

## **POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NA TRANSIÇÃO DE ESCOLAS PARA ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS**

*Junior Cesar Mota*

### **Resumo**

Esta pesquisa objetivou analisar como duas escolas de Educação Básica do município de São João Batista – SC, traduzem e contextualizam em suas práticas, os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA, e do Programa Nacional Escolas Sustentáveis – PNES, visando a sua transição para Espaços Educadores Sustentáveis (EES). De abordagem qualitativa, ancorou-se em pressupostos teóricos do campo da Educação Ambiental (EA), bem como em documentos do Ministério da Educação (MEC). Para a coleta dos dados, utilizou-se a análise documental, entrevistas semiestruturadas e a observação direta. Para análise, a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados apontam que as escolas possuem dificuldades em inserir práticas e ações sustentáveis pelo fato de desconhecerem estratégias e metodologias que permitam interligar o currículo, a gestão democrática, o espaço físico e a comunidade, como propõem as DCNEA, e o PNES. No que diz respeito de como as escolas traduzem e contextualizam em suas práticas, os fundamentos e princípios desses documentos, visando a transição para espaços educadores sustentáveis, a tradução ocorre de maneira lenta e de certa forma desarticulada com os pressupostos contidos nas DCNEA e com o que está prescrito no PNES.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Espaços Educadores Sustentáveis; Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

### **Introdução**

A proposta de inserção da EA no currículo não é nova. Ela foi evoluindo desde a promulgação da Constituição Federal – CF (1988), passando pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (1999), Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (2014a), e consolida-se com a Resolução que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (2012a). Conforme o Art. 16 das Diretrizes, essa inserção pode ocorrer “Pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

e pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.” (BRASIL, 2012a, p. 5)

Para que isso de fato possa vir a ocorrer de forma significativa, é imprescindível que a inserção da temática ambiental e sustentável nas instituições de ensino, proporcione à comunidade escolar subsídios norteadores que permitam uma prática ambiental integrada contínua e permanente, de modo interdisciplinar.

Entretanto, estudos como os de Trajber e Mendonça (2006), sobre “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, apontam que grande parte das instituições de ensino não possuem um currículo que abranja de forma interdisciplinar a EA e a temática socioambiental, e limitam-se, muitas vezes, à realização de projetos, sendo que a sustentabilidade que deveria ser conceituada, acima de tudo, como um ato para o bem viver, é trabalhada frequentemente de forma isolada e focada somente nos resíduos sólidos.

Perante à preocupação da inserção e integração da EA e da sustentabilidade nos espaços escolares, surge no Brasil, no ano de 2009, uma proposta de política voltada a apoiar a transição das escolas rumo à sustentabilidade socioambiental, denominado Programa Nacional Escolas Sustentáveis – PNES. Este programa se fortalece com a promulgação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, da Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as DCNEA. Além deste, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis corrobora com a proposta de transição das instituições para espaços educadores sustentáveis.

Posto isso, considerando a relevância do mencionado, este artigo, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar como as instituições de ensino de Educação Básica do município de São João Batista – SC traduzem e contextualizam em suas práticas, os fundamentos e princípios das DCNEA e do PNES, visando a transição para EES. Neste artigo busca-se discutir a seguinte questão: Quais os limites e as possibilidades de inserção da EA e da sustentabilidade, no currículo, na gestão democrática, no espaço físico e na relação escola-comunidade, em instituições de ensino do município, de modo a proporcionar a transição das escolas para Espaços Educadores Sustentáveis (EES)?

Pautado nessas questões, a relevância desse trabalho gira em torno de que a ausência de um eixo articulador, focado em ações ambientalmente sustentáveis, no âmbito do currículo, gestão democrática, espaço físico e na relação das escolas com a comunidade, podem se constituir em obstáculos na formação de uma sensibilização crítica sobre as causas e consequências da crise ecológica, por parte dos profissionais da área da Educação no município.

## Os Espaços Educadores Sustentáveis e o PNES

Primeiramente, é importante esclarecer o significado do termo “espaços educadores”, tendo em vista que, para existir uma transição para um espaço educador sustentável, é necessário que haja de antemão, um espaço educador em funcionamento. Ao buscar a raiz etimológica das palavras, percebe-se que “espaço”, de acordo como o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa *online*, deriva do latim *spatium*, cujo significado está em torno de um lugar vazio, distância ou intervalo de tempo. Já, a palavra “educadores”, é proveniente do latim *educatore*, tendo por definição o ato de cuidar, ensinar e dar valores.

Assim, organizando as definições encontradas para esses dois termos, entende-se que esses espaços educadores seriam lugares que proporcionariam momentos para o ensinar, o cuidar, à construção e à ressignificação de saberes, atitudes e valores, os quais estão interligados em prol de uma aprendizagem significativa, tanto individual, quanto coletiva.

Mas então, o que se entende por espaços educadores sustentáveis? Segundo a versão preliminar do PNES,

Espaços educadores sustentáveis são definidos como aqueles que, em seu fazer pedagógico, criam condições para promover a cultura da sustentabilidade socioambiental. Ou seja, refletem essa intencionalidade de forma articulada no currículo, nas edificações, em seu modelo de gestão e nas relações escola-comunidade, buscando, sobretudo, possibilitar a experiência do sujeito ecológico. (BRASIL, 2014b, p. 1)

Para Gadotti (2009), esses espaços podem ser entendidos como locais que permitem uma troca de informações entre os indivíduos e o ambiente, nos quais grande parte dos processos de aprendizagem está sujeita a essa relação que se estabelece com o meio. Já de acordo com o material elaborado pelo MEC, denominado “Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação” (BRASIL, 2012b, p. 6), são espaços

[...] onde as pessoas cuidam das relações que estabelecem uns com os outros, com a natureza e com o ambiente. Esse espaço tem uma intencionalidade deliberada de educar para a sustentabilidade, mantém coerência entre as práticas e posturas e se responsabilizam pelos impactos que geram. Dessa forma buscam compensá-los com tecnologias apropriadas.

Estabelecendo um diálogo com essas definições, são espaços capazes de sensibilizar os sujeitos para a formação da cidadania ambiental, prevalecendo de conceitos e práticas voltadas à EA e à sustentabilidade socioambiental. Enfim, um espaço que incentive a

criatividade, a construção de uma nova visão de ser e de estar no mundo, que articule compaixão, interação, cooperação e a colaboração com os outros e com o meio ambiente.

É nessa vertente que o PNES pretende atuar, apoiando as escolas a realizarem a transição para um EES. A proposta governamental para a construção de escolas sustentáveis está estreitamente interligada ao Programa Nacional de Mudança do Clima, elaborado em 2008, o qual salienta que há uma necessidade de implementar “[...] 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 mudança do clima nos currículos e materiais didáticos”. (BRASIL, 2008, p. 113)

A elaboração da proposta do PNES emerge da Coordenação Geral de Educação Ambiental – CGEA, do MEC, tendo sua base no Edital nº 06 da SECADI/MEC, em 1º de abril de 2009. O objetivo principal estava voltado à convocação das Instituições integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para organizarem cursos de formação continuada aos professores da rede pública da Educação Básica no Brasil. (BRASIL, 2009)

Foi nesse intuito que a Universidade Federal de Ouro Preto, a Universidade Federal do Mato Grosso e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, associaram-se para organizar um projeto que ofertasse cursos para professores sobre as Escolas Sustentáveis. O curso, intitulado “Processo Formativo em Educação Ambiental, Escolas Sustentáveis e Com-vida”, ocorreu em 2010 e abrangeu 1600 cursistas de 39 polos da UAB situados em 16 estados e no Distrito Federal. (PEREIRA; MENDONÇA; SOUZA; ZANON, 2011)

O debate realizado em torno da revisão da proposta da versão preliminar do PNES, segue a lógica de transição de uma política de governo para estabelecimento de uma política pública, e surge no momento em que há uma necessidade profunda de transformar a forma de ensinar e aprender devido às mudanças socioambientais globais. Essa mudança no processo de ensino-aprendizagem tem como perspectiva maior proporcionar conhecimentos acerca do mapeamento e prevenção dos riscos, a sensibilização ambiental, entre outros princípios fundamentais à sobrevivência humana. (BRASIL, 2014b)

Além da necessidade das mudanças socioambientais, as escolas têm enfrentado outros obstáculos frente a essa nova realidade de vulnerabilidade social que afeta a dimensão educacional. O aumento de escala das matrículas, a multiculturalidade dos sujeitos, os problemas estruturais e socioambientais nos quais as instituições de ensino estão imersas, faz com que a melhoria da qualidade da educação pública no país seja um desafio a ser superado. É neste universo, com foco na qualidade de ensino para o exercício da cidadania responsável,

à construção de um presente e um futuro ambientalmente saudável e socialmente justo, e à transição das escolas rumo à sustentabilidade socioambiental que o PNES pretende atuar.

Segundo Trajber e Sato (2010, p. 72), o PNES é oriundo do processo formativo em EA, coordenado pela CGEA e executado de forma colaborativa pelas três universidades federais mencionadas anteriormente. Ele foi construído por profissionais da educação formal de todos os níveis e modalidades de ensino do País, e, mais especificamente, de educadores e educadoras ambientais participantes de eventos na área, nos quais houve espaço para debates ou foram criados instrumentos com o objetivo de coletar subsídios à sua formulação. Ainda, profissionais de diversas áreas do Ministério da Educação e de outros Ministérios. (BRASIL, 2014b)

Entretanto, Trajber e Sato (2010) ainda apontam a influência de um projeto realizado na Inglaterra, denominado *Shelburne Farms' Sustainable Schools Project*. Muitos objetivos e interesses foram adaptados, considerando as necessidades e os contextos político, histórico e econômico brasileiro. No entanto a base da ideia do projeto permanece com intencionalidade semelhante no PNES: articular o currículo, a gestão democrática, o espaço físico e a comunidade, em ações e estratégias voltadas às questões da EA e da sustentabilidade socioambiental.

### **Sobre o campo da pesquisa, os sujeitos e as escolhas metodológicas**

A escolha do município de São João Batista - SC, para esta pesquisa, é fruto do levantamento e da análise dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dos anos iniciais do Ensino Fundamental referente aos anos de 2007 a 2013, das redes municipais das cidades que compõem a Bacia Hidrográfica do Rio Tijucas. Dentre essas, São João Batista apresentou os melhores índices avaliativos, além de oferecer um acesso mais viável ao pesquisador, uma vez que reside na região e já atuou na rede de ensino municipal por um período de cinco anos, mais precisamente de 2010 a 2014.

Referente à escolha das escolas, das sete que oferecem Ensino Fundamental (anos iniciais) no município, foram selecionadas duas (E1 e E2) para serem campo de investigação dessa pesquisa. Ressalta-se que as sete escolas foram contempladas com os recursos do PDDE Escolas Sustentáveis que prevê recursos a serem empregados à melhoria da qualidade do ensino e à promoção da sustentabilidade socioambiental, considerando a gestão, o currículo, o espaço físico e a relação com a comunidade do entorno da escola. Suas principais ações estão voltadas para:

I – Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), coletivo escolar que, entre outras atribuições, deve promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e a alimentação sustentáveis e o respeito aos direitos humanos e à diversidade;

II – Promover possível adequação no espaço físico da escola, 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; e

III – Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2014b, p. 4)

A escolha das duas escolas ocorreu pela disponibilidade dos sujeitos em relação à pesquisa. Como se queria analisar cerca de cinco docentes (D) e um gestor (G) de cada escola, realizou-se um levantamento dos sujeitos que demonstraram interesse pela pesquisa, e nessas duas instituições, todos os professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e o gestor, aceitaram participar. Por questões éticas, os nomes dos sujeitos e das escolas não são mencionados.

No que refere-se à coleta de dados, utilizou-se a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação direta, na qual um diário de bordo foi utilizado para registro. Para as entrevistas, roteiros foram elaborados articuladamente com o objetivo e o problema de pesquisa. Na análise documental, a escolha dos documentos decorreu da pretensão de verificar se existem condições de possibilidade à transição da escola para um espaço educador sustentável. Os documentos selecionados foram: o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas (dois); os planos de aula dos professores a serem entrevistados (oito) e os Planos de Ação elaborados a fim de receber os recursos do Programa PDDE Escolas Sustentáveis (dois).

Por fim, a observação foi realizada durante as entrevistas e conversas informais com os sujeitos, pois, “[...] podem-se realizar observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como as evidências provenientes de entrevistas” (YIN, 2010, p. 136).

No que se refere à análise dos dados, “Ela consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente” (YIN, 2010, p. 154). Elas devem ser adequadas aos objetivos propostos e com o desenvolvimento da pesquisa. Nesta investigação, utilizou-se a estratégia da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para a organização, categorização e interpretação dos dados. Para uma melhor organização e compreensão, os resultados foram divididos em subtemas relacionados a temáticas advindas dos objetivos e questionamentos desse estudo, apresentados a seguir.

## A inserção da temática ambiental nos documentos e nas práticas de ensino

Com a intenção de identificar como a EA está inserida nos documentos curriculares e nas práticas educativas das duas instituições de ensino do município, a *priori*, buscou-se conhecer como as temáticas relacionadas à sustentabilidade socioambiental foram abordadas na formação inicial, e como estas estão inseridas nas formações continuadas dos profissionais da educação, haja vista que isto implica nas práticas dos docentes e dos gestores das escolas. Quando perguntados a respeito disto, algumas respostas foram obtidas.

*“Não foram abordadas essas questões da EA ou da Sustentabilidade. O foco era apenas nos conteúdos das disciplinas específicas da Pedagogia. Não nos é oferecido ainda nenhuma formação continuada a respeito das questões ambientais ou da Sustentabilidade.” (D1)*

*“Aí você me pegou! Acho que não foram abordadas não. Como nossa graduação foi há muito tempo (risos), era muito falado sobre as questões de como trabalhar em sala de aula os conteúdos mesmo de português, matemática, essas disciplinas. Formação continuada em EA não participei não.” (D4)*

Nessas falas relatadas pelos sujeitos, é perceptível que a EA e a sustentabilidade socioambiental não estiveram presentes durante suas formações na Educação Superior. O acontecido, talvez, tenha ocorrido pela questão do período em que esses docentes realizaram suas formações iniciais. Como ambos os professores já possuem uma vasta experiência profissional, a matriz curricular, provavelmente não constava com os preceitos ambientais inseridos de forma a abranger o currículo da Educação Superior.

Essas constatações vão ao encontro com o que Guimarães (2004, p.124) afirmava, que “[...] os professores foram ou estão sendo formados, em sua maioria, na mesma perspectiva conservadora de educação”, com base em uma EA naturalista e preservacionista, que vai contra os preceitos da EA crítica, a qual permite uma sensibilização dos sujeitos. Em relação à formação continuada, os sujeitos alegam não ter participado de formações voltadas a essas temáticas e alguns, como os docentes 3, 5, 8 e G2, apontam que um dos motivos de não participarem é que essas formações não são disponibilizadas pelo município.

Com essas falas, percebe-se que os sujeitos desconhecem qualquer tipo de oferecimento de cursos de EA (Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização), presencial e/ou a distância disponibilizados pelo PNEs. O curioso é que, para que as escolas pudessem aderir ao PNEs, um dos critérios era a participação de formações continuadas, oferecidas pelo

próprio programa. Entretanto, mesmo os docentes e gestores não terem realizados essas formações, as escolas foram contempladas com os recursos.

Com essa lacuna de acesso às formações com ênfase ambiental, a EA se insere no contexto escolar também de forma “deficiente”. Para Jacobi (2005) os profissionais da educação possuem um papel fundamental e decisivo na inserção das questões ambientais no cotidiano escolar, sensibilizando e instrumentalizando os educandos para um posicionamento crítico face à crise socioambiental, tendo como horizonte a construção de hábitos e a formação de uma cidadania ambiental que os mobilize para a questão da sustentabilidade no seu significado mais abrangente.

Posteriormente, buscou-se saber como o docente ministrava os conteúdos e metodologias de ensino em EA. Na entrevista, D1 respondeu que trabalha as questões ambientais na sala de aula “[...] *quando tem algum conteúdo que está relacionado, por exemplo os animais, as plantas, onde já se estabelece uma relação e busca trabalhar a questão da conscientização, senão é trabalhado mais as questões cotidianas.*” Essas ações cotidianas, segundo ele, seriam as questões básicas de respeito ao meio ambiente, como por exemplo, a questão de não poluir, de economizar os materiais escolares, de cuidar das plantas e animais, dentre outros. Essa mesma ideia foi encontrada nas falas de outros sujeitos.

Para referendar esse relato, analisou-se os planos de aulas do docente, nos quais foi verificado que são poucos os conteúdos e metodologias com ênfase ambiental. O que foi possível registrar foram algumas atividades isoladas que, ao perceber a data, concluiu-se que se restringiam ao Dia da Água, do Meio Ambiente, e o Dia da Árvore, corroborando o que constataram autores como Sato (2002) e Guimarães (2004). Essas atividades eram voltadas à construção de painéis informativos ou então ao recorte, colagem, pintura ou pequenos poemas sobre temas ambientais.

Percebe-se, assim, uma série de elementos que correspondem à construção de uma representação naturalista de meio ambiente. A ênfase nas estratégias relacionadas a animais e plantas nos remete à representação de natureza que devemos apreciar e respeitar (SAUVÈ, 2005, p. 40) em que as estratégias de ensino estão vinculadas a práticas de conservação e preservação ambiental.

Mas, é válido ressaltar que, mesmo que as ações e práticas dos docentes estejam limitadas às questões de conservação e preservação, talvez nessa faixa etária isso não seja “pouco”. Pelo contrário, pode ser muito importante, a partir disso, irá começar a ser desenvolvido o pertencimento ao local e o entendimento de como são complexas as interações ser humano, ambiente e cultura. Se essa intervenção for bem feita nessa fase de



desenvolvimento das crianças, já é muita coisa, é o começo da formação para uma cidadania planetária, de respeito à vida, e à diversidade.

O fato é que, seja a partir de um programa, política ou por iniciativa dos docentes, gestores, alunos e/ ou comunidade, a EA precisa estar inserida no processo educativo, não apenas como um modismo ou cumprimento de normas governamentais ou federais de programas de governo, mas sim como um instrumento transformador do modo de pensar e agir diante das situações de conflitos socioambientais contemporâneos.

### **As ações do plano do PDDE Escolas Sustentáveis e a realidade escolar**

A fala dos docentes, de ambas as escolas, confirmaram que não possuíam conhecimento acerca do PDDE Escolas Sustentáveis e, por consequência, não sabiam o que eram os chamados “Planos de Ação” necessários para a escola aderir ao Programa e acesso aos recursos financeiros. Isto pode ser confirmado em algumas falas:

*“Já ouvi falar do PDDE e dos recursos né? Mas estou meio por fora. Tem plano de ações? Então, isso eu não sabia.” (D2) “Ouvi falar, mas não conheço muito. Não participamos da elaboração de planos. A escola recebeu dinheiro, acho que a diretora comentou sobre algum projeto, não me lembro muito.” (D8)*

Na fala do G1 e do G2, também foi possível perceber que há falta de conhecimento acerca do Programa e que isto, de certa forma, causou angústia. G2 afirma que *“É um programa recente. Caiu meio que de paraquedas na escola. Chegou algum material do MEC, mas não é tão fácil de compreender. Ninguém veio falar nada como funciona exatamente.”* E G1, compartilha da mesma premissa *“Acredito que faltam algumas informações para nós da escola de como esse programa funciona, quais os objetivos. A maior dificuldade é o conhecimento.”*

Posto isto, analisando a dificuldade de compreensão e/ou até mesmo o desconhecimento do Programa por parte dos sujeitos, fica a pergunta de como que houve a adesão ao Programa e liberação de recursos financeiros do governo federal, diretamente às escolas, se não havia conhecimento sobre a formulação dos Planos e sua relação com as estratégias a serem executadas na escola.

Com essa inquietação, procurou-se entender como esta lacuna ocorreu. Para isto, foi realizada uma leitura dos planos de ação, das sete escolas contempladas, mesmo que somente duas foram selecionadas para esta pesquisa, com a intenção de perceber alguma evidência que explicasse tal fato. O que foi observado de semelhante é que as sete escolas se apropriaram

somente da Ação 3 (Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola).

O G1, quando perguntado acerca desse fato, de como foi esse processo de elaboração do Plano, respondeu que *“O planejamento das ações e a definição das estratégias aconteceu conversando com os professores.”* Entretanto, isso contradiz o que os docentes haviam afirmado, como na fala do D1 *“Plano de ações? Não foi passado nada para nós (professores). Talvez porque a gestão da escola nem soubesse que seria necessário.”*

Em contrapartida, o discurso do G2 trouxe a resposta à inquietação que estava sendo verificada. Ele afirmou que *“O plano de ações foi elaborado junto com uma moça da Secretaria de Educação que entendia mais do assunto”*. Isso justifica o porquê das escolas terem escolhido a mesma ação no Plano, e também a solicitação para utilização do recurso, sem terem conhecimento de como elaborá-lo.

Ressalta-se que não está sendo inferido nenhum julgamento contra as escolas, professores ou gestores. Pelo contrário, muitas vezes a comunidade escolar acaba se tornando “vítima” diante de tantas informações e da falta de conhecimento para internalizá-las e colocá-las em prática.

Retornando ao preenchimento do Plano de Ação para que a instituição fosse contemplada com os recursos do Programa, a escola 1, como mencionado anteriormente, escolheu apenas estratégias para a Ação 3, elaborada da seguinte maneira:

*“Projeto: Juntos Preservando o Meio Ambiente. Tem como objetivo envolver comunidade, pais, professores e alunos por meio de ações sustentáveis envolvendo a **reutilização de materiais descartáveis** na confecção de brinquedos, jogos pedagógicos, confecção de um jardim suspenso com utilização de garrafas Pet e implantação de uma **horta escolar**.”* (Plano de Ação da escola 1, grifos do pesquisador)

A horta escolar de fato está instaurada na E1. Segundo gestor, ela é fruto do recebimento da primeira parcela repassada do recurso pelo programa, no qual salientou que *“o planejamento das ações e a definição das estratégias aconteceu conversando com os professores”*. Entretanto, durante a observação, percebeu-se que a horta não foi construída, mas sim adaptada com a utilização de alguns blocos de concreto que delimitam o plantio de ervas e temperos, que são utilizadas na merenda escolar das crianças. Assim, notou-se que para a organização da horta, não houve grandes investimentos financeiros por parte da escola.

Em relação à E2, cuja estratégia, também vinculada à Ação 3, apresentava a proposta de *“Desenvolver, acompanhar e assumir a Educação Ambiental na escola de forma permanente e envolver a comunidade escolar e o entorno onde vivemos para pensar nas*

*soluções para os problemas atuais e na construção de um futuro desejado por todos.*” (Plano de Ação da E2), percebeu-se que há uma grande dificuldade de articular a comunidade com as práticas escolares dentro da instituição, e que a parte do recurso recebido até o momento da pesquisa, segundo o G2 foi utilizado para “[...] comprar um computador para a sala dos professores e outros materiais didáticos que estavam faltando”. A fala do gestor mais uma vez nos remete a hipótese da falta de conhecimento e informação, uma vez que a compra de equipamento de informática não está prevista no Programa para a inserção da temática ambiental no PPP, o que pode causar problemas à escola na prestação de contas.

Dando continuidade às análises, convém agora verificar como as escolas focaram suas estratégias para a inserção da EA e da sustentabilidade no contexto escolar na Ação 3. Para isso, tornou-se indispensável saber como esses termos estão inseridos no PPP das escolas, e como este foi elaborado nas instituições.

No que tange às questões ambientais, destaca-se que os PPPs das duas escolas, apresentam características muito semelhantes. Observou-se que não há um espaço que saliente uma ou mais concepções de EA; não existem estratégias e/ou ações para desenvolvimento da temática ambiental, e nem parte específica que trate das Políticas Públicas em EA. O que foi possível perceber é que o meio ambiente aparece integrado de forma sintetizada relacionado ao Tema Transversal “Meio Ambiente”, reportando-se ao antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Perante os relatos e análises dos PPPs das escolas, é visível perceber que os documentos não refletem o que as escolas são, e o que fazem, e que a participação da comunidade escolar e local não é tão efetiva, quanto deveria, segundo as falas dos sujeitos, ou seja, pouco expressam a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais (LIBÂNEO, 2004). Eles não apontam as características, as necessidades, as raízes culturais dos sujeitos da comunidade, e tão pouco apresentam as realidades e as problemáticas socioambientais por quais os moradores locais enfrentam, problemas ambientais estes abordados nas falas dos sujeitos.

Essa ausência da EA no PPP, documento de gestão da escola, pode ser explicada por Sauv  (2013) que afirma serem a Educa o e o Meio Ambiente, assuntos p blicos e, por essa raz o correspondem   esfera das intera o es sociais. Desta forma, “pode ser apoiada ou abandonada, favorecida ou restringida por op o es pol ticas [...]” (SAUV , 2013, p. 15)

### **Implica o es para o processo de transi o  das escolas para EES**

Aqui, apresento algumas implicações que possivelmente são obstáculos para o processo de transição das escolas para EES. Com isso, buscou-se analisar os desafios e as possibilidades que as duas instituições encontram diante da necessidade de inserir ações e estratégias direcionadas à EA e a constituição ou transição para espaços educadores sustentáveis.

Primeiramente, se procurou conhecer a respeito das possíveis limitações e obstáculos que os docentes e os gestores percebem existir para a inserção da EA em suas práticas pedagógicas, e quais as condições de possibilidade para romper, parcial ou integralmente esses limites.

Dos docentes obteve-se respostas como: *“Limites? Não saber trabalhar de maneira diversificada a EA e as questões sustentáveis. Precitaria de formações nesse sentido, alguém para dar uma “luz” (D8). Já o D2 “Acho que minhas limitações é não saber como trabalhar a EA como as outras matérias. A gente fica meio perdida no meio de tanto conteúdo e essas questões ambientais ficam para trás”.*

Esse “não saber como” já havia sido mencionado quando foram perguntados acerca da implementação de ações que permitam que a EA e a sustentabilidade estejam inseridas no contexto educativo, a fim de proporcionarem subsídios para que as escolas realizem o processo de transição para um EES.

Agora, o que merece destaque, é a seguinte fala do D1:

*Acredito que a gente fala pouco sobre isso, mas que não há muitas limitações. Acho que a gente acaba esquecendo de abordar esses conteúdos ambientais, devido à falta de tempo. Teria que ser mais trabalhado. Acho que é necessário algo que nos permita dar mais ênfase à EA. Talvez algum material específico ou se a EA fosse uma disciplina que tivesse conteúdo a ser seguido.*

Por que isso merece destaque? Pois bem, segundo o sujeito, as questões ambientais poderiam ser mais trabalhadas, mas, devido aos outros conteúdos tidos como “obrigatórios”, as temáticas relacionadas ao ambiente e à sustentabilidade acabam ficando em segundo plano. Por esse motivo, acreditam que se a EA fosse uma disciplina específica, esses conteúdos seriam obrigatórios e teriam de ser trabalhados como os outros, alcançando assim resultados mais abrangentes e significativos.

É aí que o destaque surge. Essas afirmações dos sujeitos não se sustentam com o que afirmam a história e a Política Nacional de EA, bem como o que instituem as DCNEA (BRASIL, 2012a), as quais afirmam que, para a Educação Básica, não se pretende a inclusão desta temática transversal como disciplina curricular, uma vez que a meta a ser alcançada é o fortalecimento do caráter interdisciplinar da EA.

Quanto às possibilidades para superar essas limitações, a maioria dos sujeitos apontam que as formações continuadas são as ferramentas mais eficazes, o que reforça o que determinam as DCNEA: “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (op. cit., p. 3).

No que se refere à dimensão do currículo, retoma-se a discussão acerca da inserção da EA e da sustentabilidade nos PPPs das duas escolas apresentadas anteriormente. Percebeu-se nas análises documentais que não há uma inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no PPP das instituições de ensino e em seu cotidiano, a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local. Isto precisaria ocorrer, uma vez que no PNEs a dimensão curricular tem como foco principal a “internalização da dimensão ambiental nas instituições”. (BRASIL, 2014b)

Quando se trata da dimensão do espaço físico escolar, prevista no PNEs, o que se observou foram a colocação de lixeiras coloridas situadas no corredor, nas duas escolas. Também uma pequena horta construída em um local que é restrito às merendeiras, por possuir ervas e temperos utilizados na merenda escolar dos alunos. Para sermos coerentes com os objetivos e ações do Programa, a horta seria uma potencialidade para o fomento da EA na escola. Entretanto, não está contribuindo para gerar novos conhecimentos e práticas no ambiente escolar, pois, na conversa com os docentes, confirmamos que os alunos não participam de atividades que envolvam esse espaço.

Portanto, embora lentas, para que as mudanças para a internalização da EA e da sustentabilidade previstas no PNEs e nas DCNEA, tanto no currículo, na gestão, no espaço físico e nas relações a serem instituídas entre a escola e a comunidade, possam de fato acontecer, é preciso antes de tudo, que haja por parte dos envolvidos, a construção de conhecimentos, diálogo de saberes e a sensibilização para o estabelecimento de uma cultura de sustentabilidade.

### **Considerações e reflexões**

Nosso país está enfrentando uma crise econômica, e há um grande risco de programas educacionais, mais precisamente no que tange ao fomento da EA, como o PDDE Escolas Sustentáveis e o PNEs, deixarem de existir. Caso mais sério é o do PNEs, o qual, mesmo envolvendo centenas de escolas no país, até o presente momento se encontra ainda em sua versão preliminar, em análise nos altos escalões do MEC, sendo que a própria Coordenação

Geral de Educação Ambiental – CGEA, teme pela sua continuidade. Essa possibilidade de retrocesso coloca em risco os avanços conquistados no campo da EA com as DCNEA, em 2012. Então, supõe-se que não é, e não será diferente, com os Programas governamentais mencionados aqui.

Com base nas análises e nos resultados obtidos, acredito ter se confirmado que as escolas possuem dificuldades em inserir práticas e ações sustentáveis pelo fato de desconhecerem estratégias e metodologias que permitam interligar o currículo, a gestão democrática, o espaço físico e a comunidade, como propõem as DCNEA, e o PNES. Agora, no que diz respeito de como as escolas traduzem e contextualizam em suas práticas, os fundamentos e princípios desses documentos, visando a transição para espaços educadores sustentáveis, afirmo que essa tradução ocorre de maneira lenta e de certa forma desarticulada com os pressupostos contidos nas DCNEA e com o que está prescrito no PNES.

Enquanto pesquisador, percebo diante de tudo que foi abordado, que a adesão do PNES parece mais uso da política pela Secretaria Municipal de Educação, do que uma reflexão das escolas contempladas pelo Programa. Diante disto, fica também como resultado as seguintes reflexões: Por que há essa passividade das escolas em relação à Secretaria de Educação? Por que as escolas não reagem diante de algo que não conhecem, apenas aceitam o que lhes é imposto? Qual o motivo de não serem mais ativas no que se refere a algumas exigências (formações continuadas, orientações, apoio) que a Secretaria deveria lhes proporcionar por meio de uma mediação dialógica eficaz? E mais, por que aderir a um programa sem ao menos ter conhecimento do que é e para serve os recursos recebidos?

## **Referências**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Governo Federal. Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima. **Plano Nacional de Mudança do Clima – PNMC**. Brasil. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação**. Brasília: MEC, Secadi: MMA, Saic, 2012b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria n. 65, de 29 de junho de 2009. **Edital nº 06 da SECADI/MEC**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rede\\_de\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rede_de_educacao.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3.ed. Ministério do Meio Ambiente, 2014a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis**. Versão Preliminar de 02.06.2014. Brasília, DF: MEC; Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2014b.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

GADOTTI, Moacir. Sustentabilidade e Educação ambiental. **Apresentação**. Colóquio Sustentabilidade, Educação Ambiental e Eficiência Energética. 25 de junho de 2009. Disponível em: <[http://www.cdes.gov.br/exec/evento/exibe\\_evento.php](http://www.cdes.gov.br/exec/evento/exibe_evento.php)>. Acesso em: 11 mar. 2016.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. São Paulo, **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 2. 2005. p. 233-250.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

PEREIRA, D. MENDONÇA, R. SOUZA, G. e ZANON, A. Processo de formação de professores por intermédio do ensino a distância para a promoção de transformações socioambientais: processo formativo escolas sustentáveis e COM-VIDA. In. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 7., 2011, Ouro Preto, MG. **Anais eletrônicos...** Outro Preto:

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SAUVÈ, Lucie. Educación ambiental y ecociudadania: Dimensiones claves de un proyecto politicopedagógico. **Revista Científica**. Bogotá, n. 18, jun-dez 2013.

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

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_; SATO, Michèle. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. especial, p. 70-78, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.