

AUTORA: MARIA ANDRÊSA DA SILVA ORIENTADOR: LUIZ CARLOS SANTANA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. LUIZ OARLOS SANTANA

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MICHÈLE TOMOKO SATO

Departamento de Ensino e Organização Escolar / Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT - Cuiabá/MT

Profa. Dra. MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Rio Claro, 09 de setembro de 2016

A Baiou (minha vóinha), a quem disse que eu seria a sua primeira neta mestre! Eu cumpri.

A João (pai) e Raimunda (mãe), o que sou devo a vocês, o que serei é o presente que quero lhes dar!

Com muito amor, lhes dedico!

### **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que se fez presente em cada momento dessa jornada. A Ele todo louvor, honra e glória!

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Santana, um agradecimento especial, por toda compreensão, paciência, por me aceitar como orientanda e seguir comigo até o fim.

Aos meus pais: João e Raimunda, e minhas irmãs: Adriana, Adriene e Andréa, por acreditarem em mim muito mais do que eu conseguia imaginar, o amor de vocês é o que me move.

As queridas professoras Dr<sup>a</sup> Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho e Dr<sup>a</sup> Michèle Sato, obrigada por aceitarem compor minha banca, pela disponibilidade, leitura e sugestões ao meu trabalho, e pelo carinho de sempre.

Aos professores da Linha de Pesquisa em Educação Ambiental, pelo acolhimento, pelos ricos momentos de aprendizagem, trocas de ideias, ajuda e carinho.

As amizades que floresceram desse ciclo, que levarei em meu coração: Anelize, Raffa, Mari, Thaís Angeli, Jefferson, Welington, Fê, Paulo, Romualdo, Brenda, Raffa, Nijima, Débora, Cidinha, Marinete, Vitor, Larissa, Thaís, Gabi, Adriano, Kleiton, Ana Clara.

De maneira muito especial a Dayane, minha conterrânea, irmã, amiga e parceira de vida, com quem aprendi muito nesse tempo, compartilhando sonhos e conquistas.

Aquelas pessoas queridas que estiveram sempre na torcida pra que tudo isso fosse possível, e que me ajudaram quando precisei: Carminha, Vanuza, Marcela, Franklin, Adriel e João Neto, Rosiéle, Ronaldo, Chico, Thiago, Priscila e todos os demais que me motivaram a seguir em frente.

A todos os professores, diretoras e funcionários do Dea/Sedec que aceitaram participar dessa pesquisa e contribuíram para torná-la possível.

A Capes pela Bolsa de mestrado.

E a todos os demais amigos e familiares que se alegram junto comigo em mais essa conquista.

Gratidão!

Eu nasci no interior nunca neguei a ninguém a terra que a gente vem merece todo amor lá sorri e senti dor lá eu fui feliz demais sempre que olho pra trás quero voltar sem ter freio Quem esquece de onde veio não sabe pra onde vai.

Bráulio Bessa.

### **RESUMO**

O presente estudo tem por objetivo analisar o caso da implementação do Programa Escolas Sustentáveis (PES) em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB. O PES, criado pelo Ministério da Educação em 2009, trata-se de uma proposta de política desenvolvida para o ambiente formal de ensino, voltada a apoiar a transição das escolas rumo à sustentabilidade. Disponibiliza recurso financeiro para as escolas desenvolverem ações que estabeleçam relação entre três eixos inter-relacionados: o currículo, a gestão e o espaço físico. Buscamos nesse estudo identificar as ações desenvolvidas pelas escolas, as compreensões de gestores e professores sobre Educação Ambiental Sustentabilidade e apresentar as contribuições da implementação desse programa para o espaço escolar, revelando as dificuldades e facilidades encontradas pelos educadores na implementação. Esse estudo é caracterizado por uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas (22 no total), os projetos político pedagógicos e os planos de ações dessas escolas. O procedimento analítico foi feito a partir da técnica de triangulação de dados. De acordo com os dados as três escolas desenvolveram ações contemplando somente o espaço físico, a saber: horta escolar, "espaço de vivência", coleta de óleo de cozinha e papa-pilhas. Foram realizadas também palestras e oficinas. Tais ações foram orientadas por uma concepção de EA pragmática e comportamentalista, com foco na temática do lixo. Segundo os dados, uma das contribuições proporcionadas pelo Programa às escolas foi à mudança de comportamento dos alunos e o envolvimento deles na realização das atividades; ter proporcionado através das atividades uma troca de conhecimentos entre escolas e comunidades. Um dos desafios apontados foi de envolver os professores a trabalhar com projetos de EA. Outra dificuldade pontuada foi a troca de professores no início do ano letivo e a chegada de novos professores por meio do concurso público que aconteceu no momento da implementação. Por fim, foi destacado o aspecto pontual e a falta de continuidade dos projetos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Políticas públicas. Escolas Sustentáveis. Implementação.

### **ABSTRACT**

This study aims to analyze the implementation case of the Sustainable Schools Program (SSP) in four public schools in João Pessoa/PB. The SSP, created by the Ministry of Education in 2009, is a policy proposal developed for the formal teaching background, aiming to support the transition of schools towards sustainability. It provides financial resources for schools to develop actions that establish relationship among three interrelated axes: curriculum, management and physical space. We seek to identify in this study actions developed by the schools, the of managers' and teachers' understandings on Environmental Education and Sustainability and to present contributions to the implementation of this program for the school space, revealing the difficulties and facilities faced by educators in the implementation. This study is characterized by a qualitative research of a case study. The instruments used for data collection were semi-structured interviews (22 in total), the pedagogical political projects and action plans of these schools. The analytical procedure was conducted from the data triangulation. According to these data, the three schools carried out actions only contemplating the physical space, namely: school garden, "living space", cooking oil collection and papa-cells. Workshops and lectures were also held there. Such actions were guided by a pragmatic and behaviorist EE design, focusing on the theme of garbage. According to the data, one of the contributions achieved by the Program to schools was to change the students' behavior and their involvement in carrying out the activities; have provided through the activities an exchange of knowledge between schools and communities. One of the challenges mentioned was to involve teachers in working with EE projects. Another difficulty punctuated was in the exchange of teachers at the beginning of the school year and the arrival of new teachers through public tender that took place at the time of implementation. Finally, it was highlighted the specific features involved in the projects and their lack of continuity.

Keywords: Environmental education. Public policies. Sustainable schools. Implementation.

### LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	<ul> <li>Distribuição</li> </ul>	a nível	nacional	do	"Processo	Formativo	para	Escolas
Sustentávei	s e Com-Vida" o	de acordo	com as U	nive	ersidades ex	ecutoras		61
Figura 2 –	Mapa da cidade	de João	Pessoa, co	m d	estaque para	a a localizaç	ão das	s escolas
						,		

### LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> . Relação escola, função e o respectivo código atribuído para os sujeitos entrevistados
<b>Quadro 2</b> : Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola A
<b>Quadro 3</b> : Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola B
<b>Quadro 4</b> : Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola C
<b>Quadro 5</b> : Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola D

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CGEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental

CGEA/DPEDHC - Coordenação Geral de Educação Ambiental da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

CJ - Coletivos Jovens de Meio Ambiente

CNIJMA - Conferências Nacionais Infantojuvenil pelo Meio Ambiente

Com-Vida - Comissão de Qualidade de Vida e Meio Ambiente na Escola

Dea/Sedec - Departamento de Educação Ambiental da Secretaria de Educação

EA - Educação Ambiental

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MME - Ministério de Minas e Energia

MT - Mato Grosso

ONU - Organização das Nações Unidas

PDDE-ES - Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis

PNES - Programa Nacional Escolas Sustentáveis

PVCBE - Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas

REJUMA - Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade

RIO-92/ECO-92 - Segunda Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e

Desenvolvimento

SAIC - Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretarias de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

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

### SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	••••
1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
1. 1 Assim chegamos à educação ambiental	
1.2 Educação Ambiental: delimitando caminhos	
2. SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS	••••
2.1 Políticas Públicas: recorte conceitual	
2.2 Implementação: política em ação	
2.3 Políticas educacionais	
2.4 Institucionalização das políticas públicas de Educação Ambiental	
3. O PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	
3.1 Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente e Escolas Sustentávo	eis:
relações possíveis	
3.2 Programa Nacional Escolas Sustentáveis: uma proposta de política pública	ı de
educação ambiental	
4. DESENHO DA PESQUISA	
4.1 Delineamento Metodológico	
4.2 Delineamento do objeto de estudo	
4.3 O Universo da Pesquisa e os sujeitos investigados	
5. CONTEXTO DAS ESCOLAS	
5.1 Escola A	
5.2 Escola B	
5.3 Escola C	
5.4 Escola D	
6. PROCESSOS INIÇIAIS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAM	ИA
ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	•••
7. AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO	
JOÃO PESSOA - PB, DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO I	
PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS (PES)	
7.1 Escola A	
7.2 Escola B	
7.3 Escola C	
7.4 Escola D	
7.5 Aspectos gerais da implementação do PES	
8. CONCEPÇÕES DE EA E SUSTENTABILIDADE E SU	
IMPLICAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOL	AS
SUSTENTÁVEIS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB	
9. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVI	
PARA AS ESCOLAS	
9.1 Dificuldades e desafios encontrados para a implantação do Programa Esco	
Sustentáveis	••••
CONSIDERAÇÕES FINAIS	••••
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE	

### INTRODUÇÃO

Em função da atual realidade de crise ambiental que atinge o planeta, a Educação Ambiental (EA) surge para agregar novas possibilidades de medidas que somam forças às políticas públicas para o enfrentamento dessa crise. Sua expansão gradual tem atingido diversos campos de conhecimentos e também propostas de políticas públicas.

É notório que a escola, enquanto um espaço historicamente concebido para educar, cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que seleciona saberes e valores construídos por uma sociedade e os transmite mediante práticas educativas. A escola, no entanto, deve possuir também o propósito de transformação, atuando como instrumento de mudança e de luta.

Considerando o momento de crise ambiental declarada, inúmeras são as iniciativas educacionais voltadas à "questão ambiental", e o debate sobre essas questões pode agregar novos significados ao papel da escola. Os temas relacionados às questões ambientais estão ganhando cada vez mais espaço nas propostas de ações, projetos e programas elaborados pelos órgãos federais com o propósito de inserir a educação ambiental de forma permanente nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica.

Segundo Tozoni-Reis (2004), a crise do ambiente, inserida em uma supercrise mundial, exige uma nova abordagem para a educação, colocando a Educação Ambiental como dimensão da educação.

Se considerarmos a trajetória da Educação Ambiental no Brasil, constatamos que sua inserção no ambiente escolar não é um tema recente nas agendas públicas dos governos. Loureiro e Cossío (2007) relatam que desde a segunda metade dos anos 90 o Brasil vem realizando esforços por intermédio da criação e implementação de diretrizes e políticas públicas no sentido de promover e incentivar a educação ambiental no ensino fundamental.

Os poderes públicos no Brasil, em suas várias instâncias e por diferentes mecanismos, têm buscado promover e incentivar a EA escolar pela institucionalização de políticas públicas. Nesse sentido, a inserção da EA nas escolas brasileiras por meio das políticas públicas é um tema relevante que merece estudos em seus contextos diversos.

A motivação que nos levou a desenvolver a presente pesquisa surgiu a partir de estudos sobre a inserção da temática ambiental na escola por meio dessas políticas. Com a expansão da institucionalização da EA no país e sua obrigatoriedade por lei nas escolas, vários programas vêm sendo elaborados pelo governo federal para serem desenvolvidos nas instituições de educação infantil, fundamental e média.

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), foi tomado como objeto de análise nessa investigação, pois é exemplo de uma política pública voltada para a educação básica em interface com as preocupações que orientam o debate sobre a Educação Ambiental.

O PNES está inserido na proposta de política pública do Ministério da Educação em parceria com Ministério do Meio Ambiente, foi desenvolvida para o ambiente formal de ensino e pretende ampliar a abordagem e o alcance das ações de educação ambiental no país.

Somando o fato da proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis ser recente e pouco estudado, e considerando que na cidade de João Pessoa, PB, esse programa foi recentemente implementado em quatro escolas municipais, escolhemos esta cidade para a realização da pesquisa.

A implementação do programa nas escolas municipais de João Pessoa iniciou-se a partir do segundo semestre de 2014. No momento quatro escolas da rede municipal de ensino passaram a desenvolver projetos e ações de Educação Ambiental por meio da temática sustentabilidade socioambiental, como propõe o Programa.

A proposta de uma política pública para Escolas Sustentáveis vem se constituindo nos últimos anos no Brasil com o intuito de transformar as escolas de educação básica em espaços educadores sustentáveis.

De acordo com Cascino (2007), existe certa distância entre as intenções expressas nos documentos produzidos para a inserção da EA na escola e o que é desenvolvido na prática. Ao olharmos para a escola e observar como ela incorpora a temática ambiental em muitas de suas atividades e ações, muitas vezes deparamo-nos com uma discordância entre o que é proposto e o que se concretiza no chão da escola. Muitos dos objetivos presentes nos documentos e nas propostas curriculares nem sempre vão ao encontro do fazer pedagógico.

Considerando esses elementos e refletindo sobre os objetivos e metas do Programa Escolas Sustentáveis, esta pesquisa foi impulsionada pelas seguintes questões orientadoras: Que ações de EA voltadas para a sustentabilidade foram sendo desenvolvidas pelas escolas municipais de João Pessoa/PB durante o processo de implementação do Programa Escolas Sustentáveis? Que concepções os sujeitos que atuam no desenvolvimento do programa nas escolas dão aos conceitos de educação ambiental e sustentabilidade, e quais efeitos tal interpretação tem no desenvolvimento do programa na escola? Que contribuições esse programa trouxe para o espaço escolar segundo os sujeitos da pesquisa? Que desafios e dificuldades foram enfrentados pelos sujeitos que atuaram no desenvolvimento do programa nas escolas?

A partir das questões que orientaram nossa pesquisa, para analisar o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em escolas públicas de João Pessoa/PB propomos os seguintes objetivos:

- Investigar a implementação do PNES nas escolas estudadas, buscando identificar as ações, sua abrangência, e a forma como as escolas as realizaram para implementar o Programa Escolas Sustentáveis;
- Analisar as concepções de gestores e professores sobre educação ambiental e sustentabilidade;
- Explicitar as contribuições que a implementação desse programa pode trazer para o espaço escolar, revelando as dificuldades e as facilidades encontradas pelos educadores para a implantação do PNES nas escolas.

Para responder nossas questões, realizamos uma pesquisa do tipo "estudo de caso" em quatro escolas da rede municipal de João Pessoa-PB. No processo foram realizadas 22 entrevistas com professores, diretores e funcionários do Departamento de Educação Ambiental da Secretaria de Educação de João Pessoa – Dea/Sedec. Além das entrevistas, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Planos de Ações das escolas.

Faz-se oportuna essa discussão para conhecer o processo de implementação dessa política na educação básica, e como essa política pode oferecer condições concretas para a atuação da escola como um espaço que pode educar para a sustentabilidade socioambiental, e, consequentemente para entender a atuação desses espaços no que diz respeito ao desenvolvimento da educação ambiental pautada nas orientações do Programa em questão.

Portanto, consideramos que esse trabalho adquire relevância na medida em que possibilita uma reflexão sobre a implementação de uma recente proposta de política pública de educação ambiental no âmbito escolar, permitindo, dentro dos objetivos

propostos, analisar a relação entre o que é proposto pela política e os seus desdobramentos na prática.

O tema das políticas públicas é relativamente recente na pesquisa acadêmica do Brasil, e os estudos nessa área têm crescido cada vez mais (SOUSA, 2003; AREETCHE, 2003).

De acordo com Arretche (2003, p. 7), o crescente interesse por essa temática está diretamente relacionado às mudanças recentes da sociedade brasileira, em virtude de um "intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais", assim como em razão das "oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais".

Segundo Sousa (2003), várias áreas do conhecimento vem realizando pesquisas sobre políticas públicas. A academia, órgãos governamentais e centros de pesquisa têm ampliado seus estudos e pesquisas sobre este tema. As pesquisas em políticas de educação ambiental se apresentam assim como uma das áreas que fazem parte do campo das políticas públicas no Brasil.

Em se tratando de pesquisas que se propõem a analisar a implementação de políticas públicas de EA no contexto escolar, destaco dois trabalhos: a tese de Cruz (2014) intitulado "Políticas públicas de educação ambiental: um estudo sobre a agenda 21 escolar", que teve como objetivo identificar escolas que trabalham com a proposta da Agenda 21 Escolar, investigando o quê e como elas realizavam quando afirmavam trabalhar com a proposta; revelar as dificuldades e as facilidades encontradas pelos educadores; e, além disso, problematizar a inserção curricular das políticas públicas de educação ambiental e analisar o papel destas na inserção da educação ambiental nas escolas públicas.

O segundo trabalho é a dissertação de Valois (2013) que apresenta uma análise da política pública de educação ambiental - Com-Vida e sua implementação em duas escolas públicas municipais de Teresina, Piauí. Os principais objetivos apresentados pela autora foram: compreender a política em seus diferentes contextos ("de influência", "da produção de texto" e "da prática"), identificar as atividades desenvolvidas, as eventuais mudanças ocorridas e dificuldades encontradas na sua implementação no ambiente escolar e. por fim, investigar como os sujeitos envolvidos interpretaram/traduziram e efetivaram tal política nas escolas.

Apesar da relevância que o Programa Escolas Sustentáveis apresenta e as várias possibilidades enquanto objeto de estudo, por ser uma proposta relativamente nova que

chega às escolas, ainda são poucos os estudos (encontrados) direcionados para o mesmo. Dentre os pesquisadores que têm estudado esse programa, citamos alguns autores brasileiros que têm contribuído com esse debate:

Grohe (2015), em sua dissertação intitulada "Escolas Sustentáveis: três experiências no Município De São Leopoldo – RS" apresenta um estudo que teve como objetivo ver como a proposta de Escola Sustentável está se constituindo como política pública no Brasil. A autora também buscou compreender como as escolas puderam se transformar em espaços educadores sustentáveis efetivamente, assim como procurou investigar se essa proposta é capaz de proporcionar movimentos locais de ambientalização e atitudes ecologicamente corretas.

Menezes (2015), também investigou a proposta do Programa Escolas Sustentáveis para seu trabalho de dissertação. Com o título "Os projetos 'Escolas Sustentáveis' no município de São João da Barra – RJ: reflexões entre a educação ambiental e os conflitos ambientais", a autora se propôs a refletir sobre o programa governamental das escolas sustentáveis no sentido de compreender as possíveis articulações entre os projetos educativos do município de São João da Barra – RJ com os conflitos ambientais dos territórios onde estão situadas as escolas pesquisadas.

Assim como as pesquisas apresentadas, esse estudo pretende contribuir com a área das pesquisas que analisam políticas públicas de EA. Em se tratando de análise de políticas, sabe-se que o debate acerca dessas questões, apesar de relevante e necessário, é ainda escasso no contexto brasileiro (MAINARDES, 2009), destacando assim a relevância da realização deste estudo para aprofundar e expandir essas investigações.

Para uma melhor compreensão dos dados que serão apresentados nesta pesquisa, faz-se imprescindível expor ao leitor o referencial teórico que irá subsidiar as análises e interpretação dos dados coletados. A partir da apropriação teórica, procuraremos compreender e responder às questões de pesquisa propostas, procurando atingir os objetivos e dar consistência e fundamentação a esse estudo.

O texto ora apresentado está estruturado em nove seções, ou capítulos. A primeira seção apresenta considerações sobre a EA ambiental que tomamos como referência para nosso estudo. Na segunda seção é apresentado o referencial relativo às políticas públicas. O conteúdo abordado perpassa pelos conceitos de políticas públicas, traz considerações a cerca da etapa da implementação, considerações sobre políticas educacionais bem como as políticas que marcaram a institucionalização das políticas públicas de EA no Brasil.

Dedicamos à terceira seção o propósito de apresentar o Programa Escolas Sustentáveis, abordando seu histórico de influência e criação a partir da Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente até a forma como ele se constitui enquanto proposta de política de EA. Na quarta seção apresentamos o desenho da pesquisa, constituído pela trajetória de busca do objeto de estudo, apresentação do universo da pesquisa, os sujeitos investigados e a descrição dos procedimentos de pesquisa para coleta e análise dos dados.

A partir da quinta seção são apresentados os resultados dessa investigação. Começamos com os contextos das escolas estudadas e a descrição dos processos iniciais de implementação do PNES. Nessa seção abordamos como o programa chegou até as escolas e como se deu a elaboração das ações que seriam implementadas e inseridas nos planos de ações. No final dessa seção mostramos algumas características de como são desenvolvidos os trabalhos de EA de modo geral nessas escolas.

Na sexta seção apresentamos como as ações de EA se concretizaram em cada escola individualmente, descrevendo as iniciativas voltadas para a sustentabilidade e relatando a abrangência dessas ações, bem como, a forma como foram realizadas, ao passo que na sétima seção são apresentadas as concepções de EA e sustentabilidade dos sujeitos que atuaram na implementação do PNES, e a decorrência dessas concepções no desenvolvimento das ações para implementação do Programa na escola.

Na oitava e nona seção apresentamos as contribuições que a implementação do PNES deixou para as escolas segundo os sujeitos da pesquisa, e as mudanças e/ou benefícios que o PNES promoveu no espaço físico, no currículo, ou na gestão das escolas, respectivamente. Por fim, tecemos as nossas consideração finais.

### 1. SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### 1.1 Assim chegamos à educação ambiental...

Iniciamos essa primeira parte considerando como foco do debate das questões ambientais o estado atual da crise no qual se encontra o planeta. As últimas décadas da história do mundo têm testemunhado os efeitos mais graves do processo histórico e de caráter problemático que envolve a relação entre sociedades e o meio ambiente, revelando um verdadeiro estado de crise que, segundo Bornheim (1985) "é medida pela gravidade crescente das consequências daquilo que o homem faz com a natureza e consigo mesmo: amiúde, o resultado chega a tocar a calamidade" (p. 16).

A intervenção do homem na natureza transpondo seus limites ao longo do tempo tem provocado múltiplos efeitos negativos, gerando profunda crise ecológica e, conforme aponta Leff (2010) "a crise ambiental é uma transformação da natureza". Esta crise se apresenta a nós como um limite no real que re-significa e re-orienta o curso da história (LEFF, 2009, p. 15).

Consideramos que a crise enfrentada pela sociedade contemporânea é consequência de profundas transformações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas, éticas, culturais, associadas a outros fatores articulados processos históricos de exploração dos recursos naturais e humanos, desigualdades e injustiças induzidas pela manutenção de um modelo civilizatório.

Para Lima (1999, p.135) a questão ambiental revela o retrato de uma "crise pluridimensional" que aponta para a exaustão de um determinado modelo de sociedade que produz, desproporcionalmente, mais problemas que soluções e em que as soluções propostas, por sua parcialidade, limitação, interesse ou má fé, acabam por se constituir em novas fontes de problemas.

De acordo com Leff (2009, p. 213), a problemática ambiental emerge nos tempos modernos e na transição para a pós-modernidade, como uma crise civilizatória. Essa crise "é essencialmente, uma crise do conhecimento, das formas como compreendemos o mundo e intervimos na natureza". Acrescenta o autor, que a crise ambiental é uma problemática social e mostra a necessidade de internalizar um saber ambiental para:

construir um conhecimento capaz de dar conta da multicausalidade e das relações de interdependência dos processos de ordem natural e

social que determinam as mudanças socioambientais no contexto da globalização econômico-ecológica; além disso, exige um novo saber para construir uma racionalidade social e produtiva orientada para um desenvolvimento sustentável, democrático, justo e equitativo (LEFF, 2010, p. 163).

Assim, sendo a crise ambiental uma crise do conhecimento, o autor aponta que a "saída dessa crise reclama um novo saber".

A crise ambiental é vista por Figueiredo (2007) como sintoma de uma crise profunda que envolve valores e perspectivas, percepções e moralidade, estilos de vida e padrões de consumo, projetos de desenvolvimento e pressões sociais.

Conforme Zacarias (2009, p.136), é impossível entender a crise ambiental sem partir da dinâmica da sociedade capitalista, pois "dentro do universo do capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas convertem-se em desenvolvimento das forças destrutivas da natureza e dos homens". Segundo a autora:

[...] Apesar de os problemas socioambientais atingirem diversas nações e grupos sociais e existir uma diferenciação quanto à forma, amplitude e ritmo, a sua gênese é única, ou seja, está ligada às relações sociais que se firmam entre os seres humanos a partir da maneira como se distribuem os meios de produção [...] As relações de produção condicionam as relações com a sociedade e com o meio ambiente [...] Pode—se afirmar mais uma vez que as causas dos problemas socioambientais são expressões dos modos de apropriação e uso dos recursos naturais. [...] É impossível entender a crise ambiental sem partir da dinâmica da sociedade capitalista, existindo uma conexão direta e necessária entre a questão ambiental e as relações sociais capitalistas (ZACARIAS, 2009, p. 136-137).

Loureiro (2004, p. 75) chama a atenção para o entendimento da categoria crise ecológica, afirmando que essa não pode ser entendida ignorando-se tanto as apropriações pelo capitalismo dos processos científicos e tecnológicos, quanto o peso estrutural do modo de produção no tipo de relações que se estabelecem com a natureza.

Sobre o desenvolvimento da tecnologia, Tozzoni-Reis (2004) acrescenta que parece impossível pensarmos uma relação homem-natureza mediada pela tecnologia, numa perspectiva de equilíbrio ambiental. E conclui que as soluções dos problemas ambientais não são soluções de natureza técnica, mas de natureza política. Pois o desenvolvimento tecnológico no capitalismo não tem perspectiva de sustentabilidade. "O desenvolvimento tecnológico tem razões políticas que, de forma geral, dizem respeito ao maior controle sobre o trabalho social e sobre a natureza" (TOZZONI-REIS, 2004, p. 47).

A crise, socioambiental e civilizatória, em cujo cerne se dá a crise econômica, ética, moral, política, em uma gama de fatores interconexos, advém de uma história de injustiça, desigualdade e exploração (RODRIGUES; LOUREIRO, 2012).

Esses autores recordam que em nosso dia a dia, ouve-se e (re)produzem-se informações acerca dessa problemática. Reconhece-se a gravidade da crise climática, entretanto desvinculada da crise maior. No cotidiano, banalizam-se a degradação ambiental, a violência, a pobreza, e, diante dessa banalização generalizada, o modo de produção capitalista se reproduz e amplia a acumulação de riquezas (RODRIGUES; LOUREIRO, 2012), acentuando cada vez mais o estado de crise planetária.

É em meio a esse cenário de interpretações das crises (social, civilizatória, ambiental, socioambiental, pluridimensional) que o debate ambiental aparece com a possibilidade de promover discussões sobre diferentes interesses que emergem diante dos conflitos. Conflitos estes que se relacionam a questões de ordem ética, cultural, social, política e econômica.

A visibilidade da questão ambiental tem provocado debates que buscam compreender e encontrar respostas compatíveis com a amplitude do problema, assim como tem contribuído para a expressão de inúmeras reflexões que colocam em pauta as formas de relações sociais e o meio ambiente, pois como afirma Layrargues (2009), "as questões sociais e ambientais são indissociáveis" (p. 26).

Para Lima (1999), a própria natureza da crise ambiental, ao coincidir com outras mutações históricas significativas no campo econômico, tecnológico, cultural e político, tem possibilitado curiosas oportunidades de reflexão e ação, "(...) o momento, portanto, sugere um movimento de transição, um clima de incertezas, um desgaste de velhas fórmulas sociais, uma apreensão angustiada com o futuro e uma possibilidade de novas sínteses" (LIMA, 1999, p. 136).

Fazem-se urgentes e necessárias as reflexões e ações sobre as formas de pensar e agir em torno desses problemas, na tentativa de minimizar ao máximo os impactos causados ao meio ambiente, pois não restam dúvidas de que os padrões de produção e consumo vêm gerando grandes impactos ambientais e sociais.

Foi mais precisamente a partir da segunda metade do século XX que os desastres socioambientais ganharam proporções cada vez mais alarmantes, tornando evidente a necessidade de buscar caminhos que pudessem dar possibilidade de respostas a esses problemas.

Lima (1999) aponta que os reflexos das crises social e ambiental têm gerado reações sociais em escala mundial e despertado a formação de uma consciência e sensibilidade novas em torno das questões ambientais.

Nacional e internacionalmente, embora de formas diferenciadas, essa consciência ecológica cresceu e gradualmente foi se materializando no seio da opinião pública, nos movimentos sociais, nos meios científicos, nas agências e políticas públicas, nos veículos de comunicação social, nos organismos e bancos internacionais, nas organizações não-governamentais e nas iniciativas empresariais, entre outros (LIMA, 1999, p.137).

A partir dessa necessidade, dão-se os primeiros passos do que conhecemos atualmente por Educação Ambiental (EA).

A educação ambiental surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações (CARVALHO, 2012, p. 51).

Segundo Trein (2008) a educação ambiental pode contribuir para ampliar uma visão crítica da sociedade e com isso incentivar uma maior participação nas discussões sobre as políticas públicas e os movimentos sociais que estão voltados para a resolução de problemas ambientais (p. 42).

Sorrentino e Trajber (2007) ressaltam que a educação ambiental assume a sua parte no enfrentamento dessa crise "radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos (p.14)". Segundo os mesmos autores, a EA é uma educação que se propõe a "fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente" (Idem).

Para Tozzoni-Reis (2001, p.09), a educação ambiental deve ser uma prática social intencional, que "imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental". Deste modo, a educação ambiental é "mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem".

Considerando a EA um dos caminhos possíveis para o enfrentamento da chamada crise socioambiental, é importante ressaltar que a mesma constitui um campo múltiplo, atravessado por diversos questionamentos e contradições, a começar pelo cenário de surgimento.

Em termos cronológicos autores como Lima (1999), Carvalho, (2001; 2004; 2012;), Dias (2004), Cascino, (2007) e Loureiro (2012) afirmam que a educação ambiental surgiu no contexto mundial entre o final da década de 1960 e início da década de 1970. No início da década de 1960, apesar de já se apontar os problemas ambientais enquanto consequência do modelo econômico vigente não se falava ainda em educação ambiental.

Foi ao longo dos últimos 60 anos que houve o processo de aceleração da construção e institucionalização da EA no âmbito mundial. No Brasil em particular, a EA se fez mais tardiamente, nos últimos 40 anos.

Segundo Carvalho (2008, p. 14), a atuação internacional "estimulou, durante décadas, a adoção, por parte de diversos países, de políticas e programas mediante os quais a EA passou a integrar políticas públicas nacionais". E, esclarece, a questão ambiental e, consequentemente, a EA no Brasil, "não pode ser compreendida fora de um sistema de relações mundializadas, não sendo, portanto, nem um processo exclusivamente interno da sociedade brasileira, nem apenas uma percepção forjada de fora para dentro" (CARVALHO, 2008, p. 13).

Para Tamaio (2008, p. 24), a origem e a institucionalização da EA no Brasil:

Foram diretamente influenciadas pelos resultados e desdobramentos, em âmbito interno, das grandes conferências ambientais internacionais promovidas pela ONU, as quais se traduziram em uma instância de disputa sobre os interesses hegemônicos do capitalismo na sua relação de apropriação da natureza (TAMAIO, 2008, p. 24).

Ainda de acordo com Loureiro (2008), a educação ambiental no Brasil:

Se constituiu com base em propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas, sendo reconhecida como de inegável relevância para a construção de uma perspectiva ambientalista de sociedade (LOUREIRO, 2008, p. 03).

Podemos constatar que, na constituição do campo ambiental no Brasil, a temática ambiental recebe uma influência e uma certa direção a partir de fora da escola, ou seja a partir da crise ambiental e da forma como ecologistas e movimentos sociais lidavam com ela (SANTANA, 2005).

Para Loureiro (2012), como reflexo de um movimento histórico, a falta de percepção da educação ambiental como processo educativo, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais da educação.

As práticas de EA, na medida em que nascem da expansão do debate ambiental na sociedade e de sua incorporação pelo campo educativo, estão atravessadas pelas vicissitudes que afetam cada um destes campos conforme sugere Isabel Cristina de Moura Carvalho (2001). Segundo a autora, disto resultam pelo menos dois vetores de tensão que vão incidir sobre a EA. Primeiro, a complexidade e disputas do campo ambiental, com seus múltiplos atores, interesses e concepções; e segundo, os vícios e as virtudes das tradições educativas com as quais estas práticas se agenciam.

No tópico seguinte, exploramos características e aspectos da EA que tomamos como referência para analisar os dados. Usaremos esse referencial como lentes que direcionaram nosso olhar, o modo de ver a EA<sup>1</sup>.

### 1.2 Educação ambiental: delimitando caminhos

A EA compõe um dos eixos centrais desta pesquisa. Por isso, buscaremos nesse tópico discutir questões inerentes à mesma e sobre as quais nos apoiamos teoricamente acreditando serem importantes para uma melhor compreensão de onde estamos partindo e por onde caminhamos para discutir e fundamentar nossas escolhas frente às questões referentes à EA.

Destaca-se inicialmente um aspecto que é crucial para o debate: o entendimento de que EA é antes de tudo educação. Surge então uma primeira questão: toda educação já não é ambiental?

É consenso entre autores que se dedicam ao estudo da educação ambiental que esta é uma dimensão da educação (LIMA, 1999; TOZZONI-REIS, 2002; 2004; SANTANA, 2005; LAYRARGUES, 2009; CARVALHO, 2012; GUIMARÃES, 2013).

Carvalho (2010) ao definir a EA a considera como "processos educativos que procuram incorporar em suas propostas pedagógicas as implicações tanto teóricas quanto práticas do ideário ambientalista". Ou seja, é uma prática pedagógica que dialoga com a temática ambiental.

22

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Na próxima seção que trata do referencial teórico referente às políticas publicas, abordaremos a trajetória da EA no Brasil e as principais políticas nacionais de EA.

A partir dessa compreensão, Carvalho (2012, p.18) destaca que a interseção entre os campos ambiental e educativo constitui a EA. Segundo a autora, esta representa a repercussão na educação de uma preocupação social. Desta forma, a educação, sensível às novas demandas e temáticas sociais, incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e da prática educativa.

Educação ambiental, portanto, é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, "educação ambiental" designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental (LAYRARGUES, 2004, p. 08).

Ao considerar essa interseção, é válido ressaltar que alguns dos debates internos ao campo da Educação acompanham também o campo da EA. Desse modo, consideramos que assim como a educação, a educação ambiental serve, ou para manter ou mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade (SANTANA, 2005; LAYRARGUES, 2009).

Essa visão também é apontada por Lima (1999) quando destaca que a questão ambiental, assim como a questão educacional comporta uma dualidade e pode ser conduzida de uma forma libertadora ou opressora, a depender da luta entre concepções, valores e práticas sociais dos grupos que dividem e disputam o mesmo campo (p. 136).

A partir desse entendimento surge o questionamento: se EA é uma dimensão da educação, qual seria o diferencial da educação ambiental?

O qualificador ambiental segundo Carvalho (2012, p. 18), "surge como uma ênfase para a educação, sinalizando uma resposta em face do desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza, visando a um possível novo pacto societário sustentável". A autora expõe que a atribuição do ambiental associa algo que não estava desde sempre na educação tomada no seu sentido mais genérico, e esclarece que ela:

Deixa aparecer algo novo, uma diferença, uma nova maneira de dizer, interpretar e validar um fazer educativo que não estava dado na grande narrativa da educação. Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes (CARVALHO, 2012, p 16).

De acordo com Layrargues (2004) o adjetivo Ambiental anuncia o contexto da prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica:

O adjetivo ambiental designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa, diante desta crise ambiental que ora o mundo vivencia. Entre essas características, está o reconhecimento de que a Educação tradicionalmente tem sido não sustentável, tal qual os demais sistemas sociais, e que para permitir a transição societária rumo à sustentabilidade, precisa ser reformulado (LAYRARGUES, 2004, p. 07).

A dimensão ambiental institui modos de compreender e fazer educação, é a atividade intencional da prática que lhe esse caráter. Contudo, sabe-se também que existe uma diversidade de práticas no fazer educação ambiental em vista de sua constituição como um campo de interseção de múltiplos saberes, composto por inúmeras correntes político-pedagógicas.

Segundo o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), "A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social".

Lima (2002, p.119) reforça essa visão quando revela que ao observarmos atentamente o diverso e múltiplo campo da EA, podemos perceber que as aparências escondem diferenças sutis e essenciais com relação aos meios e, sobretudo, às finalidades, assumindo de um modo geral, variações em torno de um eixo polarizado pelo conservadorismo e a emancipação.

O autor também afirma que o processo educativo não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologias. Conforme acrescenta,

A educação é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas, dotada de uma especial singularidade, que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade. Ela significa, portanto, uma construção social estratégica, por estar diretamente envolvida na socialização e formação dos indivíduos e de sua identidade social e cultural (LIMA, 2002, p 120).

A partir desse ponto comum entre o campo educacional e a educação ambiental, percebe-se que ambos podem assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, ideologias e interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõe (LIMA, 2002).

Nesse debate cabe observar que a EA é composta por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e nas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 24).

Esses diferentes grupos sociais disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 24).

Assim, não se faz educação ambiental sem qualificá-la, uma vez reconhecida sua dimensão educacional, revela-se uma escolha político-pedagógica.

As muitas tendências da prática da EA já foram estudadas por diversos autores, a exemplo dos apanhados e avaliações críticas de Sorrentino (1995) e Carvalho (2001). Em estudo recente, Layrargues e Lima (2014) diferenciam as principais tendências político-pedagógico atuais do campo da EA em três vertentes, as quais eles denominaram macrotendências: conservacionista, pragmática e crítica.

A macrotendência *conservacionista*, segundo os autores, é assim denominada porque não questiona a estrutura social vigente em sua totalidade, pleiteando apenas reformas setoriais. Apontam para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. A macrotendência *pragmática* é caracterizada pela dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva. Por fim, a macrotendência *crítica* apoia-se na ênfase à revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

A partir dessas classificações, é possível perceber que o modo como se realizam ou a corrente a qual se filiam as práticas da EA e suas diferentes compreensões não nos permite olhar para a EA e apontá-la de forma única. Antes, ela se dá e se faz constituída

por uma rede de visões que em determinadas situações perpassam e intersectam mais de uma corrente e/ou dimensão. Conforme apontam Layrargues e Lima (2014, p. 28), "existem mais de um caminho possível de conceber e de realizar os meios e os fins da educação ambiental".

Torna-se notório também que a educação ambiental trata de uma mudança de paradigma que implica tanto uma revolução científica quanto política. Carvalho (2012, p.124) ressalta que no embate de paradigmas "as armadilhas de uma cientificidade normativa e tecnicista seguem influenciando a esfera educativa". Corre-se o risco de se orientar predominantemente para a difusão de conhecimentos científicos e tecnologias ambientais tomadas em sua forma ingênua, sem a devida problematização de seus contextos históricos de produção e dos interesses econômicos aos quais respondem (Idem).

Vale então ressaltar dois pontos: primeiro que a EA não nega ou recusa o valor do conhecimento científico da natureza e suas aplicações tecnológicas, mas intenta torná-los objeto de compreensão crítica. Para Carvalho (2012, p. 125), ao "superar a prevalência do conhecimento científico sobre os outros saberes, acionaria nova perspectiva de produção de conhecimento". O segundo ponto é que o adjetivo "ambiental" não é sinônimo de "ecológico". Para Layrargues (2009, p. 26), o "ambiental" é muito mais do que "ecológico", porque vai além do aprendizado sobre as estruturas e funcionamento dos sistemas ecológicos, abrange também a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais.

Além da dimensão do conhecimento, consideramos que a EA no espaço escolar como processo educativo apresenta tanto nas abordagens teóricas quanto nas experiências práticas uma dimensão de valores éticos e estéticos e outra da participação política (CARVALHO, 1989; CINQUETTI e CARVALHO, 2004; SANTANA, 2005). Por tal perspectiva, diversos autores (LIMA, 1999; TOZZONI-REIS, 2004; SANTANA, 2005; LAYRARGUES, 2009; GUIMARÃES, OLABARRIAGA, TONSO, 2009) têm argumentado e enfatizado que a problemática ambiental dentre outras dimensões, é essencialmente política, de modo que sua superação exige transformações profundas na organização da sociedade.

Guimarães, Olabarriaga e Tonso (2009, p. 217), ressaltam que a dimensão política da EA é fortalecida quando assumimos que as questões ambientais são "complexas e exigem uma abordagem múltipla, coletiva e pública para seu enfrentamento".

Segundo esses autores, as questões ambientais emergentes não podem ser mais vistas, compreendidas e enfrentadas como simples questões de desequilíbrios da relação "Ser Humano-Natureza", essas questões ambientais se configuram num campo de conhecimento e ação claramente imbricado na complexidade da estrutura social, sendo definida e constituída por uma natureza socioambiental.

Conforme Carvalho (2012), a visão socioambiental não nega a base "natural" da natureza, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos, mas chama a atenção para os limites de sua apreensão como mundo autônomo reduzido à dimensão física biológica. Trata-se de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, uma visão em que a natureza integre uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais (CARVALHO, 2012).

Essas questões socioambientais podem ser entendidas como essencialmente políticas, pois encerram um campo de tomadas de decisões e de relação entre pessoas e grupos sociais que estruturam a organização de cada sociedade (GUIMARÃES; OLABARRIAGA; TONSO, 2009, p. 216). Esses autores mostram que é preciso compreender que a questão ambiental ampliada como socioambiental tem em sua dimensão política sua maior força e razão de ser e que, definida e compreendida por suas dimensões públicas e políticas, "deve ter como meio prioritário de enfrentamento um processo educativo".

Junta e Santana (2011), compreendem que:

a dimensão política da educação refere-se justamente à relação com o contexto social no qual os sujeitos estão invariavelmente inseridos. Na educação ambiental não poderia deixar de ser diferente. A questão ambiental é uma questão política. Ela diz respeito à sociedade e a seus conflitos, de modo que cabe saber como os educadores ambientais vão se posicionar frente a isso (JUNTA; SANTANA, 2011, p. 50).

Reforçando a ideia de EA como política, Santana (2005, p. 12) aponta dentre os elementos que contribuem para o tratamento adequado da atividade em educação ambiental "o fato de que tais atividades não devem ser ingênuas, mas possuidoras de uma perspectiva crítica que possa intencionalmente contribuir para uma ação consequente e transformadora da realidade. Ela tem, portanto, uma dimensão política necessária".

Nesse sentido, um dos desafios apontados para inserção da EA de forma permanente é "buscar superar certos tipos de atividades ditas de educação ambiental que

são descontextualizadas, fragmentadas, improvisadas, permanecendo, muitas vezes, no senso comum e não trazendo contribuição significativa para a formação dos alunos" (SANTANA, 2005, p. 12).

Defendemos uma educação ambiental que além de se propor a promover processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, possibilite também o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações entre os seres humanos e destes com o meio ambiente.

Outro aspecto importante a ser considerado nessa discussão consiste em enxergar a educação ambiental enquanto compromisso social. Conforme Layarargues (2009, p. 27), fazer educação ambiental com compromisso social significa reestruturar a compreensão de educação ambiental para estabelecer a conexão entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social. Em suas palavras, "educação ambiental com compromisso social é aquela que articula a discussão da relação entre o ser humano e a natureza inserida no contexto das relações sociais" (p. 28).

A partir de toda discussão posta até aqui, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político-pedagógico onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a organização da sociedade. Cabe, pois, a indagação: Qual EA acreditamos ser possível no enfrentamento da chamada crise socioambiental?

Deste modo e com base na literatura apontamos a educação ambiental numa perspectiva crítica como caminho. É sobre e a partir dela que nos apoiaremos enquanto referencial para a compreensão da EA.

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

Pode-se dizer que a educação ambiental crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais, as ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A EA crítica seria, portanto, aquela capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científicos, populares e tradicionais, alargando nossa visão do ambiente e captando os múltiplos sentidos que os grupos sociais lhe atribuem (CARVALHO, 2012, p.125).

De acordo com Carvalho (2004) a educação ambiental crítica afirma uma ética ambiental balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais. Aqui, juntamente com uma educação, delineiam-se novas racionalidades, constituindo os laços identitários de uma cultura política ambiental.

Segundo Loureiro (2007), a partir da perspectiva crítica de EA, entendemos que:

não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempoespaço e características peculiares a cada formação social que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como "sustentável" (LOUREIRO, 2007, p. 66).

Para esse autor, a "marca" principal da EA crítica está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular aos processos ecológicos os processos sociais nas estratégias de leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. A educação ambiental crítica reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza (LOUREIRO, 2007).

Loureiro (2007) contribui expondo que à perspectiva crítica é preciso admitir que o ato educativo carregue a relação entre o que se quer e o que se faz em uma escola e o que a sociedade normatiza sob a forma de expectativas e exigências à instituição e às pessoas considerando ambos os polos como apinhados de tensionamentos. Para a educação ambiental crítica, consequentemente, a prática escolar exige o conhecimento da posição ocupada por educandos na estrutura econômica, da dinâmica da instituição escolar e suas "regras" e da especificidade cultural do grupo social com o qual se trabalha (LOUREIRO, 2007, p.67, grifo do autor).

De acordo com Carvalho (2012) a EA, nessa perspectiva, pretende provocar processos de mudanças sociais e culturais que visam obter do conjunto da sociedade tanto a sensibilização à crise ambiental e à urgência em mudar padrões de uso dos bens

ambientais quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisões a seu respeito — caracterizando o que poderíamos chamar de um movimento que busca produzir novo ponto de equilíbrio, nova relação de reciprocidade, entre as necessidades sociais e ambientais.

Retornamos a Loureiro (2007) para resgatar a ideia de que a educação ambiental crítica não comporta separações entre cultura-natureza. Segundo o autor:

Ao fazer a crítica ao padrão de sociedade vigente, ao *modus operandi* da educação formal, à ciência e à filosofia dominante, a mesma deve ser efetivamente autocrítica. Crítica sem autocrítica é problematizar o movimento da vida querendo ficar de fora, sem "colocar a mão na massa", algo inaceitável para uma perspectiva na qual não pode haver oposição entre teoria e prática. Assim, não basta apontar os limites e contradições existentes e fazer denúncias. É preciso assumir com tranqüilidade que vivemos em sociedade e que, portanto, mesmo quando buscamos ir além da realidade na qual estamos imersos, acabamos muitas vezes repetindo aquilo que queremos superar (LOUREIRO, 2007, p.67).

Podemos, a partir dessas contribuições, apontar que a EA numa perspectiva crítica se mostra potencialmente capaz de contribuir para uma educação enquanto projeto educativo que pretende transformar a organização da sociedade. Porém, é oportuno ressaltar que a EA como vimos, apesar de surgir em um contexto de crises, mas não soluciona somente a crise.

Diante do anteriormente exposto e considerando o momento em que as atenções se voltam para discussões sobre a qualidade da educação no Brasil, inúmeras são as iniciativas educacionais voltadas à questão ambiental, o debate sobre essas questões pode dar um novo significado ao valor da escola. Os temas relacionados às questões ambientais estão ganhando cada vez mais espaço nas propostas de ações, projetos e programas elaborados pelos órgãos federais com o propósito de inserir a educação ambiental de forma permanente nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica.

Em avaliação dos processos e dinâmicas que têm caracterizado a Educação Ambiental, Tozonni-Reis, (2002) apontou que vários setores contribuíram para sua realização, como órgãos governamentais, organizações não governamentais, escolas, e outras instituições educacionais. O desenvolvimento de propostas de educação ambiental remete à reflexão sobre a problemática ambiental e sua relação com a educação. Acrescenta a autora que apesar das diferentes abordagens com que têm sido

tratadas essas questões, todas as discussões apontam para a necessidade de políticas públicas de educação ambiental (TOZONNI-REIS, 2002).

Com a expansão e comprovação da institucionalização da EA no país e sua obrigatoriedade por lei nas escolas, vários programas vem sendo elaborados pelo governo federal para serem desenvolvidos enquanto iniciativa de políticas públicas nessas instituições.

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis, objeto de análise nessa investigação, é um exemplo dessas políticas públicas voltadas para a educação básica.

Na próxima seção apresentamos o referencial teórico que embasam nossas discussões sobre políticas públicas, bem como o Programa Escolas Sustentáveis.

# 2. POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### 2.1 Políticas Públicas: recorte conceitual

O presente capítulo tem como proposta apresentar algumas considerações sobre o campo das políticas públicas. Nesse sentido, buscou-se elementos conceituais para refletir sobre as políticas públicas relacionadas à educação e à educação ambiental privilegiando a discussão sobre a implementação destas políticas. O Programa Escola Sustentável foco de nossa pesquisa, é considerado aqui como integrante de uma Política Pública de EA.

É fato crescente e indiscutível que as políticas públicas afetam direta ou indiretamente a vida de todos os indivíduos de uma sociedade (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015). De certa maneira, cada qual a seu modo, todos os cidadãos em diferentes sociedades devem ser atores, beneficiários e usuários de alguma política pública, ou pelo menos interessados em alguma política pública (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015, p. 15).

Mas o que são políticas públicas? Como surgem? A partir de quê? Para quê? Para quem? São essas questões que tentamos responder nessa sessão buscando uma melhor compreensão do campo das políticas públicas e sua interface com a educação ambiental.

Umas das características da sociedade moderna é a diferenciação e estratificação social decorrente do modo da organização da produção material da existência. Assim, seus membros possuem não apenas atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional etc.), como também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência (RUA, 2009, p. 14). São diversos os sujeitos e os grupos que compõem a referida sociedade e, por serem diversos, apresentam interesses e necessidades distintas ocasionando por vezes pressões sociais e a necessidade da intervenção do poder público para resolvê-los.

O projeto de sociedade que está em curso ou que se pretende implantar em cada momento histórico é construído pelas forças sociais que fazem chegar seus interesses ao Estado e à máquina governamental que podem influenciar na formulação e implementação das políticas ou dos programas em ação (AZEVEDO, 2004, p. 60).

A partir dos interesses e necessidades sociais, políticas públicas são formuladas pelo poder público com a finalidade de intervir e tentar solucionar os conflitos e problemas sociais.

Azevedo (2004) considera que na sociedade a influência dos diversos setores e dos grupos que predominam em cada setor depende do grau de organização e articulação destes mesmos grupos.

Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização. (AZEVEDO, 2004, p. 63).

Os grupos sociais influenciam no modo como a solução para os problemas é concebida. Uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente (SILVA e SILVA, 2008).

Segundo Azevedo (2004, p. 6) as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, a autora aponta que são construções impregnadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

Pode-se afirmar que uma política pública constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 2004, p. 61).

O Estado é o centro do poder político e de autoridade no contexto da sociedade moderna. Ele é o conjunto de instituições criadas, recriadas e moldadas para administrar conflitos e tensões dentro de um determinado território e sobre um determinado conjunto demográfico. É a partir das instituições do Estado que as políticas públicas são negociadas, formuladas e implementadas (SOUSA, 2013, p.9).

Segundo a mesma autora, não só o Estado e suas instituições influenciam as decisões sobre políticas públicas. Em sociedades democráticas e em sistemas capitalistas, grupos de interesses organizados, que representam tanto a sociedade como o mercado, exercem poder de influência de veto ou de apoio a uma determinada política

pública. Em outras palavras, as políticas públicas são condicionadas às inter-relações entre economia, sociedade e política (SOUSA, 2013, p. 10)

A expressão política pública, bem como a profusão de conceitos ou termos a ela relacionados, começaram, nas três últimas décadas, a fazer parte da linguagem dos governos (municipais, estaduais e federal), dos movimentos sociais, das organizações não governamentais, dos sindicatos, dos partidos políticos e, particularmente, da mídia (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015, p. 16).

Em linhas gerais, alguns conceitos de políticas públicas abordados na literatura apontam que estas se constituem de ações, metas, planos e programas que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) definem para alcançar o interesse público.

Conforme Bobbio (1998), Governo pode ser entendido como:

o conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade. É preciso, porém, acrescentar que o poder de Governo, sendo habitualmente institucionalizado, sobretudo na sociedade moderna, está normalmente associado à noção de Estado. Por consequência, pela expressão "governantes" se entende o conjunto de pessoas que governam o Estado e pela de "governados", o grupo de pessoas que estão sujeitas ao poder de Governo na esfera estatal (p. 553).

Celina Sousa (2003), que tem contribuído com seus estudos na área de políticas públicas, destaca que "não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública" (p. 12) e a partir de definições de autores clássicos, resume políticas públicas, como:

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente) (SOUSA, 2003, 2006).

Amabile (2012), no Dicionário de Políticas Públicas, define que políticas públicas são:

decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade de autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio de desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório (p. 390).

O autor assume que as políticas públicas são a concretização da ação governamental, considerando atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo.

Sousa (2003, p. 14) destaca que as definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, "guiam o nosso olhar para o *lócus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos". E acrescenta que apesar de optar por abordagens diferentes:

as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores (SOUSA, 2003, p.14).

Giovanni e Nogueira (2015, p. 19) chamam a atenção para uma reflexão sobre a necessidade de uma nova conceituação ou, pelo menos, uma atualização em seus termos principais da expressão "políticas públicas" considerando a situação estrutural das sociedades contemporâneas. Esses autores justificam que a própria sociedade teve sua estrutura, sua estratificação e dinâmica fortemente modificadas graças à revolução tecnológica, à reorganização do capitalismo e às expressivas alterações que se fizeram sentir no modo de vida e no imaginário dos cidadãos, dos grupos, dos indivíduos e das classes sociais. Com isso, surgiram novos e desafiadores problemas que se articularam com antigos dilemas e iniquidades, complicando-os e requalificando-os ainda mais. Para os autores, esse quadro leva a necessidade de "um conceito além daquela visão mais restrita e tecnicista que as vê pura e simplesmente, como uma intervenção governamental em áreas consideradas socialmente problemáticas" (p.19).

Estes autores sugerem adotar uma reflexão mais voltada para as determinações da natureza social, cultural, política e econômica que embasam o desencadeamento e a consecução da ação do poder público.

A partir das conceituações apresentadas, podemos inferir dois aspectos importantes para a compreensão e reflexão sobre o tema. Primeiro: o conceito de políticas públicas não é simples e nem singular, ele pode variar de acordo com o enfoque teórico adotado e o contexto político-social ao qual se emprega. E, segundo: o conceito de política pública está diretamente entrelaçado com a ideia de ação estatal por meio do governo.

Segundo Höfling (2001, p.38), o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

As políticas públicas podem ser desenhadas e formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo ou legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas, propostas e expectativas da sociedade em seus diversos segmentos. Uma Lei e sua regulamentação via decreto fixa normas, regras, conceitos, princípios e diretrizes para a coletividade.

O processo de formulação de Políticas Públicas apresenta diversas fases, que vão desde a formação da agenda à formulação de políticas, os processos de tomada de decisão (escolha das ações) e implementação (ou execução das ações) e por fim a avaliação. Essas fases, na prática, são interligadas (SOUSA, 2003; SILVA e SILVA, 2008; RUA, 2009).

Conforme Capella (2005, p.4), uma questão passa a fazer parte da agenda governamental quando desperta a atenção e o interesse dos formuladores de políticas. Quando uma questão específica se torna importante em um determinado momento, focaliza a atenção do governo e passa a integrar sua agenda.

Segundo Sousa (2003, p.13), o processo de formulação de uma política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças desejadas no mundo real. São os chamados instrumentos de planejamento e execução da política. Depois de desenhadas e formuladas, as políticas publicas se desdobram em planos, programas, projetos, atividades, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas e se materializam através da ação concreta de sujeitos sociais.

Os planos estabelecem diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos. Os programas estabelecem, por sua vez, objetivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica. As ações visam o alcance de determinado objetivo estabelecido por um programa, e a atividade por sua vez, visa dar concretude à ação<sup>2</sup>. Vasconcelos (2008, p. 100) aponta que é comum observar que boa parte das políticas não conta com a totalidade desses instrumentos e justifica que isto ocorre devido à escala ou ao tamanho da ação.

-

Disponível em: http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O\_que\_sao\_PoliticasPublicas.pdf. Acesso em: 20/02/2016.

Quando postas em ação, as políticas são implementadas, ficando então submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação e à análise dos pesquisadores (SOUSA, 2003, p.14). Assim, as políticas públicas só existem de fato quando são executadas. E é sobre essa fase de execução de uma política pública que nossa pesquisa se desenvolve, mais precisamente na fase da implementação de um Programa, ou seja, no momento da execução de uma proposta.

# 2.2 Implementação: política em ação

Após identificação de que existem diferentes momentos no processo de construção de uma política pública, fica posta também a necessidade de se reconhecer as especificidades de cada um destes momentos. A separação dessas etapas é frequentemente utilizada como referência nas análises realizadas pelas pesquisas. Considerando os objetivos propostos nesse trabalho, reforçamos sua contribuição ao propor analisar uma fase específica de uma política – implementação – possibilitando maior conhecimento sobre o programa em estudo, o "Programa Nacional Escolas Sustentáveis".

A implementação é um dos momentos do processo das políticas públicas que acontece depois de sua formulação e envolve processos complexos que mobilizam instituições, diferentes sujeitos com interesses e racionalidades diferenciadas, recursos e poder. Silva e Silva (2008, p.96) destaca que a implementação é a fase de execução de serviços para o cumprimento de objetivos e metas preestabelecidos, tendo em vista obter os resultados pretendidos.

Conforme a mesma autora, as políticas são transformadas em programas quando as condições iniciais são criadas, mas sua materialização só ocorre com a implementação, constituindo-se na fase mais abrangente e talvez mais complexa de uma política pública.

Segundo Rua (2009, p. 94), a implementação é um processo de múltiplos estágios que compreendem diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente, essa decisão identifica os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e as estruturas (arranjo institucional) de execução. Para a autora, tal etapa compreende ainda o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de

uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre pessoas e eventos (RUA, 2009, p. 94). Conforme destaca,

o acompanhamento, o monitoramento e o controle das políticas devem incluir, também: o tipo de política e de arena política; o contexto inter e intraorganizacional dentro do qual ocorre a implementação; e o mundo externo sobre o qual a política deverá exercer o seu impacto (RUA, 2009, p. 101)

Em outras palavras, a implementação consiste em fazer uma política sair do papel e funcionar "efetivamente".

Lima e D'Ascenzi (2012, p.105) expressam uma concepção mais fluída do processo de implementação, definindo-a como um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação. Para os autores, isso se dá porque a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais. E concluem que "dessa amálgama nasce a ação, a política pública de fato". E acrescentam:

A análise do processo de implementação que deriva dessa dinâmica deve considerar alguns fatores, entre os quais destacamos: as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias, os valores e as concepções de mundo dos indivíduos (LIMA, D'ASCENZI, 2012, p. 105).

Esses autores concebem os planos como um conjunto de disposições que funcionam como ponto de partida para um processo de experimentação, de procura por uma estratégia melhor adaptada às circunstâncias particulares. Nesse sentido, o plano estimula e orienta a implementação. Para eles o plano será absorvido, traduzido e adaptado às possibilidades e aos constrangimentos das agências e dos indivíduos que deverão executá-lo.

Ainda segundo Lima e D'Ascenzi (2012), fatores como disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura e a dinâmica das regras organizacionais (formais e informais), bem como os fluxos e disponibilização de informações acabam por influenciar a forma como se dará a apropriação e implementação do plano nos espaços locais. A estrutura e a dinâmica dos espaços de trabalho são elementos importantes que conformam a percepção dos atores locais e sua ação.

Esses autores consideram que alguns modelos de análise privilegiam as condições materiais do processo de implementação e não tomam como variável relevante os aspectos culturais que são mediadores, por vezes necessários, ao entendimento da trajetória da política e do resultado alcançado (LIMA, D'ASCENZI, 2012).

Entendemos que a fase de implementação é momento crucial de uma política pública, pois comporta a convergência de inúmeros elementos e por se tratar de uma etapa dinâmica de interposição de fatores internos e externos ao meio onde tal política é implantada. Estudos que analisam essa fase pode indicar a necessidade de entender outros processos referentes a alguma fase anterior à implementação.

Conforme apontado por Segatto (2012), foi após o estudo de Pressman & Wildavsky de 1984 (um dos estudos pioneiros na área de implementação) que se formaram as duas principais correntes teóricas que se estabeleceram na literatura sobre implementação de políticas públicas: topdown (de cima pra baixo) e bottom-up (de baixo pra cima).

De acordo com a autora, os defensores da visão *topdown* buscam verificar os mecanismos que levariam a implementação a se aproximar da formulação da política, ou seja, desenvolveram processos de implementação que diminuíssem possíveis desvios dos objetivos fixados na implementação. E assinala que os *top-downers* são criticados por, principalmente, dar centralidade à formulação e por ignorar os aspectos políticos da implementação (SEGATTO, 2012). Por sua vez, os defensores da visão *bottom-up* acreditam que a implementação modifica a formulação. Contrariando a visão *top-down*, demonstram que há, na implementação, a presença de troca, barganha, dissenso, contradição quanto aos objetivos, ambiguidade de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados e informação escassa, ou seja, os agentes implementadores reformulam a política na sua implementação (SEGATTO, 2012).

A autora ressalta que não há consenso na discussão sobre a implementação de políticas públicas:

os top-downers acreditam que é possível controlar o processo de implementação por meio, por exemplo, do estabelecimento de objetivos claros e consistentes e da participação do menor número possível de elos na cadeia de implementação e de atores. Para os bottom-uppers, não é possível controlar totalmente a implementação, os objetivos são, muitas vezes, ambíguos, vagos e contraditórios, há conflito, negociação e barganha na implementação, o que leva a modificação da política nesta fase (SEGATTO, 2012, p.14).

Segundo Perez (2010), uma concepção mais delimitada da implementação distingue pelo menos duas etapas da *policy*, uma antecedendo a implementação: a fase da formação da política, implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas; e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação.

Alguns pesquisadores tem dedicado estudos analisando essa fase num esforço de estabelecer as relações entre as ações propostas e as ações implementadas, os sucessos e fracassos dos governos em cada situação.

Estudar a implementação pode gerar a possibilidade de alterações e mudanças de uma política já desenhada e formulada. Ou seja, a implementação de uma política pode, além de representar o governo em ação, transformar a política em si.

Sobre a opção de pesquisar a fase da implementação, Perez (2010, p.1181) justifica que a atenção dos analistas de políticas se volta mais para a formulação da política do que para os processos operados para as políticas alcançarem os efeitos desejados. Segundo o autor:

O processo de formulação é visto com mais prestigio do que a implementação, pelo fato de ainda os tomadores de decisão tenderem a assumir que as decisões trazem automaticamente a mudança, e conclui que a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo (PEREZ, 2010, p.1181).

O campo de estudos de implementação de políticas públicas está fortemente atrelado às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político administrativos, que permitam o incremento das atividades implementadoras (LIMA, D'ASCENZI, 2012).

A partir das considerações anteriormente levantadas e reconhecendo a importância do processo de implementação, ressaltamos que o acompanhamento dos processos pelos quais as políticas públicas são implementadas e os seus impactos sobre a situação existente devem continuar sendo objeto de investigação. É neste contexto que esta pesquisa se situa.

Retomando um aspecto apontado na sessão anterior (sobre a educação ambiental) – o entendimento de que Educação Ambiental é antes de tudo educação, muito do que fundamenta a discussão e compreensão das Políticas Públicas de

Educação pode também nos ajudar nas investigações sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental.

#### 2.3 Políticas educacionais

As políticas de educação ou políticas educacionais são consideradas políticas sociais e estão diretamente relacionadas às condições políticas e econômicas da sociedade em que estão inseridas.

Segundo Höfling (2001), as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Ações estas, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

A autora acrescenta que uma das relações consideradas fundamentais para a análise em pauta é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico (HÖFLING, 2001). Reforçando essa ideia, Azevedo (2004, p. 60) aponta que para uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico ou em cada conjuntura.

O impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado numa sociedade capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder estabelecidas entre os diferentes grupos sociais (HÖFLING, 2001, p. 35). Considerando esses aspectos, Höfling ressalta a importância do conhecimento das chamadas "questões de fundo", que "informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer" (HÖFLING, 2001, p. 30).

A partir do exposto até aqui, destacamos que as ações efetuadas pelo Estado para as políticas educacionais não se implementam automaticamente, elas tem movimento, contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados.

Portanto, é necessário que os estudos que se dedicam à análise da implementação de políticas educacionais levem em conta os "processos que conduzem à definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas" (AZEVEDO, 2004p. 59).

Segundo Perez (2010), até meados da década de 90 do século passado, os pesquisadores identificavam que a análise da implementação da política educacional preocupava-se em perguntar por que a política ou programa era implementado ou não, iluminando as variações em três dimensões: políticas, pessoas (implementadores) e lugares; agora, a ênfase está posta na identificação de suas várias dimensões e como e por que a interação dessas três dimensões molda a complexidade do processo de implementação (PEREZ, 2010, p.1191).

Mediante esse breve entendimento de políticas educacionais enquanto política social, continuamos apontando algumas características das políticas educacionais que julgamos importantes considerar em nossa análise.

Um primeiro ponto ressaltado por Dourado (2007) na trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil é a lógica da descontinuidade. Segundo o autor, por carência de planejamento de longo prazo e interesses sociais divergentes entre grupos hegemônicos, há repetidos processos de formulação, implementação e abandono de políticas, isso evidencia uma assimetria entre políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Conforme nota, "tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação" (DOURADO, 2007, p. 925).

Azevedo (2004, p. 59) nos chama a atenção para um aspecto interessante no que diz respeito às políticas educacionais. De acordo com a autora não se pode esquecer que a escola, e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política educacional. Todavia, sem negligenciar a importância do papel social da escola e dos processos relativos à organização, cultura e gestão que lhes são intrínsecos, Dourado (2007) destaca que a discussão sobre políticas educacionais articula-se a processos mais amplos do que a dinâmica intra-escolar:

é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p.922).

Segundo Spinoza (2015) uma vez criada, o propósito oficial de qualquer política educativa é afetar a prática da educação.

Inevitavelmente, uma política educativa poderia estar baseada em alguns pressupostos específicos a respeito de como implementar uma prática ou se a prática produzirá os resultados desejados. Se estes pressupostos estão corretos, logo a política pode alcançar o resultado desejado, incluindo suas dimensões técnicas, econômicas e políticas. Caso incorretos, a política terá provavelmente as consequências esperadas, ou simplesmente não funcionará (SPINOZA, 2015, p.147 – tradução nossa)<sup>3</sup>.

Além disso, o autor aponta que uma política educacional inclui explícita ou implicitamente, pelo menos, três elementos:

Uma justificativa para considerar o problema a ser abordado; um propósito a ser atingido pelo sistema educativo; e uma "teoria da educação" ou conjunto de hipóteses que explique como esse propósito será alcançado. O propósito pode estar associado aos fins da educação e pode ser traçado a partir de uma teoria econômica, a religião, a ética, a tradição, lei ou outras fontes normativas que prescrevam como uma sociedade ou grupo dominante deseje conduzir suas organizações. (SPINOZA, 2015, p. 146, tradução nossa)<sup>4</sup>.

As ideias apontadas nessa seção sobre políticas educacionais encontram-se diretamente relacionadas com as políticas públicas de EA implementadas nas escolas.

No próximo tópico abordaremos algumas das principais políticas de educação ambiental para o contexto escolar. Considerando que o Brasil vem realizando esforços através de diretrizes e políticas públicas no sentido de promover e incentivar a Educação Ambiental nas escolas, principalmente no ensino fundamental desde a segunda metade dos anos 90.

probablemente las consecuencias esperadas o simplemente no funcionará".

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> "Inevitablemente, una política educativa podría estar basada en algunos supuestos específicos respecto de cómo implementar una nueva práctica o si la práctica producirá los resultados deseados. Si estos supuestos son correctos, luego la política puede alcanzar el resultado esperado, incluyendo sus dimensiones técnicas, económicas y políticas. En caso de ser incorrectos, la política no tendrá

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> "una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una "teoría de la educación" o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante deseen conducir sus organizaciones".

### 2.4 Institucionalização das políticas públicas de Educação Ambiental

Algumas considerações a respeito da EA foram realizadas na primeira sessão desta dissertação, de modo que neste tópico abordaremos algumas das principais políticas que marcaram a institucionalização da educação ambiental no Brasil.

Segundo Tamaio (2008) as ações e a construção da Política Pública de EA do Estado brasileiro remontam ao ano de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA e a respectiva Divisão de Comunicação e Educação Ambiental, embrião do que viria ser o Departamento de Educação Ambiental do MMA (DEA/MMA), um dos órgãos responsáveis pela implementação da política pública de EA.

Conforme Czapski (1998), em "A implantação da educação ambiental no Brasil", a SEMA tinha como objetivo o de esclarecer e educar o cidadão brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente.

Em 1987, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer nº 226 que diz respeito à necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus<sup>5</sup>.

Apesar da existência de registros de projetos e programas de EA desde a década de 1970, é em meados da década de oitenta que esta começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, até mesmo, com sua inclusão na Constituição Federal de 1988 (LOUREIRO, 2012).

De acordo com Sotero e Sorrentino (2008), a educação ambiental passa a ser um direito da sociedade brasileira com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988. Em seu artigo 225, que dispõe sobre o meio ambiente, é garantido que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e para assegurar a efetividade desse direito, no parágrafo VI desse mesmo artigo é afirmado que é de incumbência do poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

A partir de 1989, todos os Estados e Municípios refizeram suas *leis maiores*: muitas Constituições estaduais e Leis Orgânicas Municipais repetiram as propostas da Constituição Federal, incluindo um capítulo sobre o meio ambiente, com referências à EA (CZAPSKI, 1998, grifo do autor).

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Equivale ao ensino básico na atual denominação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

O Ministério da Educação (MEC) foi outro órgão federal responsável pela trajetória da inserção da EA como política pública de Estado. Em 1991, criou-se um grupo de trabalho para participar da Conferência Rio-92, que se transformou, em 1992, na Coordenação de EA, semente da atual Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do MEC – CGEA/MEC (TAMAIO, 2008).

Na década de 1990 aconteceram no Brasil, os primeiros Fóruns Nacionais de Educação Ambiental; em 1994 o MMA e o MEC com o apoio do Ministério da Cultura, da Ciência e Tecnologia e da Educação e Desporto, instituíram o ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental. De acordo com esse Programa, o papel da educação ambiental é de:

(...) Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2005).

Em se tratando de legislação educacional, a EA foi pela primeira vez citada numa política pública nacional na Lei Federal 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi no inciso 1 do artigo 36 onde se afirma que a EA deveria ser promovida em todos os níveis de ensino (PEDRINE, 2002).

Um passo importante no processo de consolidação da Educação Ambiental escolar no Brasil se efetivou basicamente a partir da criação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais — que inclui o tema transversal "Meio Ambiente", um documento no qual a temática ambiental foi inserida como um conteúdo transversal em todas as disciplinas do ensino básico.

Em 1999, o Senado aprovou a Lei n. 9.795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), para oficializar a presença da EA em todas as modalidades de ensino, regulamentada em 2002 pelo Decreto nº 4.281. Essa lei declara que "a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal".

Segundo Loureiro (2015) a PNEA foi um marco não só para o país, mas para o cenário internacional, tanto por seu caráter inédito quanto por seu caráter interministerial (MEC e MMA) e socioambiental, constituindo-se em uma normativa de referência.

Logo após a promulgação da PNEA, foi criada no Ministério da Educação a Coordenação Geral de Educação Ambiental e no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental como instâncias de execução da PNEA.

Segundo Sorrentino et al. (2005), a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de duas formas: como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova.

No ano de 2001, o MEC fez a implementação do Programa "Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola" <sup>6</sup>, e em 2003, foi criado o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental pelo MEC e MMA (CARVALHO, 2012).

A partir de 2003 o MEC deu início ao Programa "Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas" juntamente com outras propostas de ações de políticas de EA: a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), a Agenda 21 Escolar e os Coletivos Jovens (CJ). Essas ações serão abordadas com maiores detalhes na próxima seção, uma vez que estão diretamente relacionadas com o Programa Escolas Sustentáveis que vamos analisar.

Percebemos, portanto, que foi a partir da segunda metade dos anos 1990, que foram elaboradas diversas políticas públicas com o objetivo de incentivar e promover a EA no Brasil. Todos esses eventos contribuíram e ainda contribuem para o debate e desenvolvimento de experiências de EA dentro e fora da escola, fortalecendo cada vez mais sua atuação nesses espaços.

Uma das questões principais que fica para ajudar a conduzir as análises é pensar que no âmbito federal a EA na escola está amparada por uma política de caráter orientador, que adquiriu significativos avanços ao longo das ultimas décadas. E que a institucionalização das políticas públicas de EA escolar no país aumentou as possibilidades de análise dos efeitos produzidos.

É possível identificar vários programas federais e estaduais em curso, executados e promovidos por secretarias de meio ambiente e de educação, comandados pelo Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Contudo, é necessário qualificar tais políticas públicas por meio de análises críticas que permitam objetivar

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Este Programa teve como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

concepções e projetos em disputa que conformam o processo de institucionalização da educação ambiental e as implicações político-institucionais e pedagógicas disso.

No próximo capítulo apresentamos o Programa Escolas Sustentáveis, suas características, em que ele se fundamenta e seus objetivos.

## 3. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

# 3.1 Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente e Escolas Sustentáveis

Antes de apresentar o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), faz-se oportuno apresentar a trajetória das Conferências Nacionais Infantojuvenis pelo Meio Ambiente (CNIJMA), uma vez que estes eventos contribuíram de forma significativa para o processo de consolidação do Programa e representaram um marco na política de Educação Ambiental do país.

A CNIJMA, idealizada pela ex-ministra Marina Silva, foi inspirada nas Conferências Nacionais que se constituíram numa proposta de participação e controle social implementada pelo Governo Federal como instrumento de formulação de políticas públicas. A ex-ministra apontou a necessidade do envolvimento de adolescentes no debate de políticas públicas de meio ambiente para além dos debates realizados na conferência com os adultos. A versão infantojuvenil das Conferências Nacionais surgiu em 2003, juntamente com a primeira Conferência Nacional de Meio Ambiente, e foi resultado de ações do Ministério do Meio Ambiente (MMA) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) para a construção de um processo permanente de EA na escola.

As Conferências são bianuais e realizadas por adesão espontânea das escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de todo o Brasil. Além das escolas regulares de ensino fundamental, escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de assentamento, de pescadores e de portadores de necessidade educacionais especiais também são aptas a participar das Conferências.

A ideia tomou consistência como uma grande ação de educação ambiental e como uma tentativa de contribuir para a formação de jovens aptos a intervirem nas políticas públicas de Meio Ambiente e Educação, dando respostas ao cenário de crise ambiental global.

Até esse ano de 2016 já aconteceram quatro CNIJMA; as estratégias para construção de todas elas deram-se a partir das seguintes etapas: Conferência na Escola, Conferência Municipal/Regional (opcional), Conferência Estadual e Conferência Nacional.

Na Conferência escolar, a partir do material pedagógico e documento-base — "Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola"- os participantes (estudantes de todos os turnos, professores, funcionários e representantes da comunidade) elegiam um delegado ou delegada e seus suplentes (entre 11 e 14 anos), definiam um projeto de ação (a ser colocado em prática após o evento) e elaboravam um cartaz de campanha sobre a proposta para sua comunidade escolar, que seria apresentado nas próximas etapas.

Após a conferência escolar (etapa obrigatória), os projetos de ação apresentados são debatidos pelos delegados durante a Conferência Municipal/Regional, nos estados do Brasil que optaram por realizá-la. Delegados e delegadas selecionados representam a sua escola na Conferência Estadual (etapa obrigatória para participação na etapa nacional) e, uma vez aprovados na Conferência Estadual, seguem para a Conferência Nacional.

Delegados e delegadas participantes da Conferência Nacional são selecionados pelo Conselho Jovem da Comissão Organizadora Estadual a partir da análise dos cartazes, de acordo com um Regulamento Nacional. Na Conferência Nacional esses jovens aprofundavam a temática, socializavam os projetos, participavam de oficinas e constroem produtos de educomunicação (MOREIRA, 2012).

A proposta de Conferência objetivava que os estudantes fossem os protagonistas do processo, mas, professores, pais, funcionários, direção e demais envolvidos na comunidade escolar poderiam também ser convidados a participar e a colaborar.

A primeira versão da CNIJMA aconteceu em 2003 com o tema "Vamos cuidar do Brasil", e envolveu 15.452 escolas em todo o país <sup>7</sup>. A partir dela surgem os Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJ) e a Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA).

Desde essa primeira conferência, as escolas tornaram-se espaços de debates de problemas socioambientais e de construção de propostas de políticas ambientais. Como resultado dessa primeira versão, a partir das propostas de ações das escolas participantes, foi elaborado o documento "Propostas das Escolas para um Brasil Sustentável", que foi debatido pelos delegados durante a I Conferência Nacional.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup>Os dados referentes aos números de participantes e números de escolas envolvidas foram obtidos através do site da Conferência Infantojuvenil. Para maiores detalhes sobre as CNIJMA consultar o site: <a href="http://conferenciainfanto.mec.gov.br/index.php">http://conferenciainfanto.mec.gov.br/index.php</a>. Acesso em: 10/01/2016.

Em 2003, o MEC e MMA lançaram o "Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas" (PVCBE), como uma iniciativa de continuidade do processo da I CNIJMA e envolveu a participação das quase 16.000 escolas participantes da I conferência, esse programa tinha como atribuições, desenvolver a formação de alunos e de professores em Educação Ambiental que participaram da I CNIJMA. Assim, os participantes dessas formações replicariam o processo de formação em seus Estados de origem, levando a temática da educação ambiental para outros professores e alunos, seguindo um dos princípios de ação dos jovens: jovem educa jovem<sup>8</sup>. Esse programa daria continuidade e aprofundaria a mobilização das escolas iniciada na I Conferência, bem como ao processo de capilarização dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente (2001/2002).

Como resultado final da I Conferência, foi elaborado o documento "Carta dos Jovens Cuidando do Brasil" produzido pelos delegados presentes na mesma. Para atender as demandas apontadas nesta carta, o PVCBE propôs como ações, a criação das Comissões de Qualidade de Vida e Meio Ambiente (Com-Vida) com a participação dos Conselhos Jovens pelo Meio Ambiente.

Um dos objetivos das Com-Vida na escola era fazer e implementar a Agenda 21 escolar de modo a planejar suas atividades, fazer projetos coletivos com a intenção de transformar a realidade, dando suporte a atividades curriculares e extracurriculares.

A II CNIJMA aconteceu em 2006, no início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) com o tema "Vivendo a diversidade nas escolas", envolvendo 11.475 escolas e comunidades. Nesta Conferência, buscou-se aprofundar o debate sobre mudanças climáticas, biodiversidade, segurança alimentar e nutricional e diversidade étnico-racial.

A III CNIJMA com o tema "Mudanças Ambientais Globais" aconteceu no ano de 2009 em 11.631 escolas, envolvendo mais de 3,7 milhões de participantes em 2.828 municípios.

A IV CNIJMA aconteceu em novembro de 2013 <sup>9</sup> e apresentou como tema "Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis". Essa conferência teve o objetivo de fortalecer a educação ambiental nos sistemas de ensino, incentivando as escolas a procurar respostas para as mudanças socioambientais globais, propondo a elas o desafio

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> São três os princípios dos Coletivos Jovens, levados também para as Com-Vida: Jovem educa jovem, Jovem escolhe jovem e Uma geração aprende com a outra.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> De acordo com a trajetória das conferências, essas aconteceram a cada dois anos: 2003, 2006, 2009, contudo, a quarta conferência que deveria acontecer em 2012 só aconteceu em 2013. Não obtivemos informações que justificassem esse atraso, assim como não encontramos nenhuma informação em relação a V CNIJMA, que deveria acontecer em 2016.

de se tornarem sustentáveis, para fazer frente aos fenômenos que as mudanças climáticas acarretam ao mesmo tempo em que propõe a necessidade de se prepararem para educar para a sustentabilidade.

Em 2012, foi assinada pelo Ministro de Estado da Educação e Ministra de Estado do Meio Ambiente, a Portaria Interministerial Nº 883, de 5 de julho de 2012, que dispunha sobre a IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, explicitando os seguintes objetivos:

Propiciar atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais, com ênfase na participação social e nos processos de melhoria da relação ensino aprendizagem, em uma visão de **educação para a sustentabilidade** e o respeito à diversidade de modo a:

- Fortalecer a educação ambiental nos sistemas de ensino; Fortalecer a participação da comunidade escolar na construção de políticas públicas de educação e de meio ambiente;
- Apoiar as escolas na transição para a sustentabilidade, contribuindo para que se constituam em espaços educadores sustentáveis a partir da articulação de três eixos: gestão, currículo e espaço físico;

Estimular a inclusão de propostas de sustentabilidade socioambiental no Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir da gestão, currículo e espaço físico;

- Criar e fortalecer as Com-Vidas Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas, como espaços de debate sobre questões sociais e ambientais na escola e na comunidade e perceber como eles se relacionam com a saúde, a qualidade de vida, os direitos humanos e prevenção de riscos e emergências ambientais;
- Contribuir para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para a consecução das Metas do Milênio, ambas iniciativas das Organizações das Nações Unidas, em uma perspectiva da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis; e Fortalecer a participação da juventude na implementação da Política Nacional de Educação Ambiental e incentivá-la a contribuir com a solução dos problemas socioambientais (grifos nosso).

A IV CNIJMA buscou ampliar o debate sobre o tema sustentabilidade no ambiente escolar, trazendo para o centro das discussões assuntos referentes à qualidade de vida e procurando responder a seguinte questão: como cuidar do Brasil com escolas sustentáveis? Esta quarta edição da CNIJMA mobilizou aproximadamente 18 mil escolas, e levou para a Conferência Nacional 1.077 pessoas, superando as edições anteriores.

Todo o processo da IV Conferência foi promovido pelo Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com o Ministério do Meio Ambiente, por meio

da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental (SAIC/MMA). A Coordenação Geral de Educação Ambiental da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (CGEA/DPEDHC/SECDI) foi responsável pela gestão pedagógica para a execução do processo da conferência no país.

No Estado da Paraíba, um total de 1.379 escolas inscreveram projetos de ação no sistema de cadastramento do site da IV CNIJMA. A participação das escolas na IV Conferência foi um dos critérios usados para que as mesmas fossem contempladas com o "Programa Nacional Escolas Sustentáveis" (PNES).

Anterior ao momento da Conferência Nacional que ocorreu em Brasília, ao longo dos anos de 2012/2013 as escolas foram convidadas e incentivadas, por meio das secretarias municipais e estaduais de educação, a participar do processo que consistia em elaborar um projeto de ação sobre o que se pode fazer para transformar a escola cada vez mais em um ambiente sustentável, executá-lo em conferências nas escolas e, posteriormente, nas conferências regionais e/ou estadual.

Em síntese, o PNES trata de uma proposta do Ministério da Educação desenvolvida para o ambiente formal de ensino, que ganhou grande repercussão no país a partir do processo da IV CNIJMA, que teve como tema as escolas sustentáveis, amparado pelo programa "Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas".

A proposta de uma política voltada a apoiar a transição das escolas rumo à sustentabilidade socioambiental surgiu no Brasil em 2009, fruto das reflexões resultantes da III CNIJMA. Desde então, a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) desenvolvia ações voltadas para realizar esta intenção. No primeiro semestre de 2014, foi divulgada uma versão preliminar do documento sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES).

Esse resgate das Conferências Infantojuvenis nos ajuda a entender o contexto no qual o PNES foi pensado e proposto, bem como o clima pós-conferência propício para a continuidade e o fortalecimento da temática ambiental nas escolas envolvidas no processo.

A partir desses dados iniciais, podemos indagar: Quais são os fundamentos do PNES? Como a proposta deste programa está se constituindo como parte de uma política pública de educação ambiental no Brasil? No próximo tópico, buscaremos responder a essas questões.

# 3.2 Programa Escolas Sustentáveis: uma proposta de política pública de educação ambiental.

O Programa Escolas Sustentáveis (PES) veio da inspiração de uma proposta inglesa (Sustainable Schools Project), quando Rachel Trajber – ex-coordenadora geral de Educação Ambiental do MEC - esteve na Inglaterra visitando escolas. Foi então lançado um edital<sup>10</sup> convidando Universidades para desenhar a proposta do Programa no Brasil. No processo apenas três instituições se inscreveram: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)<sup>11</sup>. A proposta inicial teve diversas alterações, desconstruções e construções sob a coordenação da Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CGEA) do Ministério da Educação (MEC) e as três universidades federais que colaboraram na construção da proposta.

O projeto Escolas Sustentáveis é resultado de um pacto federativo, uma intervenção por meio de políticas públicas que envolvem estados e municípios no esforço de favorecer a transição das suas respectivas redes de ensino para a sustentabilidade e, "acata as orientações da Avaliação Ecossistêmica do Milênio e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outros importantes documentos e movimentos ambientalistas locais, nacionais e mundiais" (SATO; TRAJBER, 2010, p. 72). Acrescentam as autoras:

No contexto político da busca de sustentabilidade, apresentamos o **Projeto Escolas Sustentáveis**, que se configura como uma provocação para que as **escolas de ensino médio** reinventem a palavra, orientando-se para novas trajetórias (SATO; TRAJBER, 2010, p. 72, grifos das autoras).

Além da inspiração inglesa, outros eventos contribuíram para a elaboração e constituição da proposta brasileira de escolas sustentáveis.

As primeiras provocações para a política do Programa Escolas Sustentáveis ocorreram após a participação de especialistas em colóquio sobre Educação para a Sustentabilidade; o evento foi denominado "Sustentabilidade, Educação Ambiental e Eficiência Energética: um Desafio para as Instituições de Ensino e para a Sociedade", foi realizado em junho de 2009, em Brasília, resultado de uma parceria entre o MEC,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Sobre o edital, não temos maiores informações.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Fonte: Site do Grupo de pesquisador em educação ambiental, comunicações e artes, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Disponível em: <a href="http://gpeaufmt.blogspot.com.br/p/escolas-sustentaveis.html">http://gpeaufmt.blogspot.com.br/p/escolas-sustentaveis.html</a>.

MMA e o Ministério de Minas e Energia (MME). Neste encontro, promovido pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) do grupo de trabalho Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental, discutiu-se sobre os rumos da educação, especificamente, os rumos da educação ambiental (SATO; TRAJBER, 2010). O relatório do conselho apontou que para a efetivação da EA as instituições de ensino precisavam ser incubadoras de mudanças concretas na realidade social, articulando os eixos de edificações, gestão e currículo.

Consta no relatório como consenso entre os conselheiros participantes do evento que:

para que a educação ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo (2009, p. 07 – grifos nosso).

Outro antecedente vem do Plano Nacional sobre Mudança do Clima. A criação de espaços educadores sustentáveis visa atender às ações listadas como necessárias ao enfrentamento das mudanças climáticas. Dentre elas, foi inserida como iniciativa do MEC nas pautas interministeriais previstas no Plano Nacional de Mudança do Clima:

Para o enfrentamento da mudança do clima, o MEC propõe a implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática nos currículos e materiais didáticos. (BRASIL, 2008, p. 113, grifo nosso).

Em 2010, foi sancionado pelo Presidente Lula o decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, onde no inciso V do Art. 2º o incentivo a construção de escolas sustentáveis com acessibilidade aparece como um dos princípios da educação integral.

Art. 2º - São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010. p. 1. grifo nosso).

Fundamenta-se também em concepções, princípios e diretrizes da Educação Ambiental amplamente confirmadas pela legislação brasileira. Seus pressupostos estão amparados pela Constituição Federal de 1988 (artigo 225), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996, artigo 26, parágrafo 7º), pela Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pela legislação da maioria dos estados brasileiros e, mais recentemente, pela Resolução CNE/CP nº 02/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA):

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012, p. 21. grifo nosso).

O governo federal por meio deste programa pretende ampliar a abordagem e o alcance das ações de educação ambiental fomentadas pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, como também, buscar estratégias para a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), de maneira a inserir a educação ambiental de forma permanente nas práticas pedagógicas das escolas (MENEZES, 2015, p.7).

Com o objetivo de potencializar a proposta do PES como parte de intervenção de políticas públicas, é lançado pelo MEC <sup>12</sup> e as três Universidades que aderiram a proposta, o "Processo Formativo para Escolas Sustentáveis e Com-Vida" em agosto de 2010, no SESC Pantanal, em Poconé (MT), inicialmente para professores e gestores da escola na forma presencial, seguido de um formato a distância, através da plataforma *Moodle.* O processo formativo em Educação Ambiental ocorreu vinculado a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso foi oferecido para representantes de 180 escolas, destinado a 2800 cursistas (alunos, professores e gestores) e envolveu dezoito Secretarias de Educação (SEDUC) de dezoito Estados (GROHE, 2014).

O objetivo da Formação foi formar coletivos comunitários habilitados a transformar a escola em espaço educador sustentável a partir da articulação entre currículo, gestão e espaço construído. E, sobretudo, formar professores do ciclo básico

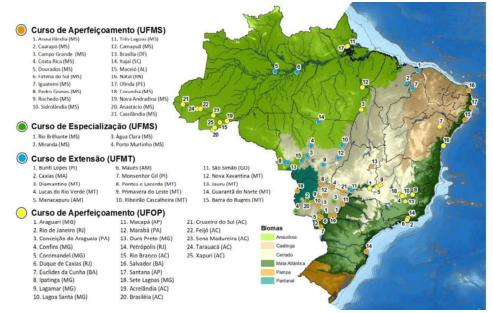
\_

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> A proposta desse processo formativo encontra-se em consonância com o Programa Nacional de Mudança do Clima (PNMC) e foi articulada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/MEC e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC (CGEA).

em Educação Ambiental, capacitando-os para o cumprimento da política nacional de educação ambiental<sup>13</sup>.

Na figura 1 abaixo, temos representada a oferta do curso período entre 2010 e 2013, de acordo com as Universidades, cidades e estados, onde foram realizados.

**Figura 1** – Distribuição a nível nacional do "Processo Formativo para Escolas Sustentáveis e Com-Vida" de acordo com as Universidades executoras.



**Fonte**: Site da UFOP, na sessão Escolas Sustentáveis e Com-Vida. Disponível em: <a href="http://www.cead.ufop.br/images/graduacao\_escolas\_sustentaveis/07-08-15\_mapa\_oferta\_2010-2013.jpg">http://www.cead.ufop.br/images/graduacao\_escolas\_sustentaveis/07-08-15\_mapa\_oferta\_2010-2013.jpg</a>. Acesso em: 19/02/2016.

O curso foi ofertado via edital da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC e a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental CGEA/MEC, em parceria com as Universidades UFMT, UFOP e UFMS, um de seus objetivos foi o de disseminar a concepção teórica e prática da Educação Ambiental, na perspectiva de espaços educadores sustentáveis, aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir referências concretas de sustentabilidade socioambiental, conforme definição construída no Colóquio de Educação Ambiental realizado em 2009, pelo CDES, MEC, MMA e MME (SOUSA; PALMA, 2011, p.74)

As inscrições foram feitas pela Plataforma Freire, sistema de acesso e cadastramento de cursos elaborado pelo MEC para professores da rede pública de ensino (SOUSA; PALMA, 2011, p.76).

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Disponível em: http://www.cead.ufop.br/index.php/pos-graduacao/escolas-sustentaveis. Acesso em: 05/03/2016.

O objetivo inicial do curso, além de implementar o projeto em escolas de Ensino Médio, juntamente com o Programa Mais Educação foi o de formar coletivos comunitários habilitados a transformar a escola em espaço educador sustentável a partir da articulação entre currículo, gestão e espaço construído. E, sobretudo, formar professores do ciclo básico em Educação Ambiental, capacitando-os para o cumprimento da política nacional de educação ambiental, pois como consta nos princípios da educação integral, a formação de professores é uma das ações sugeridas para a criação de espaços educadores sustentáveis.

De acordo com Sato e Trajber (2010, p. 73) constituem como referências das escolas sustentáveis três pressupostos pedagógicos:

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 nosso 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. (grifo nosso)

Ainda segundo as autoras, por meio dessas pedagogias:

(...) as escolas sustentáveis querem envolver escola e comunidade em pequenos projetos ambientais escolares comunitários, considerando o sujeito [estudante] 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 sustentável], promovendo diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais. (SATO; TRAJBER, 2010, p. 73, grifo nosso).

A versão preliminar do documento intitulado "Programa Nacional Escolas Sustentáveis", datada de maio de 2014, apresenta que o objetivo geral do Programa é contribuir com a melhoria da qualidade na educação básica, apoiando a transição das escolas para que se constituam como espaços educadores sustentáveis.

Um espaço educador sustentável é 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 (MEC, 2012, p. 10).

Ainda de acordo com esse documento, os objetivos específicos do programa são:

- Implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental na educação básica;
- Integrar, no ambiente escolar, proposta curricular, gestão democrática e espaço físico de acordo com as premissas da sustentabilidade socioambiental;
- Favorecer a convivência e o planejamento participativo da comunidade escolar em direção à sustentabilidade por meio da criação e do fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) e de outras instâncias colegiadas existentes dentro e fora da escola:
- Promover estudos e pesquisas sobre edificações e demais espaços escolares sustentáveis, de forma a subsidiar tomadores de decisão das três esferas de governo, quanto à melhoria da qualidade ambiental das escolas da educação básica;
- Estimular trocas de saberes sobre sustentabilidade no ambiente escolar e na relação escola-comunidade;
- Estimular a participação social da comunidade escolar em processos de conferência e da gestão ambiental pública local;
- Promover e disseminar estudos, pesquisas, reflexões e experiências de escolas e comunidades em transição para a sustentabilidade.

Como "incubadoras" de mudanças, as escolas na transição para a sustentabilidade devem estabelecer elos entre três eixos inter-relacionados: o currículo, a gestão e o seu espaço físico.

De acordo com a publicação "Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais" do Ministério da Educação, cabem ao currículo a inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no projeto político-pedagógico, estabelecendo relações entre contexto local e sociedade global. À gestão, cabe o planejamento compartilhado (Com-Vida), relação escola/universidade-comunidade, respeito aos direitos humanos e à diversidade, saúde ambiental, alimentação e consumo sustentável. E por fim, no que se refere ao espaço físico, cabe desenvolver materiais e desenhos arquitetônicos adaptados às condições locais (bioma e cultura), conforto térmico e acústico, acessibilidade, eficiência de água e energia, saneamento e destinação adequada de resíduos, áreas verdes e mobilidade sustentável, respeito ao patrimônio cultural e aos ecossistemas locais.

O PES 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 (SATO, TRAJBER, 2010).

A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) é uma ação estruturante na constituição de espaços educadores sustentáveis, como recomendado nos documentos que estabelecem as diretrizes do PES. Como descrito no documento, "a originalidade desse coletivo é **estimular e fortalecer a liderança estudantil** na definição dos destinos da escola" (BRASIL, 2012, p. 02).

Após a formação dessa comissão, é recomendado realizar um levantamento inicial sobre as condições de infraestrutura e de consumo da escola, um mapeamento que registra o ponto de partida da escola, antes de dar início às atividades voltadas para a transformação da escola em um espaço educador sustentável.

Apesar das propostas de transformar as escolas em espaços educadores sustentáveis estarem avançando por meio das Conferências e das Formações, uma limitação ainda encontrada pelas escolas é a falta de recursos para efetivação das propostas de ações de EA. Até 2013 não estava disponível nenhum recurso financeiro específico para apoiar as escolas nessa transição para a sustentabilidade.

A assistência financeira aos projetos de educação ambiental é mais um ponto do PES, e visa incentivar a institucionalização da educação ambiental e o seu enraizamento em todos os níveis e modalidades de ensino. 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 (BRASIL, 2012, p. 01).

Para fortalecer o PES, no ano de 2013, por meio da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, foi lançado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) — Escola Sustentável, com o propósito de garantir recursos para que as escolas desenvolvessem projetos de ações voltados para a sustentabilidade. Este recurso, num total de R\$100 milhões, disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem com o objetivo de dar assistência financeira às escolas da rede pública de ensino. A meta para o ano de 2013 foi de atingir 10.000 escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio (GHOHE, 2014). O Objetivo da Resolução consiste em:

**Art. 1º** Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com

dados extraídos do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

**Art. 2º** Os recursos financeiros de que trata o art. 1º serão liberados em favor das escolas nele referidas que possuam Unidade Executora Própria (UEx), devendo ser empregados na implementação de ações que propiciem condições favoráveis à melhoria da qualidade de ensino e à transição das escolas para a sustentabilidade socioambiental, considerando a gestão, o currículo e o espaço físico, de forma a tornarem-se espaços educadores sustentáveis.

São considerados espaços educadores sustentáveis, as instituições de ensino que compensem seus impactos ambientais com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações, na intencionalidade de educarem para a sustentabilidade socioambiental, tornando-se referência em seu território. Definição semelhante é aplicada à categoria de "escolas sustentáveis". Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam (MEC, 2014).

Oferecido nos moldes operacionais estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis (PDDE-ES) consiste no repasse financeiro, por meio de transferência de recursos de custeio e de capital e, recomenda a utilização dos recursos em ações voltadas a educar para a sustentabilidade socioambiental.

A definição das ações a serem implementadas com os recursos do PDDE - Escolas Sustentáveis deve ser realizada pela comunidade escolar, ou seja, professores e outros profissionais da escola, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e moradores da comunidade a que a escola pertence. Esta decisão deve constar em ata devidamente lavrada e assinada pelos presentes. A ata deve ser encaminhada à Secadi, via PDDE-ES Interativo. As ações definidas irão formar o Plano de Ação, que deverá ser preenchido diretamente pela escola no sistema da Plataforma PDDE interativo.

A transferência do recurso está condicionada ao recebimento, pela SECADI/MEC, eletronicamente (via Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação - SIMEC) de cópia da ata de reunião de planejamento da comunidade escolar, a ser remetida pela Unidade Executora (UEx), contendo o Plano de Ação.

De acordo com o "Guia de orientações operacionais PDDE escolas sustentáveis", a escola poderá utilizar o recurso em uma ou mais das ações relacionadas ao espaço físico, à gestão e ao currículo. Segundo o guia, é importante, porém, que as

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

Em 2014, a assistência financeira a projetos de educação ambiental deu continuidade às ações desenvolvidas pela Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (CGEA/SECADI/MEC), visando incentivar a institucionalização da educação ambiental e apoiar as escolas na implementação dos projetos elaborados durante o processo de realização da IV CNIJMA.

Na edição do PDDE - Escolas Sustentáveis de 2014, foram consideradas passíveis de atendimento as escolas públicas da educação básica, que tinham realizado a IV edição da CIJMA e que tinham registrado essa realização no site da conferência até o prazo que foi estabelecido (outubro/2013). As escolas registradas no site da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente em 2013, constam em uma base de dados, cujos registros foram conferidos com base no censo escolar do INEP de 2013 (MEC, 2014).

Além de se enquadrarem nesses requisitos, o repasse de dinheiro às escolas públicas foram destinados às escolas que obtiveram maior classificação de acordo com os seguintes critérios:

Critério	Peso
Situarem-se em município sujeito a emergências ambientais tal como definido na	4
Lei 12.340, de 1º de dezembro de 2010 (fonte: CEMADEN, 2013).	
Terem participado da III ou IV versões da Conferência InfantoJuvenil pelo Meio	3
Ambiente (fonte: banco de dados Coordenação Geral de Educação Ambiental).	
Terem participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas	3
Sustentáveis e Com-Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com	
a Universidade Aberta do Brasil (fonte: relatório elaborado por instituições	
ofertantes dos processos formativos sobre os temas).	

Fonte: Manual Escolas Sustentáveis - Resolução CD/FNDE n o 18, de 21 de maio de 2013 - MEC

A partir da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, algumas escolas que já haviam participado da IV CNIJMA e que apresentaram toda a documentação necessária, passaram a receber a verba do PDDE - Escolas Sustentáveis, como foi o caso das Escolas da Cidade de João Pessoa.

A assistência financeira às ações de educação ambiental tem como objetivo apoiar a implementação de ações elaboradas pelas escolas. Essas ações podem estar

relacionadas a uma das três dimensões do programa: espaço físico, gestão ou currículo, considerando alguns critérios de sustentabilidade ambiental propostos pelo Programa Escolas Sustentáveis.

As escolas dispostas a atuar na construção de uma nova cultura de sustentabilidade, podem valer-se dessas práticas e princípios, tornando-se assim, espaços educadores sustentáveis.

Com o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, pretende-se ampliar a abordagem e o alcance das ações de educação ambiental fomentadas pela CGEA/MEC e por seus parceiros.

Os aspectos mencionados contribuem somando experiências e estratégias para que o Programa Nacional Escolas Sustentáveis seja instituído de forma efetiva como política de Estado, já que as finalidades e objetivos são desenvolvidos em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira às escolas da educação básica que aderirem a essa iniciativa, por meio de ação específica no Plano de Ações Articuladas (PAR) ou outros instrumentos similares de repasse de recursos (BRASIL, 2014, p. 23).

De acordo com o documento da versão preliminar de 2014, a instituição nos três âmbitos se daria da seguinte forma:

No âmbito federal, o Programa será gerido pelo Ministério da Educação. Para consecução de seus objetivos poderão ser realizados acordos de cooperação com outros Ministérios, órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, bem como com organismos internacionais, empresas e instituições da sociedade civil para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se em ato próprio as atribuições e os compromissos de cada parceiro. O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento para as ações de assistência financeira, por meio do PDDE, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola e do município em que esta se encontra. Em âmbitos estadual e municipal devem-se criar mecanismos que viabilizem o envolvimento efetivo dos conselhos e instâncias participativas de educação e de meio ambiente no PNES. No âmbito local, a execução e a gestão do PNES serão coordenadas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos, empresas e organizações da sociedade civil com os quais julgarem necessário estabelecer parcerias (BRASIL, 2014, p.23)

Ainda segundo o documento da versão preliminar de 2014, pretende-se com a implementação do PNES, fortalecer o campo da educação ambiental no País, em especial a PNEA. Considerando que as ações propostas preveem articulação do Órgão Gestor dessa política - integrado pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente -,

propõe também a articulação de ambas as áreas em âmbitos estadual e municipal. Segundo consta, a educação ambiental é instrumento da Política Nacional de Meio Ambiente, contribuindo também para a sustentabilidade dos processos educativos.

Assim, atendendo a uma necessidade das políticas públicas de Educação Ambiental, o PNES configura-se como uma das possibilidades de efetivação, na prática, de inserção da temática ambiental nas instituições de ensino do Brasil.

Na próxima seção apresentamos o referencial metodológico escolhido para conduzir esse estudo.

### 4. DESENHO DA PESQUISA

## 4.1 Delineamento Metodológico

Esse estudo é caracterizado por uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa do tipo "Estudo de Caso".

A abordagem qualitativa começou a ganhar forças e intensificar seu uso nas ciências sociais por volta da década de 1970, e definiu-se como oposição ao modelo positivista de produção, identificado com o uso de técnicas quantitativas (TRIVIÑOS, 1987; ALVES, 1991; GODOY, 1995; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2001; CHIZZOTTI, 2003).

De acordo com Alves (1991, p. 55), as pesquisas nesta abordagem consideram que a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva ampla, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas.

Godoy (1995) ressalta que os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. "Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa "ilumina", esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos" (p.63).

Conforme Sandín Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática, orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ,também, ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Para essa autora, uma pesquisa qualitativa deve apresentar como característica fundamental a "reflexibilidade". Isso significa dizer que deve ser dada especial atenção à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos, influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento, na linguagem e na narrativa.

Assim como em outras áreas do conhecimento, as abordagens qualitativas surgem na educação como consequência das críticas às abordagens quantitativas. Conforme apontado por Devechi e Trevisan (2010), as pesquisas qualitativas surgem

como forma de evitar o tecnicismo e o reducionismo lógico-formal nas investigações educacionais em favor da recuperação da subjetividade.

Segundos os autores, o diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. "São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente; porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito" (p. 150).

Tozoni-Reis (2008, p.159) caracteriza a pesquisa em educação, como essencialmente qualitativa porque, "na interpretação dos fenômenos educativos, preocupamo-nos em explorar as ações educativas desvelando uma realidade diversa, dinâmica, complexa e específica, com o objetivo de compreender a realidade educativa da forma mais complexa e abrangente possível".

Nesse sentido, a autora ressalta que essa realidade não pode ser somente quantificável:

é preciso buscar, para a sua interpretação, a totalidade, entendida como complexidade, do fenômeno social e humano; é preciso buscar as "qualidades" dos processos educativos para compreendê-los. Isso significa dizer que a produção de conhecimentos sobre os processos educativos é a interpretação — estudada, fundamentada, analisada, refletida — da realidade investigada que, sem perspectiva de neutralidade, é vista a partir dos paradigmas pelos quais compreendemos as relações sociais e ambientais (TOZONI-REIS, 2008, p. 159).

E conclui que, na pesquisa qualitativa, portanto, "a produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais está voltada muito mais para a compreensão dos fenômenos do que para a sua descrição" (TOZONI-REIS, 2008, p. 160).

A pesquisa do tipo "Estudo de Caso" é definida por Yin (2010, p.32) como um estudo empírico que "investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas" e, no qual, são utilizadas várias fontes de evidência.

Lüdke e André (1986) ressaltam que as características fundamentais associadas ao estudo de caso são:

os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a "interpretação em contexto", buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível, do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

Peres e Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de (re)construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Considerando as características expostas e as questões de pesquisas que propomos investigar, esse tipo de pesquisa nos possibilitou compreender o caso da implementação do PNE em escolas municipais de João Pessoa, tendo em vista que estas compreendem as primeiras escolas a implementarem o programa no Estado da Paraíba, tendo como base as ações, concepções, contribuições e dificuldades no processo no contexto em questão.

O caso em estudo tem importância pelo que revela sobre o fenômeno através de uma descrição atenta da situação investigada, que nos ajudou na compreensão da implementação do programa dentro das circunstâncias encontradas pelas escolas, procurando descobrir o que há nelas de mais característico.

Procuramos compreender como se deu a implementação do ponto de vista dos participantes. Não houve, portanto, uma intervenção direta sobre o objeto de estudo, procuramos revelá-lo tal como ele pôde ser percebido.

### 4.2 Delineamento do objeto de estudo

Nesse item procuramos apresentar os passos para a concretização dessa pesquisa e descrever o caminho percorrido no processo de investigação do nosso objeto de estudo.

Tudo começou durante o primeiro semestre de 2014, na fase de elaboração do projeto de pesquisa para o mestrado. Desde o início cogitava a possibilidade de desenvolver minha pesquisa na Paraíba, meu Estado de origem, e a partir de diálogos com meu orientador discutindo algumas ideias, iniciei uma fase exploratória em busca de possibilidades de investigação, considerando o tripé comum ao grupo de orientandos: Educação ambiental, Políticas Públicas e Escola.

Logo após cursar as primeiras disciplinas do mestrado, viajei para a Paraíba no mês de junho e lá visitei o Departamento de Educação Ambiental, pertencente à Secretaria de Educação (DEA/Sedec) da cidade de João Pessoa. Durante conversa com um dos funcionários do Departamento, tomei conhecimento de que estava para acontecer em algumas escolas municipais, o desenvolvimento de atividades de EA por

meio do Programa Escolas Sustentáveis (PES), soube também que existia no DEA/Sedec um técnico responsável pelo acompanhamento do Programa junto às escolas; entrei em contato com o mesmo e agendei uma conversa para obter maiores informações. A partir da conversa, fui informada de que um total de sete escolas foram aprovadas pelo MEC para receber o recurso financeiro do PDDE-Escolas Sustentáveis e que essas escolas começariam a implementar o Programa no segundo semestre de 2014, estendendo-se até o primeiro semestre de 2015.

Nesse momento de diálogo e busca por mais dados que pudessem ajudar na elaboração do projeto, consegui outras informações a respeito da implementação do Programa Escolas Sustentáveis nas escolas municipais de João Pessoa: os meios pelos quais as escolas conseguiram o recurso financeiro, informações sobre o plano de ação que as escolas deveriam fazer e enviar para o MEC via plataforma e as atividades de EA que algumas escolas já vinham desenvolvendo. Com essas informações em mãos, retornei para Rio Claro e dei continuidade à escrita do Projeto, estudando o Programa através de pesquisas e documentos disponíveis na Rede.

Depois de analisar as possibilidades encontradas e organizar todas as informações obtidas até então, propus no meu projeto de pesquisa: analisar a implementação do Programa Escolas Sustentáveis nas escolas de João Pessoa/PB.

Em dezembro de 2014, após o término das aulas do mestrado, retornei à Paraíba, nessa ocasião, o técnico do DEA/Sedec disponibilizou uma lista com os nomes das sete escolas que foram aprovadas pelo MEC para receber o recurso financeiro para implementação do Programa.

Com a lista em mãos, realizei a visitação às escolas para estabelecer um primeiro contato com as diretoras, apresentar o projeto e falar da possibilidade de realização da pesquisa no ano seguinte. Após as visitas, tomei conhecimento de que: das sete escolas visitadas, duas delas informaram não ter recebido o recurso do PDDE-ES, pois precisaram refazer o plano de ação. Quatro escolas haviam recebido uma primeira parcela do recurso (50%) e as diretoras informaram que já haviam começado a desenvolver as atividades propostas no plano de ação. Na última escola não foi possível uma conversa, pois no horário em que estava marcada a visita, aconteceu um imprevisto e a diretora precisou ausentar-se, antes mesmo da conversa acontecer.

Portanto, de acordo com as visitas, quatro escolas estavam desenvolvendo atividades de EA por meio do Programa Escolas Sustentáveis, eram essas: a EMEF Lions Tambaú, EMEF Governador Leonel Brizola, EMEF Durmeval Trigueiro Mendes

e a EMEF Tharcilla Barbosa da Franca, nomeadas aqui como A, B, C e D, respectivamente.

Em conversa com o técnico, ele confirmou que apenas essas escolas até então tinham recebido o recurso, e que as demais, estavam aguardando.

Com essas ultimas informações, retornei mais uma vez para Rio Claro e, somando às outras informações que já havia adquirido sobre o Programa, conclui os últimos ajustes do projeto. Essa fase exploratória permitiu, além de definir as questões, escolher os procedimentos considerados adequados à investigação e conhecer melhor o Programa em análise.

# 4.3. O Universo da Pesquisa e os sujeitos investigados

Com o projeto finalizado e tendo já definido o objeto de estudo, em janeiro de 2015, voltei à João Pessoa, dessa vez para ir à campo realizar a pesquisa. A princípio, definimos como instrumentos de coleta de dados: observações junto às escolas para acompanhar o desenvolvimento das atividades do Programa, já que estas se estenderiam até o primeiro semestre de 2015; análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Conforme o calendário do ano letivo de 2015, no dia 03 de fevereiro começaram as aulas das escolas municipais. Tendo em vista que as primeiras semanas de aula após o retorno das férias costumam ser intensas, optei por começar a visitar as escolas depois desse período, quando a dinâmica escolar estivesse melhor definida. Esse período se estendeu até o recesso de Carnaval, que levou mais uma semana.

Após esse período, retomei as visitas nas escolas. Um fato começou a indicar o que considero um dos primeiros entraves para o desenvolvimento da pesquisa. Na passagem de um ano para outro, o quadro funcional das escolas estudadas sofreu mudanças, tanto de professores quanto de diretores. Essas mudanças produziram consequências na continuidade da implementação das ações do Programa.

Em duas escolas, houve mudança de diretoras. Elas informaram que ainda estavam tomando conhecimento dos projetos desenvolvidos pela escola no ano anterior, e que as atividades do Programa ainda não haviam começado. Nas outras duas escolas, as diretoras informaram a mesma situação, que por mudança no quadro de funcionários as atividades também não haviam iniciado, pois alguns professores envolvidos com os Projetos mudaram de escola. E, em três escolas, o repasse financeiro ainda não havia acontecido.

Considerando esses fatos, esperei o término do mês de fevereiro para retornar as escolas. Em março, os professores municipais entraram em greve, que se encerrou dia 8 de abril. Após o término da greve, mais uma vez me deparei com uma situação semelhante ao início das aulas em fevereiro, onde as escolas estavam retomando suas atividades e se reorganizando. Portanto, foi a partir do final de abril que efetivamente, as investigações nas escolas tiveram início.

Sobre esse período de idas e vindas às escolas, enquanto pesquisadora encontrei certa resistência por parte de algumas diretoras e professores em disponibilizar informações. Houve dias que saía das escolas sem nenhuma informação ou sem conseguir marcar nenhuma entrevista.

Desde o primeiro contato com as diretoras, ainda na apresentação da pesquisa, a reação era de receio, de que a pesquisa viesse a "dar mais trabalho" a elas, ou aos professores. Uma das diretoras diretamente me questionou: "mas você vai deixar questionário aqui para os professores responder? Porque eles não aguentam mais responder questionários!"

Outra diretora, falou que não podia mais aceitar estagiário, pois na escola já tinha alunos demais, e que não tinha mais condições de aceitar. Foi então que expliquei a ela que não se tratava de estágio, e sim, de uma pesquisa, que eu não iria para a sala de aula, foi então que ela concordou com a realização da pesquisa.

Durante esse tempo de adequação para o início efetivo da pesquisa, entrei em contato novamente com a responsável técnica do DEA/Sedec, o qual informou que não era mais o responsável pelo acompanhamento das atividades, uma vez que havia saído do Departamento. Outra funcionária me atendeu, mostrou-se bastante solícita e se dispôs a ajudar no que eu precisasse. Ela confirmou que das sete escolas, apenas quarto receberam o repasse financeiro para implementação e que, segundo informações do MEC, as outras três não tinham previsão para o recebimento. Era ela a Coordenadora de EA, e em uma das nossas conversas comentei sobre eu ter percebido resistência por parte das escolas. Foi então que ela se dispôs a redigir um documento, atestando que o DEA/Sedec tinha conhecimento da pesquisa, e que autorizava as escolas a disponibilizar as informações necessárias.

Foi nesse momento da pesquisa, sob as condições encontradas, que precisei fazer mudanças nos procedimentos metodológicos inicialmente previstos. Nos primeiros contatos com as diretoras das quatro escolas, elas informaram que como só haviam recebido uma parcela do recurso, as atividades não continuariam em 2015, e diante da

situação, não foi possível realizar as observações e acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Apesar desse ocorrido, o objetivo de analisar a implementação do Programa nas escolas de João Pessoa permaneceu, e na impossibilidade da observação, segui com a investigação por meio dos outros dois instrumentos de coleta de dados planejados: as entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

A entrevista semiestruturada foi escolhida, pois enquanto técnica de pesquisa nos proporciona uma relação interpessoal, enfatizada por Szymanski (2011), como um momento onde se pode construir um novo conhecimento nos limites da representatividade das falas, porque leva em conta a recorrência dos significados durante o ato comunicativo.

Optamos pela entrevista semiestruturada. Nesse tipo de entrevista o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas (Ver apêndice), uma espécie de roteiro que é desenvolvido de forma muito semelhante ao de uma conversa informal.

Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim, um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (QUARESMA; BONI 2005).

Na realização das entrevistas, para identificar os envolvidos na implementação do PES, usamos da técnica "bola de neve", que consiste em "identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicarão outros e, assim, sucessivamente" (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001) até que, enquanto pesquisadora, consideramos suficientes os dados coletados para responder às questões de pesquisa.

Como meus primeiros contatos em todas as escolas foram com as diretoras, parti das indicações delas para entrevistar outros sujeitos envolvidos no desenvolvimento das atividades do PES, e ao fim das entrevistas, somei o total de 19 entrevistados para as quatro escolas.

Em uma das escolas (escola B) foi realizada apenas uma entrevista. Segundo a diretora, ela não fazia parte do quadro funcional da escola no ano de 2014, e não tinha nenhuma informação a dar sobre o Projeto desenvolvido. Em busca de professores e outros envolvidos na implementação, a professora de Ciências nos informou que apenas ela e outra professora estiveram à frente das ações de EA por meio do PNES. Essa

segunda professora não foi localizada, pois havia mudado de cidade, resultando portanto, em uma única entrevista com a professora de Ciências.

A partir das primeiras entrevistas que foram realizadas com as diretoras, pude perceber em suas falas que o DEA/Sedec foi, por várias vezes mencionado; então, considerei necessário entrevistar os funcionários do DEA/Sedec que tivessem mantido relação direta com a implementação do Programa nas escolas. Assim, mais três entrevistas foram realizadas, totalizando 22 entrevistados na pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro com a relação dos entrevistados segundo suas funções nas escolas e no DEA/Sedec, ressaltando que os cargos citados foram considerados para o ano da implementação do programa nas escolas em 2014.

Os sujeitos da pesquisa não terão seus nomes revelados e serão identificados de acordo com os códigos descritos no quadro abaixo.

Quadro 1. Relação escola, função e o respectivo código atribuído para os sujeitos entrevistados.

	Função em 2014	Código
	Diretora Geral	D.A
	Prof <sup>a</sup> . Ensino fundamental I	PEF.A
ESCOLA A	Prof <sup>a</sup> . Ed. Física	PEF.A1
	Prof <sup>a</sup> . Ed. Física	PEF.A2
	Prof. Geografia	PG.A
	Prof <sup>a</sup> . Ciências	PC.A
	Orientadora educacional	OE.A
ESCOLA B	Prof <sup>a</sup> . Ciências	PC.B
	Diretora Geral	D.C
ESCOLA C	Diretora Adjunta	DA.C
	Prof <sup>a</sup> . Ciências	PC.C
	Prof. História	PH.C
	Diretora Geral	D.D
	Prof <sup>a</sup> . Ciências	PC.D1
	Prof. Ciências	PC.D2
ESCOLA D	Assistente Social	AS.D1
	Assistente Social	AS.D2
	Monitor (Mais educação)	M.D
	Prof <sup>a</sup> . Sala de Recurso	PSR.D
	Coordenadora de EA	CEA.DEA
DEA/Sedec	Técnico	T.DEA
	Assessora Pedagógica <sup>14</sup>	AP.DEA

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> A Assessora pedagógica pertencia ao setor de prestação de contas dos programas federais da Secretaria Municipal de Educação, incluindo o PDDE-ES. Por esse motivo ela desenvolvia trabalhos junto ao DEA/Sedec, e a incluímos nesse grupo.

Cada código criado tem origem a partir das combinações das letras iniciais, que representam tanto a função, como a escola a qual pertence cada sujeito entrevistado. Exemplo: antes do ponto temos a função "PC" para representar o Professor de Ciências, após o ponto, a última letra representa a escola a que pertence, "A" da Escola A, logo: PC.A = Professor de Ciências da Escola A.

No período de realização das entrevistas, procurava falar previamente com o entrevistado, explicando de que se tratava a pesquisa e analisando, a priori, o seu envolvimento com o PES, como se deu sua participação na implementação, certificando-me de que estaria entrevistando uma pessoa que contribuiria com a investigação.

Marcava o horário das entrevistas de acordo com a disponibilidade de tempo do entrevistado. Algumas entrevistas aconteceram em horários de intervalos, entre uma aula e outra dos professores, outras em turno oposto ao que o entrevistado trabalhava. Uma entrevista foi realizada em outra escola municipal, pois a professora havia sido transferida, outra foi realizada com monitor em sua residência, pois ele não trabalhava mais na escola, e uma com o Técnico do DEA/Sedec na residência onde eu estava durante o tempo de pesquisa.

Antes de começar as entrevistas, lia e explicava as instruções contidas no termo de consentimento livre e esclarecido, para esclarecer eventuais dúvidas e, em seguida, pedia que eles assinassem.

O local geralmente usado para as entrevistas nas escolas era a sala dos professores ou alguma sala que não estivesse sendo usada para outras finalidades.

Utilizei para gravar as entrevistas um celular do tipo "Smartphone", o qual considerei um bom equipamento de registro. Acredito que pelo contato com esse objeto no a dia a dia das pessoas, pude perceber que os entrevistados não se mostravam intimidados ou receosos durante as entrevistas. Ao deixar o celular sobre a mesa ou ao lado, entre o entrevistado e eu, a sensação foi a de que estaríamos tendo uma conversa informal, facilitando esse momento.

O tempo das entrevistas variou entre 11 minutos de duração até 40 minutos.

Além das entrevistas, usamos a análise documental, que nos possibilitou explorar as informações e maior confiabilidade aos resultados. Esse tipo de pesquisa "vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados, e obtidos de maneira indireta" (GIL, 2008, p. 147).

Segundo Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, representando ainda uma fonte "natural" de informação, não apenas contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo. Além dos planos de ação e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, usamos documentos como as Leis, Decretos e Diretrizes relacionados à Educação ambiental e ao Programa Escolas Sustentáveis.

Tivemos acesso aos planos de ações através da Coordenada de EA do DEA/Sedec, que os repassou no dia da entrevista feita com a mesma.

O acesso aos PPP se deu por meio das diretoras de cada escola. À medida que falava com as diretoras sobre a possibilidade de me repassarem uma cópia do PPP, na maioria das vezes, a resposta era que ele estava sendo reformulado ou que o arquivo não estava atualizado. A diretora da escola B não permitiu que me fosse repassada uma cópia digital do documento, como foi feito nas outras escolas, mas permitiu que fotografasse o documento, e assim o fiz, página por página.

Os procedimentos analíticos desta pesquisa foram feitos a partir da técnica de triangulação de dados. Essa técnica é considerada fundamental para verificar a propriedade das interpretações fundadas em dados qualitativos. Segundo André (1983), a "Triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados". Comparar e chegar à convergência das informações fornecidas por diferentes fontes é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação e análise dos dados.

O conteúdo de cada fonte foi analisado com base em tópicos pré-estabelecidos, sendo que esses tiveram relação direta com as questões e objetivos desta pesquisa, ou seja, as narrativas foram decompostas em função da relevância contida no discurso. As narrativas nos possibilitaram agrupar características ou um conjunto de características de acordo com os seguintes tópicos:

- Contextos das escolas
- Processos iniciais de implementação do Programa Escolas Sustentáveis
- Ações desenvolvidas para implementação do Programa Escolas Sustentáveis
- Implicações das concepções de EA e sustentabilidade na implementação do Programa Escolas Sustentáveis
- Contribuições do Programa Escolas Sustentáveis para as escolas

 Dificuldades e as facilidades encontradas para a implantação do Programa Escolas Sustentáveis.

Na próxima seção apresentamos os primeiros resultados desse estudo, começamos trazendo os contextos onde as escolas encontram-se inseridas, e na sequência, mostramos os processos iniciais da implementação do Programa Escolas Sustentáveis nas escolas municipais de João Pessoa-PB.

### 5. CONTEXTO DAS ESCOLAS

Nessa seção, apresentamos os contextos nos quais as escolas encontram-se inseridas, possibilitando maiores informações e somando mais elementos para a análise que propomos.

As descrições foram feitas a partir de informações contidas nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, das anotações feitas durante o trabalho em campo e a partir das entrevistas.

Os PPP das escolas nos foram concedidos pelas diretoras, sendo que, as versões das escolas C e D, são de 2012<sup>15</sup> e das escolas A e B, são versões atualizadas em 2014. Todos estavam em vigência no ano de implementação do PNES.

A estruturação e organização dos PPP variam de uma escola para outra. Um traz mais informação sobre determinados aspectos do que outros; por exemplo, o PPP da escola C privilegia mais o aporte teórico referente à proposta pedagógica da escola, o da escola D dá maior ênfase ao histórico da escola, e os PPP das escolas A e B descrevem melhor os projetos que a escola desenvolve. Os PPP têm vigência de quatro anos, sendo que a cada ano eles podem ser atualizados de acordo com os novos projetos que surgem na escola, atualização do alunado, ou do quadro funcional.

As quatro escolas investigadas fazem parte da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa/PB. Fundada em 1585, João Pessoa é a terceira capital de estado mais antiga do Brasil<sup>16</sup>. Segundo dados do IBGE, possui área territorial de 211,475 km<sup>2</sup> e até 2014, contava com uma população estimada de 780.738 pessoas<sup>17</sup>.

Em 2015, a rede municipal de ensino apresentava um total de 95 escolas com cerca de 52 mil alunos matriculados.

Na figura 2 abaixo, mostramos a localização das escolas dentro da cidade de João Pessoa e, em seguida, caracterizamos as escolas.

<sup>17</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250750&search=paraiba|joao-pessoa. Acesso em: 08/02/2016.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Os PPPs das escolas são reformulados a cada dois anos, e atualizados todos os anos. A última reformulação aconteceu em 2012 e a próxima estava acontecendo em 2015. Nas escolas C e D a versão mais atual do PPP era a de 2012 com as atualizações.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> A primeira capital mais antiga é Salvador (1549) e a segunda Rio de Janeiro (1565).

**Figura 2** – Mapa da cidade de João Pessoa, com destaque para a localização das escolas estudadas.



Fonte: Google mapas.

## 5.1 Escola A

Encontra-se situada no Bairro Água Fria, na parte Sul da cidade, localizada paralela a uma das avenidas principais do Bairro, área de intenso fluxo de automóveis decorrente principalmente, do comércio à volta. Possui prédios residenciais e comerciais, praças, bancos, um shopping, restaurantes, escolas particulares, entre outros estabelecimentos.

A estrutura física da escola foi recentemente reformada e conta com acessibilidade em toda sua extensão e não possui nenhum espaço arborizado. Possui 18 salas de aula em funcionamento e destas, 02 salas de aula encontram-se localizadas em Anexo na comunidade Vale do Timbó, comunidade onde reside a maior parte dos estudantes atendidos pela escola.

Apesar de sua localização em um Bairro nobre, a escola atende a alunos moradores de Comunidades próximas, provenientes de famílias de nível social econômico baixo e médio-baixo, composta por filhos de operários da construção civil, donas de casa, funcionários públicos, domésticas, comerciantes e trabalhadores autônomos. Alguns pais são alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola oferece nos turnos da manhã e tarde o Ensino Fundamental I e II, e a EJA 1º segmento no turno da noite. Tem capacidade para atender ao todo 480 vagas para matrículas.

Para realização de seus projetos, além da Secretaria Municipal de Educação, a escola costuma realizar parcerias com Universidades, Associações, Igrejas, pais e mães de alunos, entre outras.

### 5.2 Escola B

Localiza-se no Bairro Tambauzinho, em uma área relativamente de classe média e atende a alunos de comunidades circunvizinhas com baixo poder aquisitivo. São filhos de trabalhadores autônomos, pintores, domésticas, pedreiros e um pequeno número de funcionários públicos e de empresas privadas.

A escola dispõe de um prédio com excelente estrutura física recentemente reformada (em 2015); funciona nos três turnos e oferece aulas para alunos da Educação Infantil ao Fundamental II, a EJA e o Projovem<sup>18</sup>. Em 2014 contava com um total de 476 alunos matriculados. Assim como a escola A, também conta com acessibilidade e costuma desenvolver parcerias com instituições externas e não possui nenhum espaço arborizado.

### 5.3 Escola C

A escola encontra-se inserida no Bairro do Rangel, entre comunidades situadas às margens do Rio Jaguaribe e próxima à Mata do Buraquinho/Jardim Botânico. O Rangel é considerado um bairro bastante violento da cidade, em virtude das disputas pelo tráfico de drogas e pelos índices de homicídio.

A escola recebe quase que totalmente, alunos residentes do próprio Bairro e uns poucos de comunidades circunvizinhas, são crianças e adolescentes provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo que vivem em condições sociais precárias.

Funciona nos três turnos e atende a alunos desde a educação infantil, Ensino Fundamental I e II, a EJA e Projovem. Em 2012, tinha matriculado um total de 1.204 alunos.

A área física da escola é dividida em 2 pavimentos, um superior com 12 salas de aula e um térreo, com mais 2 salas de aula, secretaria, cantina e outros espaços. Assim como as escolas A e B tem estrutura acessível e não possui nenhuma área verde.

-

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano - é destinado a jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, tendo como objetivo, a elevação da escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental,

### 5.4 Escola D

A escola fica localizada no Bairro do Grotão, próxima a um espaço de feira-livre local, que acontece semanalmente aos sábados e domingos. Atente a alunos da própria comunidade, filhos de comerciantes, feirantes e ambulantes locais. Trata-se, em sua maioria, de pessoas de baixo nível socioeconômico e que encontram na feira o único meio de aquisição de renda.

A escola tem capacidade para atender até 900 alunos, funciona nos três turnos e oferece o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos. Sua estrutura física encontra-se construída em uma área de 295,08 m², contendo 9 salas de aula, todas com acessibilidade, e também não dispõe de nenhuma área verde.

As quatro escolas estudadas desenvolvem atividades por meio do Programa Mais Educação e Escola em tempo integral. O "Mais Educação" é uma iniciativa político-educacional do Governo Federal em parceria com a Prefeitura Municipal de João Pessoa. O financiamento vem do FNDE, através do 'Programa Dinheiro Direto na Escola'.

O Programa Mais Educação, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral, que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes<sup>19</sup>.

As atividades de educação integral compreendem estratégias para o acompanhamento pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas; bem como, quanto ao desenvolvimento de atividades culturais, da cultura digital, artísticas, esportivas, de lazer e da abertura das escolas aos finais de semana.

A Educação Ambiental compõe um dos dez macrocampos nos quais se organizam o Programa Mais Educação e, dentro desse macrocampo, são propostas atividades por meio das Com-Vidas e Agenda 21 na Escola, a Educação para Sustentabilidade e a Horta escolar e/ou comunitária.

As quatro escolas estudadas tinham uma horta escolar por meio do Programa Mais Educação, porém, somente a escola A estava reativando a horta no período da realização da pesquisa, as outras três estavam com as hortas desativadas.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Informação retiradas do site do MEC. Disponível em: <a href="http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-">http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-</a> educacao. Acesso em: 08/03/2016.

Outro aspecto relevante é que as quatro escolas se localizam em áreas consideradas de "vulnerabilidade socioambiental" <sup>20</sup> que, como mencionado anteriormente, compõe um dos critérios de seleção para o recebimento do repasse financeiro do PDDE-ES.

Esse aspecto é reforçado no relato do Técnico do DEA/Sedec, quando fala sobre o ambiente de vulnerabilidade das escolas e, afirma que são escolas situadas distantes geograficamente uma das outras e que cada uma apresenta uma particularidade quanto aos riscos socioambientais a que elas estão submetidas:

"se nós pegarmos essas escolas existentes e mapearmos no município de João Pessoa, nós vamos verificar a distância delas significativa, elas estão bem distribuídas dentro do mapa de João Pessoa, assim como você olha, é bem longe, bem distante uma da outra. Mas cada uma tem sua particularidade, uma é violência, outra é problema de falta de água, local tem um baixo quantitativo de árvores, local onde a temperatura é maior." (T.DEA/Sedec)

Na próxima seção, apresentamos como o PES chegou às escolas por meio do Dea/Sedec.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Áreas de riscos ambientais, exemplo: deslizamentos de terras, enchentes.

# 6. PROCESSOS INICIAIS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Nessa seção apresentaremos os resultados das análises sobre os processos que levaram à implementação do Programa Escolas Sustentáveis nas escolas municipais de João Pessoa/PB, através das entrevistas realizadas com os profissionais do Departamento de EA da Secretaria de Educação e dos planos de ações desenvolvidos por cada escola. Conhecer a atuação e articulação desse departamento com as escolas nos possibilitará ter melhor compreensão dos primeiros passos dados pelas escolas em direção à implementação das ações de EA.

Na proposta inicial da pesquisa não estava incluído entrevistar os funcionários do DEA/Sedec. À medida que aconteciam as entrevistas nas escolas, observei que, por vezes, era mencionado o nome e a forma de atuação desse Departamento junto às escolas. Frases do tipo: "o departamento mandou fazer assim", "já veio de lá assim", "as orientações foram essas", "eles que nos ajudaram", me fez pensar que entrevistá-los contribuiria ainda mais na investigação, e assim o fiz.

Conforme as entrevistas realizadas com o técnico, a coordenadora de EA e a assessora pedagógica, o Programa chegou às escolas municipais de João Pessoa no final de 2013, através do MEC. Segundo a coordenadora de EA do DEA/Sedec, uma equipe do MEC foi realizar um encontro com as escolas para apresentar a proposta do Programa, a Secretaria de Educação convocou os diretores e professores e, juntamente com a equipe do MEC, explicou a possibilidade de inserção do PNES nas unidades de ensino.

Nesse encontro foram apresentados os critérios estabelecidos para as escolas que poderiam ser contempladas com o recurso: o primeiro era a participação das escolas na IV CNIJMA e ter registrado essa participação no site da conferência até o prazo que foi estabelecido (outubro/2013); o segundo era que as unidades de ensino estivessem localizadas em área de vulnerabilidade ambiental.

Segundo a Resolução nº 18 de 21 de Maio de 2013, que dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros para o Programa, um terceiro critério era ter participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida. Porém, nas escolas municipais de João Pessoa não ocorreu o processo formativo. O que houve de orientação para as escolas foi uma reunião onde se

apresentou a Plataforma, e foram dadas instruções de como inserir as ações, as atas, os orçamentos e todos os procedimentos relacionados ao uso da Plataforma.

Do total das 95 escolas existentes no município de João Pessoa, 54 (57% das escolas municipais) participaram da conferência infantojuvenil pelo Meio Ambiente, porém, nem todas se encontravam em áreas vulneráveis.

Uma vez que a participação das escolas no PNES é feita por adesão, aquelas que atendessem aos dois critérios anteriores precisariam aderir à proposta, ou seja, precisariam querer participar do Programa, conforme o Técnico do DEA/Sedec esclarece:

"você faz a proposta ao diretor da escola, na verdade ao conselho escolar, aí entra alunos, pais de alunos, técnicos, professores, diretores, todos, todos que fazem parte da escola é conversado, é mostrado qual o beneficio, e se o diretor acha realmente que aquele benefício vai trazer vantagem, melhorias, as vantagens são as melhorias existentes na escola né, que vem através desse recurso, ele faz o termo de adesão, faz parte e a partir desse momento ele prepara um projeto" (T.DEA/Sedec)

Das 54 escolas que estariam aptas a participarem do Programa por terem participado da IV CNIJMA, o total de 12 escolas (13% das escolas municipais) fizeram adesão. As escolas foram contempladas por ordem de adesão, mediante inserção da documentação exigida no módulo "Escolas Sustentáveis" do PDDE Interativo. Após análise do diagnóstico preenchido pelas escolas e validação do cadastro, das 12 escolas que aderiram, apenas 7 (7% das escolas municipais) foram contempladas para receber o recurso, pois atendiam ao segundo critério, que era estar em uma área de vulnerabilidade socioambiental. E, das sete aprovadas, apenas 4 (4% das escolas municipais) receberam o repasse financeiro.

O projeto ao qual o Técnico se refere é um plano de ação. Por ele as escolas apresentavam as ações que seriam passíveis de financiamento e que contribuíriam na transição para a sustentabilidade, conforme esclarece o Técnico:

"então o diretor ele levanta tudo aquilo que precisa na escola, então aquele recurso ele tenta maximizar aquele recurso com a maior quantidade de ações, intervenções que for necessária para melhoria do ambiente, então ele é livre pra pensar o que vai ser melhorado assim, de melhoria pra escola." (T.DEA/Sedec)

Sobre a participação do Departamento de EA junto às escolas, a assessora pedagógica do DEA/Sedec relata que:

"a gente faz o trabalho de sensibilização, da importância de estar recebendo esse programa e ser trabalhado na escola, mas infelizmente nem todos os gestores eles tem essa compreensão e acabam não fazendo adesão." (AP.DEA/Sedec)

Uma vez que as escolas decidem aderir à proposta, é dado um prazo para que elas construam seus planos de ações, conforme explica a assessora:

"existe um prazo para as escolas construírem o seu planejamento, elaborar o seu plano pra que a gente possa analisar (...) a gente também faz orientações." (AP.DEA/Sedec)

Nesse momento de construção dos planos, a função da equipe do Departamento de EA, que é chamada de Unidade Executora das escolas municipais (UEx), além de avaliar e ajudar na construção das propostas, foi de mediar esses planos para validação da CGEA/SECADI/MEC, conforme relata a assessora pedagógica:

"a escola nos procura, ela vem até a gente pra gente poder orientar e tirar suas dúvidas, a escola que concluiu ela encaminha através do sistema online para que possa ser feito a análise do plano, quando a gente encontra alguma inconsistência nós devolvemos e através do sistema a gente já encaminha o parecer dizendo quais foram as inconsistências, ou convida a escola pra vir até... se ela tiver muita dificuldade até a secretaria, a gente senta, vai mostrando e dizendo como e que tem que ser feito essas alterações de acordo com o que ela planejou e de a acordo com a resolução porque cada plano tem uma resolução e o programa ele tem que ter essa finalidade ela não pode ser desviada da sua finalidade." (AP.DEA/Sedec)

A assessora explica que essa relação entre a escola e o MEC é facilitada pela UEx:

"o acompanhamento ele é sistemático até o plano ir para o Ministério da Educação e ser finalizado, porque em alguns momentos nós tramitamos para o MEC e lá há uma nova análise, ele se encontrar algumas inconsistências, devolve o plano para o comitê e nós devolvemos pra escola e novamente é refeito esse planejamento." (AP.DEA/Sedec)

Conforme recomendações da Resolução nº 18 de 21 de Maio de 2013, as definições das ações que seriam implementadas com os recursos do PDDE-ES, deveriam ser realizadas pela comunidade escolar. Esta decisão precisaria constar em ata, que seria encaminhada a SECADI junto com as ações propostas, via PDE Interativo. Ambas formavam o Plano de Ação.

Na construção das ações, que seriam voltadas para a melhoria da qualidade de ensino e apoiar as escolas no desenvolvimento do programa, estas deveriam levar em consideração as dimensões: gestão, espaço físico e currículo. A seguir, apresentamos as ações propostas pelas escolas de acordo com estas dimensões.

**Quadro 2**: Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola A.

PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA A		
Ações passíveis de financiamento	Nome da Ação	
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola	<ul> <li>Contratar ministrante para realizar 14 oficinas pedagógicas que motivem a refletir sobre as mudanças socioambientais de acordo com o que preconiza a agenda 21 e planejar ações de sustentabilidade;</li> <li>contratar o fornecimento de internet banda larga</li> <li>adquirir um computador para registros de atividades;</li> <li>Adquirir 2 HD externos para armazenar imagens e documentos;</li> <li>Adquirir um microssytem para compor um serviço de som nas oficinas pedagógicas.</li> </ul>	
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	<ul> <li>Adequar a tubulação da rede de esgoto interno da escola;</li> <li>Locação de 2 ônibus para realizar visitas a áreas ambientais de João Pessoa;</li> <li>Contratar um transporte de som para realizar uma caminhada ecológica de conscientização e preservação do meio ambiente na comunidade;</li> <li>Contratar serviços de confecção em serigrafia de camisetas, panfletos e banner para divulgação e promoção da cultura de sustentabilidade;</li> <li>Adquirir material para a horta escolar: kit de ferramentas e utensílios, sementes e areia preta.</li> </ul>	
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola		

**Quadro 3**: Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola B.

PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA B		
Ações passíveis de financiamento	Nome da Ação	
Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola	<ul> <li>Contratar transportes para aula de campo, em áreas fluviais de reservatórios e nascentes de rios vizinhos;</li> <li>Desenvolver no aluno a consciência crítica sobre a preservação do meio ambiente através de práticas sustentáveis, como a reciclagem do óleo utilizado na cozinha, realizando a coleta através de práticas para a conscientização da comunidade e dos alunos, elegendo na escola um local como ponto da coleta do óleo e com a implementação e fortalecimento da Com-Vida e deste modo, trabalhar a agenda 21 na escola;</li> <li>Realizar palestras com a comunidade escolar para que tenha consciência sobre o consumo sustentável.</li> </ul>	
	- Criação do ponto de coleta na escola do óleo utilizado	
	na cozinha, com a confecção de caixas/tambores para	
2. Adequar o espaço físico, visando à	receber os recipientes com óleo;	

destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	- Conscientizar os alunos sobre a prática da sustentabilidade socioambiental, construída através de ações práticas como a construção e manutenção dos pontos de coleta do óleo utilizado na cozinha de cada casa existente na comunidade, contribuindo para uma melhora na comunidade e no meio ambiente que a envolve.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola	- A prioridade é trabalhar a conscientização e a prevenção do destino final do óleo utilizado na cozinha. A inclusão da temática socioambiental no projeto político pedagógico da escola, já trabalhado nesta unidade de ensino, sempre foi para o apoio e fortalecimento das ações ambientais propostas pela comunidade escolar.

**Quadro 4**: Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola C.

PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA C		
Ações passíveis de financiamento	Nome da Ação	
Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola	- Desenvolver nos educandos uma consciência crítica sobre a preservação do meio ambiente através de práticas sustentáveis como reciclagem de resíduos sólidos, reaproveitamento de alimentos, reutilizar tudo que for possível, fazer coleta seletiva, através de práticas construídas na escola e depois na sua comunidade com a implementação e fortalecimento da Com-Vida e trabalhando a agenda 21 na escola; - Realização de oficinas para fortalecimento da Com-Vida, pesquisas sobre os problemas ambientais da comunidade, construção de práticas de sustentabilidade socioambiental como reciclagem e reaproveitamento de resíduos sólidos, coleta seletiva; - Reafirmação dos trabalhos da Agenda 21 na escola através de grupos de debates.	
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	- Construir nos alunos a prática da sustentabilidade socioambiental, construída através de ações práticas como a construção e manutenção da horta orgânica na escola, contribuindo para uma alimentação mais saudável e em equilíbrio com o meio ambiente; - Criação de horta orgânica.	
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola		

**Quadro 5**: Plano de Ação encaminhado ao MEC com as ações definidas para implementação do programa escola sustentável na escola D.

PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA D		
Ações passíveis de financiamento	Nome da Ação	
Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola	<ul> <li>Apresentar e discutir a temática ambiental de desenvolvimento sustentável através de palestras com 2h de duração cada uma;</li> <li>Formar um grupo de estudos permanente com os integrantes da Com-Vida para discutir ações visando o meio ambiente sustentável na escola.</li> </ul>	
	- Adquirir kit de material hidráulico, elétrico e de construção para adequação do ambiente sustentável	
	contendo: cimento, tijolos, areia, barro, argamassa, cal,	

	tinta, caibo, telha, ripas, torneira, cano, cola de cano,
	fios, lâmpadas, etc.;
	- Adquirir kit de sementes e mudas de plantas
	medicinais e ornamentais;
2. Adequar o espaço físico, visando à	- Adquirir kit de insumos (adubos orgânicos, estrume e
destinação apropriada de resíduos da escola,	terra vegetal)
eficiência energética e uso racional da água,	- Adquirir kit de materiais de consumo(colas, estiletes,
conforto térmico e acústico, mobilidade	arame, tintas, pincéis, madeira, barbante, fios, ganchos,
sustentável e estruturação de áreas verdes.	parafusos, ferramentas) para serem utilizados nas
	oficinas;
	- Promover uma campanha na escola para coleta de
	materiais reutilizáveis para confecção de jardineiras,
	sementeiras e depósitos de mudas;
	- Adquirir kit de coletores de lixo destinados à coleta
	seletiva;
	- Adequar o espaço físico destinado à área de
	convivência sustentável (contratação de serviços de
	mão de obra e limpeza da área).
	- Contratar serviço de confecção de banner sobre a
	temática do meio ambiente e da sustentabilidade
	desenvolvida na escola;
	- Adquirir kit de materiais para serem utilizados na
	campanha educativa com a comunidade contendo:
	papel oficio, tonner para impressão, tinta para letreiros
3. Promover a inclusão da temática	e painéis, pincel, etc.;
socioambiental no PPP da escola	- Realizar campanha educativa com a comunidade que
socioamoiental no PPP da escola	vive nos arredores da escola sobre a coleta e a
	acomodação do lixo;
	-Contratar dois serviços de transportes para visitas pedagógicas sobre a temática com alunos e professores;
	- Realizar oficina com 2 horas de duração sobre plantas
	medicinais;
	- Realizar oficinas na escola, com 2 horas de duração cada, com materiais recicláveis e, reaproveitáveis, para
	confecção de sementeiras, jardineiras, etc.

As ações foram planejadas considerando um valor fixo em dinheiro, que variava de acordo com o número de alunos de cada escola. Conforme os planos das escolas estudadas, as escolas A e B, com 417 e 435 alunos respectivamente, receberam a quantia de dez mil reais (R\$ 10.000,00). E as escolas C e D, com 814 e 597 alunos respectivamente, receberam a quantia de doze mil reais (R\$ 12.000,00).

De acordo com o Manual Escolas Sustentáveis (2013), os recursos deveriam ser utilizados para despesas de custeio (80%) e para despesas de capital (20%), necessariamente nessa proporção, sendo que as despesas de custeio são aquelas destinadas à aquisição de materiais de consumo e à prestação de serviços, já as despesas de capital, são aquelas voltadas à aquisição de itens de grande durabilidade, que caracterizam-se como material permanente, que passa a integrar o patrimônio da escola.

Essa etapa finalizou-se quando o Departamento de EA avaliou o plano de ação e encaminhou para CGEA/SECADI/MEC para ser validado. Feito isto, o FNDE verificou a situação de aptidão financeira e realizou a abertura da conta junto ao Banco do Brasil.

Iniciava-se então a segunda fase da implementação propriamente dita. As escolas começavam a colocar em prática as atividades planejadas com a compra dos materiais, envolvimento da comunidade escolar, mobilização dos gestores, professores e alunos. Nessa fase, o Departamento de EA praticamente não atuava junto às escolas, cada unidade desenvolvia as atividades em conjunto com sua comunidade escolar, e recorriam ao DEA/Sedec apenas para tirarem possíveis dúvidas que surgissem.

Analisando os planos de ações das quatro escolas e considerando o que é recomendado na Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, no Manual Escolas Sustentáveis que apoia essa Resolução, e na Resolução nº 18, de 3 de setembro de 2014, que dispõe de orientações a respeito do PES, exploramos a seguir aspectos relevantes incluindo os eixos: gestão, espaço físico e currículo.

De acordo com o "Manual Escolas Sustentáveis", a principal recomendação de ações passíveis de financiamento para o eixo gestão, gira em todo do apoio à criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida). Essa comissão, por sua vez, deve facilitar o planejamento participativo da Agenda 21 na escola, ou seja, elas estão diretamente relacionadas.

As Com-Vida e a Agenda 21 escolar são citadas nos planos de ações da seguinte forma: no plano de ação da escola A é proposto oficinas pedagógicas com temas recomendados pela Agenda 21, a Com-Vida não é mencionada. Nas escolas B e C, constam nos planos propostas de ações de fortalecimento da Com-Vida para trabalharem a Agenda 21 escolar. No plano da escola D, sugerem a formação de um grupo de estudos com os integrantes das Com-Vida e a Agenda 21 escolar não é mencionada.

Apesar de aparecem nos planos de ações, em nenhuma das entrevistas realizadas nas escolas, a Agenda 21 escolar foi citada, quando perguntei se nas escolas existiam a Agenda 21 escolar, as respostas eram não, que não existiam e que não estabeleceram nenhuma relação com a implementação do PES.

Conforme as entrevistas, as Com-Vida existiram nas quatro escolas na época da Conferência Infantojuvenil, mas não continuaram ativas na implementação do PES. Apenas na escola B, a professora entrevistada relatou que durante a implementação ainda estava ativa, mas que logo depois não houve mais atuação.

A criação das Com-Vida foi uma recomendação no momento da VI Conferência Infantojuvenil, elas deveriam ser inseridas nos PPP das escolas, buscando convergência entre os conteúdos. Analisando os PPP das escolas, não encontramos nenhuma informação relacionada às Com-Vida.

Sobre a criação e continuidade dessa comissão, a Coordenadora de EA do DEA/Sedec relata que:

"o objetivo era esse, após as conferências ser implantada nas escolas as Com-Vida, e nós tivemos dificuldades enormes, por quê? Porque muitas das unidades de ensino não aceitaram porque eles disseram que era mais trabalho e que eles já estavam assoberbados de projetos e que não tenha interesse como a Com-Vida, e como todos os programas são através de adesão infelizmente não foi possível concretizar as Com-Vida (...) inclusive foi uma das grandes frustrações do setor que nós não conseguimos avançar (...) infelizmente não conseguimos fazer esse trabalho, iniciamos, confesso a você que iniciamos, mas ele parou na metade." (CEA.DEA/Sedec)

De acordo com as outras recomendações encontradas nas Resoluções, as ações incluídas no eixo gestão, são:

Realização de oficinas voltadas à formação dos integrantes desse coletivo, de forma a facilitar o planejamento participativo da Agenda 21 na Escola; aquisição de equipamentos que favoreçam o registro das atividades e acesso à internet (computador e internet banda larga); subsídios teórico-metodológicos e pedagógicos (vídeos, publicações, jogos cooperativos) que motivem a refletir sobre as mudanças socioambientais globais e planejar as ações de transição para a sustentabilidade; e a possibilidade de deslocamentos (em visitas guiadas) para conhecimento de iniciativas relacionadas à sustentabilidade socioambiental na comunidade/cidade em que a escola se situa, o que envolve também recursos para ingressos a áreas protegidas (Parques Nacionais etc.), visita a museus tecnológicos e experiências bem-sucedidas em áreas de interesse.

Essas ações estão postas no Manual como "passíveis de financiamento", e foram orientadas às escolas que deveriam utilizá-las como referência para o planejamento de suas ações. Se voltarmos às ações propostas pelas escolas para o eixo de gestão, observamos que elas não fogem ao que é recomendado pelo Decreto, ou seja, as ações sugeridas pelas escolas seguem de acordo com as recomendações, tanto que, se assim não fosse, não seriam aprovadas.

Caso as escolas não sugerissem suas ações de acordo com as opções que postas no Decreto, os planos receberiam retorno do MEC para que fossem refeitas as

adequações necessárias. Essa adequação servia para todo o plano, ou seja, os três eixos do PES.

Referente ao eixo espaço físico, as ações propostas pelas escolas não fogem ao que é recomendado nos Decretos, porém, as escolas A, B e C não realizaram mudanças específicas no espaço físico, essas trabalharam com a horta escolar, não expandindo a outras ações recomendadas.

No Manual, recomenda-se promover possíveis adequações no espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética, uso racional da água, luminosidade, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes, bem como, realização das adequações identificadas como prioritárias por meio de ecotécnicas:

As ecotécnicas consistem em intervenções tecnológicas no ambiente com base na compreensão dos processos naturais e foco na resolução de problemas com o menor custo energético e poupando recursos naturais.

As escolas A e C restringiram a esse eixo, a construção das hortas. A escola A propõe no plano de ação adequar a tubulação da rede de esgoto interno da escola, mas não foi mencionada nas entrevistas em nenhum momento a concretização dessa ação.

A escola B, que trabalhou com a coleta de óleo de cozinha, não realizou nenhuma outra ação de interferência no espaço físico. A escola D, que também trabalhou com a horta, foi a única a interferir no espaço físico com a construção de um "espaço de vivência" - do qual serão dados maiores detalhes na próxima seção - e um sistema de captação de água da chuva e dos ares-condicionados.

O ultimo eixo é o currículo, e a principal recomendação do Decreto para esse eixo é a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola. E as demais recomendações são:

com envolvimento do corpo diretivo, docente e discente da escola por meio da Com-Vida, de oficinas de formação e da produção e/ou aquisição de materiais didático-pedagógicos (vídeos, cartilhas, livros, jogos) que tratam de temas como produção e consumo sustentáveis, gestão de resíduos sólidos, biodiversidade, práticas de alimentação saudável, horta escolar, uso racional de água e energia, dentre outros. Os recursos também poderão ser utilizados em campanhas educativas, em visitas guiadas e outras ações consideradas relevantes pelo coletivo escolar.

Em análise dos PPPs das escolas, constatamos que a temática socioambiental não está inserida, não fazem parte do corpo do texto, das ideias expressas. E os projetos desenvolvidos que contemplam essa temática, encontram-se anexados ao final dos documentos, dando a impressão de algo à parte.

As escolas A e C não indicaram nenhuma ação nos planos referente a esse eixo. A escola B indica que irá inserir a temática no PPP, enquanto a escola D sugere uma lista de serviços e materiais para serem adquiridos por meio do PES, e não menciona a inserção da temática socioambiental no PPP da escola.

Apesar da ausência da temática ambiental presente na teoria, no texto dos projetos político-pedagógicos das escolas, segundo as entrevistas, todas as escolas trabalham com EA, em suas práticas pedagógicas.

Os dados descritos até aqui, nos ajudarão a entender as ações postas em prática pelas escolas que serão descritas e aprofundadas no próximo tópico.

Porém, antes de descrever como essas ações foram implementadas, destacamos algumas características comuns às quatro escolas analisadas, são aspectos gerais que nos ajudam a entender o modo de condução dos projetos de EA nessas escolas, incluindo o PES.

De acordo com as entrevistas e também nos PPP, constatamos que as escolas analisadas desenvolvem suas práticas pedagógicas por meio da "pedagogia de projetos<sup>21</sup>". Esses projetos abrangem diversas temáticas, como por exemplo: trânsito, leitura, gênero, alimentação saudável, prevenção às drogas, horta na escola, xadrez na escola, dentre outros.

Dentre esses projetos, encontram-se também os que tratam da Educação Ambiental ou da temática ambiental, abordando preferencialmente, temáticas sobre sustentabilidade, horta, reciclagem, reutilização de materiais, água e lixo.

A realização dos projetos de EA acontece nessas escolas das seguintes maneiras: (i) a partir da iniciativa de professores, sendo estes os responsáveis pela elaboração e execução dos projetos em suas aulas conforme a turma e a disciplina que leciona, (ii) sugestões a partir de uma demanda que surge e precisa ser atendida. Essas propostas são feitas pelos gestores e debatidas na maioria dos casos durante as reuniões pedagógicas, onde os professores opinam, dão sugestões e elaboram juntos. Por meio de, (iii) propostas trazidas pela Secretaria de Educação procedentes, em alguns casos, da própria

-

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Conforme conta nos PPP das quatro escolas.

Secretaria ou do Governo Federal. Nestes casos, as escolas executam os projetos de acordo com as orientações preestabelecidas:

"tem projetos por parte da prefeitura, que a gente recebe e tem que cumprir esses projetos, então escola sustentável, alimentação sustentável, tem alguns projetos que já veio pronto da prefeitura e às vezes a gente implementa, a gente pega e cria e coloca em prática" (PG.A).

Como exemplo desses projetos, temos as Conferências Infantojuvenis e as Com-Vidas, onde as quatro escolas analisadas participaram, e o próprio Programa Escola Sustentável.

Por fim, (iv) através de projetos oriundos das parcerias entre as Escolas com Universidades, por meio de projetos de extensão e ensino, escola e empresas privadas, por exemplo:

Na Escola A, o professor de Geografia desenvolvia um projeto com horta em parceria com alunos do PIBID<sup>22</sup> da Universidade Federal da Paraíba.

Na escola B, durante o tempo da realização da pesquisa estava em ação um projeto sobre "alfabetização ecológica e sustentabilidade", promovido pelo hotel "Verde Green<sup>23</sup>", localizado na mesma cidade.

A participação dos professores nos projetos de EA parte, principalmente dos professores de Ciências, que convidam e incentivam professores das outras áreas. Segundo os relatos, são os professores de ciências porque a temática ambiental tem maior afinidade com a disciplina.

As diretoras e os professores são categóricos ao afirmar que os alunos se envolvem e gostam de trabalhar a temática de meio ambiente, preferencialmente se de uma forma lúdica.

Os projetos de EA das escolas estudadas são conduzidos, tanto dentro da sala de aula, através de conteúdos teóricos com o auxílio de textos, desenhos, músicas, vídeos, maquetes, como também, fora da sala de aula, através de atividades práticas nas hortas, visitações a feiras, parques, estação de tratamento de água, oficinas, palestras e gincanas. A partir desses dados, continuamos com a descrição das ações desenvolvidas nas escolas para implementação do PES.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Pibid: Programa de Iniciação a Docência.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Hotel que dispõe de arquitetura e serviços voltados para a sustentabilidade.

# 7. AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB, DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS (PES)

Nesta seção descrevemos as ações realizadas pelas escolas durante o processo de implementação do Programa Escola Sustentável no município de João Pessoa. Buscamos investigar as iniciativas voltadas para a sustentabilidade relatando a abrangência dessas ações, bem como, a forma como foram realizadas.

Para uma melhor organização dos dados, descrevemos as ações de cada escola de modo separado e, por fim, discutimos alguns aspectos comuns às quatro escolas e considerados relevantes para esse estudo.

À medida que fomos selecionando as ações desenvolvidas por cada escola durante a implementação do PES, consideramos importante acrescentar os trabalhos de EA que antecederam a chegada do mesmo. Quais eram os projetos e como eram realizadas as atividades com a temática ambiental. Isso porque, em vários momentos durante as entrevistas foi possível notar que a maioria dos entrevistados não conseguia diferenciar (em relação ao tempo) as atividades específicas desenvolvidas por meio do PES. Houve relatos de ações desenvolvidas em outros momentos, por outros projetos que também tratavam da temática ambiental.

Foram relatadas ações da época das Conferências InfantoJuvenis, e de outros projetos independentes desenvolvidos pelas escolas. Talvez pelo fato da última Conferência abordar o tema "Escolas Sustentáveis" e o PES chegar às escolas logo em seguida, gerou certa imprecisão nas respostas quanto às atividades específicas para implementação do Programa.

Desse modo, como as CNIJMA, e o "Projeto Horta na Escola" da secretaria municipal de ensino antecederam o PES, muitas das atividades que já vinham sendo desenvolvidas tiveram continuidade com a implementação do PES. Conhecer um pouco desses trabalhos, além de nos permitir entender melhor as escolhas e o porquê de cada ação, nos ajudará a compreender a transição dessas escolas para as chamadas "Escolas Sustentáveis".

### 7.1 Escola A

Na escola A desenvolvem-se projetos de EA há mais de 10 anos, contados até 2014. Esses projetos foram elaborados a partir de uma demanda da própria escola, conforme mostra a fala a seguir:

"eu diria que 80% dos projetos da escola são oriundos da necessidade da própria escola, discutido lógico com quem faz a escola, diante das atividades que a gente desenvolve ou das necessidades, das lacunas que a gente encontra ou da necessidade que a gente tem, visualiza, que a gente vivencia aí a gente nas reuniões de planejamento a gente começa a conversar sobre o dia-a-dia o cotidiano das atividades em cima dessas discussões é que nascem outros projetos" (PEF.A1).

A Diretora Geral (D.G) da escola A exerce a mesma função na mesma escola há dezesseis anos continuamente. Ela revelou que o papel da gestão na realização dos projetos é fundamental e que a permanência todo esse tempo na mesma escola contribui para o aperfeiçoamento e melhoria de cada projeto.

Incentivar e participar de trabalhos de EA foi considerado como prioridade em sua fala. Segundo a Diretora, se a gestão não reconhece a importância e a urgência de se trabalhar a EA na escola, os professores consequentemente, não se sentirão estimulados a trabalhar também.

Ela mostrou-se conhecedora dos problemas socioambientais que afetam a comunidade onde residem as crianças que a escola atende, como também, os seus motivos e causas. Relatou que sempre está junto com outros professores, participando diretamente nas atividades e ações, e que se envolve ao máximo na realização dessas:

"o nosso alunado e a gente, tanto a professora como os alunos são envolvidos nesta temática, tudo o que chega da prefeitura ou até do governo federal que vem pra oferecer esse tipo de conhecimento né, de esclarecimento de envolvimento aí sempre o professor está engajado com os alunos nesses projetos" (D.A).

Ela apontou que um dos principais motivos que leva a escola a trabalhar com a EA é a realidade a qual se encontram inseridos a maioria dos alunos residentes na comunidade do Timbó. Nessa comunidade, há um Riacho que está poluído, sofre com esgotos a céu aberto e falta de saneamento básico e, consequentemente, acúmulos de lixo, dentre outros problemas.

"a nossa clientela ela vem mais da comunidade aqui do Timbó, e a gente sabe a necessidade que se tem lá, a escassez de tudo. E principalmente na questão de saneamento básico, do lixo, que às vezes até por falta de conhecimento" (D.A).

Antes do Programa Escola Sustentável ser implementado na escola, alguns projetos de EA aconteciam e se intensificaram no período da última Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente.

"estávamos desenvolvendo um projeto que foi pautado pela professora (de Educação Física) lá, das necessidades de lá, que era um projeto interferindo no meio ambiente que no caso seria a comunidade né, aí, e o que foi que a gente fez, a gente levou os alunos da Escola, uma turma que é lá de dentro da comunidade, pra ver com outros olhos, ele ver a comunidade dele com outros olhos, aí levamos a câmera, a filmadora, e começamos." (D.A.)

A Diretora relata que durante as visitas encontraram bastante lixo nas ruas, principalmente próximo aos coletores da prefeitura, ou seja, na comunidade havia coletores de lixo, mas a população colocava próximo e não dentro. Um dos problemas causados por essa prática se manifesta quando chove. As chuvas, que são frequentes na cidade, arrastam esse lixo para frente das casas e para dentro do Riacho, entupindo bueiros e formando entulhos, levando água para dentro das casas, além de constantes alagamentos e desmoronamentos, pois o nível das construções das casas é em uma área mais baixa que a do terreno.

Problemas dessa natureza interferem diretamente na vida escolar do aluno, pois principalmente no período chuvoso, muitos alunos perdem aula ou chegam atrasados. O relato a seguir da professora de Ed. Física, expõe uma situação que acontece com inúmeros alunos atendidos pela escola:

"o pessoal não ia assistir aula porque eles tinham que levantar tudo e ficar vigiando pra água não levar, então tinha muitos alunos que perdiam aula e diziam: não professora é porque a gente não dormiu de noite porque a água deu no joelho e a gente teve que levantar tudo, colocar tudo no teto porque o pouco que a gente tem a gente não podia dormir porque perdia tudo." (PEF.A1)

Outro problema relatado foi que muitos moradores da comunidade trabalham com reciclagem, e os materiais recolhidos ficam armazenados próximos às casas por algum tempo, até terem produto suficiente para venderem, acumulando insetos e impedindo a passagem da água nas ruas.

É necessário esclarecer que esses problemas não são exclusivamente consequência da ação dos moradores, foi relatado também o descaso por parte da Prefeitura no saneamento do lixo da própria comunidade, pois esse, por diversas vezes, não acontece como deveria, o descarte de resíduos é feito diretamente dentro do Riacho, conforme relato:

"a gente foi na casa de alguns que era na beira de um Riacho que passava lá, mas o Riacho está totalmente poluído então começou a ver que o saneamento que a prefeitura promoveu na comunidade o esgoto está indo todinho pra aquele Riacho, então são coisas que nem assim, a questão da entidade pública que está agindo ali naquela comunidade tá agindo corretamente com o meio ambiente." (D.A)

As visitações e intervenções realizadas na comunidade tinham como objetivo sensibilizar os alunos, refletindo com eles questões do tipo: Por que a água entra na minha casa? De onde vem todo esse lixo? O que pode ser feito para mudar essa realidade? Como nós, alunos e professores, podemos contribuir para essa mudança?

Por esses motivos, trabalhar a EA nessa escola foi posta como uma questão de demanda, de necessidade. Orientar os alunos dentro da Escola, para que eles repassassem e orientassem seus pais, na tentativa de minimizar esses problemas.

Conforme a professora de Ed. Física, a partir dessas atividades os alunos descobriram onde é que estavam os pontos negativos e o que poderia ser feito para melhorar tal situação.

"a gente começou a fazer esse trabalho pra eles pesquisarem como que era antes, o que é que eles podiam fazer e o que é que até já tinha sido melhorado, então quando eu cheguei aqui uma parte já estava toda reflorestada tem uma área já de grama, o pessoal tava mantendo a conservação do verde pra não arrancar com a temperatura muito quente e voltar tudo que era antes." (PEF.A1)

Um dos resultados desse trabalho foi conseguir retirar famílias que moravam à beira do Riacho, de acordo com o relato a professora:

"foi a conquista deles com a escola e com os outros projetos sociais que tem no Município, que era retirar essa comunidade que a gente tem alunos aqui que moravam em casas dentro do Rio (...) a gente também sabe que melhorar um bairro, melhorar uma comunidade não é uma coisa assim que né... não é só a educação é um processo lento que não é fácil mas aí melhorou muito." (PEF.A1)

Foram os resultados positivos desses trabalhos junto com a Comunidade que levou a Escola A ao envolvimento em outros projetos de EA, a participar das Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente e a aderir ao Programa Escolas Sustentáveis.

Após o comunicado do DEA/Sedec que a escola foi uma das contempladas com PES, a Diretora marcou uma reunião para discutir e planejar as ações.

As ações foram sistematizadas por um grupo formado por professores, gestores, especialistas e alunos, que decidiram as questões que iriam abordar e como seriam colocadas em prática.

Um aspecto que vale a pena ser ressalto nesse momento é que, segundo todas as falas, foi possível perceber que na Escola A o planejamento e a tomada de decisões referente aos projetos desenvolvidos foram feitos de maneira coletiva. Todos os entrevistados pontuaram sobre o modo como é decidido e planejado a realização de projetos: de modo democrático e a construção é coletiva. Fica claro em todas as falas o desempenho da Gestão, em especial da Diretora Geral, e do quanto a sua atuação é importante na realização de cada projeto.

Geralmente há sempre uma culminância antes do início de qualquer projeto, onde os professores apresentam sugestões de como trabalhar em cada disciplina e envolver todas as turmas com a temática em questão.

"com os três turnos, a maioria dos nossos projetos, a não ser que seja um projeto específico de uma professora que queira desenvolver um projeto na sala de aula, mas os projetos da escola são desenvolvidos nos três turnos e sempre desencadeando assim... nas reuniões pedagógicas o que cada sala vai fazer daquele projeto, em que pé nós estamos neste determinado projeto." (OE.A)

As primeiras ações desenvolvidas na implementação do PES, foram palestras e oficinas. A Diretora, em comum acordo com todos os professores e equipe pedagógica, escolheu uma professora de Ciências da própria escola que já vinha trabalhando com a temática ambiental em sua disciplina, para falar sobre a temática da sustentabilidade, a questão da água e do lixo (temáticas relevantes para o contexto dos alunos). As palestras e as oficinas foram realizadas com todas as turmas, do 1º ao 9º ano.

"Toda a escola participou, nos três turnos, ela veio, ela fez a palestra, promoveu oficinas também com os alunos e eu achei muito bom porque todos tiveram um pouco de esclarecimento sobre essa questão" (D.A).

Segundo a professora de Ciências, todos da escola participaram e foram receptivos a essas atividades:

"Tanto os alunos como os professores de outras disciplinas do fundamental I recebem muito bem, eles recebem muito bem esse projeto inclusive eu vim pela manhã e trabalhei esse projeto com todas as turmas, em cada turma eu fiz uma atividade relacionada ao meio ambiente sempre nessa linha: reaproveitando, reutilizando e reciclando na questão da água, na questão do lixo, na questão da energia, então eu trabalhei todas as turmas desde pequenininho até o 9º ano." (PC.A)

Nas oficinas foram confeccionados brinquedos com materiais reutilizados e montada a estrutura da horta vertical com garrafas PET. Os alunos da EJA do turno da noite, participaram apenas das palestras.

Paralelo a essas palestras e oficinas, trabalharam também com uma horta escolar. O professor de Geografía em parceria com alunos do PIBID, e com recursos do PES construíram uma horta com os alunos dos turnos da manhã e tarde. A horta foi criada tanto na forma horizontal como vertical (com garrafas PET), para otimizar os espaços, já que a escola dispõe de pouco espaço físico.

"a gente desenvolveu com o pessoal do Pibid o projeto de horta. A gente juntou a escola sustentável e o pessoal do Pibid pra trabalhar os dois a mesma coisa que é a construção de uma horta aqui na escola, uma horta sustentável, que os alunos que plantam, que cuidam, trabalham com ela." (PG.A)

Conforme relato do professor de Geografia, a condução das atividades aconteceu de acordo com um cronograma montado pela equipe do PIBID e os alunos, da seguinte maneira:

"no caso aqui na escola é horta sustentável, os alunos tem uma aula na semana, geralmente são na terça feira, os alunos vão na horta, plantam, cuidam, limpam lá, a gente forma equipes pra cuidar durante a semana, pra tá regando, são as patrulhas que a gente chama, essas patrulhazinhas eles vão lá regam, eles abrem os espaços lá, trancam e fecham lá depois, eles plantam eles limpam o que tem que limpar vão cuidando realmente, vê o que tá murchando, o que tá dando certo o que não tá, eles estão trabalhando." (PG.A)

O trabalho com a horta foi realizado com duas turmas especificas: os 6° e 8° anos, e teve também, além do professor de Geografia, a colaboração da professora de Ciências. Outras turmas eram levadas até a horta, participavam de aulas explicativas, mas eram os alunos dos 6° e 8° anos, que "colocavam a mão na terra", que cuidavam, e eram responsáveis por manter a horta organizada. A função dos alunos do PIBID era de orientar os alunos da escola quanto ao manejo, técnicas e plantio das mudas, tratamento do solo e a manutenção da horta.

Conforme as entrevistas foram essas as principais ações planejadas e desenvolvidas durante a implementação do PES na Escola A.

Foi pontuado também, que o trabalho com a temática ambiental é feito ao longo de todo o ano letivo, independente de estarem ou não cumprindo às demandas de projetos específicos, como é o caso do PES. Mesmo na realização de outros projetos a temática ambiental é inserida, um exemplo dado foi o da "festa junina", onde eles enfeitam a escola com materiais reutilizados, "festa do folclore" ou outras datas comemorativas:

"esse da educação ambiental a gente trabalha o ano todo, mais às vezes dentro desse projeto vamos supor, se eu quiser trabalhar a

questão do folclore, aí especificamente dentro do folclore a gente trabalha brincadeiras populares, dentro das brincadeiras populares a gente desenvolve trabalhos com material reciclado, então uma coisa puxa a outra, a sustentabilidade está o ano todo, mas a gente puxa um desses itens pra trabalhar na semana do folclore." (PEF.A1)

Um ponto a ser considerado na implementação do PES e também em outros projetos de EA nessa escola é a aceitação e participação dos professores em trabalhar com a temática ambiental.

A temática ambiental é colocada como carro-chefe de muitos projetos onde, independente da disciplina que lecione, os professores gostam e trabalham em suas aulas e projetos dessa natureza.

Mesmo sendo a escola A comprometida em trabalhar a EA, conforme os dados acima, no PPP dessa escola essa temática não está presente.

Constatamos que a participação de outros funcionários como merendeiras, porteiros e zeladores que fazem parte da escola, não foram incluídos nas atividades de implementação, ou seja, não se estendeu a todos os sujeitos que compõe a escola.

### 7.2 Escola B

Referente aos projetos de EA desenvolvidos antes da chegada do PES, constatamos que a escola B de modo geral, não tem a prática de desenvolver trabalhos com a temática ambiental. Uma das causas apontadas para esse dado foi à resistência dos professores em trabalhar com essa temática.

A única professora entrevistada nessa escola, no período da implementação do PES, atuava como professora de Ciências e, no período de realização da pesquisa estava ocupando a função de Diretora, ela explicou que são sempre as professoras de Ciências e o professor de Geografia que desenvolvem atividades e projetos de EA e é durante as aulas dessas disciplinas que os alunos têm contato com a EA.

"eu sempre me preocupei com esse problema ambiental, primeiro porque eu gosto de trabalhar esse lado, e sempre incentivei a outra professora de Ciências e o professor de Geografia pra gente fazer esses trabalhos associados." (PC.B)

E que apesar de não estar diretamente em sala de aula, ainda assume projetos de EA, pois é um assunto que ela gosta de trabalhar:

"Só o professor de ciências é que tá mais ligado a esse conteúdo nos alunos. Esse ano mesmo, eu como diretora, não sei se você viu aqui o projeto do hotel "Verde Green<sup>24</sup>", esse hotel ele trabalha muito com a sustentabilidade, veio até a escola né, e me conheceu, e eu disse: se vocês tem projeto e quiserem trazer aqui pra escola, eu vou gostar muito, tanto que quem acompanha esses alunos sou eu, você acredita? Isso com os alunos do 6º ano, ele acontece com uma turma específica." (PC.B)

Essa professora é a que elabora e impulsiona os projetos de EA nessa escola. Durante a realização e participação nas Conferências Infantojuvenis, ela contou com a colaboração da outra professora de Ciências (que não trabalhava mais na escola) e dos alunos integrantes da Com-Vida.

O projeto de EA que era desenvolvido pela escola B antes do PES chegar, foi criado por ela e realizado juntamente com os professores de Ciências e de Geografia, e tratava da temática do lixo:

a gente criou um projeto, que esse projeto engatou na escola, que é o problema do lixo, se falava tanto em meio ambiente, meio ambiente, as conferencias né, mas vamos trabalhar o lixo no nosso meio ambiente, que é a área escolar, então a gente começou a fazer aquele trabalho em cima do lixo. Foi desenvolvido peças de teatro, músicas, tudo envolvendo isso aí, essa parte; levando os alunos a atividade extraclasse, pra conhecer lixões, (...) a gente fez várias visitas mostrando a eles como é sadio você ter um meio ambiente próprio pra se morar, pra trabalhar, e isso foi despertando o aluno, é tanto que a gente envolveu a coleta seletiva na escola (...) então a gente trouxe isso tudinho pra escola, então foi ótimo, por que o aluno teve esse conhecimento e os professores também e foi crescendo cada vez mais o interesse do aluno pelo meio ambiente." (PC.B).

A escola vivenciou também a experiência da "horta na escola" por meio de um projeto vindo da prefeitura, porém, essa não durou muito tempo e não teve nenhuma ligação com a implementação do PES.

"foi pouco tempo sabe, não deram apoio, faltou assim, verbas mesmo pra manter, e foi morrendo as plantinhas..." (PC.B).

Foi por meio de um projeto que já acontecia na escola, que havia iniciado durante a última CNIJMA, que a escola B implementou o PES. Foi um projeto que

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Segundo a professora, veio dois monitores representando o hotel e ofereceu desenvolver o projeto na escola. Ela aceitou e ajudou os monitores a desenvolver as ações. Eu tive acesso a uma cópia desse projeto e nele estavam sugeridas as seguintes ações: gincana sobre sustentabilidade; plantar árvores dentro e fora da escola; implantar a coleta seletiva na escola; palestra sobre como fazer sabão ecológico; passeio á praia; criar uma casa de pássaro na escola; realizar uma visita ao Hotel Verde Green.

estimulou o envolvimento e participação dos alunos e a professora decidiu dar continuidade:

"então desse trabalho que a gente tinha desenvolvido e que teve umas ações que a secretaria viu que era positiva, a escola foi chamada né, pra participar daquelas conferencias infanto-juvenil. Bom, então a gente participou dessa ultima (em 2013), que a gente já tinha um novo trabalho que era esse projeto cataóleo." (PC.B).

Foi a professora de Ciências que esteve à frente da realização das atividades sugeridas no plano de ação e deu continuidade ao "Projeto Cataóleo", que segundo ela, nasceu a partir de atividades de campo realizadas nas aulas de Ciências, mediante problemas encontrados na comunidade que a escola atende.

"em visitas ao meio ambiente dos alunos nas proximidades da escola, com relação ao lixo, os resíduos sólidos descartados no meio ambiente deles, então a gente tava trabalhando na escola e vimos (sic) ao redor da escola como é que tá a situação, então foi visto através disso aí, que tem muitas mães que trabalham com o óleo das frituras, e esse óleo, jogam onde? No rio Jaguaribe, a gente vivenciou isso no dia a dia, na pesquisa de campo em atividades extras. Então foi daí que eu resolvi fazer esse projeto, mas eu jamais imaginava que esse projeto ele ia avançar." (PC.B).

Durante a CNIJMA a professora contou com a ajuda dos alunos da Com-Vida, que atuavam ativamente na escola, informando e ajudando os outros alunos sobre a coleta do óleo. Foram os resultados desse Projeto que levou a escola até a Conferência Estadual Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, que por sua vez, levou-a ao PES. Ao falar da repercussão do "Projeto Cataóleo", a professora mostrou-se feliz e satisfeita com os resultados alcançados, ela relatou que não esperava e nem imaginava que ele teria essa dimensão, em contribuir para a aquisição de verba por meio do PES e beneficiar a escola:

"E a escola pela primeira vez foi contemplada no projeto da sustentabilidade. Então foi enviado verbas né, para a escola" (PC.B).

Uma vez que a escola aderiu ao PNES e foi aprovada, ao ser informada que chegaria uma verba, decidiram avançar com o "Projeto Cataóleo", já que o recurso ajudaria na aquisição de materiais que a escola ainda não tinha, conforme relata a professora:

"eu sugeri o seguinte: quando chegasse a verba, por que essa verba que chegou a gente investiu em que? Em material: papel, tambores de coletores, máquina fotográfica que não tinha pra fotografar, uma impressora, mas eu quero assim, aula de campo, investir em excursão, assim dentro da própria cidade pra gente começar a observar a área em

torno desse rio, desde a nascente até chegar aqui na própria comunidade" (PC.B).

De acordo com a ata da reunião feita para eleger as ações do Projeto, o objetivo da proposta era, além de coletar o óleo como já era feito, confeccionar o "sabão ecológico" juntamente com o apoio dos pais de alunos e reverter em benefícios para a escola, gerando renda para a comunidade, como consta na ata:

"Definiu-se desenvolver o projeto Escola Sustentável com o recolhimento do óleo de cozinha para a confecção de sabão e biodiesel, visto que cada litro de óleo derramado na pia polui até um milhão de litros de água. Na perspectiva de disseminar o conceito e a prática do consumo responsável e estimular a mudança do comportamento e valores, a escola buscará junto à comunidade coletar o óleo e reutilizá-lo de forma ambientalmente correta".

No momento que o projeto foi aprovado, a professora de Ciências deixou a sala de aula e passou a exercer a função de diretora. A mesma relatou que não encontrou professores que quisessem dar continuidade as atividades, mas que, para que a escola não devolvesse o recurso que conquistou, ela mesma enquanto diretora seguiu com o planejamento e realização das atividades.

"Então eu coloquei o projeto pra frente, a mão na massa mesmo como diz, mas é difícil pra gente, porque pra administrar uma escola você tem que ter um jogo de cintura, pra atender a muitas coisas, mais eu não consegui professor que quisesse avançar o projeto, esse projeto se encontra ainda em passos lentos, administrado por mim ainda, por que os outros professores tão envolvidos em outros projetos, e não quiseram dominar esse." (PC.B).

O projeto foi conduzido pela então diretora e os alunos. Na prática, os alunos traziam para a escola em garrafas PET o óleo já utilizado em suas residências. Todo material era armazenado e, depois, enviado para a Emlur<sup>25</sup>, que fazia o descarte final. Com o dinheiro do recurso foram comprado coletores para armazenar o óleo trazido pelos alunos, e a escola passou a ser um ponto de coleta.

Conforme consta no plano de ação, uma das ações planejadas foi a realização de aulas de campo, contudo, a professora justifica que essas não aconteceram porque a segunda parcela do recurso não havia chegado, bem como a fabricação de sabão, que também foi comprometida pela falta de verba:

"a minha intenção com essas verbas, que só veio poucas verbas, que vem de duas vezes, só que só chegou a primeira parcela, a minha intenção é pegar esse óleo e transformar em sabão, o projeto avançar, e a gente negociar né com esse sabão, uma renda, reverter alguma

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Autarquia Municipal Especial de Limpeza Urbana da Prefeitura Municipal de João Pessoa/Paraíba.

coisa pra escola, mas essa parte aí a gente num tá ainda não, mais eu espero chegar lá" (PC.B)

A escola funciona nos três turnos, mas o projeto aconteceu com os alunos do 6º ao 9º ano do turno da manhã. Além da coleta, os alunos participaram de aulas, oficinas, e mobilizações feitas no Bairro sobre a temática em questão, ou seja, o descarte do óleo de cozinha.

A professora pontua o envolvimento dos alunos durante as atividades e do quanto eles se envolvem com a temática ambiental. De acordo com sua fala, os alunos gostam de trabalhar de forma lúdica, onde eles participam ativamente das atividades.

"Eles (os alunos) faziam essa conscientização na própria comunidade quando a gente ia visitar o ambiente, e eles ficaram de porta em porta, conversando com a comunidade, a importância de salvar aquele rio, por que é um rio muito importante aqui dentro da nossa cidade João Pessoa, mas que sofre com a poluição, aí o caminho foi esse." (PC.B).

Além da coleta, outras ações foram promovidas pela escola como a elaboração de cartazes, faixas, panfletos e textos de alerta, dando destaque as agressões ocorridas no Rio Jaguaribe e oficinas sobre reciclagem e fabricação de sabão ecológico.

Quando perguntei sobre a situação atual do projeto, a professora relatou que o mesmo não teve continuidade e que estava parado e, justificou dizendo:

"O projeto está parado. Olhe, duas coisas que eu posso citar, a falta de verbas, e também assim, a falta de ajuda, da própria secretaria e de professores também. Do corre-corre do dia a dia" (PC.B).

A comunidade escolar de modo geral não foi envolvida nas ações. Dentro da escola, apenas uma professora e as turmas da manhã participaram. Enquanto diretora, que era o cargo do qual ela passou a ocupar, foi ressaltado que ela buscava exercer uma gestão democrática e participativa, e que tentava de diversas formas trazer os pais dos alunos para dentro da escola.

### 7.3 Escola C

Antes do PES chegar à escola C, os projeto de EA de maiores proporções foram os desenvolvidos para as CNIJMA.

Nessa escola, a EA é trabalhada na maioria das vezes pelos professores durante as aulas de acordo com as turmas e com a disciplina que lecionam e do modo como ele acha importante abordar, conforme expõe a diretora.

"eles começam com a aula em si, a metodologia é essa: falar sobre tal assunto, então a partir dali ele começa a trabalhar alguns alunos geralmente não são todos porque muitas vezes um projeto se colocar um grande número ele prejudica, ele não ajuda, então geralmente os professores eles se unem né, em séries diferentes com alunos diversificados por turma e aí eles fazem um grupo e trabalha esse grupo específico". (D.C)

Quando a direção recebeu o comunicado de que a escola foi contemplada com o repasse de dinheiro através do Programa Escola Sustentável, reuniu os professores e a equipe pedagógica, para escolha das ações, conforme indicam os depoimentos a seguir:

"quando o projeto chegou a gente sentou junto com os professores, quem passou pra gente foi a secretaria, ele já veio da secretaria, veio a ordem de lá pra cá, aí quando o projeto chegou na escola a gente sentou com os professores e viu o que era que podia desenvolver. Aí a gente trabalhou a questão da horta. Aí também a gente trabalhou a questão da sustentabilidade com o lixo reciclável. Lixo eletrônico, a gente fez aquela coleta, a gente trabalhou levando os meninos pra assistirem palestras, foi nessa linha que a gente trabalhou." (DA.C)

"a coordenadora pedagógica ela se reuniu com as meninas da disciplina de Ciências pra saber as propostas que seriam feitas e seriam relacionadas ao tema e também o que seriam realizadas né, as culminâncias do projeto." (PH.C)

A Escola C implementou o Programa Escola Sustentável principalmente por meio da "Horta na Escola". Além da criação da horta, houve a instalação de um ponto de coleta de materiais eletroeletrônicos.

"Nós trabalhamos a questão da horta, como também trabalhamos eletroeletrônicos como maneira também de fazer assim, tirar coisas que não servem da natureza. Então foi um trabalho assim, diversificado, com os alunos fazendo esse trabalho, a gente colocou uma caixa, fizemos uma caixa onde eles iam colocando todo o material. O papa-pilha" (D.C).

A escolha de trabalhar com a horta foi feita pelo grupo formado por professores e equipe pedagógica.

"Até por que já tínhamos a horta na escola e a agente viu que foi muito boa né quando aconteceu, e aí a gente viu também as condições, a gente tinha local, uma horta é muito importante na escola, até porque nós temos aqui a cozinha, merenda pra os alunos" (D.C).

Além da horta, foi realizado um passeio para o SESC Gravatá, um centro recreativo da cidade com área verde. Foi nesse passeio que o professor de história participou ajudando a acompanhar os alunos.

Das quatro escolas estudadas, essa é a que tem maior área livre. A diretora acrescentou que já planejava usar esse espaço para a construção de uma horta, mesmo antes das Conferências, mas que foi nessa ocasião que concretizou a proposta de continuidade para a implementação do PES.

Trabalhar a coleta de eletroeletrônicos foi justificado através da realidade local. O descarte de lixo em grande quantidade nas ruas do Bairro motivou a escola a criar um ponto de coleta para o descarte adequado desses materiais.

Foi realizada também uma ação com os alunos, onde a professora de Ciências relatou que juntos caminharam e cataram lixo nas ruas, conversando e orientando a população local sobre o descarte correto do lixo.

Os professores que desenvolveram trabalhos e contribuíram na implementação foram os de Ciências do turno da tarde. No início do período da implementação, a professora de Ciências que conduzia os trabalhos se aposentou e ausentou-se da escola, entrando uma nova professora para substituí-la.

A diretora relatou que os professores que geralmente se envolvem em projetos de EA nessa escola são os de Ciência, já os das outras disciplinas se envolvem menos.

"A gente trabalhava na sala de aula e fora da sala de aula também. Na sala de aula, na área de botânica que era sétimo ano, ai a gente aproveitou né a parte da didática, aí a gente foi mostrando as partes das plantas e tal, iniciou assim, e isso levava pra horta e também na sala de aula, o desenvolvimento, e fora em campo agente foi para o Jardim Botânico né? Eles lá conheceram muita coisa, e agente foi também pra o Sesc Gravatá que é em Valentina, a gente também foi pra lá, muito bom também, muito proveitoso." (PC.C)

Os alunos do turno da noite não participaram de nenhuma das atividades relacionadas à horta. A diretora confirmou essa constatação:

"Não, os três turnos não. Alguns alunos de alguns turnos. Os da noite pelo menos não entrou não." (D.C)

A diretora refere-se a "alguns alunos" porque nem todos participaram das atividades com a horta. De acordo com a professora de Ciências, eram muitas as turmas e isso dificultava o trabalho com eles:

"os que participaram porque não eram todos, porque também não dava pra ser todos, porque a gente trabalhou com o 6º e 7º ano, então eram seis turmas, aí não tinha como ser todas porque as turmas são grandes, mas eles gostavam muito, não era todo dia que a gente podia tá né trabalhando lá na horta desenvolvendo, plantando e, no desenvolvimento" (PC.C).

Foi apontada também a participação e o quanto os alunos gostam de trabalhar essa temática:

"Eu acho que são ações que deveriam ser feitas mais vezes dentro da escola, porque eles mergulham verdadeiramente de cabeça e gostam muito dos projetos relacionados ao meio ambiente." (PH.C)

Em contrapartida, a participação de pais de alunos e de outros funcionários da escola não foi satisfatória, pois não aconteceu. O único funcionário envolvido que não era professor e nem da equipe pedagógica, foi o porteiro, que segundo a diretora, ajudou bastante na horta, pois ele tinha conhecimento e experiência de como lidar com a terra, e auxiliou a professora e os alunos.

Sobre a gestão, o professor de história ressalta que a escola conta com uma boa administração:

"Eu acho que a gestão ela está mais disposta a ouvir o que a gente tem pra colocar as nossas ideias e nossos projetos, do que a vir colocar algo pra nós. A gestão ela sempre soma junto com a gente, dá as mãos nos projetos, ela sempre faz o possível pra poder realizar, e o que a gente puder fazer pra que o projeto seja feito a gestão sempre está a disposição de nos ajudar." (PH.C)

A escola conta com um conselho escolar que é composto, além dos gestores e professores, por pais de alunos e com a participação dos próprios alunos. A diretora relatou que todos os projetos que chegam até a escola são apresentados e debatidos nas reuniões.

O PES na escola C não foi contínuo, durante a pesquisa, a horta já estava desativada, o funcionário que ajudava havia sido demitido e o projeto não continuou. A diretora justifica da seguinte maneira:

"Não foi contínuo, não é tanto a questão do dinheiro, é a questão das pessoas, professores e alunos darem continuidade independente do projeto, por que fazer por fazer, por que é um projeto, por que você tem obrigação de fazer porque chegou a verba, na realidade é isso. Eu acho interessante um projeto quando ele acontece e continua independente da secretaria da educação, independente de verba". (D.C).

Segundo a DA.C foi incorporado no PPP a temática e projetos de EA e sustentabilidade. Porém, na cópia que conseguimos para análise, nada consta em relação à temática ambiental ou a EA no conteúdo do texto.

### 7.4 Escola D

Assim como nas escolas A e B, os trabalhos da escola D desenvolvidos com a temática ambiental acontecem em função de uma necessidade relacionada ao contexto que a escola encontrava-se inserida, conforme destacado por uma das assistentes sociais entrevistadas:

"a escola era totalmente fechada, ela tinha muita depredação, então foi isso que motivou primeiramente se trabalhar a questão do meio ambiente na escola, é uma escola que também não tinha uma estrutura boa, depois passou por uma reforma, quando passou por uma reforma aí foi que foi mais necessário ainda, a escola passou de 6 salas de aula para 10 salas de aula. Então nesse momento que se viu a maior necessidade. A preocupação da escola sempre foi motivada pela questão do ambiente escolar, do cuidado que os alunos precisavam ter com o ambiente escolar e também na comunidade porque a escola ela fica na rua da feira, perto de feira livre, então corre o esgoto a céu aberto na rua da feira que é a rua da escola. A escola fica de frente à rua da feira, tem acúmulo de lixo nas calcadas, na calcada da escola que o problema ainda persiste porque a educação da comunidade é uma coisa, mas deu uma melhorada bastante, a escola não tinha muros então se acumulava lixo dentro do terreno da escola, então foi tudo isso que motivou sempre o trabalho com educação ambiental na escola, desperdício de papel, desperdício de água dentro da escola." (AS.D2)

A professora de Ciências também reforçou esse aspecto, apontando a feira livre que acontece no Bairro, como um problema que precisa ser trabalhado na escola:

"a gente sempre trabalhou com educação ambiental, a gente fez uns trabalhos com os alunos sobre a parte da poluição, a parte de horta né, a parte sustentabilidade na verdade com reciclagem a gente trabalhou aqui já na escola, como aqui é uma comunidade assim carente e muitos alunos também é de periferia e não só por isso, mas é porque a comunidade aqui é muito carente realmente, a gente sempre teve o cuidado de trabalhar com a educação ambiental aqui dentro da escola até por motivo de educação mesmo, de educacionar (sic) mesmo os alunos, aí a gente já tentou trabalhar pra ver se essa feira melhorava porque os resíduos o restante dos alimentos... reaproveitar em adubo essas coisas, porque quando chega na segunda-feira a feira começa na sexta-feira fica um lixo tão grande aí nas galerias tanto lixo de frutas, tanta coisa que na verdade a gente fica assim, olha e vê os carros passando por cima daquele lixo quando chove nem se fala e a gente já fez muito trabalho em cima disso." (PC.D1)

Nas idas até a escola pude presenciar tal realidade. A poluição causada pelo acúmulo de lixo gerado é um problema que precisa ser tratado dentro da escola. E é.

De um modo geral, os projetos de EA nessa escola são pensados de forma coletiva:

"a gente pensa junto, não os que já vem prontos da secretaria, alguns projetos chegam para serem executados, mas os que a escola elabora, a gente pensa junto, constrói junto, desenvolve junto, alguns projetos já chegam pra gente executar, mesmo assim, a distribuição de tarefas, de atividades, nós sentamos e faz parte do planejamento da escola tá encaminhando." (AS.D1)

De acordo com o PPP dessa escola, os Projetos, programas e eventos desenvolvidos, são construídos coletivamente, atentando para o contexto em que a escola está inserida.

Esses projetos apresentam como temática principal o lixo e os resíduos orgânicos, e são trabalhados através de oficinas, de aulas expositivas e aulas de campo ao entorno da escola.

Em relação aos trabalhos de EA desenvolvidos que antecederam a implementação do Programa Escola Sustentável, foi citada a participação nas CNIJMA e as atividades desenvolvidas através do Programa Mais Educação. A diretora ressaltou que também desenvolveram trabalhos em parceria com a Secretaria de Educação e com a Secretaria de Meio Ambiente.

Quando a diretora foi comunicada da possibilidade de participar do Programa Escola Sustentável, ela afirmou que juntamente com a equipe pedagógica optaram por aderir:

"As escolas não eram obrigadas a participar do programa PDDE sustentável (sic), isso cabia a equipe técnica junto com a gestão da escola a escolha, ela ficava a vontade para aderir ou não, nós resolvemos aderir então nos reunimos eu e a "AS.D2", nós sentamos na frente do computador e começamos a elaborar e essa elaboração era assim no próprio site do MEC a gente ia colocando quais seriam as nossas ações, (...) nós não esperávamos que a nossa escola seria contemplada mas quando foi contemplada nós ficamos muito felizes de saber que agente iria desenvolver aquele projeto e que a gente ia ter uma verba pra poder subsidiar esse projeto." (D.D)

Após a aprovação, era necessário escolher as ações que seriam realizadas. Sobre essa escolha, a diretora ressalta que ficaram em dúvida de qual turno escolher para desenvolver as ações:

"Até que a gente chegou a essa conclusão de que a melhor maneira de se desenvolver esse projeto era com os alunos do Programa Mais Educação, porque? porque são exatamente os alunos da manhã e da tarde que são escolhidos pra ficar no contra turno desenvolvendo atividades como oficinas, e nesse momento a gente tava sofrendo um pouco com falta de monitores então a gente resolveu desenvolver esse projeto com eles então eles foram protagonistas desse projeto eles que executaram, eles que desenvolveram as artes, a plaquinha do centro de

vivência, pintaram os pneus. Então assim eles contribuíram bastante nesse processo de execução do projeto." (D.D)

"Eram os alunos do Mais Educação, que são em média 180 alunos, todos vem, alguns não vem e assim sucessivamente, então nós tínhamos 90 alunos de manhã 90 alunos à tarde." (D.D)

Assim, as ações realizadas para implementação do PES na escola D foram desenvolvidas em parceria com o Programa Mais Educação que acontecia naquela ocasião. As atividades do "Mais Educação" (como era assim tratado), aconteciam basicamente por meio de oficinas.

Havia vários monitores para diferentes áreas, por exemplo: monitor de capoeira, monitor de dança, dentre outros. O responsável pelos trabalhos de EA do Mais Educação era o monitor de Educação Ambiental. Licenciado em Biologia, o monitor comentou não ter nenhuma formação especifica na área de EA e que sua função, era ficar responsável pela horta:

"a gente fazia horta, preparava horta e ficava no suporte de educação ambiental com os meninos (...) eu trabalhava manhã e tarde, os dois turnos, pela manhã eu recebia os alunos da tarde e pela tarde eu recebia os alunos da manhã". (M.D)

"Eu trabalhava com oficinas, porque também a gente fazia algumas oficinas de reciclados, criação de alguns objetos a partir de materiais reciclados." (M.D)

A proposta para a implementação do PNES foi a criação de um espaço de vivência, palestras educativas e a criação de um sistema de reaproveitamento de água provenientes dos ares-condicionados e da chuva. Paralelo a esses trabalhos, tinha as atividades com a horta.

O primeiro passo para a implementação foi a apresentação do Programa aos alunos, conforme o depoimento abaixo:

"a gente não botou logo os alunos pra participar, mas também levamos para sala de vídeo, falamos um pouco da questão do que era né a escola sustentável que muitos alunos que estavam esse ano passado eles não sabiam, a gente apresentou também a questão da aluna que viajou, que apresentou um projeto que todo mundo gostou pra incentiva-los, pra que eles pudessem dar sua contribuição, umas participaram das oficinas que nós fizemos, tanto na confecção se você viu ali os banquinhos que é pneu, os alunos que cortaram os que pintaram foi tudo produzido por eles." (PSR.D)

Antecedendo os trabalhos com a horta, o monitor realizou uma palestra sobre plantas medicinais, pontuando características, benefícios e o modo de cultivo dessas plantas que posteriormente, foram plantadas na horta.

A principal ação escolhida para a implementação do PNES foi criar um espaço dentro da escola ao qual chamaram: "Espaço de Vivência". A justificativa da criação desse espaço foi por que:

"os alunos entravam ali e ficava (sic) às vezes lá fora não tendo nenhum lugar pra que eles ficassem esperando o horário que tocasse, aí se pensou a entrada da escola fazer um lugar assim, tipo um terracinho fechado, com revistinhas, agora que fosse um ambiente natural, com flores, com plantas entendeu, um lugar agradável de acolhimento e quando chegasse os horários pra que ele não ficasse no sol quente e os alunos foi que ajudaram a construir esse espaço. (PSR.D)

Na verdade o problema que realmente tinha na escola é porque os alunos eles ficavam naquele local, totalmente dispersos, soltos sem local apropriado pra esperar as aulas porque quando ele chegava muitas vezes a grade ficava fechada por muitos fatores pra não entrarem na escola N fatores, então a gente teve a ideia de fazer aquele espaço ali pra eles esperarem o portão, a grade se abrir. E a questão da água do reaproveitamento da água foi só uma ideia que surgiu não foi um exato problema que surgiu lá. (M.D)

Uma parte desse espaço foi construído durante as oficinas do "Mais Educação" conforme explica a diretora e o monitor:

"nós pegamos aqueles mais interessados e ministramos uma oficina pra eles pra que eles fossem protagonistas do projeto e também divulgassem isso para os seus pares né, os seus outros colegas." (D.D)

"eles fizeram, colocaram a mão na massa, pintaram pneus, eles que fizeram também uma placa lá que a gente fez de prego com barbante, tudo foi eles que fizeram a grande maioria das coisas foi eles que fizeram, a gente fez uma grande Oficina de reciclagem com os meninos, isso com os alunos tanto da manhã como da tarde, os alunos da noite eles não eram envolvidos (M.D)

Com o dinheiro proveniente da verba, foram comprados coletores de lixo para o espaço de vivência de modo a incentivar a coleta seletiva do lixo dentro da escola.

Questionei a diretora sobre a participação dos professores, pois até então, estava claro que só o monitor e a professora da sala de recursos haviam participado. E ela esclareceu que:

"nós tínhamos um comitê, só que devido ao concurso público chegaram novos professores, devido ausência de algumas prestadores de serviço que, iniciaram o projeto e depois tiveram que sair em substituição dos novos concursados, em detrimento de alguns outros projetos existentes na escola a gente teve pouca adesão por parte dos professores, a adesão maior foi da professora da sala de recurso que esteve presente o tempo todo nesse projeto, da supervisão escolar, da coordenadora do Mais Educação, dos monitores do Mais Educação e da gestão da escola certo, a gestão da escola se reuniu com essas

pessoas, agente formou uma comissão e de forma democrática a gente definiu como seria com quem seria e da forma que seria executado o plano de ação. (D.D)

Perguntei se esse espaço havia sido usado para outras finalidades, além de acomodar os alunos antes de abrirem os portões, e se ele ainda estava cumprindo sua função, depois que foi construído. Ela respondeu que não, e justificou que esse espaço:

"foi construído de forma concreta, o espaço que foi o resultado de tudo que foi pensado, esse espaço ele tá existindo parcialmente, mas fora da proposta. Assim, ele existe mas porque foi assim, quando ele foi pensado, ele foi feito todo o material reciclado, foi feito com muitas plantas só que foi no período de final de ano aí o que foi que aconteceu: as mudas morreram, muitas coisas do que foi plantado não foi mantida durante o período de recesso, aí quando iniciou o ano muita coisa tava desativado, antes da greve já estava desativado, a gente tem um espaço lá, o espaço tá ainda com área coberta."(AS.D1)

### E acrescentou que ele:

"não é usado para educação ambiental, mas é usado para os meninos na hora da chegada e de saída eles ficam e o espaço onde eles se encontram e conversam por isso é chamado o espaço de convivência, um espaço onde a proposta era ter muito verde, um espaço onde eles pudessem ser recebidos no momento de chegada, só que o verde não ficou muito verde ficou não, o verde depois morreu." (AS.D1)

Associado à construção desse espaço, foi construído um sistema de captação de água dos ares-condicionados por meio de uma tubulação que os ligava até a horta, e também a captação de água da chuva. Havia um tambor onde era armazenada essa água que era usada para regar a horta e as plantas do espaço de vivência.

Essa escola foi a única que contemplou a dimensão do "espaço físico" proposto pelo Programa. Assim como nas escolas anteriores, não consta no PPP a inserção da educação ambiental.

A seguir, abordaremos alguns aspectos gerais considerados importantes e que contribuem para a compreensão da implementação do PNES nas escolas, alguns aspectos em comum e outros particulares de cada escola, em especial, sobre as dimensões da gestão, o currículo e o espaço físico.

### 7.5 Aspectos gerais da implementação do PES

Um dos primeiros aspectos que queremos destacar é o fato das escolas municipais de João Pessoa não terem participado de nenhum processo formativo referente ao tema "Escolas Sustentáveis".

Como mencionado anteriormente, a participação das escolas no Processo Formativo Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil era um dos critérios usados para a aprovação do projeto e repasse do dinheiro.

Porém, a partir da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, algumas escolas que já haviam participado da IV CNIJMA e que apresentaram toda a documentação necessária, passaram a receber a verba do PDDE - Escolas Sustentáveis, como foi o caso das Escolas da Cidade de João Pessoa.

De acordo com os depoimentos da Coordenadora de EA e da Assessora Pedagógica do DEA/Sedec, o que foi oferecido para representantes das escolas foi uma reunião onde repassaram instruções de como preencher a plataforma do PDDE, instruções técnicas para preenchimento das ações.

A partir desses dados, a questão aqui levantada é que, se o objetivo da formação é de formar coletivos comunitários habilitados a transformar a escola em espaço educador sustentável a partir da articulação entre currículo, gestão e espaço construído, e, sobretudo, formar professores em EA, capacitando-os para o cumprimento desse Programa e da política nacional de educação ambiental, a falta dessa formação pode ter interferido no modo de implementação do Programa. A falta da formação pode justificar o desenvolvimento de ações voltadas em maioria para as chamadas "ecotécnicas", que foi o pudemos constatar.

Constatamos também que nenhum dos entrevistados mencionou ou relacionou o "Programa Escola Sustentável" enquanto política pública, e não mostraram conhecimento de pontos específicos contemplados por essa política de EA.

A única aproximação ou contato mais estreito foi através da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013. Foi ressaltado nas entrevistas que além da cópia dessa Resolução, não chegou às escolas nenhum outro material informativo sobre o PES. Ou seja, essa resolução seria então, a única fonte de referência no processo de implementação do PES.

Quando perguntei a coordenadora pedagógica do DEA/Sedec se veio do MEC algum material de orientação que foi encaminhado à essas escolas ou algum documento que as ajudasse a entender o que é o projeto escola sustentável, ela respondeu que a Resolução é um documento que contém todas as informações necessárias sobre o Programa, e que todas as escolas haviam recebido:

"tem essa resolução numero 18 e dentro dessa resolução vai dizendo quais são os critérios para que a escola possa fazer adesão, quais são as ações que ela possa desenvolver com relação ao financiamento, quanto cada escola pode tá recebendo de acordo com o número de alunos então sempre que a gente faz a reunião a gente coloca: é muito importante vocês se apropriarem da resolução." (CP.DEA/Sedec).

Nas entrevistas, há relatos de professores que disseram não ter tido acesso a esse documento. E quando perguntei sobre ações desenvolvidas que contemplassem as três dimensões sugeridas pelo programa (espaço físico, gestão e currículo), as respostas foram não, que as ações colocadas em prática do projeto não abrangeram esses três pontos.

Esse dado nos permite levantar outra questão, vamos considerar agora dois aspectos: se nesse documento que chegou as quatro escolas estão contidas as orientações operacionais, objetivos, ações passíveis de financiamento e outras orientações sobre o programa, e das quatro escolas que o implementaram, apenas a Escola D fez uma intervenção no espaço físico, nenhuma escola incluiu a temática socioambiental no texto dos projetos político-pedagógico e, apenas na Escola C a Com-Vida estava ativa durante a implementação, ou seja, em nenhuma das quatro escolas houve a integração das três dimensões sugeridas pela proposta do PES, será que as escolas realmente orientaram-se pelas escolas sustentáveis, conforme sugerido pelo programa? Ou modificaram conforme seus contextos?

Antes de tentar responder essas questões, vamos analisar outros dados e, ao final do ultimo tópico desse trabalho a retomaremos, pois até lá, teremos mais elementos para respondê-las.

Segundo as entrevistas, para a implementação do programa, as escolas escolheram ações que de alguma forma atendiam às necessidades próprias, relacionadas ao contexto onde cada escola encontra-se inserida. A contextualização, seja das aulas, das oficinas ou palestras, foi citada por cada entrevistado, que apontaram o contexto como ponto de partida pra se pensar as ações implementadas.

Outro dado que nos chamou a atenção diz respeito à interdisciplinaridade. Apesar dos entrevistados afirmarem trabalhar com a EA de forma interdisciplinar, com a análise dos dados, constatou-se que fica a cargo dos professores de Ciências essa função. E que é necessário em determinadas situações, o "convencimento" de professores de outras disciplinas para trabalhar com a temática ambiental.

Duas justificativas foram dadas para esse fato: a alta demanda de projetos em desenvolvimento, o que dificultava o trabalho dos professores e sua participação em projetos de tal dimensão. Sendo assim, os professores acabam se envolvendo em projetos de suas áreas, e a EA é tida como da área de Ciências; ou por desinteresse do próprio professor (na ultima seção esse dado será retomado).

Durante o momento da pesquisa, as ações desenvolvidas pelas escolas encontravam-se paradas, ou seja, as hortas não eram mais cultivadas e não estavam produzindo nas escolas A e C, o óleo não era mais coletado na escola B, e o espaço de vivência na escola D não foi mantido. As ações específicas do programa não tiveram continuidade, foram pontuais.

Quando perguntei as diretoras sobre a falta de continuidade das ações e essas terem sido pontuais, desenvolvidas em um curto período de tempo, elas justificaram que a falta de dinheiro para manter as ações, foi um fator decisivo, ou seja, o Programa que era pra ser um incentivo onde as escolas pudessem "caminhar com seus próprios pés", tornou a escola dependente do fator "verba" para a continuidade das ações. Essa discussão será retomada na última seção, que trata das dificuldades e desafios enfrentados durante a implementação do PES.

No que diz respeito à inserção da temática socioambiental nos PPP das escolas, vale ressaltar que, além do momento estipulado para a implementação do Programa, não foi constatado nos PPP dados sobre a importância de considerar a EA como parte integrante ou estruturante da escola como processo permanente de ações e reflexões sobre essa temática, incorporando-a na dimensão pedagógica da escola.

Baseado na análise dos PPP, em seus componentes constituintes, nos textos, a forma como está escrito, podemos dizer que o projeto político-pedagógico dessas escolas é tido como mais um instrumento para servir à burocracia, que são tantas nesses espaços. Como se ele tivesse se tornado secundário à sua função.

Outro aspecto que queremos destacar é a participação da comunidade escolar. Nas quatro escolas, houve relatos de que existiu a participação e envolvimento dos pais dos alunos. Contudo, de acordo com as entrevistas, essa participação se deu de modo passivo, onde os pais eram chamados até as escolas para um momento de culminância, apresentando-os os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

A participação dos demais funcionários como merendeiras, porteiros, não aconteceu em nenhuma escola. As merendeiras usavam produtos provenientes das hortas, mas não participaram na tomada de decisões, na escolha e execução das ações.

Apesar das escolas terem informado que houve a formação de uma comissão ou grupo de trabalho dentro da escola durante a implementação, identifiquei que esses já não existiam, e que só se reuniram durante a elaboração das ações, e eram compostas, em sua maioria, por professores ou especialistas.

Apesar das falas dos entrevistados indicarem um processo participativo e democrático, onde todos opinaram, pudemos constatar por meio das entrevistas, que as decisões ficaram limitadas apenas aos professores e à equipe gestora, ou seja, as ações sugeridas e colocadas em práticas foram assim definidas de acordo com a visão e as concepções de pequenos grupos.

Referente ao trabalho da gestão dessas escolas, ficou evidente que durante a implementação do programa, as escolas contaram com diretoras comprometidas com seu trabalho, incentivando e estimulando os demais professores a participarem.

Como já mencionado anteriormente, destacamos o trabalho desempenhado pela gestão da Escola A, que torna-se um diferencial para esta escola. Na rede municipal de ensino essa escola é reconhecida pela qualidade do ensino. que presta e já recebeu alguns prêmios por isso.

A partir de todos esses elementos mencionados até aqui, podemos questionar: em que a implementação do PES tornou diferente essas escolas?

Na ultima seção abordaremos com maiores detalhes os beneficios da implementação desse programa, mas, para finalizarmos essa seção, podemos concluir que a implementação do PES nessas quatro escolas municipais de João Pessoa, com base nas ações descritas antes e depois que o programa chegou, não resultou de nenhuma inovação ou mudanças quando comparados aos outros trabalhos de EA que vinham sendo desenvolvidos.

# 8. CONCEPÇÕES DE EA E SUSTENTABILIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB.

De acordo com Sauvé (2005), quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com ele, os diferentes atores adotam diferentes discursos sobre a EA e propõe diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo.

Nas escolas, os diretores, professores e os demais profissionais que fazem parte do processo educativo são participantes diretos nos processos de apropriação, interpretação e reinterpretação das políticas públicas que chegam para serem implementadas. Desse modo, o que eles pensam e no que acreditam, têm implicações diretas para o processo de implementação dessas políticas.

Sabemos que a prática pedagógica de cada educador é resultante das suas concepções. As ideias e conceitos já formulados, suas crenças, os valores, ideologias, diversos conhecimentos e saberes, formam as concepções, e essas vão, de certo modo, intencionar e orientar a maneira como eles conduzem as ações de suas práticas. Essas concepções são influenciadas por condicionantes culturais, sociais e políticos.

Buscaremos nessa seção, identificar as concepções de EA e sustentabilidade dos sujeitos que atuaram na implementação do PES e a decorrência das mesmas, no desenvolvimento das ações para implementação do Programa na escola.

Explorando o material das entrevistas, buscamos além das respostas referentes às perguntas específicas sobre suas compreensões de EA e sustentabilidade, passagens que apresentassem elementos ou indícios, que nos ajudassem a identificar possíveis concepções de EA e sustentabilidade. Estes elementos em conjunto, nos permitiram inferir essas concepções presentes nas falas dos entrevistados.

A partir da análise, observamos que a concepção de EA que mais se destaca, é aquela onde a EA é relacionada à mudança de comportamento, de atitude ou de hábitos dos alunos, em relação ao meio ambiente.

Essa mudança de comportamento aparece associada à transmissão de conhecimentos onde o aluno precisa conhecer determinados conteúdos como reciclagem, cuidado e respeito com o meio ambiente, sustentabilidade, preservação,

para a partir desse conhecimento, se "reeducar" e mudar suas atitudes em relação a situação de degradação ambiental.

Os excertos abaixo exemplificam essa concepção dos professores:

"a gente deve trabalhar uma revisão do que agente entende de ambiente, vai incluir **reciclagem**, vai incluir **tratamento de solo**, vai incluir **preservação do meio ambiente**, as **mudanças de hábito** em relação ao meio ambiente, **a sustentabilidade**, tem vários parâmetros" (PG.A).

"reeducação para o convívio, para o não desperdício, para o reaproveitamento, pra reciclagem, para o cuidado com o ambiente de uma forma geral" (AS.A1).

"a educação ambiental ao meu entender ela tenta fazer uma relação respeitosa e harmoniosa do educando e do educador com o ambiente, uma relação respeitosa, uma relação de não destruição, de não desrespeito, de não agressão ao meio ambiente pra mim isso é educação ambiental." (AS.D2)

"a educação ambiental eu acho muito importante porque a gente acaba passando pra muitos os problemas que tem no nosso local (...) tentar **modificar o olhar dele**, ver o que eles podem ajudar a comunidade, a cidade deles, eu acho que a educação ambiental ajuda muito nessa parte de você olhar ao que está ao seu redor e ver o que você pode fazer de um simples **não jogar papel no chão**, a **economizar água** em casa entendeu, eu acho que isso é super importante a **conscientização**" (M.D).

"a educação ambiental ela requer que você realmente **pregue e faça** aquilo que você diz, porque todo mundo observa, você diz: olha jogue lixo no lixo, aí você pega o lixo e joga no chão aí vai, passa um aluno e ver e aí? então a educação ambiental começa de você, por você, pra você **poder multiplicar** eu acho educação ambiental uma necessidade humana pra você conviver melhor no espaço." (PC.D1)

No último excerto, a professora associa à mudança de comportamento através do exemplo, além de mudar, as pessoas precisam praticar essa mudança, dando um "bom exemplo" para que esse seja multiplicador.

Ao longo das entrevistas, ao tratar de situações específicas relacionadas aos projetos de EA, encontramos algumas falas que reforçam uma EA que estimula a mudança de comportamento:

"Eles tem até um trabalho agora de olhar pra sujeira, de tirar os papéis, não gastar muito papel, não estragar muito, eles tem dentro do processo educativo aqui, eu acho muito interessante." (PEF.A2)

"mas a gente vem vendo que o pessoal da limpeza tem que tá sempre chamando atenção: tá lembrado do projeto pra separar papel no cesto então a gente está sempre orientando, a participação desse pessoal vai muito de acordo com vamos dizer assim nossa cobrança em relação a isso, porque quando vai se passando o tempo parece que o pessoal esquece." (PC.D2)

As concepções de EA que se referem às mudanças de comportamento, em sua maioria dão ênfase somente a mudanças individuais e os comportamentos estão quase sempre relacionados à realidade do ambiente escolar.

Essa compreensão de EA leva muitas vezes a práticas conteudistas, desconsiderando, por exemplo, qualquer recorte social, político ou econômico para pensar as causas da crise socioambiental. Vale ressaltar, conforme apontado no referencial teórico, que a EA não nega ou recusa o valor do conhecimento científico da natureza e suas aplicações tecnológicas, mas intenta torná-los objeto de compreensão crítica.

A EA numa perspectiva que supere essas práticas conteudistas deve abranger também, além dos conteúdos a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais.

Não aparece nas falas elementos que demonstrem o estímulo a uma EA que questione o padrão da sociedade vigente, estimulando a participação política, que estimule o aluno a problematizar os conhecimentos postos e que os ajude a refletir e a exercer o seu papel de cidadão.

A educação não pode se reduzir a uma intervenção centrada no indivíduo, pois, a formação do individuo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. (CARVALHO, 2012, p.156).

De acordo com os dados analisados (considerando também as ações e modo de condução descrito na seção anterior), podemos concluir que das quatro escolas, apenas a escola A, revela uma ligeira aproximação com uma perspectiva mais crítica de EA. Ao questionar junto aos alunos as condições estruturais do Bairro do Timbó, lugar onde eles vivem, ao buscar respostas as perguntas: porque, quem, e como aquele espaço encontra-se naquelas condições de degradação socioambiental, essa escola desenvolve uma abordagem pedagógica que problematiza o contexto local, associando a questão ambiental a social.

"É sempre assim voltado pra reflexão do mundo, reflexão sobre a sua comunidade, é você melhorar o mundo que você vive, é como a escola pode construir uma cidadania com alunos mais críticos. Então tudo tá embutido, se eu não tenho criticidade pra entender como recebi esse mundo como estou colaborando pra mudar, se eu não trabalho isso

com os alunos eu não vou ter um mundo sustentável nunca" (PEF.A1).

Considerando esses aspectos, a escola A avança numa EA que não seja tão somente comportamental ou pragmática (caracterizadas no capítulo 1 dessa dissertação).

Porém, apesar dessa constatação, é notório que a escola A assim como as outras em questão, desenvolvem práticas centralizadas nas mudanças de comportamentos, e apresentam como principal temática geradora, o lixo.

A concepção de EA para mudança de comportamento aparece também associada à conscientização. Constatamos o significado do termo "conscientização", relacionada a uma concepção de EA comportamental, onde, à medida que acontece uma mudança de comportamento dos alunos, eles estariam aumentando seu nível de conscientização.

Uma segunda concepção de EA que aparece de forma significativa nas falas dos professores, é a EA como **instrumento de conscientização**, conforme os excertos abaixo:

"então a gente procura né, em reuniões pedir ajuda aos professores que **conscientizem** seus alunos pra jogar o lixo no lixo, não riscar, não pichar, não danificar o patrimônio, então isso aí faz parte do dia-a-dia de todos os professores" (PC.B).

"Eu acho que é muito importante trabalhar em sala de aula, não só em sala de aula como também fora dela eu acho muito importante eu acho que **o aluno ele é um multiplicador**, então se você **conscientiza** a criança então ela pode ser um multiplicador e passar lá fora para as pessoas que não têm esse conhecimento, então eu acho muito importante principalmente no que a gente tá vivendo hoje com relação à água, a energia e a todas as outras coisas" (PC.A).

"Na prática, a EA seria essa questão de levar também essa consciência do cuidado certo, do cuidado do meio ambiente, com a água, com a preservação do espaço" (PEF.A2).

A conscientização aparece como "algo" que pode ser dado ou ensinado, de forma quase que imediata aos alunos, por meios de atividades práticas. E mostra-se importante também, para a mudança de comportamento. É a ideia de que pela transmissão e aquisição de conhecimentos, os alunos atingem o nível de consciência necessário para mudar seu comportamento.

Outras respostas apresentam uma concepção de EA como um meio pra preservar, conservar e cuidar do meio ambiente.

"É mais do que importante, já deveríamos está se fazendo muitos anos atrás pra não ocorrer o que está acontecendo aí, a gente está evitando desastres ecológicos, a gente está se protegendo disso, enquanto a

gente podia **conservar**, **preservar**, a gente tem muito de saquear o meio ambiente, e não de **preservar**." (PEF.A2)

"Educação ambiental trata de **tudo**, trata da vida! Quando você **cuida** do ambiente você cuida de você né? Da **preservação** da espécie toda." (DA.C)

"A gente tá vendo o problema da escassez da água, a gente tá vendo aí o problema das erosões, dos desmatamentos, das queimadas isso tudo está interligado a nossa essência de ser, então eu acho que essa questão é uma coisa bem assim atual, gritante, que a gente tá precisando, o que a gente precisa, levar pra essa juventude e pra essas crianças pra desde a base desde o início ele já tem essa visão de que **precisa cuidar do ambiente**" (D.A).

"Educação ambiental é como qualquer outra educação, eu tenho que educar no valor da vida, certo: alimentação, a questão do meu viver, a questão do meu entorno, a questão do outro, tudo, tudo em relação ao valor, o quê que eu quero para o futuro, se a Mata é um bem durável, se eu arrancar demais se eu não preservar não vou ter ar, se a água é um bem, eu preciso preservar. Eu preciso de água, de ar, eu preciso de alimento, eu sou pessoa, eu sou gente, assim como os animais, se eu acabo a biodiversidade eu to acabando com minha vida, é relação, a questão do respeito pela natureza e a questão do respeito para o outro" (OE.A).

O último excerto também revela a relação do humano com a natureza, onde a última é vista como fonte de recursos, demonstrando uma preocupação em seu esgotamento. Foi possível identificar também em algumas falas, a EA entendida de uma forma generalista, mostrando um entendimento amplo do que é, conforme os excertos abaixo.

"EA é muito **abrangente**, é o que **sustenta a gente**. É isso, acho se for só uma palavra é isso, o que realmente sustenta, o nome já diz tudo" (DC.C)

"Educação ambiental é **tudo**! não é só sujeira, são os valores também, então **é tudo educação ambiental**: é o lixo, é o por favor, é o obrigado, é o prato de merenda que você não comeu e jogou dentro do balde todo cheio, é a forma de você levar o garfo à boca, é você **proteger a natureza, proteger os animais**, **é o ambiente em geral** não é só Floresta mas a cidade, a escola, a casa, é o carro, é tudo!" (PEF.A)

Ao analisar as compreensões de EA, buscamos também saber segundo os entrevistados, sugestões e/ou opiniões de como a EA deve ser trabalhada no ambiente escolar.

Na maioria das falas, a EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, através de projetos onde a teoria esteja associada à prática, desde que dinâmica e lúdica.

"Ela tem que trabalhar desse jeito que tá sendo: **com projeto**, com **interdisciplinaridade**, ela tem que vir em todas as disciplinas, em todos os anos de ensino, é um valor pra vida, valor de vida tem que ensinar desde que nasce, dos anos inicias para a vida toda. Educação ambiental é educação de vida, sempre!" (OE.A) (PC.A).

"Não se limitar a parte teórica, mas associar a teoria e prática, através dos projetos, da pedagogia de projetos mais precisamente nos projetos interdisciplinares pra que possa ser trabalhados e abordados por todas as disciplinas" (D.D).

"eu acho que da maneira **mais dinâmica possível** de uma maneira que os alunos consigam ver de uma forma ajudar mesmo a sua comunidade" (M.D).

"na minha opinião, a educação ambiental ela deve ser **de acordo com os segmentos** matemática, geografia, das ciências ela tem que ser trabalhada de acordo com as características do segmento" (PC.D2).

Um risco em se trabalhar a EA somente na forma de projetos é que, na ausência de se ter algum projeto em prática, a temática ambiental limite-se à disciplina de Ciências e Geografia.

Outro aspecto é que, à medida que existe esses projetos de EA, esses são apenas anexados aos PPP das escolas, não há a inserção da temática dentro do projeto político pedagógico em si.

Esse aspecto nos leva a refletir sobre a necessidade de se repensar a interdisciplinaridade e o espaço ocupado pelos temas transversais na escola. Segundo Rodrigues (2008, p. 78) o que espera da escola é que ela contribua para algo mais do que transmitir conteúdos, é preciso rever o currículo, na tentativa de trazer relevância social aos conteúdos, de encontrar as essencialidades a serem trabalhadas e de compor matrizes mínimas de cada área do saber, pois de outro modo, os temas considerados transversais correrão o risco de estarem sempre na condição de remendos dos conteúdos oficiais e a escola submetida a uma "miscelânea curricular".

Dois dos entrevistados acreditam que a EA deveria ser uma componente curricular obrigatória.

"Eu acho que ela não deveria ser trabalhada só como projeto não. Ela devia ser trabalhada realmente **como uma disciplina**" (DA.C)

"eu acho que EA deveria **ser uma disciplina curricular**, deveria entrar a EA, e deveria entrar também a educação sexual enquanto disciplina, eu acho que isso aí era o ideal" (PC.B).

Ao relacionar a EA enquanto disciplina obrigatória, os entrevistados justificaram que seria melhor em relação à forma como é trabalhada atualmente, que é através de projetos, pois esses em sua maior parte são pontuais, limitados, e em alguns casos tem pouca abrangência. Acreditam que enquanto disciplina, a EA possa vir a ser trabalhada com toda a escola, durante todo o ano, em todos os turnos.

A compreensão de sustentabilidade evidencia a preocupação com o esgotamento dos recursos.

"a sustentabilidade ela é tão ampla, por que você tem que **tirar proveitos daquele local sem danificar**, o ideal era esse, não é? O ideal era esse, você ter isso aí na sua mente... Bem, eu tenho meus recursos aqui, **eu vou usar, mais eu não posso danificar**" (PC.B).

"sustentabilidade é você conseguir utilizar os recursos naturais de uma forma que não prejudique o meio ambiente, utilizar de uma forma sustentável, fica até redundante, achar um meio de você conseguir ter um crescimento social mas também não perder o foco no crescimento ambiental digamos assim, trabalhar de forma unida" (PG.A).

"sustentabilidade é cuidar do ambiente de uma forma integrada, na minha visão é isso é **ter cuidado com meio ambiente** ou com o ambiente em que se vive de uma forma que **não desperdice**, que não cause danos, ou seja, que valorize tudo que a gente tem sabendo que em **algum momento aquilo pode deixar de existir** por falta de cuidado" (AS.D1).

"um ambiente sustentável é um ambiente onde todos os seres integrantes daquele ambiente eles estão convivendo de forma sustentável, ou seja, de forma a não esgotar as possibilidades dessa convivência, desse convívio, e da vida deste ambiente" (AS.D2).

"Na minha opinião a sustentabilidade é você **saber viver com o que tem sem destruí-lo**, então **saber se utilizar dos recursos naturais** por exemplo a água sem deixar lá vamos dizer assim imprópria para o uso, saber utilizá-la, saber utilizar os recursos naturais" (PC.D2).

A compreensão de sustentabilidade aparece colocando-a como equivalente à reciclagem, reutilização e/ou reaproveitamento de materiais, conforme os excertos abaixo:

"então como a sustentabilidade envolve tudo a gente trabalhou a questão da **preservação** da Mata Atlântica, **não jogar lixo**, não invadir o espaço" (DA.C).

"sustentabilidade é tudo aquilo que você **utiliza**, você **recicla**, você **reutiliza da natureza** pra continuar sobrevivendo, pra diminuir gastos pra natureza, gastos dos seus bolsos, enfim, aproveitar!" (PEF.A).

"sustentabilidade, nós tem que **aprender a diminuir o nosso consumismo**, nós temos que aprender a **reutilizar**, nós temos que aprender a criar, já que nós somos tão criativos de fazer esse monstro que são as cidades, nós temos que fazer um paraíso, nós temos condições, se o ser humano teve condições de fazer uma selva de pedra ele tem condições de reverter esse quadro" (OE.A).

"essa questão da sustentabilidade isso tem que ser vamos dizer assim, implantado na cabeça do ser humano desde cedo, que aquele material um dia vai acabar que ele não vai tá lá pra sempre, que os recursos alguns são renováveis, outros não são renováveis, então saber usar esse material, dá um destino a ele, a questão da reciclagem, da reutilização, exatamente já envolve essa questão da sustentabilidade" (PC.D2).

"é importante que trabalhe, porque a gente precisa ter foco nessa questão de **reciclar**, de **reaproveitar**, aqueles **três R's**, muito importante porque com consumismo desenfreado que agente tá, o monte de lixo que a gente ta criando, daqui a pouco a gente não tem espaço pra nada" (DA.C).

Essa concepção trata a sustentabilidade de modo reducionista ou, até mesmo pragmática, já que, em função do foco na reciclagem do lixo, não contemplam uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.

De acordo com Layrargues (2002, p. 180), essa prática educativa que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, ao invés de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da dimensão política.

Outro aspecto a ser destacado sobre a relação entre educação ambiental e sustentabilidade estabelecida segundo a compreensão dos entrevistados, trata-se de relacionar a EA como sinônimo de sustentabilidade ou que uma não pode acontecer sem a outra, uma relação de dependência, conforme nos mostram os excertos abaixo:

"a **sustentabilidade é primordial na educação ambiental** pra que isso se estenda a outras gerações porque se não houver uma educação ambiental os recursos como a água que não é infinito é finito, vão embora, e o ar que a gente respira nem se fala" (PC.D1).

"Quando eu trabalho a educação ambiental estou trabalhando com o meio ambiente, com a vida, então eu tenho que cuidar, eu tenho que

tratar e a **sustentabilidade visa isso** (...) então a gente precisa incutir nas nossas crianças que tudo acaba, se eu não cuido acaba" (DA.C)

"Eu acho que tem tudo a ver **uma coisa está interligada a outra** né porque quando você está tratando do ambiente você está tratando da sustentabilidade também" (D.A).

"Sim a **educação ambiental hoje é a sustentabilidade**, se a gente não reciclar o lixo, se a gente não cuidar da nossa cidade, da nossa vida, daqui a pouco a gente tá morando em cima de um monte de lixo" (PEF.A).

"eu consigo ver uma relação entre educação ambiental e sustentabilidade não tem como ver uma coisa separada da outra nós estamos do momento assim que nós precisamos desenvolver uma consciência sustentável, já se explorou de forma irracional, mas a gente tá vendo aí a falta da água, o impacto ambiental causado pelo excesso de produção de lixo, a gente tá vendo muito lixo inclusive na nossa alimentação e a gente tem que caminhar para a sobrevivência da raça humana, a gente tem que caminhar para o avanço na questão da consciência sustentável, da consciência ambiental que não tá separado, nunca esteve a gente sempre compreendeu separados mas, eles nunca esteve" (AS.D2).

"eu acho que a educação ambiental ela acaba entrando na sustentabilidade, é uma coisa que não fica sem a outra pra trabalhar educação ambiental tem que trabalhar sustentabilidade" (M.D).

Ao considerarmos as afirmações acima, e relacionarmos as ações sugeridas e realizadas pelas quatro escolas, podemos concluir que tais ações foram orientadas por uma concepção de EA pragmática e comportamentalista, onde encontra-se um imperativo nas mudanças de comportamentos individuais centrados principalmente na temática do lixo.

Deste modo, à medida que tanto as concepções dos implementadores, quanto as ações práticas desenvolvidas por eles se aproximam de uma perspectiva comportamentalista e pragmática de EA, menos eles avançam numa perspectiva que seja mais politizada, crítica e transformadora.

Contudo, não podemos dizer que nas falas não existem ou não observarmos elementos que indicam uma perspectiva mais crítica e politizada de EA, mas ainda são poucos, considerando que a questão técnica e comportamental obteve uma proporção tão ampla dentro desses espaços, que se sobressaem ao ponto de reduzirem as práticas pedagógicas de EA a ações com finalidades de conscientização para mudança de comportamento.

Dando continuidade as análises, na próxima seção apresentamos as contribuições e dificuldades que as escolas enfrentaram durante o período de implementação do PES.

# 9. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS PARA AS ESCOLAS

Partindo do que já sabemos até aqui sobre a implementação do PES nas quatro escolas analisadas: as ações sugeridas, o modo como foram desenvolvidas, as concepções dos implementadores, consideramos necessário apontar as principais contribuições e também as dificuldades que surgiram no processo de implementação. Nessa seção, buscamos apresentar as contribuições que a implementação do PNES deixou para as escolas segundo os sujeitos da pesquisa e, as mudanças e/ou benefícios que o mesmo promoveu no espaço físico, no currículo, ou na gestão das escolas.

Recorremos às entrevistas e buscamos nas falas excertos que nos possibilitassem explicitar tais contribuições, mudanças e/ou benefícios do Programa. Os excertos que nos revelaram contribuições semelhantes foram agrupados e serão apresentados a seguir.

Segundo dados das entrevistas realizadas, uma das contribuições proporcionadas pelo Programa às escolas foi à mudança de comportamento dos alunos. Essa mudança de comportamento aparece nas falas dos professores associadas, ou como sinônimo de "mudança de consciência".

Através dessas mudanças, os alunos passaram a atuar ajudando e interferindo na realidade, dentro e fora da escola, mas, principalmente, com ações dentro da escola, conforme as falas a seguir:

"Muitas das crianças ficaram mais **conscientes**, **jogando menos lixo na escola**, se um coleguinha faz alguma coisa errada eles mesmos corrigem um coleguinha e assim a cabeça deles abre, educação é tudo!" (PEF.A).

"Após o projeto ser realizado houve uma grande **mudança de consciência** por parte dos alunos, os alunos ficaram mais preocupados em cuidar do jardim da escola" (PH.C).

A compreensão de "conscientização dos alunos" ou "mudança de consciência" aparece sempre associada à mudança dos comportamentos dos alunos principalmente, quando se refere a comportamentos específicos, como: não sujar a escola, não jogar lixo no chão, fechar a torneira, não desperdiçar água, entre outros, e encontra-se presente em falas de todos os entrevistados.

Refletindo sobre esse dado e considerando que a concepção de EA que mais se destacou foi também a que considera a EA enquanto instrumento de mudança de

comportamento, percebemos que existe uma direta relação entre ambos. Ou seja, a educação ambiental que está sendo concretizada nessas escolas, tem como principal foco a mudança comportamental, tanto que, é considerada como um benefício quando a atingem.

Nas falas de alguns professores, percebe-se também a insatisfação quando essa mudança não é atingida, quando se referem à sala de aula suja, o desperdício de água, e outras ações pontuais dentro do contexto escolar.

Outro beneficio citado pelos professores foi sobre o envolvimento dos alunos na realização das atividades. O desenvolvimento do programa estimulou e proporcionou aos alunos, oportunidade de atuarem diretamente na execução das atividades práticas.

Mas, além da participação ativa, os professores acrescentam a contribuição de tornar esses alunos em multiplicadores de conhecimento, onde levaram e repassaram informações para seus familiares, que interferem diretamente na realidade do local.

Assim, outro benefício do projeto se destaca, o fato de ter proporcionado, através das atividades, uma troca de conhecimentos entre escolas e comunidades, conforme podemos observar nos excertos abaixo.

"Eles (os alunos) faziam essa conscientização na própria comunidade quando a gente ia visitar né, o ambiente, e eles ficaram de porta em porta, conversando com a comunidade, a importância de salvar aquele rio certo, por que é um rio muito importante aqui dentro da nossa cidade João Pessoa, mas que sofre com a poluição, aí o caminho foi esse" (PC.B).

"é bem pertinente, é muito bom a gente trabalhar esse projeto aqui, a gente bateu muito na questão da água de não desperdiçar de economizar, principalmente, porque 90% nosso alunado é de uma comunidade aqui que não paga água, a comunidade do Timbó, por esse motivo eles não se preocupam em economizar água nem economizar energia, então foi muito batido nessa tecla, foi contextualizado pra realidade deles, então a gente bate sempre nessa tecla a gente tá sempre incentivando eles orientando pra eles orientarem em casa porque a gente tem dificuldade também com isso" (PC.A).

"a intenção nossa principalmente agora com projeto de escola sustentável na escola o que é que a gente tá achando, esse projeto vai contribuir pra gente formar mais **multiplicadores** pra comunidade que é isso que a gente precisa que ele chega em casa e diga: Olha isso aqui serve pra reciclagem, isso aqui ó, a gente não pode colocar ali eles mesmos vão orientar os pais" (D.A).

"É prazeroso, porque além de trazer a família para dentro da escola a escola vai lá e mostra também, a gente não só educa o aluno, mas a família, e a gente traz contribuições fantásticas que a própria criança as vezes diz isso: professora a gente fazia isso e nem sabia, porque ela

não sabia que era errado fazer aquilo, aí tem muitas casas que você vê que o meu pedacinho do córrego que passa na minha casa eu cobri, intuitivamente, a gente tem depoimento aqui dos moradores que não tem aluno aqui mas que percebeu o trabalho da escola lá, muito interessante esse trabalho que a escola faz, que o pessoal disse: muito interessante por que vai chamando a consciência, a consciência do que eu to fazendo na minha vida, na prática" (OE.A).

"O envolvimento dos alunos, o protagonismo dos alunos porque eles se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, o envolvimento na temática que surge a partir deles, o respeito pela Escola enquanto ambiente o entendimento de que a escola faz parte do meio ambiente" (AS.D2)

"Eu acho assim que o ganho maior do projeto é o entendimento que os alunos e os próprios professores envolvidos no projeto passam a ter do que é o meio ambiente do que é uma questão ambiental" (AS.D2)

Vale ressaltar, que esses beneficios foram mencionados por todos os entrevistados. A diretora da escola A ressaltou que a escola constantemente recebe retorno de suas ações por meio de depoimentos de pais de alunos e também de moradores da comunidade nos momentos de aulas de campo. No trecho a seguir, ela reproduz a fala de um morador que se dirigiu a ela durante uma das visitas a comunidade e disse:

"muito bom esse trabalho, a primeira vez que eu tô vendo, porque o que a gente tá sentindo é que os meninos estão vendo como eles podem agir dentro da própria comunidade, em prol da melhoria do meio ambiente" (D.A).

Além dos benefícios, perguntamos as diretoras e professores sobre as mudanças ocasionadas pelo programa na escola, as respostas dadas estão direcionadas no mesmo sentido dos benefícios, não foram mencionadas mudanças específicas promovidas no espaço físico, no currículo ou na gestão. As mudanças mais citadas foram em relação aos alunos.

"a gente já consegue ver os alunos, eles tem um cuidado maior na questão do lixo, pelo menos em alguns turnos que eles tem o cuidado de **juntar o lixo**, a gente consegue fazer com que eles **não desperdicem água** sabe? E a questão de cuidar, esse nosso jardim quem cuida são os alunos" (DA.C).

"o que a gente percebeu foi mais ou menos isso por exemplo, as garrafinhas de refrigerante os meninos **não joga no lixo**, recolhe que levo pra minha mãe, tem mãe que vende, a água: **não desperdice** água porque o futuro você vai precisar essa água aí tá faltando, energia: terminou a aula **desliga todos os computadores todas as luzes** assim foi mais ou menos isso que a gente conseguiu ver de palpável" (PEF.A).

"Trouxe mudanças para a escola, pelo que eu vi em relação aos alunos em si, os alunos que estão participando tiveram um aproveitamento bom, tiveram um resultado bom, a participação tanto no projeto de reciclagem que a gente trabalhava reciclagem com eles na horta, eles trazem garrafas pra gente utilizar na horta, tem a parte da horta vertical que usa muito garrafa pet, aí trouxe uma mudança grande, aí se for olhar pra escola, porque quando a gente fala em escola, escola é muita coisa né, então é mais em relação aos alunos" (PG.A).

"eu fiquei muito feliz pela forma como os alunos começaram a tratar as plantas, começaram a tratar os restos de resíduos, começaram a **não jogar tanto lixo no chão** então a gente viu que realmente promoveu uma mudança significativa nessa questão mais voltada para a educação mesmo no ambiente, no tratar da escola" (D.D).

Como podemos observar, a adequação comportamental foi entendida como principal tipo de mudança promovido pelo PES que mais sobressaiu nas respostas. É notório que as temáticas da gestão do lixo e da reciclagem, têm um lugar privilegiado nas práticas desenvolvidas nessas escolas, principalmente, durante a implementação do PES. O que reforça uma visão pragmática e comportamentalista de EA.

Esse foco nas mudanças de atitudes dos alunos levam os professores a acreditarem que os trabalhos desenvolvidos, só deram certo, pois essas mudanças puderem ser observadas. Caso contrário, passam a ser considerado um problema ou uma dificuldade dos projetos.

Quando a mudança não é visível, entende-se que não houve um retorno satisfatório das atividades, esse retorno precisa ser visto de imediato, conforme aparece na fala de uma professora da escola A:

"Olhe, eu acho que a gente ainda tem muita dificuldade com relação aos recursos hídricos, de eles entenderem que ele é finito. A gente mesmo na atividade que a gente fez no Timbó a gente encontrava mangueira ligada, a torneira aberta e a mangueira lá jorrando água, e a gente chegava: mais por que está ligado?! Não, a gente vai desligar, depois a gente descobriu que uma parte de lá não paga água, como a conta não chega, eu não tenho porque economizar, infelizmente a gente só reconhece quando dói o bolso" (PEF.A1).

Para entender esse ponto, tomemos o exemplo acima: o fato da professora trabalhar com os alunos a questão da economia de água, orientando-os para não desperdiçarem, e vê torneiras abertas, é considerado um ponto negativo, como se os trabalhos com a EA não estivessem sendo efetivo ou satisfatório. Caso ela constatasse, por exemplo, as torneiras fechadas, seria um ponto positivo.

Essa visão desconsidera, de certo modo o aspecto processual da EA. Sabemos que os resultados do trabalho com EA não são imediatos e, que esses, requerem tempo e precisam ser contínuos. Não é possível afirmar que um trabalho não foi satisfatório, tomando como referência, um comportamento individual.

De acordo com os dados coletados para esta pesquisa, podemos perceber a ausência das dimensões: currículo, espaço físico e gestão, na fala dos entrevistados. Durante as entrevistas, era perguntado se o PES não havia contribuído nessas dimensões, e as respostas foram que não. O que reforça ainda mais os dados dos tópicos anteriores.

Não houve no momento da implementação do PES nas escolas, discussões a cerca dessas dimensões, não aconteceu na prática, ações voltadas especificamente para a dimensão gestão e currículo, considerando que o espaço fisco foi contemplado através das hortas e do espaço de vivência.

Destacamos aqui a "mudança de comportamento" como um ponto central das práticas de EA nessas escolas, de modo particular, através da implementação PES.

O foco na mudança individual dos alunos aparece como finalidade das práticas ou objetivo a ser alcançado e, o desdobramento disso, é algo positivo quando atingido, e negativo quando não é possível ser perceptível, conforme veremos no tópico a seguir.

# 9.1 Dificuldades e desafios encontrados para a implantação do Programa Escolas Sustentáveis

Perguntamos também para cada entrevistado, quais foram às dificuldades, desafios e/ou barreiras que eles enfrentaram durante a implementação do Programa Escola Sustentável e no trabalho com a EA de modo geral.

As respostas variam dependendo do cargo ocupado pelo entrevistado, por exemplo, a diretora da escola A expõe que um dos desafios enfrentados enquanto diretora é conquistar um maior número de professores possíveis, de conquistar cada professor e fazer com que ele ache aquele projeto interessante querendo trabalhar com aquele tema:

"O maior desafio que eu acho é envolver todos no projeto, é muito complicado porque a gente vê assim que cada um tem um pensamento diferente, divergente, então a gente tem que tentar fazer essa conciliação, é um trabalho de conquista, conquistar a pessoa a vir participar. Eu acho que esse é o principal, é o maior desafio que um

gestor tem em qualquer coisa não é só nessa questão não, é em qualquer uma, é a agente poder envolver as pessoas como é que se diz assim, a comprar aquilo que a gente tá vendendo" (D.A).

Como a participação no PES era por meio da adesão, a diretora falou que ela assumiu esse papel de apresentar e convencer os professores a aderirem também.

As escolas B e C, também pontuaram esse aspecto, pondo como dificuldade ter que convencer os professores a aceitarem e se envolverem com o projeto. Elas justificam que muitos não se envolvem, por já possuírem uma carga horária elevada, alguns professores trabalham em mais de uma escola, e não aderem a outros projetos para não terem uma sobrecarga a mais.

"É assim, por que você tem que ter tempo, as vezes não coincide, o professor trabalha manhã, tarde e noite, tem professor aqui que corre pra outra escola do município, para outra escola do estado e pra rede privada né, então as vezes a gente não está disponível. Tem aquela ação dia 20, dia 20 eu to lá num sei a onde... é isso que fica difícil no dia a dia. O calendário corrido. Houve as greves, sim, isso aí prejudicou demais, olha afastou os alunos e os professores, passamos bem dois meses de greve ou foi três, nem me lembro mais, então isso aí foi terrível." (PC.B)

"a gente tem muitas demandas não é, e as demandas elas às vezes exige naquele momento X a exclusividade pra desenvolver muitas ações e quando de repente aquele "boom" passa a gente já tá com um olhar pra uma outra questão e assim sucessivamente." (AS.D1)

Essa dificuldade nos possibilita refletir sobre como levar a EA para escola (seja por meio de projetos ou programas) sem essa perspectiva de aumento do trabalho docente, tendo em mente o papel fundamental do professor na efetivação desses trabalhos e considerando também, a própria dinâmica do ambiente escolar.

Outra dificuldade pontuada está relacionada à troca de professores no início de cada ano letivo e a chegada de novos professores por meio do concurso público, que aconteceu em janeiro de 2014. Essa situação interrompeu a continuidade do trabalho dos professores e, os que chegaram não conheciam os trabalhos que estavam em atuação. Aconteceu portanto, uma parada nas ações até que os professores se organizassem e retomassem as ações. Abaixo, os excertos exemplificam essa dificuldade relatada:

"Por que esses professores são professores concursados, recém concursados, contratrados recente... então não estavam sabendo ainda bem direitinho como a gente trabalhava... pra gente ver se dava continuidade nisso aí, pedindo ajuda a eles né?" (PC.B).

"saiu todo o pessoal, então com essa nova leva de funcionários que a gente tem aí a gente tem que novamente sentar, organizar e estruturar e fazer tudo novamente, começar do zero." (DA.C)

Foi também citado como dificuldade na implementação do PES, a falta de continuidade das atividades, que também foi associada à falta de condições financeiras para mantê-lo. Só chegou às escolas uma parcela da verba do PDDE — Escola Sustentável, o que segundo as entrevistas, foi um dos principais fatores para suspender as ações.

"Recebemos a metade do que estava previsto é tanto que nem todas as ações deu pra gente completar né, então aquelas que a gente achou que foi discutido no Conselho viu que era melhor, então, aquelas que deu pra gente ir cumprindo a gente já foi dando, resolvendo, fazendo né, agindo! (...) enquanto não chegar não vai dar mais pra gente ver que aquela programação vista de início não dar pra gente seguir." (D.A).

"Então é só questão do dinheiro, é uma questão também de se ter uma continuidade naquilo que faz, porque tudo na educação é assim, infelizmente a educação é assim. Se começa um projeto seja ele qual for vindo do governo, do prefeito, seja ele de onde for, mas se começa um projeto e não se dá continuidade. Então quando não se dá continuidade então não é bom." (D.C)

"um dos desafios sempre é esse porque você precisa ter para desenvolver oficinas, material para construir, essa história de que não: educação ambiental se constrói de qualquer jeito **sem recurso nenhum**, isso não existe né, não existe (...) Ah! educação ambiental é só pegar um monte de garrafa PET, pegar lixo transformá-lo, e aí é o que a gente vê, esse é outro desafio o que é que você vai fazer, você trabalhando com educação ambiental na escola, que impacto você vai ter e o pedagógico da escola na questão da escola cidadã, porque no projeto político pedagógico das escolas pelo menos todas que eu conheço têm na educação para a cidadania, educação para uma escola cidadã, na teoria né, agora fazer isso uma prática é outro desafio e ampliar a visão do que é meio ambiente, do que é uma questão ambiental, do que é uma escola sustentável" (AS.D2).

Visto que três escolas trabalharam com a horta escolar e que é necessário para manutenção destas, a compra de sementes, adubos e outros materiais, foi posto a dificuldade de manter ativos esses espaços sem dinheiro.

"Eu não vejo assim muita mudança **porque não houve continuidade**, é uma falha muito grande, quando há uma quebra não é, de ambas as partes, tanto do professor como do aluno, porque a gente podia ter dado continuidade, mais pra dar continuidade é necessário que também se tenha a verba pra que a gente compre semente por que são caras né, são muito caras, não tanto o material pra plantio, pá e essas coisas de colheita, mas a parte de justamente, necessária a gente não

teve mais como continuar, chegou o ponto de a professora com o dinheiro dela comprar semente pra plantar." (D.C)

Além da falta de dinheiro, foi apontado também, o desinteresse por parte de alguns professores, que começam e não dão continuidade as atividades:

"Você inicia um trabalho, toma gosto por aquele trabalho mais não dá continuidade ao trabalho, é muito bom, isso seria maravilhoso se a gente fizesse um trabalho continuo, não é por que chegou o dinheiro, é um programa, não! Mas isso seria um trabalho continuo, do dia a dia nosso, trabalhar a EA todos os dias. Mas, não se trabalha, nenhum professor em sala de aula não estimula, aí fica difícil." (D.C)

"as maiores dificuldades na verdade são os colegas, porque tem colega que tá perto de se aposentar, agora não, que já vieram os outros profissionais e a escola recebeu muito professor concursado, e aí eles têm mais energia então é mais fácil aceitação, mas aceitação antes de alguns colegas era muito difícil era assim: eu não tenho nada a ver com isso, eu não sou da área, rejeição!" (PC.D1).

Foi mencionada por uma professora de Educação Física da escola A, como dificuldade, o espaço físico da escola. Por se tratar de uma escola que quase não dispõe de espaços livres, esse seria um fator limitante para a prática da EA, principalmente, em suas aulas, ressaltou a professora.

"Dentro da EA, minha maior dificuldade é o espaço físico! A gente tem muita, muita deficiência de espaços adequados á essa prática (...) o espaço limitado dentro da escola, a área é pequena e falta espaço." (PEF.A2)

Outras dificuldades citadas foram à falta de transportes coletivos, pois foram sugeridos nos planos de ações, passeios e visitações e, não foi possível realizá-los, pela falta de transporte coletivo disponível ou, até mesmo, pela burocracia que é conseguir esse tipo de transporte.

A falta de pessoas capacitadas para trabalhar a temática dentro da escola também foi citada como dificuldade. Segundo as entrevistas, os professores que não são das disciplinas de Ciências e de Geografia, tem dificuldades de trabalhar a EA em suas aulas. Juntamente com essa dificuldade, foi associada à falta de uma formação continuada específica sobre escolas sustentáveis para todos os professores, ajudando a entender melhor, como realizar as ações propostas pelo Programa.

Por fim, e não menos importante, é citado à questão do tempo. Frases do tipo: "temos pouco tempo", "o tempo é curto", "não tivemos muito tempo", aparece em quase todas as falas. A ideia que fica, ao tratarem o tempo como dificuldade, é de que as

atividades de EA precisam de um tempo específico para serem trabalhadas, em outro momento que não sejam o das aulas referentes às suas disciplinas, como se trabalhar EA fosse algo externo ou distante ao conteúdo de cada disciplina, o que, possivelmente, pode justificar o fato de muitas vezes os professores acharem que trabalhar com a EA lhes trará mais uma função, uma atribuição a mais.

Perguntei do mesmo aos entrevistados, quais os desafios por eles enfrentadas durante a implementação do PES. Quais foram os obstáculos que precisaram ser superados ou, os que nem foram superados, mas se apresentavam como entrave no trabalho com a EA na escola.

A perspectiva da conscientização foi colocada como um dos desafios, de acordo com o excerto abaixo:

"Conscientizar, esse é um grande desafio conscientizar o nosso alunado, por que você fala eu vou dar um exemplo pra você: você fala na sala de aula sobre a questão da água, como fazer, o que fazer, que a tendência é piorar e aí um gesto simples como é fechar o bebedouro depois que toma água eles já esquecem, quebrar a torneira do banheiro depois de você fazer um trabalho todinho desse em cima da água eles quebram, então grande o desafio é você conscientizar a respeito de um problema" (PC.A).

Mais uma vez nos deparamos com a questão da conscientização relacionada à mudança de comportamento. Que, de certo modo, explicita mais uma vez a intencionalidade da EA ensinada nessas escolas: a intenção é de conscientizar os alunos.

Quando as atitudes consideradas "ecologicamente corretas" não são perceptíveis pelos professores, esses acreditam que o trabalho com a EA não está sendo positivo e que os alunos não estão sendo "conscientizados" sobre os problemas ambientais. Essa ideia leva os professores, muitas vezes, a acreditarem que não é possível, por meio da EA mudar os indivíduos, quando focam apenas no comportamento e não atingem outras dimensões: social, política, ética, econômica e cultural.

Um desafio de trabalhar a EA posto pela orientadora educacional da escola A, foi no sentido das diferenças de realidade entre o que é ensinado e o que acontece no dia a dia dos alunos. Aponta para a contradição que existe dentro do contexto dos alunos que residem no Timbó.

"A questão de trabalhar, assim, é por causa da vivência que as crianças tem de casa, que se diz para o que se é, o que é o desejável para o que eu tenho, agente percebeu isso no projeto quando a gente foi lá, fala-se de um país bonito, de preservar árvores, mas eu corto, mas eu queimo, mas eu jogo o lixo no rio, mas minha casa não tem córrego, quer dizer saneamento básico eu não tenho, o necessário seria

o saneamento, é o choque do ideal para a realidade, eu sou gente, eu não tenho casa, eu moro dentro de um córrego, onde é que tá os meus direitos? É o choque de direitos!" (OE.A).

O que ela chama de choque de direitos interfere diretamente, no modo como se transmite as informações para os alunos. Por exemplo: o professor fala que desmatamento é uma prática danosa ao meio ambiente, mas, quando volta pra casa, esses alunos se deparam com uma área totalmente devastada; ou ainda fala-se em reduzir o consumo, de diminuir o acúmulo de lixo, sendo que a realidade desses alunos é dentro de um ambiente poluído por lixo, que não é produzido por eles, em sua maior parte.

Essa contradição tem proporções maiores quando se tem alunos com diferença de condições econômicas significativas, e que é preciso por meio da EA, trabalhar as questões socioambientais. No excerto abaixo a orientadora educacional expressa essa inquietação:

"A gente tem uma clientela muito diversificada, eu tenho alunos que moram aqui nos Bancários, que tem computador, que tem seu quarto sozinho, e tenho um que não tem nada, que mora lá em baixo, a casa enche de água quando chove, então a dificuldade é esta: a gente trazer assim porque que os direitos, o quê que é direito, o quê que é dever, um pouco de sustentabilidade, o que é sustentabilidade dentro da nossa sociedade? Porque que minha casa entra água? Porque que eu moro ali, uma questão social, uma questão econômica, ai você vê um monte de coisa, um monte de dificuldades que as professoras tem, é tanto que as crianças que foram que é mais a parte da tarde que é o fundamental II que foram fazer essa pesquisa de campo lá em baixo, elas se sensibilizam mais né, pela condição de vida que elas tem do que as outras que já vivem de maneira mais ou menos" (OE.A).

Um obstáculo apontado pela diretora da escola D, foi a ausência da Secretaria de Educação dentro da escola, auxiliando na implementação do PES, bem como, o trabalho burocrático que é encaminhado por esse órgão:

"Então eu acho que esse é um grande problema: ausência da secretaria de educação dentro da escola nos fornecendo apoio acerca dessa temática; e cobranças, inúmeras cobranças burocráticas dentre elas alguns projetos que nem sempre é necessário para a escola então esse é um grande prejudicial, e assim um olhar voltado para o meio ambiente porque se não tiver uma gestão que tenha esse olhar voltado para o meio ambiente não adianta" (D.D).

Outra barreira apontada por todas as diretoras foi a dificuldade de trazer os pais para dialogarem junto com a escola. Manter uma aproximação com os pais, para que eles ajudem na educação dos filhos.

"Eles ficam cientes das coisas que tem na escola, mais também falta interesse da parte deles. Participação. Eu vou fazer isso, ou então eu vou fazer com que meu filho ele se envolva mais nisso aí entendeu? Tá faltando ajuda dos pais." (D.C)

Os pais costumam vir nos momentos de culminância, de reuniões, mas são participações limitadas e pontuais.

A participação, embora seja um princípio fundamental quando se trata na emergência e consolidação de uma cultura de gestão democrática e inclusiva, parece ser ainda inexpressiva a quantidade de escolas que conseguem vivenciá-la em seu cotidiano. Segundo Sorrentino e Portugal (2015), talvez isso aconteça porque, embora famílias e comunidades muitas vezes tenham interesse em participar, não tem consciência do papel nem da contribuição que poderiam dar para melhorar a educação de seus filhos, não sabem como fazer isso ou não se sentem, de fato, pertencentes e acolhidas no espaço escolar. E acrescentam que, cabe a escola, às redes de ensino e às políticas públicas fomentar, orientar e apoiar essa participação.

Além da dificuldade de trabalhar em conjunto com os pais dos alunos, foi também apontado à dificuldade de trabalhar com os próprios alunos, que mais uma vez nos remete a questão comportamental. É uma dificuldade para os professores mudarem o comportamento dos alunos, seja durante ou depois das atividades.

A seguir, tecemos as considerações finais sobre a implementação do PES nas escolas municipais de João Pessoa, a partir dos dados apresentados.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho teve como objetivo analisar a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB, para tanto, descrevemos as ações realizadas pelas escolas durante o processo de implementação, relatando a abrangência dessas ações bem como a forma como foram realizadas. Identificamos as concepções de EA e sustentabilidade dos sujeitos que atuaram na implementação do PES, e a decorrência das mesmas no desenvolvimento das ações, especificando as contribuições que a implementação do PNES deixou para as escolas segundo os sujeitos da pesquisa, e as mudanças e/ou benefícios que o mesmo promoveu no espaço físico, no currículo, ou na gestão das escolas.

Conforme o referencial teórico apresentado sobre a fase de implementação de uma política pública, existe um conjunto de condições que interferem no processo de implementação, a saber: as características da própria política; a organização do aparato administrativo responsável pela implementação; ideias, valores e as concepções de mundo dos indivíduos; as diversas decisões que precisam ser tomadas; o tipo de política e de arena política; o contexto inter e intraorganizacional dentro do qual ocorre a implementação. Todos esses são fatores que interferem no modo como é executada uma política.

Com base nessa informação e considerando que durante a implementação do programa em nenhuma das quatro escolas analisadas houve a integração das três dimensões conforme sugere a proposta do PES, retomamos agora às questões levantas em seções anteriores nesse estudo: será que as escolas municipais de João Pessoa se orientaram pelo modelo das escolas sustentáveis, conforme sugerido pelo Programa? Ou modificaram conforme seus contextos?

Para responder essa questão retomamos alguns aspectos apontados no referencial teórico sobre implementação.

Abordamos no referencial que o processo de implementação de uma política compreende diversas decisões e passa por diversos estágios – a apropriação de ideias, em que essa apropriação é consequência da interação entre a intenção da política e os elementos dos contextos locais de ação; tradução da política, por meio da interpretação da estrutura normativa; e adaptação às possibilidades dos implementadores.

Considerando esses estágios e voltando nossos olhares para o caso das quatro escolas municipais de João Pessoa que implementaram o PES, por meio dos dados

apresentados anteriormente, principalmente os que evidenciam uma diferença do que é proposto pela política e o modo como se concretizaram as ações nessas escolas, identificamos nesse processo de implementação a falta de assimilação das ideias da política das escolas sustentáveis, tendo em vista que não houve nenhuma aproximação dos implementadores com a política, além da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013.

Uma provável explicação para essa questão pode ter sido a falta do processo formativo. À medida que as escolas receberam orientações simplesmente operacionais e não tiveram nenhum suporte teórico que as aproximassem da proposta e dos objetivos dessa política, a implementação ficou por conta das ideias dos implementadores, do modo como eles compreendiam o que seria tornar uma escola sustentável, orientados de certo modo, de forma genérica e técnica a cumprir ações pré-sugeridas pelo Decreto.

Considerando que o processo formativo seria o momento onde os professores, diretores, e demais envolvidos na implementação teriam um contato mais estreito com a proposta dessa política expressa no Programa, a falta da mesma pode ter influenciado no modo como as ações aconteceram. Vale ressaltar que não podemos afirmar que a participação na formação seria uma garantia de que, por exemplo, as escolas desenvolveriam ações integrando as três dimensões, porém consideramos que sem ela, diminuíram as chances dos implementadores de compreender o que é o objetivo principal dessa política.

Não houve, portanto, o processo de interpretação dessa política à medida que os implementadores não sabiam de que se tratava. Ilustrativo disso é que as três dimensões em que se baseia o programa não foram integradas no desenvolvimento dos projetos.

Consequentemente, houve sim modificações no processo de implementação das escolas conforme seus contextos, mas essas modificações não tiveram como ponto de partida a ideia inicial proposta pelo Programa. As adaptações ocorridas foram segundo as condições e fatores oferecidos pela dinâmica de cada escola: tamanho de espaço físico disponível, interesse dos profissionais pela temática, a quantidade de outros projetos existentes nas escolas, a greve ocorrida na rede municipal de ensino, o fator tempo entre outros.

O que queremos dizer com isso é que, as entrevistas não apresentam elementos que mostrem que os implementadores conheciam a proposta do PES enquanto política de EA. O que constatamos foi que: o programa chegou até as escolas, às orientações foram repassadas pelo Dea/Sedec, e eles cumpriram.

Chegamos então em dois pontos que consideramos fundamentais para compreensão da implementação do PES nas escolas analisadas.

Primeiro que, por vezes, nas entrevistas os professores se referem ao programa como se eles tivessem que "cumprir" o que vem da secretaria, como algo que já está pronto. Por mais que esse programa aconteça por meio de adesão das escolas, após aceitaram a proposta, as informações, orientações, dúvidas e encaminhamentos sobre ele estavam a cargo do Departamento de EA da secretaria de educação.

Logo, podemos dizer que existe de certo modo uma participação do Dea/Sedec na implementação do programa nessas escolas. O Dea/Sedec intermediava as escolas ao MEC. É importante frisar que o dinheiro destinado às escolas não passavam pela secretaria, era enviado diretamente do MEC na conta das escolas. A função do departamento era de orientar, e ajudar as diretoras com possíveis dúvidas.

Bem, com essas informações percebemos que o Dea/Sedec estava entre o MEC e as escolas, fazendo uma ponte entre ambos. Vejamos, o MEC elabora um programa que dispõe de objetivos e ações bem definidos, essa proposta é passada para as secretarias de ensino que repassam para as escolas. Contudo, ficou evidente nesse estudo que a proposta não chega nas escolas em sua totalidade, as escolas não dispõe de informações suficientes para desenvolver sua implementação de acordo com as características do próprio programa, seria então o Dea/Sedec o responsável de certo modo por uma descaracterização dessa política?

Chegamos então ao segundo ponto. O que percebemos com essa investigação foi que os funcionários do Dea/Sedec, assim como os professores, não apresentaram em suas falas nas entrevistas elementos que mostrassem que eles conheciam a proposta do PES enquanto política de EA de uma forma mais aprofundada.

Vejamos, eles conheciam a proposta, sabiam das três dimensões sugeridas pelo programa, tinham conhecimento também referente às instruções técnicas da plataforma do PDDE, de como elaborar o plano de ação, esses conhecimentos eles tinham. Mas um conhecimento teórico mais aprofundado sobre o que é construir uma escola sustentável não foi possível constatar.

O que percebemos ao final com essa visão geral da relação entre MEC, Dea/Sedec e escolas, foi que faltou uma maior articulação do MEC enquanto instituição idealizadora com o Dea/Sedec e as próprias escolas. Essa articulação é fundamental para que se evite uma descaracterização da proposta no momento de repasse de uma instituição para outra.

Essas constatações nos levam a outra questão: dada essas modificações na implementação do PES, podemos indagar se as ações desenvolvidas pelas escolas foram proveitosas e significativas já que não contemplaram as três dimensões de modo articulado? Para nos ajudar a responder essa questão vamos olhar para os seguintes aspectos:

As ações desenvolvidas pelas escolas duraram até o momento que tinham verba disponível; e essas ações tinham como principal foco a mudança comportamental dos alunos.

A temática socioambiental não se constituiu no projeto político pedagógico das escolas e também não houve mudanças significativas na dimensão da gestão.

Existe uma parcela de professores nessas escolas que não se envolveram no programa, o que reduziu as chances de um trabalho coletivo e articulado.

Certamente se olharmos para esses dados, a resposta seria não, mais não podemos nos apoiar somente nesses dados para responder a pergunta lançada, pois o processo ao qual se dá a implementação na prática é bem mais complexo do que se pode captar pelas entrevistas. Considerando esse aspecto, não podemos dizer que não foram proveitosas e significativas a implementação do PES nas escolas municipais de João Pessoa.

Acreditamos que enquanto os implementadores não estudarem criteriosamente a proposta em questão, permitindo-lhes ou dando condições que esses articulem tecnologia, ciências, arte, ética (que estão relacionados ao programa) e relacionem as dimensões do espaço físico, da gestão e do currículo as chances de outras implementações se configurarem de modo pragmático e comportamentalista são grandes.

Outro aspecto que consideramos interessante mencionar a partir dos dados, é sobre os limites de se trabalhar com temas já prontos dentro da escola. No caso do PES, com base nas ações passíveis de financiamento sugeridas pelo programa, vemos que elas limitam de certo modo as escolas á praticas por meio de ecotécnicas, na dimensão física.

Entendemos que o diferencial da proposta desse programa para a concretização de uma EA transformadora, seja a articulação das três dimensões sugeridas, elas precisam acontecer de modo interligado e integrado.

Para que assim, desenvolvam 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, conforme recomenda é recomendado pelo programa.

Outro ponto importante para refletirmos sobre a implementação do Programa Escolas Sustentáveis nessas escolas, é a condição atual da escola pública, o atual contexto de crise na qual a educação se encontra. Não podemos ignorar esse cenário, tendo em vista os inúmeros desafios e barreiras que a própria escola publica enfrenta na atualidade.

É importante considerar e compreender as próprias condições dos docentes, dos gestores, pais de alunos bem como toda comunidade escolar. Como pensar em um projeto coletivo se os tempos de reunião pedagógica são tão curtos e as pautas, tão extensas? Como pensar em um trabalho extracurricular com alunos se a educadora ou educador acaba o seu turno na escola e tem que sair imediatamente para começar seu trabalho em outra unidade? Como fortalecer os laços com a comunidade escolar se as reuniões de pais e mães estão sempre esvaziadas?

Esses e tantos outros questionamentos possíveis nos levam a pensar que segundo esse estudo, não podemos afirmar que a implementação do projeto escolas sustentáveis não deu certo, ela ficou sim prejudicada no chão da escola, mas as condições oferecidas aos professores não favoreceram um trabalho integrado e continuo.

# REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (77): p. 53-61, 1991.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O** método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. 203 p.

AMABILE, A. E. N. Políticas Públicas. CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (Orgs.) In: **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo. p. 66-71, 1983.

ARRETCHE, M. Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, 2003.

AZEVEDO, J. M. L de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11ª Ed. Brasília: UnB,1998.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. In: Revista Filosófica Brasileira. Vol.2, n.1, 1985, p.16 - 24.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. **Brasília**, 27 jan. 2010. 2 p.

Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais: Brasília, 2012. 46p.
<b>Resolução n. 2</b> , de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
Plano Nacional de Mudança do Clima: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.

CAPELLA, A. C. N. "Formação da Agenda Governamental: perspectivas teóricas". In: Anais do XXIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- . A educação ambiental no Brasil. In: BRASIL. **Educação Ambiental no Brasil**. Ano XVIII, boletim 01, Março de 2008. p. 13-20.
- . M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos de educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- CARVALHO, L. M. de. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: PPGE-USP, 1989.
- \_\_\_\_. CARVALHO, L. M. Educação ambiental. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- CASCINO, F. **Educação Ambiental:** princípios, história, formação de professores. 4°. Ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2007.
- CHIZZOTTI, A. A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: Revista Portuguesa de Educação, vol.16, n.2, 2003: p. 221-136.
- CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L. M. As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 161-171, 2004.
- CRUZ, L. G. **Políticas Públicas de Educação Ambiental:** um estudo sobre a Agenda 21 Escolar. Tese de Doutorado Bauru: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências, 2014.
- CZAPSKI, S. A Implantação da Educação Ambiental no Brasil. 1ª ed. Brasília, 1998.
- DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. "Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?". In: Revista Brasileira de Educação, v.15, n.43, jan./abr. 2010, pp. 148-201.
- DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: Educação & Sociedade (Campinas), v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.
- FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- FREY, K. "Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil". In: **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GIOVANNI; G.; NOGUEIRA, M. A. Introdução. **Dicionário de Políticas Públicas**. (Orgs) GIOVANNI; G.; NOGUEIRA, M. A. São Paulo: Editora da Unesp/Fundap, 2015.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63

GROHE, S. L. S. **Escolas Sustentáveis**: três experiências no Município de São Leopoldo – RS. (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

GUIMARÃES, M.; OLABARRIAGA, N.; TONSO, S. "A pesquisa em políticas públicas e educação ambiental". In: Pesquisa em Educação Ambiental. v. 4, n. 2, 2009, p. 215-227,

GUIMARÃES, M.A Dimensão Ambiental na Educação. Campinas: Papirus Editora, 2013.

HÖFLING, E. M. "Estado das políticas (públicas) sociais". In: Caderno Cedes. Campinas ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov./ 2001.

JUNTA, V. S.; SANTANA L. C. "Concepções de educação ambiental e suas abordagens políticas: análise de trabalhos dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (I, II e III EPEAs)". In: Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, n. 1, 2011, – p. 47-65.

LAYRARGUES, P. P. "Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades". In. LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 206 p.

. "Apresentação: (Re)Conhecendo A Educação Ambiental Brasileira". In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

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, 179-220.

LAYRARGUES. P. P; LIMA, G. F. C. "As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira". In: **Ambiente & Sociedade**, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, E. A complexidade ambiental. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

LEFF, E. Discursos Sustentáveis. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 494 p.

- LIMA, G. F. C. "Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória". In: BAETA. A. M. B.; SOFFIATI, A.; LOUREIRO, C; F. B. (Orgs.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. 255p.
- \_\_\_\_\_. "Questão ambiental e educação: contribuições para o debate". In: Ambiente & Sociedade. Ano II, n. 5, p. 135-153, 1999.
- LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. "Implementação de políticas públicas: Perspectivas analíticas". In: Revista de Sociologia e Política, V. 21, Nº 48: 101-110 DEZ. 2013.
- LOUREIRO, C. F. B. "Educação ambiental crítica: contribuições e desafios". In: **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007. p. 65-72.
- \_\_\_\_\_. "Educação Ambiental Transformadora". In: BRASIL. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambienta. Diretoria de Educação Ambiental. 2004. 155 p.
- ." Proposta pedagógica". In: BRASIL. **Educação Ambiental no Brasil**. Ano XVIII boletim 01, Março de 2008. p. 03-12.
- \_\_\_\_. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. "Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto 'O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental" In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007. p. 13-21.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MACHADO. J. T. *et al.* "Escolas Sustentáveis: construindo espaços educadores a partir da Educação Ambiental Crítica". In: VI ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 2012, Belém/PA. **Anais...** Belém/PA, 2012.
- MENEZES, A. K. "Os projetos 'Escolas Sustentáveis' no município de São João da Barra RJ: reflexões entre a educação ambiental e os conflitos ambientais". In: VIII EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio de Janeiro, **Anais...** 2015. p. 1-14.
- PEDRINI, A. "As Políticas Públicas Nacionais com Educação Ambiental no Brasil: evolução e perspectivas". Rio de Janeiro: 2002.
- PEREZ, J. R. "Por que pesquisar implementação de políticas Educacionais atualmente?" In: **Educação e Sociedade** (Campinas), v. 31, n. 113, 2010. p. 1179-1193.

- PERES, R. S.; SANTOS, M. A. "Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia". In: **Interações,** v. X, n. 20, 2005, p. 109-126.
- QUARESMA, S. J.; BONI, V. "Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais". In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v.2, n.1, 2005, p. 68-80.
- RODRIGUES, A. C. A Educação Ambiental e o fazer interdisciplinar na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Juiz de Fora, MG: FAPEB, 2008. 151 p.
- RUA, M. G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009. 130 p.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268 p.
- SANTANA, L. C. "Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades". In: **International Workshop on Project Based**, 2005. Guaratinguetá, PBL Tech 2005-International Workshop on Project Based Learnig and New Technologie. 2005. p.1-14.
- SATO, M. "É preciso ousar mudanças" (Entrevista). In: Pátio revista pedagógica, n.64, 2012, p.18-21. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/7853/e-preciso-ousar-mudancas.aspx. Acesso em: 14/01/2016.
- SATO, M.; TRAJBER, R. "Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades". In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (FURG), vol. especial, setembro de 2010.
- SEGATTO, C. I. "Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses". **Temas de Administração Pública** (UNESP. Araraquara), v. 4, 2012, p. 1-16.
- SAUVÉ, L. "Uma cartografia das correntes em educação ambiental". Tradução de Ernani Rosa. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 1, p. 17-44.
- SILVA E SILVA, M. O. "Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa". In: SILVA e SILVA [et al.] (Org.) **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora, 2008, p.89-177.
- SORRENTINO, M. Educação ambiental e universidade: um estudo de caso. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP. 1995.
- SORRENTINO, M. et al. "Educação ambiental como política pública". In: Educação e Pesquisa (São Paulo), v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S. Escolas na transição para sociedades sustentáveis. In: **Escolas Sustentáveis**. DOURADO, J. et al., São Paulo: oficina de textos, 2015. 142 p.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. "Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor". In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007. p. 13-21.

SOUSA, C. "'Estado do campo' da pesquisa em políticas públicas no Brasil". In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, 2003.

\_\_\_\_\_. "Apresentação: estado e políticas públicas: de que estamos falando?" In: Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 4, n. 1-2, 2013.

SOUSA, G. V.; PALMA, S. "Escolas Sustentáveis e Com-Vida: o ambiente virtual como meio para um Processo Formativo em Educação Ambiental". In: SOUZA, G. V.; SATO, M.; PALMA, S. (Orgs.) **Escolas Sustentáveis e Com-Vida em Mato Grosso**: Processo formativo em educação ambiental. Mato Grosso: Editora UFMT, 2011.

SPYNOZA, O. "Política', Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos". In: TELLO, C. G. (Org.) Los objetos de estudios de la política educativa. 1 ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

SZYMANSKI, H. "Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa". In: SZYMANSKI, H. (Org.). A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 4ª ed. 2011. 101 p.

TAMAIO, I. "A política publica de educação ambiental". In: BRASIL. **Educação Ambiental no Brasil**. Ano XVIII boletim 01, Março de 2008. p. 21-29.

TOZONI-REIS, M. F. C. "Pesquisa-ação em Educação Ambiental". In: Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n., 2008, pp. 155-169.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. In: Ciência & Educação, v.8, nº1, 2002, p.83 – 96.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. In: Interface Comunicação, Saúde e Educação. v. 5, n. 9, p.33-50, 2001.

TREIN, E. S. "Educação ambiental crítica: critica de quê?" **In: Revista Contemporânea de Educação,** vol. 7, n. 14, 2012, p.304-318.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p.116-175.

VALOIS, R. S. Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA): análise de uma política pública de educação ambiental e sua implementação em duas escolas de Teresina-Piauí. 2013.(Dissertação"). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2013.

VASCONCELOS, J. P. S. **O** financiamento público da Política Nacional de Educação Ambiental: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Brasília: CDS, UNB, 2008.

YIN, R. K. Estudo de caso. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZACARIAS, R. "'Sociedade de consumo', ideologia do consumo e as iniquidades socioambientais dos atuais padrões de produção de consumo". In. LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

# **APÊNDICE**

# APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Título do projeto:** Políticas Públicas de Educação Ambiental: análise do Programa Nacional Escolas Sustentáveis no município de João Pessoa/PB

#### PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

# I. Dados gerais do entrevistado:

- Identificação: professor (formação acadêmica, turmas que ensina), diretor.
  - Tempo que está nessa escola (que trabalha ou estuda)
  - Envolvimento em projetos

# II. Atividade sobre educação ambiental desenvolvidas na escola:

- Projetos desenvolvidos na escola (conhece)
- Participação em projetos e/ou atividades (tipo de envolvimento)
- Projetos de Educação ambiental da escola (existe, tipo de participação, de que tratam)
- Forma de condução desses projetos (em sala de aula, fora da escola)
- Projeto escolas sustentáveis (conhece, participa)

### III. Projeto Escola Sustentável

- Contribuições do projeto para escola
- Mudanças que ele promoveu (espaço físico, currículo, gestão)
- Envolvimento da escola (participação, aceitação, contribuições)

#### IV. Compreensão de educação ambiental

- Importância da educação ambiental
- Como se explica (entendimento, significados)
- Opinião, sugestão de como a EA deve ser trabalhada

#### V. Compreensão de sustentabilidade

- Importância da sustentabilidade
- Como se explica (entendimento, significado)
- Relação entre Educação ambiental e sustentabilidade