

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGPE

MARIA ESTELA MACIEL FREITAS

PROGRAMA VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM ESCOLAS
SUSTENTÁVEIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
ESTADUAL ANTONIO PADILHA NO MUNÍCIPIO DE SOROCABA-
SP.

São Carlos - SP
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGPE

PROGRAMA VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM ESCOLAS
SUSTENTÁVEIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
ESTADUAL ANTONIO PADILHA NO MUNICÍPIO DE SOROCABA-
SP.

Maria Estela Maciel Freitas
ORIENTADORA: Profa. Dra. Denise de Freitas

São Carlos – SP
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO - PPGPE

Maria Estela Maciel Freitas

PROGRAMA VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM ESCOLAS
SUSTENTÁVEIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
ESTADUAL ANTONIO PADILHA NO MUNÍCIPIO DE SOROCABA-
SP.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Denise de Freitas.

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F866p

Freitas, Maria Estela Maciel

Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas
Sustentáveis : análise de uma experiência na Escola
Estadual Antonio Padilha no município de Sorocaba-SP
/ Maria Estela Maciel Freitas. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
120 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas
Sustentáveis. 2. Projeto COM-VIDA. 3. Educação
sustentável no contexto escolar. 4. Mobilização de
estudantes. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Estela Maciel Freitas, realizada em 21/09/2015:

Denise de Freitas

Profa. Dra. Denise de Freitas
UFSCar

Adriana Marcela Bogado

Profa. Dra. Adriana Marcela Bogado
UFSCar

Luisa Dias Brito

Profa. Dra. Luisa Dias Brito
UNIFAL

São Carlos - SP
2015

“Nunca haverá um mundo melhor se não lutarmos para melhorar a nós mesmos”
(José Mujica)

Dedico esse trabalho ao meu marido Alexandre,
aos meus pais Sebastião e Maria de Lourdes e a minha irmã Ana Paula.

Pessoas com quem
amo partilhar minha vida.

Retrato do artista quando coisa

(Manoel de Barros)

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.

Nesse ponto
sou abastado.

Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

AGRADECIMENTOS

O mestrado é mais etapa que finaliza em minha formação e como sempre muitas pessoas contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão dessa jornada. Sendo assim, para cada uma dessas pessoas o meu sincero agradecimento, sem a ajuda de vocês nada disso teria sido possível.

Agradeço em especial ao meu marido Alexandre que esteve ao meu lado sempre disposto a me ajudar, me compreendendo, e praticando sua paciência e tolerância nestes dois anos, seu apoio foi fundamental. Agradeço a professora Denise, pelos ensinamentos, pela compreensão, ajuda e acima de tudo por ter acreditado em meu potencial me proporcionado essa oportunidade de realizar esse projeto. Meu obrigada a você Professora Denise.

Agradeço também a toda a minha família, em especial aos meus pais que sempre serão minha fonte de inspiração. Agradeço o apoio do meu pai Sebastião que sempre reconheceu o valor do conhecimento e da educação para a vida de uma pessoa.

Agradeço a minha mãe Maria de Lourdes por continuar a iluminar meu caminho, mesmo não estando mais ao meu lado.

Agradeço a todos os meus amigos que me incentivaram a realizar esse trabalho. Agradeço a toda comunidade da E.E. Antonio Padilha por ter acreditado e apoiado as minhas ideias para a realização do projeto COM-VIDA. Meus sinceros agradecimentos à equipe gestora em especial ao diretor Luiz, pois sem sua aprovação nada disso seria possível, aos professores que compreenderam a relevância do tema, em especial as professoras Conceição, Boy e Estela que contribuíram diretamente com esse trabalho.

E por último não posso deixar de agradecer aqueles que me motivaram a realizar todo esse processo, os meus estudantes. Cada um que passou pela COM-VIDA me encantava e me fazia perceber que podemos ensinar de uma maneira diferente a qual estamos acostumados. Aprendi muito com a Marina, Maria Alice, Lauryene, Isabelli, Paola, Carla e Thamiris, com estas estudantes nasceu à motivação em realizar esse projeto tornando essenciais em todo o processo. Levarei cada uma em meu coração.

RESUMO

Tendo em vista que a construção de práticas sociais sustentáveis são metas centrais para orientar a educação dos cidadãos em qualquer contexto de aprendizagem o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2003, o programa “Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis/ COM VIDA” que apresenta diretrizes para a elaboração de práticas de Educação Ambiental no contexto escolar. O objetivo central dessa pesquisa foi descrever e analisar o desenvolvimento desse programa na Escola Estadual Antônio Padilha, localizada no município de Sorocaba-SP entre os anos de 2013 e 2014. Especificamente buscou-se descrever e analisar as práticas desenvolvidas pelo “COM-VIDA” e identificar práticas relacionadas à sustentabilidade dos envolvidos no projeto da referida escola. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso qualitativo e os procedimentos de tomada de dados referem-se a análise documental, a observação participante, a aplicação de questionários e realização de entrevista semiestruturada. Como procedimento de análise do conteúdo adotou-se a perspectiva da análise textual discursiva. Como principais resultados têm-se no ano de 2013, a realização de práticas que motivaram os estudantes para a participação da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente resultando na organização de um grupo de estudantes que iniciaram ações de Educação Ambiental na escola. No ano de 2014 as ações continuaram dando origem a construção da COM-VIDA, um espaço de discussões sobre as questões ambientais que tem por objetivo a realização de ações para a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do ambiente escolar. A implementação do projeto e a construção da COM-VIDA, proporcionou aos estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) experiências práticas em Educação Ambiental voltada para a sustentabilidade. Dentre as atividades desenvolvidas destacou-se o projeto de conscientização “sustentabilidade sem ser clichê” sobre o desperdício e o descarte adequado do lixo com a implantação da coleta seletiva na escola e o cultivo de alimentos na horta escolar. Todas as atividades foram elaboradas pelos próprios estudantes sendo os principais protagonistas nesse processo. Essas experiências contribuíram para construção de conhecimentos teóricos e práticos sobre sustentabilidade, ajudando na formação das identidades ambientais dos estudantes e na minha formação como docente. A movimentação da COM-VIDA fez com que o tema adentrasse no ambiente escolar, tanto pelos estudantes quanto pela equipe gestora,

professores e funcionários ocasionando pequenas mudanças nas atitudes individuais e coletivas da comunidade escolar.

Palavras Chaves: Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis, Projeto COM-VIDA, Educação Sustentável no contexto escolar, Mobilização de estudantes.

ABSTRACT

Considering that the construction of sustainable social practices are central goals to guide the education of citizens in any learning context the Ministry of Education (MEC) has prepared the Program “Let’s take care of Brazil” with sustainable schools which provides guidelines for the development of environmental education practices in schools. To participate in this program the school must present an ongoing project, addressing social and environmental issues in which the student is the subject of their learning in order to reach a personal, collective, conscious and critical training. Thus, among the objectives of this research are highlighted as follows: describe and analyze the development of the Program proposed by Ministry of Education (MEC) “Let’s take care of Brazil with sustainable schools / COM –VIDA” in school E.E. Antonio Padilha, located in Sorocaba-SP between the years 2013 and 2014, describe and analyze the practices developed by COM-VIDA and identify practices related to sustainability of those involved in the project. The methodology that leads this research is the study of qualitative case, as the case study focuses on a particular event revealing its peculiarities. For data collection were used different methods such as document analysis, participant observation, questionnaires and semi-structured interview.

The Project began timidly in 2013 with the realization of practices that motivated students to participate in the IV National Children and Youth Conference for the Environment and as a result, we have the first group of students who started actions of environmental education at school. In 2014, such actions kept leading the construction of the COM-VIDA, a discussion space on environmental issues, providing carrying out actions to improve the quality of life and sustainability in the school environment. The implementation of the program and the construction of the COM-VIDA, provided to students of elementary school (6º to 9º years) practical experiences in environmental education focused on sustainability. The workshops COM-VIDA, guided in education for sustainability, the students had the opportunity to identify, discuss and propose solutions to local environmental and social problems. Among these activities are the awareness Project “Sustainability without being cliché” about the waste and proper disposal of garbage with the implementation of selective collection in our school, and growing food in the school garden. All activities were designed by the students themselves are the main protagonists in this process. Through these experiences for building theory knowledge about sustainability, it has been built their environmental identities. The move COM-VIDA has made the theme enter therein in the school

environment both by students and by the management staff causing small changes in individual and collective attitudes of the entire school community.

Keywords: Program Let's Take Care Of Brazil with Sustainable Schools, COM-VDA Project; Sustainable Education, Mobilization Students.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO PENSAMENTO CRÍTICO.	19
<i>2.1 Breve histórico das políticas públicas brasileiras de Educação Ambiental. ...</i>	<i>19</i>
<i>2.2 Pensando uma EA crítica e sustentável.....</i>	<i>26</i>
3 CAMINHO PERCORRIDO	37
<i>3.1 Metodologia da Pesquisa</i>	<i>37</i>
<i>3.2 Coleta e Análise dos Dados</i>	<i>38</i>
<i>3.2.1 Análise documental</i>	<i>39</i>
<i>3.2.2 Observação participante</i>	<i>40</i>
<i>3.2.3 Questionários</i>	<i>41</i>
<i>3.2.4 Entrevistas</i>	<i>45</i>
4 UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM AMBIENTAL: ABRINDO AS PORTAS DA ESCOLA PARA A SUSTENTABILIDADE.....	47
<i>4.1 Caracterização da Escola e dos participantes do projeto</i>	<i>47</i>
<i>4.2 Descrição do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”</i>	<i>49</i>
<i>4.2.1 Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)</i>	<i>53</i>
<i>4.2.2 Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA)</i>	<i>56</i>
<i>4.3 Descrição Reflexiva do Projeto COM-VIDA na E.E. Antonio Padilha</i>	<i>59</i>
<i>4.3.1 Descrição e Análise das atividades desenvolvidas em 2013</i>	<i>63</i>
<i>4.3.2 Aprendizagem de um Projeto de Educação Ambiental na Escola.</i>	<i>70</i>
<i>4.3.3 Descrição e Análise das atividades realizadas em 2014.....</i>	<i>78</i>
<i>4.3.3.1 Gincana da Sustentabilidade.....</i>	<i>81</i>
<i>4.3.3.2 A dinâmica da Teia da Sustentabilidade.....</i>	<i>82</i>
<i>4.3.3.3 Oficinas da COM-VIDA</i>	<i>84</i>
<i>4.4 Percepções dos estudantes e COM-VIDA</i>	<i>93</i>
5 REFLEXÕES FINAIS	106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 110

APÊNDICES 115

1 APRESENTAÇÃO

A natureza sempre fez parte de minha vida, ou melhor, cresci fazendo parte da natureza, em um sítio, vivenciando experiências com o contato direto com a terra, plantas e animais. Aprendi, desde pequena, que cada ser vivo possui um papel importante para o equilíbrio do nosso ambiente. Construindo, dessa forma, uma relação de respeito entre homem e natureza. Nessa época, não conhecia o significado de Educação Ambiental, tão pouco de Sustentabilidade, entretanto, de uma maneira informal já convivía com valores e atitudes ligados aos termos.

Durante meu período escolar não me recorro de muitas experiências marcantes as quais envolvessem questões ambientais. Recordo-me apenas de dois episódios, um no Ensino Fundamental II e outro já no Ensino Médio. Porém, sem aprofundamento nas questões e nem nas práticas pedagógicas. No Ensino Fundamental II a EA foi apresentada através de práticas conservadoras de preservação do ambiente natural. No Ensino Médio isso não se modificou, apenas surgiu o termo sustentabilidade que também estava ligado à preservação da natureza e dos seus recursos. Considero que foi a partir desses momentos que entrei na educação formal, em contato com o tema Meio Ambiente e Sustentabilidade, mesmo que, de fato, eu ainda não conhecesse o significado de tais termos.

O conjunto dessas experiências, acumuladas através da educação formal e informal, despertou-me preocupação ambiental e interesse em conhecer e entender melhor a natureza e suas relações, culminando na minha escolha em cursar Biologia, ingressando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Sorocaba.

Durante o curso descobri as diversas concepções que envolvem o termo Meio Ambiente, Sustentabilidade e Educação Ambiental, isso ocorreu principalmente quando cursei a disciplina de EA, nesse momento houve um entendimento melhor de como realizar a EA. E aos poucos, no cotidiano universitário, fui me aproximando desses termos e paralelamente surgiu o encanto pela licenciatura. Como educadora poderia desinstrumentalizar a EA e torná-la mais aberta, dinâmica e humana.

Também, durante a graduação, surgiu a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), possibilitando-me interagir e conhecer melhor o ambiente escolar, permitindo realizar algumas atividades de Educação Ambiental com estudantes. Durante essas práticas me aproximei mais das

questões ambientais, instaurando um processo de aprendizagem horizontal entre mim e os estudantes.

Nesse ínterim, reconheci a pertinência da Educação Ambiental estar integrada ao Currículo Escolar de maneira contínua. Uma vez que se relacionam com questões sociais as quais colaboram com a manutenção da qualidade do ambiente e, conseqüentemente, da qualidade de vida dos indivíduos daquela comunidade escolar.

A experiência no PIBID foi enriquecedora para a minha formação inicial, pois me possibilitou o aprendizado direto com o ambiente escolar, através de práticas que me acrescentaram conhecimentos pedagógicos e conhecimentos práticos sobre o fazer EA. Considero minha busca pedagógica por uma Educação Ambiental crítica e sustentável, uma construção, assim como minha docência, partindo do meu ingresso no curso de licenciatura, no qual participei do PIBID, passando pelo momento em que assumi efetivamente minha primeira sala de aula e chegando ao Mestrado Profissional em Educação, que me proporcionou a oportunidade de realizar esse projeto em Educação Ambiental.

Refletindo sobre esse pequeno percurso de minha formação, analiso que em cada um desses momentos acumulei experiências e conhecimentos que me permitem compreender o sentido de ensinar e aprender. Ser educadora não é apenas ensinar é também estabelecer relações com o corpo docente e discente e mantê-las, aplicando doses diárias de afetividade, criando espaços para compartilharmos experiências que nos conduzam a valores e ações para a formação do ser humano humanizado.

Apesar de a Educação Ambiental estar dissipada no interior das escolas, na maioria das vezes são práticas pontuais e descontextualizadas. Há poucas práticas que realmente são pautadas em discussões mais críticas sobre as questões ambientais (CARVALHO, 2012). Deste modo, reconheço a necessidade de práticas pedagógicas de EA contínuas no ambiente escolar, as quais forneçam aos estudantes uma compreensão mais complexa sobre as questões ambientais e lhes oportunizem a busca por soluções para problemas locais identificados, construindo uma cultura ambiental local. Para isso é preciso cativar os estudantes e estabelecer espaços e momentos de aprendizagem com o objetivo de compartilhar e construir conhecimentos significativos. Assim como Guimarães (2004, p.91) ressalta.

É desejável a criação, por nós educadores, de um ambiente educativo que propicie a oportunidade de conhecer, sentir, experimentar; ou seja, vivenciar aspectos outros aos que predominam na constituição da atual realidade socioambiental. Isso poderá potencializar uma prática

diferenciada que pelo incentivo à ação cidadã em sua dimensão política, repercute em novas práticas sociais voltadas para a sustentabilidade socioambiental.

Partindo dessa ideia, no ano de 2013 a oportunidade de realizar um projeto contínuo de EA nasceu quando ingressei na Secretária de Educação do Estado de São Paulo como professora efetiva da disciplina de Ciências Físicas e Biológicas da Escola Estadual Antonio Padilha, localizada no município de Sorocaba-SP.

No mesmo ano fui apresentada ao Programa “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” (PVCBES) pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Sorocaba- SP¹ através de uma oficina pedagógica ofertada pelo núcleo. Interessei-me pela proposta do projeto, uma vez que poderia desenvolver suas ações de maneira contínua no ambiente escolar, proporcionando um novo ambiente e uma nova forma de pensar em Educação Ambiental, já que havia observado que as questões ambientais não eram abordadas na escola. Deste modo, levei até a equipe gestora da escola a proposta do programa a ser desenvolvido. A proposta foi bem aceita pela equipe gestora e a partir desse momento iniciaram-se as ações para a implementação do programa na escola.

Uma escola que compartilha ideais socioambientais em suas práticas torna-se um importante ambiente para que os indivíduos vivenciem experiências ambientais ajudando na formação da identidade do sujeito ecológico. (CARVALHO, 2013)

Sendo assim, uma proposta de projeto que mobilize educadores e estudantes para as questões ambientais se faz pertinente na atual crise ambiental em que a sociedade se encontra. As questões ambientais emergiram no contexto social problematizando sobre as implicações das ações humanas, especificamente às relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, na modificação e degradação do ambiente físico e social, gerando tanto a perda da biodiversidade como da qualidade de vida dos seres humanos. (LOUREIRO 2012)

Levar essa discussão para o interior da escola é de extrema importância, pois segundo Gadotti (2008) os aspectos sociais e ambientais da explosão tecnológica, das últimas décadas, não foram acompanhados pelas políticas públicas necessárias para

¹ Cada Diretoria de Ensino do estado de São Paulo possui um Núcleo Pedagógico que são unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, atuando preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino. Possui diversas atribuições, entre elas, a orientação e implementações de propostas pedagógicas juntamente com os professores nas escolas. Os núcleos são compostos por PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) das diversas áreas de conhecimento

esse desenvolvimento produzido pela sociedade capitalista, ocorrendo com isso uma imaturidade no gerenciamento de soluções para problemas socioambientais. Estabelecendo a miséria e conseqüentemente aumentando a desigualdade social e degradação ambiental no mundo.

Essas mudanças ambientais que afetam todos os lugares do planeta e o modo como vivemos, ocorrem em parte devido aos estilos de vida das sociedades com implicações nas comunidades locais, mas também globalmente, pois atingem todo o planeta modificando apenas a intensidade em cada local. Todas essas mudanças influenciam a sociedade e suas relações, pois a manutenção de um ambiente que mantenha um equilíbrio dinâmico e saudável é mediada pelo poder político, econômico e ideológico dos diferentes segmentos da sociedade. (BRASIL, 2012a)

Portanto, para contribuir com a superação desse cenário, o programa de Educação Ambiental do Governo Federal “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” se estabelece no ambiente escolar para auxiliar na elaboração de práticas pedagógicas ambientais e na construção de ambientes de discussões sobre as questões ambientais.

O programa “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” iniciou em 2004 e tem como objetivo construir um processo permanente de Educação Ambiental nas escolas, estimulando o diálogo entre os integrantes da comunidade escolar, buscando “*conhecimento, pesquisa e geração de saber e ação transformadora de comunidades locais*”. (HENRIQUE, 2007, p. 35)

Para isso o programa propõe ações como: a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente; formação continuada de educadores e produção de material didático, ensino a distância e com ações estruturantes com a formação das COM-VIDAs (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida da Escola).

Esse estudo é o resultado da implementação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis na Escola Estadual Antonio Padilha/ Sorocaba-SP no período de 2013/2014, quando foram realizadas duas ações do programa, a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e a formação da COM-VIDA.

Para compreender como se deu essa implementação algumas questões orientam esse processo: Que concepções de EA e sustentabilidade têm o Programa “Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis?” Como este projeto foi concebido e tem sido implementado nesta escola? Como ações relacionadas às práticas sustentáveis,

nesse contexto escolar, foram produzidas no decorrer do desenvolvimento do projeto proposto pelo MEC Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis/ COM-VIDA na escola E.E. Antônio Padilha na cidade de Sorocaba/SP, no período de 2013 a 2014? Quem participou efetivamente deste projeto? Como a formação da COM-VIDA na escola auxiliou na disseminação das concepções, valores e atitudes ligadas à sustentabilidade? Como estes participantes assimilaram e praticam ações sustentáveis na escola?

Para elucidar essas questões foram traçados alguns objetivos, dentre eles:

- Descrever e analisar o Programa proposto pelo MEC “Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”.
- Descrever e analisar o desenvolvimento do programa proposto pelo MEC “*Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis/ COM-VIDA*” na escola E.E. Antônio Padilha no período de 2013 a 2014.
- Descrever e identificar as ações Desenvolvidas pela COM-VIDA.
- Identificar o perfil dos envolvidos no projeto.
- Identificar as concepções de ambiente e sustentabilidade dos estudantes.
- Identificar valores e princípios dos estudantes ligados à sustentabilidade.
- Identificar práticas relacionadas à sustentabilidade dos envolvidos no projeto.

Para alcançar os objetivos traçados, a fim de responder as questões que orientam essa pesquisa. Iniciei meu caminho buscando compreender o contexto da EA e sustentabilidade, tanto no que se refere às políticas públicas brasileiras quanto às concepções que envolvem esses termos, priorizando o pensamento crítico.

Seguindo adiante, deparei-me com vários outros caminhos, neste momento tive que escolher o melhor caminho metodológico para me conduzir ao esclarecimento das questões de pesquisa. A partir desta escolha, iniciei uma experiência de aprendizagem ambiental. A qual passou pela descrição e análise do documento oficial do programa VCBES e de sua implementação na E.E. Antonio Padilha, sendo possível assim, reconhecer práticas importantes e relevantes, como a construção da COM-VIDA na escola, para dissipar no ambiente escolar uma nova cultura ambiental. Chegando, portanto, ao fim dessa jornada com as reflexões finais sobre essa experiência de aprendizagem ambiental.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO PENSAMENTO CRÍTICO.

2.1 Breve históricos das políticas públicas brasileiras de Educação Ambiental

Neste momento, delinerei um breve histórico das principais políticas públicas ligadas à institucionalização da EA e à Sustentabilidade no Brasil que favorecem a disseminação das concepções ambientais.

Para isso é necessário entender o conceito de políticas públicas e como estas influenciam a vida de um cidadão. A palavra política tem sua origem grega que significa *limite*, só após passou a significar *polis* devido ao fato de que as cidades eram delimitadas por muros que se chamavam *polis*. Assim, os muros (*polis*) eram os limites das cidades. Esse significado da palavra política parte do princípio que “*política é a arte de se estabelecer limites, ou seja, o que é um bem comum*” (GONÇALVES, apud. SORRENTINO, 2005. p. 288).

Sorrentino (2005, p. 289), faz sua contribuição para discussão afirmando que

[...] a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum.

Para Mendonça (2004), as políticas públicas nascem das ações humanas, que vão se desenvolvendo através do processo de representações sociais. Azevedo apud. Mendonça (2004, p. 31) afirma que as políticas públicas se relacionam com o universo cultural e simbólico social. Logo se estabelecem “*valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais*” onde se define e orienta a implementação de políticas. Portanto, as políticas públicas partem de demandas sociais e são geridas pelas instituições através de normas que visam aos interesses sociais e coletivos.

Assim, as primeiras preocupações com questões ambientais no Brasil são datadas da década de 70, com o início dos movimentos ecológicos. Sendo um reflexo dos acontecimentos e discussões que estavam ocorrendo pelo mundo como a I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, realizada em 1972, em Estocolmo, Suécia, e a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (ex-União Soviética), em 1977. Nesses encontros foram elaborados e firmados documentos entre vários países, inclusive o Brasil, onde a EA ganhou destaque como estratégia para atingir a sustentabilidade ambiental e social do planeta (SORRENTINO, 2005).

Em 1973 a EA apareceu pela primeira vez como uma política pública no Brasil com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), a qual tinha entre seus objetivos conscientizar as pessoas para o uso consciente dos recursos naturais a fim de preservar o meio ambiente (SORRENTINO; TRAJBER, 2007).

Em 1983, foi criada a I Comissão Mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento, onde em 1986 Ignacy Sanchs discutiu o impacto do modelo econômico atual sobre os recursos naturais cunhando o termo ecodesenvolvimento. No ano seguinte, a comissão publica o Relatório de Brudtland (*Nosso Bem Comum*) em que expôs pela primeira vez o termo desenvolvimento sustentável. (MEDONÇA, 2004; SORRENTINO, 2005)

Um grande marco para a EA brasileira foi sua inclusão na Constituição de 1988², atribuindo um importante papel para a melhoria da qualidade de vida ambiental, cabendo ao Estado promover a EA em todos os níveis de ensino, tornando-a assim, um direito de todos (SORRENTINO; TRAJBER, 2007).

Na década seguinte, a EA ganhou força através de eventos que ocorrem neste período no Brasil. Entre eles, se destacam o II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, onde houve a adoção do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Educação Ambiental - Por um Brasil Sustentável e Responsabilidade Global, e a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), que ocorreu no Rio de Janeiro em 1992.

Durante a Rio-92 houve a criação da Agenda 21 global, que teve como base o Manifesto da Vida e a Carta da Terra. Além disso, a EA ganhou novas propostas que contribuíram para seu fortalecimento no território brasileiro. Esses documentos firmados durante a Rio-92 representaram, segundo Lipai; Layrargues e Pedro (2007), a afirmação do caráter crítico, político e emancipatório da EA. Indicam, portanto, uma mudança nos paradigmas do ideário desenvolvimentista para a noção de sociedades sustentáveis, pautadas em modelos democráticos e participativos de educação popular e gestão ambiental.

Com essa discussão criou-se, no Brasil, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e no mesmo ano foi instituído os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) para conduzir ações educativas na gestão Ambiental nos Estados. A partir deste momento, a

² Constituição Federal de 1988, art. 225, § 1º, inciso V I.

EA insere-se efetivamente nas políticas públicas, através dos órgãos gestores, o MMA e o MEC (MENDONÇA, 2004; SORRENTINO, 2005).

Em 1994, foi criado, pela Presidência da República, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que objetivava a capacitação de gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas e desenvolvimento de instrumentos e metodologias (BRASIL, 2014).

Um movimento que a EA realizou para se firmar como política pública foi atribuir duas institucionalidades, como descrito por Mendonça (2004, p. 30),

Formal – tratada nos sistemas de ensino vinculado ao MEC; e não formal – tratada pelas ações do MMA, para abranger a parcela da sociedade que não está na escola, incluindo o sistema de meio ambiente. Esta classificação determina duas práticas diferentes: no ensino formal, se estabelece como um tema transversal no campo de conhecimento curricular, provocando discussões e atividades interdisciplinares, e no ensino não formal, dá-se ênfase à gestão ambiental.

Assim, houve a inserção da EA no ensino formal com a criação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB³). Contudo, a EA aparece com pouca ênfase na LDB, aparecendo apenas no Art.32, inciso II, que preconiza – “*a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*” (BRASIL, 1996).

No mesmo período em que a LDB foi aprovada, houve a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes constituem a primeira tentativa de sistematizar o ensino nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sistematizam e articulam um conjunto de saberes, permeando interdisciplinaridade e transversalidade. Apontam metas para que o educando estabeleça seus conhecimentos para atuação na sociedade, como cidadão crítico, participativo e conhecedor de seus direitos e deveres. O documento também delimita os temas transversais (MENDONÇA, 2004).

Os temas transversais são constituídos por temas sociais, ditos como urgentes, cujos estudos e discussões favorecem a compreensão da realidade e estimulam ações participativas entre os estudantes. Tem por objetivo percorrer toda a prática educativa, partindo de uma visão local para uma visão global do problema. Fazem parte deste conjunto de temas transversais: a ética, a pluralidade cultural, o Meio Ambiente, Saúde, a orientação sexual e os temas locais (BRASIL, 1997).

³ LDB- Lei nº 9.394, de 20, 12. 1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A EA foi introduzida, deste então, na educação formal através de um tema transversal (Meio Ambiente) legitimando-se como uma forma de se falar sobre as questões ambientais no ambiente escolar. O documento oficial publicado pelo MEC apresenta o tema meio ambiente ao professor e contextualiza a importância do debate sobre questões ambientais devido à crise ambiental mundial. Além disso, o documento apresenta caminhos para o educador sobre como ensinar e aprende EA. Fica claro que a principal função em trabalhar com o tema é

[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. (BRASIL, 1998)

O documento ressalta ainda que para atingir essa formação é necessário a escola trabalhar atitudes e valores ligados à construção de uma sociedade socioambiental, como gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participações em pequenas negociações, entre outras atividades que possam construir esses valores e atitudes nos estudantes.

O fato de a EA ser abordada na teoria como um tema transversal favorece o seu aspecto global, pois cada professor, dentro de sua área específica, pode contribuir com aspectos, concepções e conhecimentos relacionados às questões ambientais. Todavia, para que isso ocorra é necessário que estabeleça compromissos com as relações interpessoais no âmbito da escola, para haver coerência entre o que se quer ensinar (BRASIL, 1998).

Assim os PCN em seu tema transversal Meio Ambiente propõem alguns objetivos a serem atingidos pela EA no decorrer do ensino fundamental, os quais são:

Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;

Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;

Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;

Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;

Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;

Conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;

Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio;

Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia a dia. (BRASIL, 1998, p. 197)

Esses objetivos são ambiciosos, por implicar que a escola englobe essa perspectiva ambiental em seu projeto pedagógico, tornando a EA presente em suas ações diárias, em projetos contínuos. Quando a Educação Ambiental se inseriu como tema transversal, uma porta se abriu para que concepções socioambientais fossem discutidas no ambiente escolar, com formalidade em suas ações práticas.

Para fomentar e auxiliar projetos de Educação Ambiental, em 1999 foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA⁴). Nela, a EA era entendida como:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Essa lei conferiu um grande avanço para a EA brasileira ao apoiar os educadores ambientais em seus projetos. A educação ambiental formal passou a receber incentivos no desenvolvimento de novas metodologias, produção e divulgação de materiais didáticos, além de acompanhamento e avaliação de projetos, desenhando um novo cenário para a EA no Brasil (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007).

Essa definição, segundo Lipai; Layrargues e Pedro (2007) possui enfoque conservacionista, colocando o indivíduo como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade. Contudo, a lei reconhece o ambiente pelas múltiplas relações complexas, com olhar democrático, no exercício da cidadania. Além disso, apresenta princípios

[...] que reforçam a contextualização da temática ambiental das práticas sociais quando expressa que ela deve ter uma abordagem integrada, processual e sistêmica do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, com enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, *participativo, dialógico e cooperativo, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.* ” (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007, p. 26. Grifo do autor)

⁴ Lei nº 9.795, de 27, 4. 1999, e Decreto nº4. 281, de 25.6.2002, que regulamentou a lei.

Sendo assim, a Educação Ambiental, como política pública, teve sua disseminação tanto nos ambientes não formais como nos formais de educação. Desde então, segundo Mendonça (2004, p.29) *“tanto a Educação Ambiental como o Meio Ambiente passaram a se constituir como questões socialmente problematizadas e, quando surgiram demandas organizadas, o Estado incorporou essas questões na agenda de governo”*.

Em 2000, a EA integra o Plano Plurianual (2000-2003) na forma de um programa identificado como “0052- Educação Ambiental” vinculado ao Ministério do Meio Ambiente. A lei que deu origem a PNEA foi regulamentada por decreto⁵ em 2002, definindo as competências do órgão gestor da PNEA (HENRIQUE, 2007).

No início da década, o MEC, assumindo a relevância de se discutir os problemas ambientais nos espaços formais de educação com uma visão sistêmica lançou um programa com quatro ações estruturantes: Conferência Nacional de Meio Ambiente; Formação continuada de Professores e Estudantes; Inclusão Digital com ciência de Pés no Chão; Educação Chico Mendes. Isso, visando à construção de um processo contínuo de EA na escola e utilizando-se das diversas modalidades de ensino, presenciais, à distância e difusas. (SORRENTINO, 2005)

Em 2003, o MMA e o MEC promoveram a reunião de instalação do Órgão Gestor da PNEA, um passo decisivo para a execução das ações em educação ambiental no Governo Federal, tendo como primeira tarefa a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e o lançamento do Programa Federal Vamos Cuidar do Brasil. No mesmo ano aconteceu a I Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA), em suas versões adulto e infanto-juvenil. As demais edições da Conferência Nacional pelo Meio Ambiente foram realizadas em 2005, 2008 e 2013, e em sua versão Infanto-juvenil ocorreram em 2006, 2009 e 2013 (BRASIL, 2014).

Para auxiliar a estruturação das ações e sua efetividade foi incentivada a organização da

[...] COM-VIDA (Comissão de meio Ambiente e qualidade de Vida) na escola, com a participação dos Conselhos Jovens pelo Meio Ambiente, a implantação da Agenda 21 na escola para dar suporte as atividades curriculares e extracurriculares. (SORRENTINO, 2005. p. 292)

⁵ PNEA Lei. Nº 9.795/99 regulamentada pelo Decreto nº 4.281.

Devido às mudanças ministeriais, em 2004, permitiu-se o enraizamento da EA no MEC, onde ocorreram as reformulações de programas, entre eles o programa “0052- Educação Ambiental” (ProNEA), que passou a ser intitulado “Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis ” (HENRIQUE, 2007).

No mesmo ano como resultado das mudanças ocorridas, iniciou-se o Programa Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas, com o intuito de desenvolver no ambiente escolar um processo contínuo de EA difundindo conhecimentos sobre o tema. Também houve a realização do IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em Goiânia, onde se destaca o fortalecimento e construção de novas redes de Educação Ambiental em todo o país (BRASIL, 2007).

Em 2012, as aprovações das Diretrizes Curriculares Nacionais em EA pelo CNE⁶, contribuíram para a instrumentação legal, no contexto formal, da EA. As diretrizes apontam o caminho a ser seguindo para a realização da EA em todas as esferas de ensino. Além disso, caracterizam-na como sendo uma dimensão da educação e do processo de formação social do indivíduo, atuando com responsabilidade e reciprocidade nas relações estabelecidas na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidade, atitude e valores sociais, superando-se, assim, uma visão acrítica, despolitizada e naturalística que permeiam as práticas em EA (BRASIL, 2014).

No ano de 2012 também se realizou a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio +20, no Rio de Janeiro, após 20 anos da realização da Rio-92. Desta vez, a EA não teve papel de destaque, sendo abordada apenas em atividade paralelas, como na II jornada Internacional de Educação Ambiental.

Nesse contexto, a educação ambiental no país é fortalecida e ampliada com a criação e consolidação das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (Cieas) nos estados da federação; a criação de Coletivos Educadores, Coletivos Jovens de Meio Ambiente, fóruns locais da Agenda 21, inclusive no âmbito das escolas, com a constituição das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA; a criação de redes de educação ambiental nos estados, regiões e municípios do país; a realização dos Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental; as Conferências Nacionais de Meio Ambiente em suas versões “adulta” e “infanto-juvenil”; a instituição de Salas Verdes em espaços não formais de educação; a expansão da educação ambiental nas instituições de ensino e o fomento de pesquisa e

⁶ Resolução do CNE nº 2, de 15 de junho de 2012. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.

extensão em diferentes níveis do ensino formal; e, a inserção de práticas educativas relacionadas à temática ambiental em organizações da sociedade civil e movimentos sociais. (BRASIL, 2014, p. 21)

A institucionalização da EA brasileira inicialmente se deu em torno de uma concepção de educação acrítica e com bases fundamentadas na ecologia da conservação. Entretanto, no decorrer desse processo essa visão foi sendo superada, passando a ter preocupações socioambientais. Construindo, dessa forma, uma base sólida para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental com princípios e valores ligados a sustentabilidade.

Sem dúvida, as políticas públicas de EA fortaleceram sua integração no cotidiano das comunidades, tanto através do ensino formal quanto no ensino não-formal, o que colabora para a disseminação de valores e atitudes na construção de uma sociedade mais justa ambientalmente e socialmente.

2.2 Pensando uma EA crítica e sustentável

O capitalismo se estabeleceu como modelo econômico hegemônico da sociedade atual, consolidando padrões industriais e um estilo de vida com valores estabelecidos no consumo, no poder, no individualismo e na estética. Nesse cenário, emerge a crise Ambiental e com ela a necessidade de discutir a problemática ambiental, contestar e questionar o modo de desenvolvimento econômico, cultural, social e o processo de exploração e dominação das pessoas. Questionar esse padrão de sociedade, pautando no pensamento esclarecedor, dialético e emancipatório da teoria crítica (GOMES, 2010; LOUREIRO, 2004).

Com a crise ambiental instaurada, a necessidade de se discutir sobre as questões ambientais foi incorporada aos discursos mundiais de qualidade de vida e conservação ambiental. Diante disso, a EA se legitimou como um campo pedagógico, entretanto, há divergências nos enfoques e posturas teóricas e metodológicas (GOMES, 2010).

Sauvé (2006) nos alerta para não colocarmos a educação ambiental como uma educação temática dentro de outras educações. Pois, ela é o resultado de interações que formam a base do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. A educação ambiental surge da estreita relação entre a área de construção da identidade individual, com desenvolvimento das relações com outros seres humanos (relação de alteridade) chegando até as interações com o meio ambiente, com outros não humanos, com o

estilo de vida partilhado com o humano e outras formas de vida. A educação ambiental “*se dá como um movimento proveniente do mundo da vida - não puramente biológica, mas da vida refletida, ou seja, do mundo social*”. (CARVALHO, 2012, p.153)

A união entre educação e questões ambientais e sociais pode estabelecer diferentes relações, uma vez que, cada uma está impregnada por concepções e tradições, podendo, desta forma, produzir diferentes educações ambientais. Sauvé (2010), em seu estudo, aponta para algumas dessas concepções que constituem a EA, como: a corrente naturalista, conservadora, reducionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ ética, holística, bioregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducação e sustentabilidade.

A autora ainda afirma que essa quantidade de correntes ambientais comprova a pluralidade da EA. Partindo de enfoques tradicionais, conservadores com uma dimensão naturalista e comportamental sem nenhum aspecto social chegando a sua contraposição com enfoques de dimensões socioambientais, apontando para práticas reflexivas, problematizadoras e integradoras de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais (SAUVÉ, 2010).

A educação possui um papel importante no questionamento da crise ambiental, tornando-se uma ferramenta para promover valores, ideias, sensibilidades e atitudes favoráveis às questões ambientais, sendo isso apontado por Gomes (2010, p.213),

A educação pode ajudar a desenvolver a consciência política do cidadão com o fortalecimento da capacidade participativa e argumentativa das pessoas, viabilizando, dessa forma, o debate público de discussão e deliberação dos interesses da sociedade civil, para o exercício democrático e efetivo de uma sociedade de direitos.

Entretanto, a educação pode assumir dois aspectos na formação de uma sociedade, sendo um conservacionista da ordem social, no momento em que apenas reproduz os valores, as ideologias e os interesses do grupo dominante da sociedade. Já o outro emancipatório prezando a renovação cultural, política, ética e com o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos sociais. (LIMA, 2009)

Para Gomes (2010), a emancipação pode ser atingida se conseguirmos mostrar as ideologias presentes na sociedade constituídas, despertando a consciência no momento em que as contradições sociais fossem sendo desveladas aos estudantes para que assim, o potencial crítico da educação resplandecesse. Desta forma, há a

necessidade de uma educação que privilegie uma reflexão crítica determinando uma formação política, emancipatória, livre e transformadora.

Todavia, a escola se torna um órgão de reprodução da cultura dominante quando não possui um projeto pedagógico pautado no diálogo, na reflexão crítica, no contexto social, político e econômico da realidade na qual a escola faz parte. (PUJOL, 2005)

Sendo a educação uma prática política, que tanto pode transformar ou conservar padrões sociais, neste sentido, conforme Lima (2004), a EA constitui em uma prática duplamente política, visto que a questão ambiental possui em sua origem um conflito e faz parte de um processo educativo, o qual é político quando contemple iniciativas que valorize ações para uma prática dialógica, libertária, transformadora, emancipadora e crítica.

Para isso é necessária uma Educação Ambiental que promova ambientes educativos que possibilite intervenções sobre problemas socioambientais que circundam aquela realidade, propiciando processos educativos de formação entre educandos e educadores (GUIMARÃES, 2004).

No entanto, essa concepção de educação não foi concebida nas primeiras iniciativas de EA brasileira. Sendo estas iniciativas pautadas pela transmissão de conhecimentos ecológicos, técnico-científico, e na busca por condutas ecologicamente corretas. Isso bastaria para que os indivíduos mudassem de comportamento (LOUREIRO, 2007).

Essa característica deve-se ao cenário apresentado no Brasil após o Golpe Militar de 1964, apresentando uma EA respaldada por uma visão hegemônica conservacionista, tecnicista e apolítica com forte mediação do estado. Além disso, outro fato para explicar essa origem conservacionista e naturalista da EA brasileira deve-se ao fato de ter nascido em órgãos ligado diretamente ao meio ambiente e não a órgãos educacionais (LIMA, 2009).

Esse cenário começou a se modificar com a imersão da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, que teve sua origem no Brasil na década de 1980 e no início dos anos 90, neste período a sociedade brasileira passava por grandes transformações políticas e econômicas devido a redemocratização. Esse fator foi primordial para a EA crítica, pois os movimentos sociais com perspectivas emancipatórias ressurgiram juntamente com as perspectivas da educação crítica e popular (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Esse encontro, segundo Loureiro (2007 e 2012), redesenhou as iniciativas educacionais passando a pensar também nas relações sociais, estabelecendo, assim, as questões socioambientais no cenário da EA brasileira. O autor ainda afirma que esse encontro redesenhou as práticas em educação ambiental agregando novas teorias e metodologias.

Tal fenômeno, articulado ao avanço do conhecimento e aos instrumentos legais disponíveis no país, propiciou condições objetivas para consolidação de novas práticas e teorias inseridas no escopo da educação ambiental. (LOUREIRO, 2004, p. 67)

Atualmente, de acordo com Loureiro e Layrargues (2013), pode-se falar que existe na Educação Ambiental brasileira três macrotendências de correntes político-pedagógicas: a conservacionista, a pragmática e a crítica. A conservacionista é a corrente dos primórdios da EA, possuem ações educativas interligadas a natureza, apoiada na ecologia e defende a mudança de comportamento, distanciando das questões socioambientais. A corrente pragmática ligada ao contexto neoliberal propondo a educação para o desenvolvimento sustentável, preocupada com resíduos sólidos e mudanças climáticas (não há nenhuma articulação crítica com reflexão profunda sobre dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e ecológicas nesta corrente sobre as questões ambientais).

Ambas correntes, conservacionista e pragmática, fazem parte de uma Educação Ambiental conservadora. Intimamente ligada à natureza e com apelo ao individual como consequência da degradação do ambiente, sem questionar e apontar as devidas responsabilidades para os sujeitos da sociedade. Resultando em *“ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa”* (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p.67).

Essa visão simplista ainda persiste nos dias atuais, distanciando das concepções críticas de educação. Sendo assim, é preciso superar essa visão ingênua impregnada no termo EA, que o reduz a simplicidade de boas práticas e bons comportamentos ambientais, onde se recusam a olhar para as questões sociais que entrelaçam o tema, alerta Carvalho (2012).

Muitas vezes essas ações são inseridas no cotidiano da escola em trabalhos isolados com a transmissão de comportamentos ecologicamente corretos e ações que apelam para o lado afetivo do estudante para a causa ambiental. Essa

tendência precisa ser superada, porém, essa superação não “*significa nega-la, mas apropriá-la ao contexto crítico no processo educativo*” (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

Quando colocamos a educação ambiental dentro da complexidade da problemática socioambiental estamos direcionando para uma prática pedagógica e política no exercício da cidadania. Construindo práticas interativas e dialógicas que conduzam para a “*solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação*”. (JACOBI, 2005, p. 243)

A macrotendência de EA crítica, descrita por Loureiro e Layrargues (2013, p. 68), é apontada como uma corrente que luta por uma nova sociedade, onde a relação entre homem e natureza seja mediada pelas relações socioambientais. Integra ao debate ambiental a reflexão sobre aspectos político-ideológico da reprodução social com uma proposta problematizadora dos contextos sociais. Apontando a origem da causa da questão ambiental “*nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento*” e não na natureza.

Nesta perspectiva, a EA promove um conjunto de saberes pessoais que vão sendo construídos e validados de acordo com as vivências de cada indivíduo, Leff (2013, p. 245) discute este processo.

A Educação Ambiental promove a formação de saberes pessoais onde se inscrevem subjetividades diferenciadas na construção de um mundo diverso. Estes conhecimentos pessoais constituem num processo dialético de validação com a realidade e dialógico de comunicação e confrontação com o outro. Desta maneira, a consciência e coerência do saber se produzem numa permanente prova de objetividade com a realidade e numa práxis de construção do real social que enfrenta interesse contraposto e muitas vezes antagônicos, inseridos nos saberes pessoais e coletivos sobre o mundo.

Dentro deste processo de construção de saberes ambientais é fundamental estabelecer uma relação horizontal e dialógica entre o educando e o educador, pois sem essa relação não se tem o processo educativo, assim como Paulo Freire descreve.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2011, p.115)

A construção da relação dialógica e da práxis educativa na EA favorecerá a superação das relações de poderes estabelecidas na sociedade e garantirá o exercício da cidadania. Fazendo os indivíduos serem protagonistas na construção de uma sociedade socioambiental (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Quando a escola é conduzida por princípios de uma educação crítica pode se tornar uma instituição capaz de criar estruturas para a construção de uma nova maneira de sentir, pensar e atuar na sociedade (PUJOL, 2005).

A educação ambiental crítica se fundamenta em uma base teórica e metodológica que estabelece a práxis educativa como seu eixo norteador (LOUREIRO, 2004). Influenciando um novo pensar e agir da EA, permitindo a indissociabilidade teórica e prática na vida humana, favorecendo a prática reflexiva para a formação de novas atitudes e relações na sociedade, fazendo com que a transmissão de conhecimento perdesse o sentido. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013)

De acordo com Morin apud Jacobi (2005, p. 244), a educação ambiental crítica,

[...] o conhecimento para ser pertinente não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias indissociáveis ao processo pedagógico.

Segundo Loureiro (2004, p. 69), a base teórica e metodológica da EA crítica ou transformadora se fundamenta nas pedagogias libertárias e emancipatórias, dentre elas encontra-se, a concepção dialética de educação, abordagem inaugurada pela pedagogia de Paulo Freire, onde a educação é vista como prática social para transformação da sociedade capitalista opressora, preocupando-se com a formação humana e política. Outra abordagem é a histórico-social crítica com a tradição emancipatória. Há também a “*tradição dialética marxista*” que se faz presente com a abordagem crítica da Escola de Frankfurt. A abordagem que contempla o “*paradigma da complexidade*” apresentado por Edgar Morin, onde possui um olhar da teoria da complexidade para com a questão ambiental. Além de outras teorias dialéticas que contribuíram para o fortalecimento da EA crítica brasileira.

Loureiro (2007, p. 88) considera as concepções ambientais críticas, emancipatórias e transformadoras, como sendo similares, podendo ser empregado os termos como sinônimos, pois constituem uma perspectiva de educação mais ampla, porém se separadas, cada concepção possui sua particularidade, como descritas abaixo:

Crítica – por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos.

Emancipatória - ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e exploração material.

Transformadora – por visar a mais radical das mudanças societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas.

Neste trabalho irei contemplar a Educação Ambiental crítica, onde seja crítica, emancipatória e transformadora. Pois, considero cada particularidade desses termos importantes na constituição de uma Educação Ambiental que considere uma formação integral dos sujeitos perante as questões socioambientais para a construção de uma sociedade sustentável.

Não podemos negar essas relações no campo da educação ambiental para desenvolver práticas que formem “*sujeitos enquanto ser social e historicamente situados*”. Para isso deve-se contemplar a realidade socioambiental dos sujeitos para que possam reconhecer suas responsabilidades com os outros e com o ambiente (CARVALHO, 2012, p. 158).

Para a educação ambiental crítica, conseqüentemente 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)

A Educação Ambiental Crítica busca a reflexão sobre a diversidade das relações sociais e ambientais, assumindo uma postura transformadora da realidade. A EA que é caracterizada como crítica, emancipatória e transformadora busca a compreensão dos problemas socioambientais e realiza intervenções transformadoras na realidade. Assim, como Carvalho (2012, p. 158,159) afirma em relação à EA crítica.

Além de compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos do ambiente, contribuindo para as mudanças de valores e atitudes na formação do sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas.

Portanto a EA crítica traduz em uma importante e urgente transformação social levando a superação de injustiças sociais, ambientais proveniente da “*apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade*” (SORRENTINO, 2005 p.287).

Uma educação ambiental crítica deve buscar pelo menos três situações pedagógicas, onde contemple um olhar sobre a complexidade das relações sociais, trabalhe a autonomia e liberdade e contribua para a transformação de padrões sociais dominantes. Como descrito por Loureiro e Layrargues (2013, p. 64), a EA crítica deve:

Efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana.

A EA crítica deve promover uma atitude crítica, uma compreensão complexa e a politização da problemática ambiental com a participação dos sujeitos centrado em práticas sociais cooperativas (JACOBI, 2005). Sem dúvidas, o grande desafio da educação é contribuir para uma mudança maior, passando de uma cultura econômica que reforça a globalização para uma cultura de pertencimento, compromisso, resistência e solidariedade (SAUVÉ, 2006).

Para isso acontecer, esse processo de ruptura do paradigma social atual, a educação exerce uma função estratégica na transformação da consciência e comportamentos dos indivíduos com a formação de novos valores, habilidades e capacidades, os quais orientem a transição para a sustentabilidade e leve à mudança da ordem econômica, política e cultural (LEFF, 2013).

A sustentabilidade vem ao encontro da educação com o olhar para o indivíduo e seu ambiente, ou seja, um olhar local para o global, formando uma visão planetária. A união destas duas palavras nos leva a “*uma pedagogia democrática e solidária*”, como descrito por Gadotti (2008, p.63).

No interior da Educação Ambiental crítica, surge um novo direcionamento que se origina a educação para a sustentabilidade, a qual possui a finalidade de construir uma sociedade com princípios, valores e atitudes voltados à sustentabilidade. Dentro da educação para a sustentabilidade podemos encontrar algumas abordagens que aproximam a educação e a sustentabilidade, entre elas estão: Ecopedagogia e Pedagogia da Terra e a Educação para cidadania planetária, todas orientam para uma prática que leve a uma educação para a sustentabilidade (GADOTTI, 2001, 2008).

A Ecopedagogia tem como proposta reorientarem os currículos escolares de modo que sejam pertinentes e contextualizados para os estudantes, incluindo nesta proposta princípios da sustentabilidade como gestão democrática dos sistemas, descentralização, autonomia e participação (AVANZI, 2004).

Para Gadotti (2001, p.96) a Ecopedagogia não nega à Educação Ambiental, fazendo desta, “*pressuposto e incorporando-a para oferecer estratégias, proposta e meios na sua realização concreta*”. Porém, a Ecopedagogia se difere da Educação Ambiental “*por se preocupar com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência a partir da vida cotidiana*” (GADOTTI, 2001, p.97). De tal modo, que a Ecopedagogia e a Educação Ambiental Crítica constituem a orientação teórico-metodologia para a construção de práticas educativas voltadas a sustentabilidade.

Incluso nas concepções ambientais o termo sustentabilidade foi emergindo, com múltiplas dimensões e ideias. Para Loureiro (2012, p.56) “*é um conceito oriundo das ciências biológicas e se refere à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo*”. Todavia, está permeado de sentidos históricos, culturais e econômicos.

Por isso, torna-se necessário considerar a intencionalidade do termo Sustentabilidade. Quando associada ao desenvolvimento econômico (*desenvolvimento sustentável*) há a ideia de progresso linear onde a natureza é fonte de recursos, transcorrendo a lógica do meio de produção neoliberal, deste modo, não atendendo aos debates ambientais. Já quando o termo sustentabilidade vem acompanhado com sociedade (*sociedade sustentável*) nega o pensamento anterior, ampliando as perspectivas de organizações sociais, interligando as relações econômicas, culturais e sociais com a diversidade biológica (GADOTTI, 2008).

Leff (2013, p. 246 e 247) aponta a não homogeneidade do termo desenvolvimento sustentável, expressando conflitos entre visões e interesses diversos. “*Suas propostas vão desde o neoliberalismo ambiental até a construção de uma nova racionalidade produtiva*”. Ou seja, o desenvolvimento sustentável que atenda às necessidades do mercado, privilegia o capital natural e humano. Já por outra perspectiva, o desenvolvimento sustentável implica na orientação de um desenvolvimento fundamentado “*em bases ecológicas de equidade social, diversidade cultural e democracia participativa, condições para alcançar a sustentabilidade*”.

A educação para o desenvolvimento sustentável é alvo de inúmeras críticas, quando esta se insere em “*uma lógica pragmática de globalização*” como está descrita nos documentos da UNESCO, em que a economia é vista como fora da sociedade e esta impõe as relações entre sociedade e meio ambiente. Reduzindo o ambiente a um conjunto de recursos para economia, privilegiando o crescimento

econômico e o colocando como base do desenvolvimento humano (SAUVÉ, 2006). Sustentabilidade pressupõe uma “*dimensão política, social, cultural e biológica exigindo a difusão de conhecimentos e princípios ético-políticos nos espaços das práticas sociais cotidianas*” (REIGOTA, 2007, p. 222).

A educação para sustentabilidade é entendida, neste trabalho, como um sentido amplo, englobando ambiente e sociedade na busca de princípios, valores e saberes para a construção de uma nova sociedade seja sustentável no futuro.

Para se educar objetivando o processo de transição para uma sociedade sustentável é necessário que a educação para a sustentabilidade agregue novos fatores, como proposto por Leff (2013, p. 251).

[...] implicam a necessidade de reavaliar e atualizar os programas de educação ambiental, ao tempo que se renovam seus conteúdos com base nos avanços do saber e da democracia ambiental. [...] exige assim novas orientações e conteúdos; novas práticas pedagógicas onde se plasmem as relações de produção de conhecimentos e os processos de circulação, transmissão e disseminação do saber ambiental. Isso coloca a necessidade de incorporar os novos valores ambientais e novos paradigmas do conhecimento na formação dos novos atores da educação ambiental...

Deste modo, podemos destacar segundo Gadotti (2008) a importância de uma educação que coloque novas formas de ver e sentir o mundo. Envolve construir uma cultura da sustentabilidade e de paz dentro da escola e conseqüentemente dentro da sociedade, passando a ser mais cooperativas.

Educar para pensar globalmente, educar os sentimentos, ensinar a identidade terrena, formar para a consciência planetária, formar para a compreensão e educar para a simplicidade voluntária. (GADOTTI, 2008, p. 74 e 75)

Uma escola que eduque para a sustentabilidade precisa assumir a não neutralidade em um movimento transformador no estilo de sentir, pensar e atuar do indivíduo. Para isso a escola necessita assumir um projeto educativo com diretrizes democráticas e sistematizado, criando uma cultura própria de organização, relações pessoais e que tenha uma constante reflexão e avaliação do que será ensinado e de como será ensinado, constituindo o caminho para aprendizagem da sustentabilidade. (PUJOL, 2005)

Para a educação sustentável é primordial a aprendizagem a partir da vida cotidiana, onde as práticas devem “*facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar espaço, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver,*

comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar...” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 63 e 64).

Para Lima (2004) o processo educativo é um processo libertador. Onde é necessário fornecer subsídios para que os aprendizes resgatem e exerçam sua autonomia pensando por si próprios e realizando livremente as escolhas que julguem mais adequadas às suas vidas e necessidade individuais e sociais.

A educação para a sustentabilidade é educar pela ação, desta forma não se deve impor conteúdos uniformes e nem doutrinações. Devem-se desenvolver habilidades como o pensamento crítico reflexivo e a participação que possibilite o impacto de forma consciente na decisão individual e coletiva. Desenvolver a participação implica estimular a expressão e o conhecimento de pontos de vistas diferentes, ou seja, compreender os conflitos existentes nos espaços sobre diferentes olhares favorecerá a construção de práticas educativas para a sustentabilidade. (PUJOL, 2005)

Assim, é importante que as escolas criem espaços e forneçam os caminhos necessários para que os sujeitos vivenciem experiências significativas que contribuam para formação dos saberes ambientais na construção de uma sociedade sustentável. Para isso, a educação sustentável juntamente com a EA agrega elementos centrais para a formação de sujeitos como agentes transformadores da sociedade. Libertando os sujeitos de uma sociedade opressora e ajudando a construir uma sociedade sustentável.

3 CAMINHO PERCORRIDO

3.1 Metodologia da pesquisa

Ao longo da história a pesquisa em educação foi se aproximando cada vez mais dos seus objetos de estudos, entretanto, ainda é um dos seus desafios captar a realidade dinâmica e complexa, uma vez que na educação interagem ações com muitas variáveis (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Dentre as metodologias em educação, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269) a abordagem qualitativa se destaca pelo seu aspecto analítico e interpretativo “*mais profundo, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc*”.

Desta forma, a pesquisa qualitativa busca aproximar o pesquisador ao contexto real pesquisado, procurando descrever os sentidos e significados do objeto de estudo. Assim, para elucidar as questões de pesquisa desse estudo a abordagem qualitativa compreende a melhor escolha como metodologia. Pois, essa metodologia procura obter dados descritivos em contato direto entre pesquisador e situação estudada na perspectiva dos participantes. Compreendendo, deste modo, as relações sociais com maior rigor (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

A abordagem qualitativa pode assumir diferentes formas de pesquisa, entre essas se destaca o estudo de caso qualitativo ou naturalístico (LUDKE; ANDRÉ, 2013). É através desse percurso metodológico que este estudo foi conduzido, pois se assemelha a descrição que André (2005, p. 15) faz de um estudo de caso, onde diz que o

[...] estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia.

O estudo de caso tem sua origem nas ciências sociais, porém, atualmente é um método de pesquisa comum em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para o entendimento de “*fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados*” (YIN, 2015, p. 04).

André (2005) ressalta que o estudo de caso qualitativo foi introduzido na educação na década de 70, buscando entender fenômenos educacionais mais complexos.

De acordo com Ludke e André (2013, p.20) o estudo de caso qualitativo *“é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”*.

O estudo de caso é definido por Yin (2015, p. 15) como sendo

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “Caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Para o mesmo autor, a investigação do estudo de caso

[...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidencia, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia a coleta e a análise de dados. (YIN, 2015, p. 18)

Algumas características do estudo de caso são ressaltadas no trabalho de Ludke e André (2013, p. 21).

- 1 Os estudos de caso visão a descoberta;
- 2 Os estudos de caso enfatizam a “interpretação de um contexto”;
- 3 Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- 4 Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- 5 Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.

Assim, o estudo de caso qualitativo é um estudo real de um determinado fenômeno inserido em um contexto. Portanto, o caso aqui relatado refere-se à implementação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis, no contexto da E.E. Antonio Padilha, localizada na cidade de Sorocaba- SP.

3.2 Coleta e Análise dos dados

Para iniciar a coleta dos dados, primeiramente a direção foi informada sobre o meu interesse em realizar a minha pesquisa de mestrado na escola, aprovando, assim, a realização da pesquisa no ambiente escolar. Também todos os estudantes que participaram diretamente do projeto Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis foram informados da execução da pesquisa e os pais assinaram um termo autorizando os mesmos a participarem e terem seus dados utilizados na pesquisa (Apêndice I).

A coleta de dados em um estudo de caso implica em situações diversificadas, uma vez que, a coleta se estabelece em situações do cotidiano, nesse caso o pesquisador deve se adaptar a esse contexto (YIN, 2015).

O estudo de caso pode envolver múltiplos métodos de coletas de dados, entre esses métodos, se destacam a análise documental, entrevistas (estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas), observações (participante ou direta), artefatos físicos, entre outros (LUDKE; ANDRÉ, 2013; YIN, 2015).

Para elucidar as questões de pesquisa que orientam esse estudo de caso foram realizados os seguintes métodos de coleta de dados: análise documental, observação participante, questionários e entrevista semiestruturada.

A análise dos dados, na pesquisa qualitativa, percorre todo o processo durante a pesquisa, contudo após a coleta de dados ela se torna mais sistemática. Neste momento, a tarefa é organizar os dados coletados, dividindo em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Seguindo essa lógica, o primeiro momento foi analisar e reconhecer a pertinência das questões de pesquisas diante dos dados coletados. Após, houve a organização e o estudo dos dados procurando padrões relevantes. Juntamente, com o processo de imersão nos dados, ocorreu o estudo dos referencias teóricos para auxiliar na compreensão dos dados e elucidação das questões de pesquisa do estudo de caso. Os tópicos a seguir descrevem como esse processo ocorreu em cada um dos procedimentos de coleta de dados.

3.2.1 *Análise documental*

A análise documental é um método de pesquisa que fornece ao pesquisador fontes de dados estáveis, as quais podem ser consultadas várias vezes no decorrer da pesquisa. Os documentos representam ainda uma fonte de dados reais e contextualizadas (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Segundo Ludke e André (2013, p.45), são considerados documentos para a análise *“leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão e até livros, estatísticas e arquivos escolares”*.

Os documentos analisados neste trabalho foram: os livros e sites oficiais do Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis, editados e distribuídos

às escolas pelo MEC; O Projeto Político Pedagógico da E.E. Antonio Padilha; a dissertação intitulada “Grupo Escolar Antonio Padilha: Sua Historiografia Através De Seus Arquivos”; Cadernos de aprendizagem desenvolvidos pelos estudantes participantes das oficinas da COM-VIDA; fotos; vídeos; meus planos de aulas; roteiro das oficinas da COM-VIDA e atividades desenvolvidas pelos estudantes no período do projeto. Todos esses documentos contribuíram para entendimento do caso de ensino estudando.

O conjunto de dados obtido através da análise documental foi organizado de modo que emergiram quatro grandes categorias, as quais se desmembraram em outras subcategorias como mostrado no esquema da figura 1.

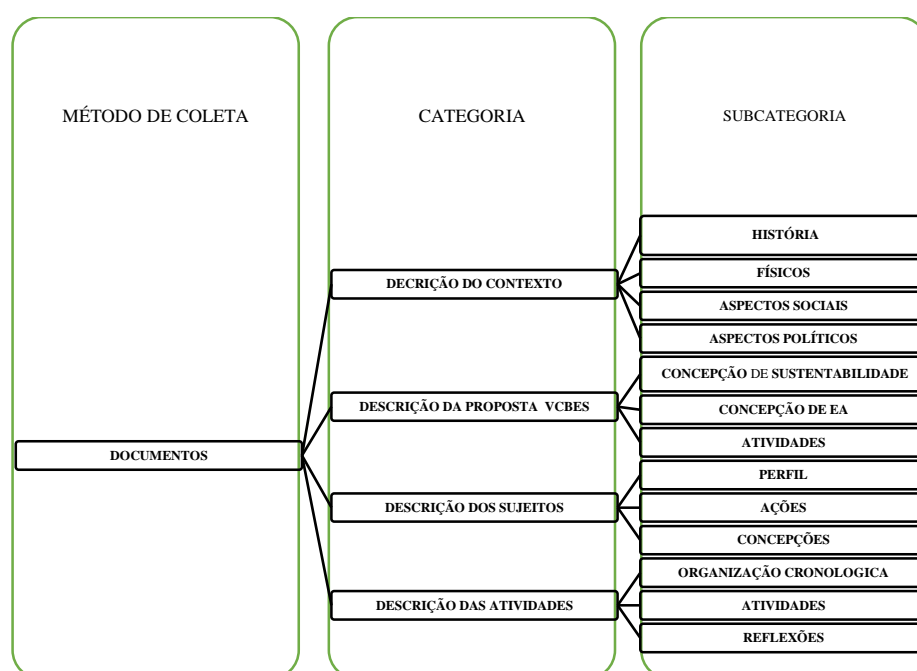


Figura 1. Esquema mostrando a categorização dos dados coletados através da análise documental.

A partir da categorização permitiu-se a visualização de algumas partes do caso de estudo, possibilitando posteriormente estabelecer relações com outros dados coletados da pesquisa na construção dos textos.

3.2.2 Observação participante

A observação é um método de coleta de dados que visa à obtenção de informações sobre uma determinada realidade utilizando dos sentidos. Consiste em ouvir, analisar fatos ou fenômenos estudados. Além disso, a observação ajuda na coleta de dados que colaboram com fatos relacionados à consciência e comportamentos dos

sujeitos e contexto estudado. Por isso, necessita-se que o pesquisador estabeleça um contato direto com a realidade (MARCONI; LAKARTOS, 2011).

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 30)

Assim, a observação garante ao pesquisador dados relevantes do cotidiano pesquisado. A observação pode ser utilizada como método principal ou associada a outros métodos de coleta de dados, como é no caso desse estudo.

A observação participante é uma modalidade do método de observação, em que o observador não é passivo, ele pode interagir de diferentes formas com o grupo a ser pesquisado. Com a observação participante algumas oportunidades ficam evidentes como a capacidade de obtenção de dados; - a qual não conseguiria com outro método; - capacidade de apreender a realidade do ponto de vista interno e a capacidade de manipular eventos. Em contrapartida o envolvimento do pesquisador pode comprometer o tempo para tomar notas e levantar questionamentos (YIN, 2015).

Ludke e André (2013, p. 31) citando os trabalhos de Pottton⁷ (1980) e Bogdan e Biklen⁸ (1982) elencaram diretrizes para orientarem os registros das observações, sendo separadas em duas partes, uma descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva deve conter a descrição de sujeitos, reconstruções de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição de atividades e os comportamentos do observador. Já a parte reflexiva são as observações pessoais do observador que podem incluir reflexões analíticas, reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudança nas perspectivas do observador e esclarecimentos necessários.

Durante as observações realizadas para esse estudo, foram priorizadas algumas dessas diretrizes descritas pela autora. Caminhando como pesquisadora e como sujeito dos fenômenos a serem pesquisados muitas das vezes os papéis se confundiam, contudo, delimitar previamente alguns pontos que iria observar com maior atenção. Na parte descritiva, observar como os estudantes recebiam e realizavam cada atividade e pautar os fatos em ordem cronológica. Descrever as reações dos estudantes perante acontecimentos, falas, atitudes novas e os acontecimentos que me chamaram atenção no

⁷ POTTON, M.Q. **Qualitative Evaluation**. Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980.

⁸ BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.

decorrer do processo. Na parte reflexiva, me conduzi pela reflexão sobre minhas ações práticas, sobre acontecimentos e sentimentos que surgiram no decorrer do projeto. As observações eram registradas no caderno de observação ou em um documento do Word.

Os dados obtidos pela observação participante foram organizados em duas categorias: 1) Descrição: na qual estão relatadas observações sobre a descrição do contexto, as atividades e os sujeitos envolvidos no projeto. 2) Reflexões: representa o conjunto de reflexões realizados sobre as práticas realizadas, momentos distintos durante as atividades, sujeitos do projeto e a ação do observador. Cada uma dessas categorias, por serem amplas, foram subdivididas em subcategorias, essa organização está representada na figura 2.

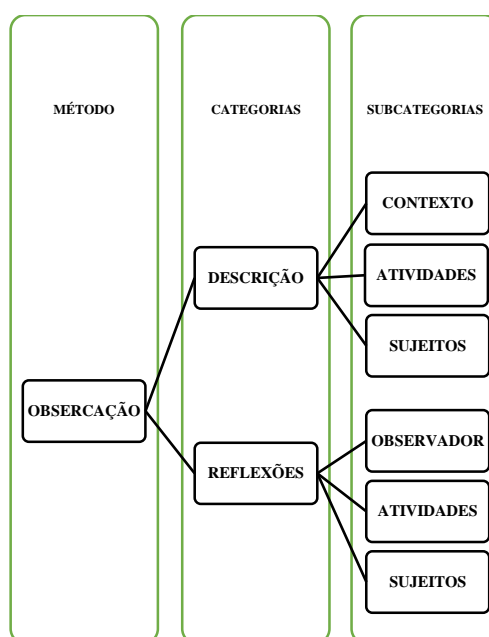


Figura 2. Esquema mostrando a categorização utilizada para realizar a análise dos dados obtidos pela observação participante.

3.2.3 Questionários

Os questionários representam um método de pesquisa em que há uma série de perguntas ordenadas sobre o tema do estudo, atendendo aos objetivos da pesquisa e podendo ser aplicadas com a presença do pesquisador ou não (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.201).

A opção pelo questionário se deve pelo fato do número de sujeitos participantes do projeto ser elevado, sendo assim, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que os questionários facilitariam a coleta de dados de um número maior de indivíduos simultaneamente, presando pelo anonimato e contribuindo com uma maior liberdade de resposta.

O método de coleta com questionários foi utilizado com dois grupos de estudantes diferentes, os quais vou denominar grupo 1 e grupo 2. O grupo 1 formado por aproximadamente 588 estudantes do período vespertino da Escola Estadual Antonio Padilha, compreendendo estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 1º ano do Ensino Médio. O grupo 2 formado por aproximadamente 100 estudantes (6º ao 9º ano) que participaram das atividades desenvolvidas pelas oficinas da COM-VIDA.

Para o grupo 1 foi realizado um questionário com duas perguntas abertas que buscavam compreender as concepções iniciais de meio ambiente e sustentabilidade dos estudantes, descritas no apêndice II, em 2013, durante uma dinâmica de EA. Já para o grupo 2 foi elaborado o questionário com sete perguntas abertas, que tinham como foco a vivência dos estudantes nas atividades da COM-VIDA, como descrito no apêndice III.

Dos dados obtidos nos questionários foram organizadas seis categorias distintas (Figura 3), 1) *Concepção de ambiente*; 2) *Concepção de sustentabilidade* 3) *Valores ligados a sustentabilidade*; 4) *Atitudes ligadas a sustentabilidade*; 5) *Atitudes realizadas* e 6) *Participação na COM-VIDA*.

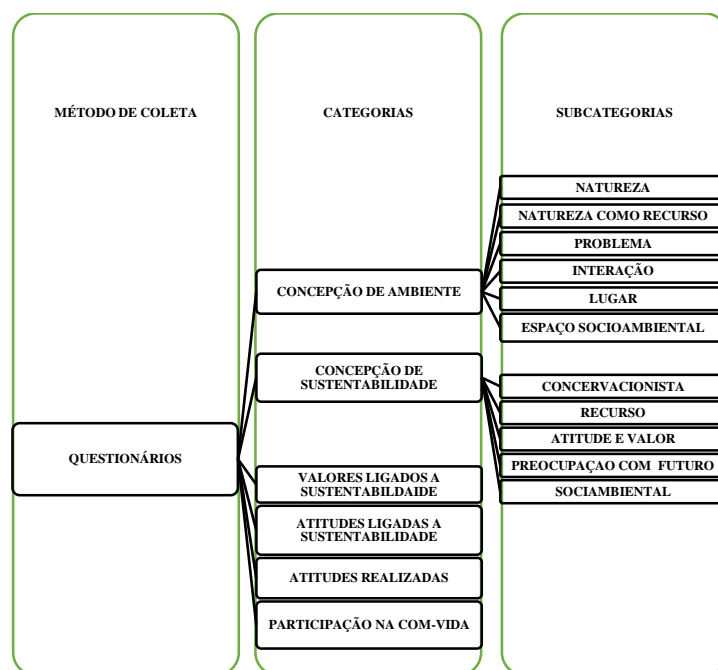


Figura 3. Esquema mostrando a categorização utilizada para realizar a análise dos dados obtidos pelos questionários.

Sendo que as categorias denominadas *concepção de ambiente* e *concepção de sustentabilidade* emergiram subcategorias. Tais categorias foram necessárias para compreender e identificar as concepções de ambiente e sustentabilidade dos estudantes. Para auxiliar a classificação e organização dos dados dos questionários

nas suas respectivas categorias foram construídas tabelas, que estão exemplificadas na tabela 3. A tabela permite obter uma visão geral de cada participante, juntamente com uma visão de todos os dados. A leitura de cada linha permite visualizar a diversidade de respostas do estudante para aquela categoria e cada coluna mostra a frequência daquela resposta entre todos os estudantes.

Após as construções das tabelas para todas as categorias elencadas, foram produzidos gráficos, utilizando-se programa Microsoft Excel. Tais gráficos contribuirão para a análises dos dados.

Tabela 1. Exemplo da tabela utilizada para realizar as análises dos dados⁹.

REFERENCIA DO PARTICIPANTE	CONCEPÇÕES DE SUSTENTABILIDADE					QUANTIDADE DE CONCEPÇÃO POR ESTUDANTE
	CONSERVACIONISTA	RECURSOS	ATTITUDE E VALOR	PREOCUPAÇÃO FUTURA	SOCIOAMBIENTAL	
1	0	0	1	0	0	1
2	0	1	0	0	0	1
3	0	1				1
4		1	1			2
5		1	1			2
6						0
7						0
8		1				1
9		1				1
10		1				1
11		1				1
12		1				1
13		1				1
...						
99	1					1
100						0
FREQÜÊNCIAS DA CONCEPÇÃO	1	10	3	0	0	14

⁹ Tabela adaptada do trabalho: Subirà, C.G; Gargallo, B.J. Identificación y caracterización de las concepciones de medio ambiente de un grupo de profesionales de la educación ambiental. Enseñanza de las ciencias. Barcelona, n.32.3, p. 205-225, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1048>> Acesso em: nov. 2014

3.2.4 Entrevistas

A entrevista é uma importante ferramenta na coleta de dados, pois permite uma maior aproximação entre o entrevistado e o entrevistador. Segundo Ludke e André (2013, p. 39)

A entrevista permite que se crie uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Sendo que quando há um clima de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Para complementar as evidências sobre esse estudo de caso, as entrevistas foram essenciais. Yin (2015, p. 127) discute a importância desse método de coleta de dados para o estudo de caso.

As entrevistas são uma fonte essencial de evidências do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais. Os entrevistados bem-informados podem proporcionar *insights* importantes sobre esses assuntos ou ações. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências.

Dentre os tipos de entrevistas, a semiestruturada contempla aspectos para se chegar a alguns objetivos desse estudo “*por se tratar de uma entrevista com menor rigor e maior flexibilidade, permitindo que o entrevistador faça as devidas adaptações caso necessite*” (LUDKE E ANDRÉ, 2013, p. 39). Deixando, deste modo, os estudantes entrevistados à vontade para mostrar sua visão sobre o tema pesquisado.

A entrevista semiestruturada foi realizada com sete estudantes que compreendem o grupo 3, os quais desenvolveram ações de EA na E.E. Antonio Padilha no ano de 2013. Na época da entrevista (2014), os estudantes, cursavam o nono ano do Ensino Fundamental II, com idade entre 13 e 14 anos.

Para a realização das entrevistas foi elaborado previamente um roteiro norteador (apêndice IV), que buscava compreender o histórico escolar ambiental de casa estudante, suas concepções de meio ambiente e sustentabilidade e expectativas em realizar um projeto de EA na escola. Cada estudante foi entrevistado individualmente na biblioteca da escola. Antes de iniciar a entrevista, houve uma breve explicação sobre os motivos pelo qual estava realizando a entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos entrevistados e depois transcritas.

Para análise das entrevistas utilizou-se a metodologia de análise textual discursiva, descrita por Moraes (2013, p.202) como sendo “*uma metodologia na qual, a*

partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido corpus”.

Para realizar análise textual discursiva é necessário que o pesquisador, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 122) “*mergulhe em seu objeto de pesquisa, assumindo-se como sujeito e assumindo suas próprias interpretações*”.

Para iniciar a análise foi necessária uma imersão rigorosa sobre nos dados a procura de relações que pudessem levar a uma categorização e posteriormente a uma nova compreensão. Moraes (2003) denomina esse primeiro passo na análise textual discursiva como sendo a desmontagem do texto ou unitarização, que envolve o processo de separação dos fragmentos textuais significativos, aos objetivos da pesquisa.

Na busca de sentidos, nos fragmentos das entrevistas emergiram as seguintes categorias: vivências em EA; concepções de ambiente e Sustentabilidade; interesse pelas questões ambientais; expectativas e contribuições dos estudantes para a formação da COM-VIDA e dificuldades.

Em seguida procuram-se, nesses fragmentos textuais, relações e sentidos entre eles na formação de categorias ou temas. Para auxiliar a busca de sentidos nas falas das estudantes, foi elaborada uma tabela mostrando a categoria e a identificação da entrevistada (Apêndice V).

Após a categorização, houve a teorização em torno dos fragmentos para a formação dos argumentos para dar origem ao metatexto. Moraes (2003, p. 202) descreve o processo de construção de um metatexto.

Todo o processo de análise volta-se à produção do referido metatexto. A partir da unitarização e categorização do corpus, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas.

O metatexto, resultante dessa análise, é o conjunto de fragmentos textuais que expressam algum sentido para a compreensão das questões de pesquisa mais os argumentos interpretativos e teóricos. Os fragmentos textuais, no metatexto, estão identificados e destacados em itálico.

4 UMA HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM AMBIENTAL: ABRINDO AS PORTAS DA ESCOLA PARA A SUSTENTABILIDADE.

4.1 Caracterização da Escola e dos participantes do projeto

Essa pesquisa foi realizada na Escola Estadual Antônio Padilha, localizada no município de Sorocaba- SP. O município de Sorocaba encontra-se ao sul do Estado de São Paulo com aproximadamente 637 mil habitantes¹⁰. O município conta com uma rede de escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares. A rede de escolas estaduais conta com oitenta e sete escolas distribuídas pelos bairros da cidade, ofertando curso da Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos e Cursos Técnicos.

A escola possui um importante papel histórico na cidade, sendo o primeiro grupo escolar fundado em Sorocaba em 1896, denominado ‘Grupo Escolar Antonio Padilha’, com quatro classes para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar, que hoje correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental I. A escola mudou de endereço três vezes, até se instalar no endereço atual em 1910 com a construção de seu prédio próprio. Em 1996 o prédio da escola foi tombado pelo Conselho Estadual de Patrimônio Histórico, abrigando hoje a Diretoria Estadual de Ensino da Região de Sorocaba. Deste modo, um novo prédio foi construído, em anexo ao antigo, para continuar abrigando a escola (SILVA, 2006).

Atualmente, as dependências da escola contam com 26 salas de aulas, seis salas ambientes para o Centro de Línguas, uma sala ambiente de informática, um auditório, um laboratório de Ciências, uma biblioteca e banheiros femininos e masculinos ficando estes ambientes divididos nos dois andares. No térreo há um pátio coberto; duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta; refeitório; cantina; duas salas de professores; duas salas de coordenação; uma sala de vice direção; uma sala de direção e uma de mediação; duas secretarias; sala de arquivos; zeladoria e banheiros para uso administrativo e docente. Além disso, a escola possui algumas áreas verdes com árvores de grande e pequeno porte e vegetação ornamental.

Fazem parte do corpo docente da escola cento e trinta e quatro professores e da equipe gestora: um diretor e dois vice-diretores, três coordenadores

¹⁰ Dados informados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: < <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355220&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>: Acesso em: jun. 2015.

pedagógicos, além de outros trinta funcionários. Atualmente a comunidade escolar possui dois mil setecentos e setenta e dois estudantes divididos entre os cursos de Ensino Fundamental II (vespertino), Ensino Médio regular (matutino e noturno) e Centro de Estudos de Línguas (matutino, vespertino e noturno).

A escola localiza-se na região central da cidade, numa área com muitos comércios e de grande movimentação. A clientela da escola é diversificada com idade entre dez a dezenove anos. Recebendo estudantes de todas as regiões da cidade, até mesmo de municípios vizinhos.

Os estudantes do ensino médio matutino, geralmente procuram a escola pela qualidade de ensino ofertado, pois possuem uma preocupação com a inserção em uma boa universidade e no mercado de trabalho. Já os estudantes do ensino médio noturno, além do interesse pela qualidade de ensino, também buscam a escola por trabalharem na sua proximidade facilitando a locomoção. No Ensino Fundamental, os pais buscam a escola pela preocupação com a segurança dos filhos, pela qualidade de ensino ofertada e pela organização da Unidade Escolar.

A proposta pedagógica da escola é alicerçada em alguns pilares, como descrito no PPP (2014). São estes: *aprender a ser* que demonstra a preocupação da escola com a formação do estudante para atuação na sua vida futura; *aprender a viver* cuja prioridade é a prática de atividades colaborativas entre os estudantes, ressaltando o respeito mútuo entre as diferentes opiniões e por fim *aprender a fazer* que busca a construção de habilidades e competências para que o estudante possa desenvolver seu processo de construção do conhecimento e de formação individual e coletiva para a vida na sociedade.

A escola tem como objetivo priorizar em suas ações educativas a construção de conceitos, princípios, valores e atitudes que orientem os estudantes no processo de aprendizagem para a sua formação como cidadão. Sendo assim, a escola é aberta para projetos pedagógicos que forneçam esses suportes para o desenvolvimento dos estudantes.

Na escola existem, além do projeto COM-VIDA, outros projetos como o projeto de xadrez, projeto solidariedade, rádio na escola e grupo de estudo de matemática. Entretanto, esses projetos muitas das vezes são conduzidos por apenas um professor, com poucos colaboradores. A prática pedagógica da escola é individualizada entre os professores, com poucas experiências de parcerias. Não existem momentos de construções coletivas verdadeiras no ambiente escolar. Apesar de haver as ATPCs

(Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) todas as semanas, estas não são utilizadas para esse propósito.

Dentro desse contexto, houve a implementação do programa *Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis*. Os principais participantes do projeto são os estudantes do Ensino Fundamental, a equipe gestora e eu. Durante o processo houve a tentativa de se iniciar um trabalho interdisciplinar com outros professores, porém surgiram algumas dificuldades o que levou essa tentativa ao fracasso. Apesar disso, a maioria dos professores é receptiva com a proposta e apoia, no sentido de incentivarem os estudantes a participarem e permite a realização de algumas atividades durante suas aulas.

4.2 Descrição do Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis

Este trabalho é fruto da implementação do *Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis* na Escola Estadual Antônio Padilha, localizada no município de Sorocaba-SP. Assim sendo, irei aqui realizar uma síntese das principais concepções e ações do programa, as quais julgo importantes para entender o processo de implementação do programa na escola.

O programa quando lançado pelo MEC se chamava “*Vamos cuidar do Brasil com as Escolas*”, contudo, nas últimas publicações oficiais do programa esse nome foi modificado, sendo acrescentado o termo “sustentável”. Assim, neste trabalho irei utilizar o nome atual do programa “*Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis*”.

Durante a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, foi elaborada a “Carta Jovens Cuidando do Brasil” e produtos de educomunicações. Nessa carta, constam as recomendações de como os jovens vão cuidar do Brasil e do ecossistema, através de estudos sobre a água, os seres vivos, a alimentação e a escola. Para isso, propõem a construção de uma Agenda 21 da escola e a criação de um conselho escolar que discuta questões de qualidade vida da comunidade. Configuram-se, assim os primeiros passos para originar o programa e algumas de suas ações como o COM-VIDA e a Agenda 21 na escola (SPAZZIANI, 2011).

Por conseguinte, o programa (VCBES) foi lançado pelo Governo Federal em 2003/2004, como resposta às estratégias e desdobramentos do programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação-Meio Ambiente (Pama) desenvolvido pelo

MEC nos anos de 2001 e 2002, além da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que ocorreu em 2003. O programa surgiu da necessidade de uma intervenção do Ministério da Educação, mais concreta no âmbito da EA formal. Assim o programa VCBES apresenta *uma visão sistêmica e estratégias incremental, com quatro modalidades: difusa, presencial, educação à distância e ações estruturantes - complementares e includentes*” (HENRIQUES, 2007, p.29).

Esse programa apresenta objetivos amplos desde a consolidação institucional da EA no ensino formal, até o apoio a professores a se formar educadores ambientais, além de incentivar e fomentar ações socioambientais na escola. Conforme Henriques (2007, p.34) expõe esses objetivos referem-se a:

Consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, por meio de um processo permanente que promova um círculo virtuoso de busca de conhecimento, pesquisa e geração de saber e a ação transformadora nas comunidades locais;

Incentivar a inclusão de ações coordenadas e sistemáticas de Educação Ambiental no currículo e no projeto político-pedagógico das escolas.

Apoiar professores a se tornarem educadores ambientais para atuar em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional, com base em valores voltados para a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões;

Incentivar e aprofundar o debate socioambiental nas escolas com adolescentes e jovens, deflagrando um processo de formação desses sujeitos e de fortalecimento dos espaços e coletivos de organização e atuação deste público;

Fomentar projetos de Educação Ambiental no ensino básico.

Incluir digitalmente as escolas e comunidades nas atividades de pesquisa, planejamento e implementação de projetos e ações.

Dentro de uma concepção de EA emancipatória e de sociedade sustentável, o programa rompe um ideário desenvolvimentista e agrega princípios democráticos com modelos participativos de educação popular e gestão ambiental, além de trazer para o debate o conceito de responsabilidades individuais e coletivas (HENRIQUES, 2007).

A concepção de sustentabilidade abordada no programa é mais ampla do que a concepção simplista, já discutida anteriormente neste trabalho, de desenvolvimento sustentável. Essa nova concepção transcende as questões ambientais para se falar em sociedade sustentável.

O conceito sociedades sustentáveis inclui uma visão transformadora, apoiada na diversidade de buscas e soluções para a construção simultânea e coletiva das sustentabilidades ambiental, social, econômica, política e ética. Diferente do desenvolvimento sustentável, um conceito datado, que se limita à dimensão do crescimento

econômico como balizador da sustentabilidade, sem criticidade e com manutenção do *status quo*. (HENRIQUES, 2007, p. 29)

O Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis visa construir um processo permanente de Educação Ambiental na escola, espalhando conhecimentos sobre questões científicas, saberes tradicionais e políticas ambientais. Para isso, utilizam-se de estratégias de rede, processo formativos, publicações e projetos com a sociedade.

Tal proposta muda o foco dos programas de EA, que antes eram restritos à formação de educadores ambientais em sua grande maioria. O MEC continuou direcionando o programa para o ensino formal, porém voltando-o também à juventude por reconhecer o papel da mesma na construção de uma nova sociedade com ideais sustentáveis. Para tanto, houve o fortalecimento e criação de algumas políticas públicas. Como, exemplo citamos os Coletivos Jovens do Meio Ambiente (CJs), que ganharam força e se transformaram em agentes mobilizadores da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), na criação de espaços estruturantes de EA nas escolas, originando a COM-VIDA e a Agenda 21 da Escola (HENRIQUES, 2007).

Todas essas ações são executadas considerando os princípios “*jovem educa jovem*” “*jovem escolhe jovem*”, e “*uma geração aprende com a outra*” como Deboni e Mello (2007, p. 38 e 39) os descrevem:

Jovem educa jovem: assume que entre jovens a comunicação flui com mais facilidade, e que eles próprios ensinam e aprendem entre si. Trocam informações e experiências, negociam situações, pensam e conversam sobre o mundo e agem sobre sua própria realidade.

Jovem escolhe jovem: cabe aos jovens dos CJs o processo de seleção dos delegados eleitos nas escolas para participarem da Conferência Nacional, em Brasília. [...] um papel importante de escolha de delegados, a partir de critérios e de um regulamento.

Uma geração aprende com a outra: a ideia não é a de isolar os jovens no seu próprio mundo deixando-os por fora da realidade tal qual ela se apresenta hoje. Daí decorre esse princípio que aponta para a importância do diálogo entre as diferentes gerações (crianças, jovens, adultos, idosos) e em cada uma delas. [...] as pessoas mais experientes e vividas podem ajudar os jovens com orientações, conselhos, indicando caminhos e alternativas e ajudando-os a colocar os pés no chão. Trata-se, portanto, de um papel de educador, que reconhece no jovem uma pessoa com anseios, ideias, limitações e sonhos.

Na perspectiva dessa proposta, a escola torna-se objeto principal para desenvolver relações pessoais e ações em um processo formador de um espaço educador sustentável, o qual o documento apresenta como sendo:

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, ambientalmente justa e sustentável. (BRASIL, 2012, p.10)

Uma escola sustentável se alicerça em pressupostos pedagógicos como o cuidado, integridade e diálogo, como indicado no esquema da figura 4, os quais se conectam em um ciclo. Para a concepção de uma cultura sustentável a escola, necessita partir desses pressupostos, para proporcionar vivências que contemplem o amor, coerentes nas ações e falas e conduzindo as ações com respeito e diálogo.

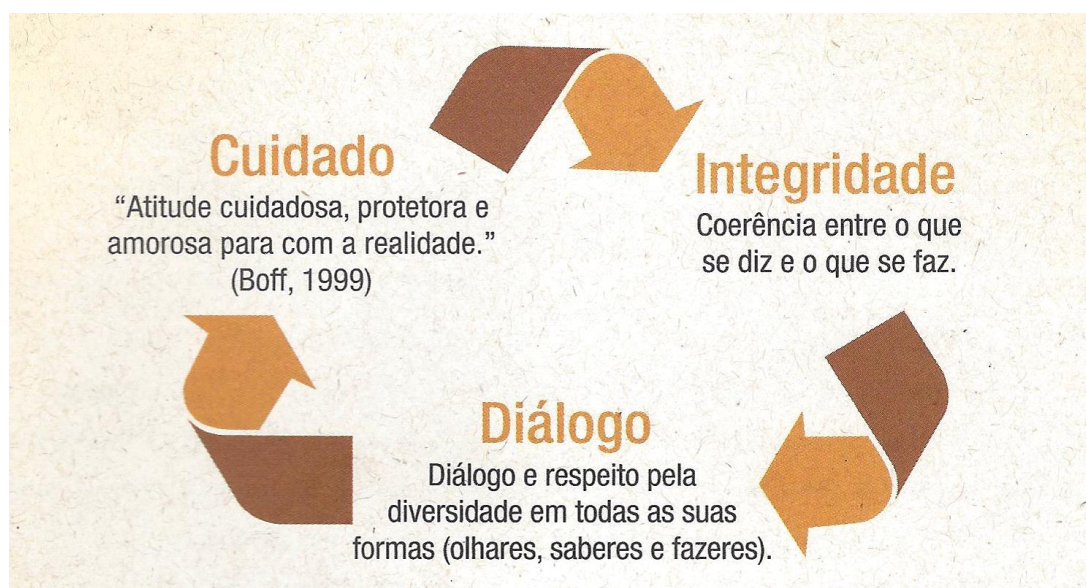


Figura 4. Esquema mostrando os pressupostos pedagógicos para a construção de uma escola sustentável. Esquema retirado de BRASIL, 2012a, p. 11.

Para se construir efetivamente uma escola sustentável, é necessário um trabalho que interligue currículo, gestão democrática e espaço físico, transformando a escola num espaço que cuida e educa.

Currículo: inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no projeto político-pedagógico, relações entre contexto local e sociedade global.

Gestão democrática: Planejamento compartilhado (COM-VIDA), relação escola/universidade-comunidade, respeito aos direitos humanos e à diversidade, saúde ambiental, alimentação e consumo sustentável.

Espaço físico: materiais e desenho arquitetônico adaptado 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. (BRASIL, 2012 a, p. 13)

Para conseguir integrar os objetivos e princípios que fundamentam o programa, foram estruturadas algumas ações, tais como a **Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente** (difusa), que compreende campanhas pedagógicas para difundir o debate na sociedade sobre questões do meio ambiente; a **Formação continuada de Professores e Estudantes** (presencial) aprofundamento de conhecimentos por oficinas e seminários ofertados a estudantes e professores; a **Inclusão Digital com Ciência de Pés no Chão** (tecnológica/educação a distância), ação para inserir a pesquisa científica no Ensino Médio; **COM-VIDA - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas** (ação estruturante), uma criação de espaços permanentes de EA nas escolas; o **CJ - Coletivo Jovem** (ação estruturante), com participação da juventude organizada em projetos de EA na sociedade; **Educação de Chico Mendes** (ação estruturante), fomento de projetos para transformação de espaços escolares.

Dentre essas ações, algumas são mais pertinentes para este trabalho. Por isso, detalharei duas ações do programa: a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e o processo de construção da Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), a seguir.

4.2.1 Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)

A Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente teve um importante papel para a implementação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis na E.E. Antonio Padilha/ Sorocaba-SP, uma vez que foi a partir da mobilização para a participação da Conferência que se iniciou todo o movimento para discutir os problemas ambientais que a escola enfrentava. Assim sendo, passo a detalhar como ocorre o percurso da Conferência, desde seu início, no ambiente escolar, até seu ápice no encontro Nacional.

A primeira Conferência, realizada em 2003, envolveu dezesseis mil escolas de todo o Brasil, mobilizando milhões de pessoas entre professores, estudantes e comunidades para o debate sobre questões ambientais. Englobou também, uma diversidade de escolas regulares, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de assentamento e de pescadores, entre outras (BRASIL, 2006).

A Conferência é uma ação desenvolvida para criar um processo democrático, onde se reúnem indivíduos da comunidade escolar para discutir temas ligados ao ambiente, sustentabilidade e qualidade de vida, expondo diferentes pontos de

vistas. Partindo dos debates, escolhem-se representantes que podem conduzir as ideias, acordadas, adiante.

Desta forma, a escola torna-se um espaço educador sustentável, ou seja, cria-se um espaço onde as pessoas cuidam das relações que estabelecem umas com as outras, 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. Eles nos ajudam a aprender, a pensar e a agir para construir o presente e o futuro com criatividade, inclusão, liberdade e respeito às diferenças, aos direitos humanos e ao meio ambiente. Por suas características, esses espaços influenciam a todos que por ele circulam e nele convivem e assim educam por si mesmos. Com isso, tornam-se referência de sustentabilidade para toda a comunidade. (BRASIL, 2012b, p. 06)

Para criar esse espaço educador sustentável, a Conferência possui os seguintes objetivos, como descrito no documento BRASIL (2006, p. 37):

Propiciar uma atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais; incentivar uma geração de jovens que conheça e se empenhe na resolução das questões socioambientais e no reconhecimento e respeito à diversidade biológica e étnico-racial; contribuir para que a escola se tornem comunidades interpretativas de aprendizagem; criar e fortalecer a COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas, incorporando o agir cotidiano em prol da vida de maneira dialógica e construtivista; apoiar a integração em redes dos diversos atores socioambientais, tendo como foco a comunidade escolar e como espaço a escola; fortalecer a rede da juventude pelo meio ambiente e os Coletivos Jovens de Meio Ambiente nos estados; contribuir para o alcance das Metas do Milênio.

A Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) é parte de uma estratégia pedagógica de educação difusa para adensar conteúdos e trazer para a escola a dimensão política da questão ambiental. Caracterizada pela mobilização e engajamento dos adolescentes e da comunidade escolar em debates sobre temas socioambientais contemporâneos, tem como lócus as escolas que possuem pelo menos uma das séries ou um dos anos finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries/6^o aos 9^o anos) (BRASIL, 2012b).

A CNIJMA tem vários momentos de encontros, diálogos e aprendizagem, possuindo as seguintes etapas: Conferência na Escola, Conferência Municipal/Regional, Conferência Estadual, Encontro Preparatório e Conferência Nacional, como descrito no documento orientador, chamado “Passo a Passo para a Conferência do meio Ambiente na Escola” (BRASIL, 2012b).

Todo o processo se inicia com a sensibilização dos estudantes, professores e gestores sobre a relação da escola com os temas socioambientais. Este é o momento mais rico para assim chegar-se à Conferência nas escolas, pois, permite a comunidade escolar debater suas relações com as questões ambientais locais, pensando-se em soluções para problemas, do local para o global. Também permite ampliar a construção de um espaço educador sustentável, além de criar e fortalecer a COM-VIDA e produzir um material de educomunicação. Durante esse processo, também são escolhidos delegados para representar cada escola e levar a proposta adiante nas próximas etapas da conferência (BRASIL, 2012b).

Todo esse processo democrático faz com que a Conferência se torne uma importante ferramenta para o fortalecimento de ações ambientais no contexto escolar. Num segundo momento acontece a Conferência Municipal/ Regional, sendo essa uma etapa opcional. Nesta fase, os projetos de ação, transformados no material de educomunicação, são avaliados pelos delegados selecionadores das ações que seguirão para a próxima etapa.

Na terceira etapa acontece a Conferência Estadual. Essa é uma etapa obrigatória, onde os projetos são apresentados e debatidos, e os delegados escolhem quatro projetos que considerarem mais relevantes, um para cada subtema - Terra, Água, Fogo e Ar - sendo que esses projetos de ação serão encaminhados para a etapa nacional da conferência. Neste momento, podem ser debatidas e criadas propostas de ação que apontem para políticas públicas estaduais, que serão encaminhadas para autoridades locais.

Na Conferência Nacional, que acontece em Brasília, estão presentes as propostas e delegados escolhidos de todo o Brasil. Os jovens vão participam de oficinas para aprofundar temas ambientais, socializam seus projetos e constroem produtos de educomunicação.

Portanto, a Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente possibilitou o início da imersão de uma nova metodologia de se pensar e realizar a EA no contexto escolar, pois fortaleceu a construção de espaços democráticos de discussões socioambientais. Além disso, auxilia de ajudar na implementação do programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis nas escolas.

4.2.2 Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA)

A Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida vem integrar a ação da CNIJMA, que introduz no ambiente escolar uma nova forma de Educação Ambiental, construindo um espaço na escola para se discutir as questões ambientais e elaborar soluções para problemas locais. Contribuem com a base para melhoria da qualidade de vida da escola e comunidade, efetivando ações permanentes e coletivas, voltadas à educação ambiental.

O Documento do programa define a COM-VIDA como:

[...] uma nova forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência de criar “conselhos de meio ambiente nas escolas”, com os Círculos de Aprendizagem e Cultura. Estudantes são os principais articuladores da COM-VIDA, podendo ser: O delegado ou delegada eleito na Conferência de Meio Ambiente na escola; Grupos de estudantes que já realizam ações na área; Grêmios estudantis preocupados com o tema. (BRASIL, 2012c, p. 13)

Essa Comissão discute, elabora e pratica ações de EA em toda a comunidade escolar, mobilizando os indivíduos para os temas socioambientais pertinentes daquela comunidade. A Educação Ambiental, abordada como uma ação recíproca,

[...] é uma maneira de educar e se educar com o nosso pequeno planeta azul em mente. A Educação Ambiental pode ser realmente transformadora ao trazer novas maneiras de conviver com o mundo em sua totalidade e complexidade, respeitando as diversas formas de vida, cultivando novos valores e criando uma cultura de paz (BRASIL, 2012c, p. 10).

A proposta da COM-VIDA toma como referência alguns termos que serviram para estruturar seus valores e princípios, tais como responsabilidade, círculos de aprendizagem e cultura, espaço educador sustentável, coletivo jovem, comunidade sustentável, sociedade sustentável e Agenda 21. A proposta da COM-VIDA aborda o conceito desses termos que serão transcritas abaixo. (BRASIL, 2012c)

A responsabilidade é entendida como a capacidade de os indivíduos assumirem seus compromissos e as consequências de seus atos, seja essa uma responsabilidade individual ou coletiva. Para círculos de aprendizagem e cultura, o documento se baseia na definição de Paulo Freire: “*é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento*” (BRASIL, 2012c, p.13).

A formação da COM-VIDA possibilita o início da construção de um espaço educador sustentável, o qual é:

Um espaço onde as pessoas estabelecem relações de cuidado uns com os outros, com a natureza e com o ambiente. Esse espaço cuida e educa para a sustentabilidade de forma deliberada e intencional, mantendo coerência entre o discurso, os conteúdos, as práticas e as posturas. Além disso, assume a responsabilidade pelos impactos que gera e busca compensá-los com tecnologias apropriadas. Ele nos ajuda a aprender, a pensar e a agir para construir o presente e o futuro com criatividade, inclusão, liberdade e respeito às diferenças, aos direitos humanos e ao meio ambiente. Educa por si mesmo e torna-se referência de sustentabilidade para toda a comunidade. (BRASIL, 2012c, p. 14)

A construção da Agenda 21 da escola pode orientar a comissão na realização de ações socioambientais em toda a comunidade. A ideia da construção da Agenda 21 na escola é pautada na Agenda 21 global, em que foram firmados os compromissos e ações sustentáveis no encontro Rio-92. Esse documento reúne as metas que visam a uma melhor qualidade de vida para a humanidade e que sejam econômica, social e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2012c).

O documento da COM-VIDA nos apresenta o desenvolvimento sustentável, apontando uma crítica sobre sua definição original: “*a capacidade de satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprirem suas próprias necessidades*” (Comissão do Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987)”. Essa definição é bastante contraditória, pois o crescimento econômico ocasiona diretamente os recursos naturais devido ao estímulo da produção e consumo. No entanto, o que precisamos é da Terra, da sociedade e da vida humana sustentáveis (BRASIL, 2012c, p. 09).

Assim, podemos falar de uma comunidade sustentável, onde as relações estabelecidas são cuidadas. Uma sociedade que aprende, pensa e age para construir o seu presente e seu futuro com criatividade, liberdade e respeito às diferenças em direção à sustentabilidade. Os Coletivos Jovens possuem um dos papéis centrais para a construção de comunidade sustentável. Pois, são formados por grupos informais de jovens e organizações juvenis de todo o Brasil que se mobilizaram em torno da temática socioambiental e realizaram e realizam mobilização nas escolas (BRASIL, 2012c).

Dentro desses conceitos, a COM-VIDA foi idealizada para atingir os seguintes objetivos:

Contribuir para a escola se torne um espaço educador, acessível, acolhedor, agradável, democrático e saudável, motivador, que

estímulo a inovação, a aprendizagem e reflita o cuidado com o ambiente e com as pessoas;
Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente;
Ajudar a cuidar do Brasil, assumindo como orientação as Cartas das Responsabilidades;
Fazer a Agenda 21 na Escola;
Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
Realizar as Conferências de Meio Ambiente na Escola;
Promover intercâmbios com outras COM-VIDAs e com as Agendas 21 locais;
Observar, pesquisar, conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente. (BRASIL, 2012c, p. 15)

Além desses, a COM-VIDA pode ter outros objetivos de acordo com as necessidades da comunidade local, criando um espaço para que essa comunidade possa discutir seus problemas e juntos encontrem maneiras de solucioná-los.

A COM-VIDA pode ser formada a partir da união de pessoas com interesse por temas ambientais na escola, ou que já participaram ou participam de alguma ação relacionada com o tema. Partindo da união entre essas pessoas, forma-se o primeiro grupo, o qual realizará uma divulgação para os demais indivíduos da escola para a primeira reunião da COM-VIDA. Para isso pode fazer uso de murais da escola, intervenções no pátio, avisos em sala de aula, entre outras maneiras.

A segunda etapa é a realização da primeira reunião da COM-VIDA, com hora marcada e lugar exato previamente definido. Nesta reunião, ocorrerá a apresentação da proposta da COM-VIDA juntamente com a construção de sua organização, acordo de convivência entre os participantes e construção das metas da Agenda 21 da escola.

Para a construção da Agenda 21 e do projeto coletivo pode ser realizado a oficina do futuro, dada em vários passos. Árvore dos Sonhos, As Pedras no Caminho e a construção da mural viagem do passado ao futuro.

A proposta da COM-VIDA também ensina como o grupo pode organizar as ações para serem executadas com maior facilidade. Para isso, apresenta um plano estratégico de ação detalhado. Primeiramente, pensa-se na ação para poder alcançar o objetivo. Depois, organiza os materiais que serão utilizados para executar a ação e caso necessário, realiza-se uma pesquisa de custo desse material e mão-de-obra necessária. Feito isso, estabelece o prazo para que a ação seja realizada. O próximo passo é dividir responsabilidades entre os integrantes da COM-VIDA, ou seja, o que cada um irá realizar para colocar a ação em prática. Depois, o grupo deve pensar em uma estratégia

para avaliar o progresso da ação, e por último divulgar as ações desenvolvidas tanto na escola como em toda a comunidade (BRASIL, 2012c).

É de extrema importância realizar o monitoramento das ações e sua avaliação para o bom andamento do projeto e seu sucesso. Além disso, também é importante que o projeto se difunda para fora da escola, sendo assim, ele se faz necessário tanto dentro do ambiente escolar como fora dele. Todas as ações da COM-VIDA devem ser idealizadas utilizando-se de trabalho coletivo, pois fortalece a Comissão e torna-se mais fácil atingir seus objetivos descritos na Agenda 21 da escola. Para isso é proposto o trabalho em redes.

Redes são espaços de participação em que todos são iguais. Pessoas e instituições podem se organizar em redes para trocarem informações, se comunicarem, planejarem projetos, entre outras atividades. Elas não têm chefe nem dono e todos podem entrar ou sair quando quiserem. (BRASIL, 2012c. p. 28)

Essas redes podem ser concebidas através de parcerias com outras escolas, entidades da sociedade civil, poder público (prefeituras e secretarias), estabelecimentos comerciais, empresas, indústrias, entre outros.

A COM-VIDA é uma nova forma de organização estudantil no interior da escola, pois os estudantes interessados em participarem da Comissão de alguma forma acham relevância e desenvolvem interesse pelas questões ambientais. E quando a escola propicia essa organização, ajuda a formação de novos multiplicadores ambientais.

Portanto, a COM-VIDA é uma pequena parte de um projeto maior do MEC para discutir questões socioambientais na comunidade escolar, estimulando ações colaborativas e parcerias entre os distintos indivíduos dessa comunidade. Com o intuito de construir um projeto permanente de EA crítica ela provoca mudanças de atitudes e valores dos indivíduos dessa comunidade, objetivando a construção de uma identidade e sociedade sustentável.

4.3 Descrição Reflexiva do Projeto COM-VIDA na E.E. Antonio Padilha

No ano de 2013, mais especificamente no mês de abril, chegou até a escola um informativo da Diretoria de Ensino de Sorocaba-SP para que a escola escolhesse um professor ou professora das disciplinas de Ciências, Biologia, História ou Geografia para participar de uma oficina ofertada pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria

de Ensino de Sorocaba-SP. Fui a escolhida pela escola para participar dessa oficina, pois era a que tinha o horário disponível para o dia marcado.

Nesta reunião foram apresentados aos professores presentes, em torno de cinquenta, o programa do Governo Federal: Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis, focando na explicação da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, explanando como as escolas poderiam se organizar para participarem da Conferência. Como única representante da E.E. Antonio Padilha e em razão do meu envolvimento com as questões ambientais considerarei a ideia bastante interessante e de extrema importância à inclusão da escola neste Programa. Após a reunião levei a proposta para a equipe de coordenadores, os quais foram favoráveis à realização da conferência na escola.

A escola também recebeu um kit com três livros, encaminhado pelo governo federal para as unidades escolares, para apresentar a proposta do programa. Um dos livros denomina-se “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: Educando-nos para pensar agora em tempos de mudanças socioambientais globais”, o qual descrevia as concepções teóricas do projeto além de dar sugestões para auxiliar as práticas na escola contemplando os temas Terra, Água, Ar e Fogo. O outro livro “Formando COM-VIDA Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Construindo a Agenda 21 na Escola” é o passo a passo de como articular a criação da COM-VIDA na escola, e o terceiro um Gibi da turma da Mônica com a história “Turma da Mônica Cuidando do Mundo”.

Para a elaboração do projeto de implementação do programa na escola, apenas um dos coordenadores envolveu-se na construção, e cuja contribuição se deu mais no âmbito da intermediação entre mim e o diretor facilitando a execução das ações. A direção não se envolveu diretamente, porém posso dizer que foi aberta a proposta do projeto contribuindo para que as ações fossem realizadas no ambiente escolar.

Quando a escola trabalha com a proposta de projetos favorece o ensino-aprendizagem, uma vez que ressignifica o espaço escolar, transformando-o em um espaço coletivo de múltiplas interações e aberto à realidade. Assim, o estudante é colocado como sujeito do seu aprendizado agindo e experimentando contextos para a resolução de problemas reais. Na concepção de Pereira (2004, p. 84), “*o trabalho com projetos facilita a atividade, a ação, a participação do estudante no seu processo de*

produção de fatos sociais, de trocar informações com o outro e desenvolver competências”.

A tomada de decisão da escola em desenvolver um projeto de Educação Ambiental enriquece o espaço com novos valores, princípios e conceitos, iniciando a construção de um espaço educador sustentável e firmando um compromisso com o cuidado, a coerência e o diálogo.

Deste modo, elaborei um plano de ação¹¹ procurando o melhor modo para abordar o tema levando em consideração a realidade local e atividades que contemplassem o reconhecimento desta realidade, resultando numa proposta de ação que levaria a escola até a IV CNIJMA.

Partindo da realidade da nossa escola, a qual se localiza em uma área urbana e central da cidade e com um número elevado de estudantes, seria inviável reunirmos todos em um único local, como descrito na proposta do programa. Sendo assim, o coordenador e eu decidimos as ações plausíveis de serem realizadas dentro de nossa realidade e, deste modo, foram escolhidos como participantes do projeto os oitavos anos. Cada sala continha aproximadamente 35 estudantes. Essa escolha foi devido às facilidades práticas do projeto, uma vez que eu era a professora de Ciências e lecionava nos cinco oitavos anos da escola.

A elaboração das tarefas de sensibilização, que seria a primeira ação do plano, foi baseada nos três momentos pedagógicos descritos por Delizoicov, Angott e Pernambuco (2009), como sendo: Problematização inicial, momento da apresentação de situações reais em que os estudantes estejam envolvidos no tema, sendo caracterizada pela apreensão e compreensão do posicionamento dos estudantes em relação ao problema. A organização do conhecimento se refere ao segundo momento, no qual os estudantes sob a orientação da educadora foram apresentados aos conhecimentos necessários para o entendimento do tema e da problematização, conceituando-os e, por último, a aplicação do conhecimento. Neste momento houve uma abordagem sistemática do conhecimento, incorporando as teorias científicas, para utilizá-los na resolução da situação problema bem como de outras situações.

¹¹ Esse plano de ação foi elaborado por mim, apesar de a proposta do programa ser interdisciplinar e dialógica, isso não ocorreu nesse primeiro momento. Os coordenadores elencaram um deles para ficar responsável pelo projeto, mas a participação desse coordenador se restringiu ao auxílio em processos burocráticos, como levar o projeto até a direção, suporte com matérias e verificar disponibilidade de uso das dependências da escola para realização as atividades.

Como minha formação inicial teve uma base crítica, construí concepções em que acredito ser o grande diferencial em um processo educativo. Por isso, optei por realizar as ações práticas do projeto dentro de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental com foco em uma Educação para a Sustentabilidade e para isso contemplando uma educação dialógica.

Gutiérrez e Prado (2013, p. 37) consideram que a educação para a sustentabilidade visa à construção de uma sociedade sustentável, promovendo novas *“formas de ser e estar no mundo”*, para isso é necessário *“superar os falsos valores que estão na gênese no crescimento da sociedade ocidental e sua cultura”*. Gadotti (2008, p.66) concebe a educação sustentável como *“mais ampla que EA, indo além da preocupação com as relações saudáveis com o ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com nossa existência a partir da vida cotidiana”*. Nesse sentido, uma educação sustentável deve promover novos valores e atitudes que auxiliem o indivíduo na construção de uma nova forma de sentir, ver e agir sobre as relações socioambientais.

Para Carvalho (2012, p. 156), a *“EA crítica parte do princípio de que a educação é concebida como um processo de emancipação e humanização do sujeito enquanto ser social e historicamente situado”*. Tornando assim, um indivíduo responsável pelo mundo em que vive, incluindo a responsabilidade com os outros e com o ambiente.

Machado (2009) considera que para uma formação integral da EA crítica e educação sustentável é necessário que se firme uma educação dialógica, para criar uma comunicação interativa entre os sujeitos envolvidos. Para isso necessita-se de uma proposta de trabalho problematizadora da realidade, resultando numa produção e construção do conhecimento.

Dentro desses pensamentos iniciou a sensibilização dos estudantes sobre o tema Ambiente o que nos levaria a realização da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente na Escola. Essa sensibilização permitiria aos estudantes adentrar ao contexto do projeto, tornando-o significativo para estes. Assim, houve a execução de várias tarefas, propostas por mim, durante as aulas de Ciências. Algumas atividades estavam descritas no programa, fiz apenas pequenas alterações para adaptá-las à realidade dos estudantes e outras atividades eu as elaborei por completo. Para isso, foram utilizadas as aulas da disciplina de Ciências que compreendem um total de quatro aulas por semana durante dois meses (junho e agosto de 2013).

4.4.1 *Descrição e Análise das atividades desenvolvidas em 2013.*

Partindo das significações e interpretações dos estudantes e desenvolvendo um diálogo em torno do tema foi iniciada a primeira atividade, a qual teve por intuito reconhecer as concepções que os estudantes tinham sobre natureza ¹²e ambiente. Para isso foi proposta a eles a realização de dois desenhos, um da natureza e outro do meio ambiente, acompanhado da redação de um pequeno texto explicando o que era meio ambiente e natureza para eles. Em seguida construímos um mural na sala, no qual cada estudante colocava seu desenho e explicava sua concepção de natureza e meio ambiente. Durante a apresentação observamos que, para a maioria dos estudantes, meio ambiente e natureza possui a mesma significação, sendo natureza e meio ambiente concebidos como um espaço natural sem intervenções humanas, ou seja, um lugar no qual os seres humanos não possuem nenhuma conexão ou do qual nem participam, possuindo, o espaço, um caráter naturalista.

Percebendo isso, procurei questionar tais concepções e agregar elementos que fizessem os estudantes refletirem sobre suas concepções e resgatando elementos da realidade que pudessem contribuir para o enriquecimento desta. Assim, foram feitos alguns questionamentos sobre aspectos relacionados aos desenhos como: Será que meio ambiente é apenas natureza? A nossa escola pode ser um meio ambiente? E uma cidade? Por quê? O homem não faz parte do meio ambiente? Por quê? Como? Partindo desses e de outros questionamentos discutimos os desenhos e aos poucos foram sendo colocados novos elementos que permitiram aos estudantes superar essa visão naturalista de meio ambiente e diferenciá-lo de natureza.

Este momento foi fundamental, pois iniciamos, nos estudantes, o processo de desconstrução de uma concepção enraizada por vivências ambientais conservadoras e começamos a reconstruí-la dentro de uma visão ambiental mais complexa e crítica, voltando o olhar do estudante para sua realidade, iniciando dessa forma uma mudança de olhar para com o ambiente em que estão inseridos.

Partindo desse reconhecimento prévio, foi iniciada a problematização e as discussões de vários temas que circundam o ambiente, como consumismo, pobreza, desperdícios, relação homem natureza, sustentabilidade, entre outros. Busquei focalizar

¹² Natureza é entendida por Esteves (2011) como sendo todos os elementos – sejam eles bióticos ou abióticos – considerados isoladamente. Ou seja, tudo o que é natural. Já meio ambiente compreende um sistema no qual interagem fatores de ordem física, biológica, social, cultural e econômica.

o olhar para o ambiente em que os estudantes estavam inseridos, relacionando aspectos desses temas com consequências visíveis. Os resultados dessas discussões foram apresentados em forma de cartazes, panfletos e histórias em quadrinhos, procurando sempre estabelecer um ambiente dialógico nas aulas. Moacir Gadotti (2008, p. 64) fala que é fundamental para os estudantes serem agentes do processo de aprendizagem.

Quando inserimos os sujeitos como participantes ativos da construção de sua aprendizagem, torna-se o movimento mais dinâmico e criativo, sendo assim para efetivar esse processo de sensibilização os estudantes teriam que se tornar protagonista, pois a experiência própria é fundamental para uma formação ecológica integral.

Para isso é necessária uma dinâmica pedagógica que firme um compromisso com os princípios teóricos adotados, os objetivos, as características e as vivências dos estudantes. Além disso, o fazer pedagógico parte dos estudantes de suas vivências e do seu saber, para que assim seja possível ampliá-lo e fazê-lo conhecer novas formas de buscar o conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Pensando na inserção dos sujeitos na dinâmica de aprendizagem e buscando os saberes dos estudantes, partimos então, num momento posterior, para a descoberta do ambiente escolar. Para isso, organizei grupos de cinco estudantes que, com seus próprios celulares, realizaram vídeos mostrando o ambiente escolar ou o seu bairro. Optei pela filmagem nos celulares por ser mais prático e a maioria dos estudantes ter um aparelho para realizar a atividade. Nos vídeos, os estudantes deveriam mostrar as relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio, apontando aspectos positivos, negativos e problematizando uma situação.

É importante que o estudante faça a leitura de seu ambiente, essa leitura não é apenas observar passivamente, é necessário aprender a ler o que se passa a sua volta. Como Carvalho (2012, p. 86) discute.

“Ler” o meio ambiente é apreender um conjunto de relações sociais e processos naturais, captando as dinâmicas de interação entre as dimensões culturais, sociais e naturais na configuração de dada realidade socioambiental.

Portanto, esse momento de leitura do ambiente foi importante para o processo educativo, pois voltou o olhar dos estudantes para o ambiente em que eles viviam. Muitas das relações positivas e negativas destacadas nos vídeos são reações dos estudantes às questões que eles nunca tinham parado para pensar nos porquês de aquilo estar acontecendo, ou, simplesmente nunca as tinham percebido. Em nosso cotidiano

vamos acostumando-nos com a realidade, deixando-a se tornar normal, não a questionando para transformá-la. Isso serve tanto para os estudantes e os demais indivíduos que veem o ambiente escolar sujo e não se importam, quanto para os educadores que muitas das vezes vão esvaziando suas práticas por dificuldades encontradas no dia-a-dia, sem ao menos refletirem acerca delas.

Em seguida, houve, para a sala, a apresentação de cada vídeo elaborado pelos grupos em que foram levantados os seguintes questionamentos: Como está ocorrendo a nossa relação com nosso ambiente? Há problemas ambientais no ambiente mostrado? Como podemos resolver esses problemas? Com isso, acontecia a discussão de cada vídeo sendo apontados pelo grupo os problemas, suas causas e consequências para nossa escola e sociedade.

Aproveitando-se destas discussões foi problematizado o conceito de sustentabilidade¹³ e indagado sobre como poderíamos realizar ações para termos uma escola e uma sociedade sustentável?

Com o conceito de sustentabilidade trabalhado e o ambiente reconhecido pelos estudantes chegou o momento de os estudantes, em grupo, escolherem um problema socioambiental que a escola ou o bairro estava enfrentando e a partir deste problema teriam que elaborar uma proposta de trabalho para solucioná-lo. Essa atividade estava descrita na proposta do MEC, a qual elencava um caminho para os estudantes percorrer na construção da solução para problemática observada.

Deste modo, teriam que construir um projeto de intervenção, no qual as seguintes perguntas deveriam ser respondidas: O quê? - Apresentando a problemática a ser trabalhada; Quem e Com quem? - Quem iria participar e quem seriam os parceiros na execução do projeto; Como? - Como seriam as ações para atingirem os objetivos e por final elencariam os materiais e custos para execução prática do projeto.

Após as propostas prontas, cada classe realizou uma pré-conferência, sendo escolhida uma proposta por classe, ou realizando a junção de propostas condizentes com a nossa realidade, objetiva e acessível para ser apresentada no dia da conferência geral da escola. É importante ressaltar que em cada sala a escolha da proposta foi realizada pelos próprios estudantes, além de todo o processo de elaboração

¹³ Sustentabilidade é trabalhada como sendo um conceito aberto onde procura enfatizar as relações sociais, econômica, políticas e ambientais na manutenção do ambiente, contrapondo ao conceito em que sustentabilidade é o uso consciente de recursos naturais. (Brasil, 2007; Loureiro, 2012)

das propostas serem construídas pelos estudantes, sendo eu apenas mediadora e facilitadora do processo.

A problemática que mais apareceu entre os estudantes foi à sujeira e a má conservação do ambiente escolar. O lixo espalhado pela escola foi o protagonista das propostas dos estudantes. Eu observei, durante a apresentação das propostas, que a relação de causa e efeito estabelecida pelos estudantes sobre as razões de o ambiente escolar estar sujo foi estabelecida por eles. Dessa forma, pode-se dizer que compreenderam que a relação, da comunidade escolar com o seu ambiente, não estava sendo saudável e tão pouco sustentável.

Escolhidas as propostas de cada turma, juntamente com o coordenador que me auxiliava, foi marcado o dia para a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente da Escola, quando os estudantes dos oitavos anos, alguns professores e gestores iriam escolher a proposta de projeto para ser realizada na escola. Portanto, dia 28 de agosto de 2013 realizou-se a I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente da Escola Estadual Antônio Padilha.

Neste dia, os estudantes dos cinco oitavos anos foram alocados no pátio da escola, onde se realizou a conferência. Foi feita a abertura da conferência com a exibição de um vídeo mostrando o percurso percorrido pelas turmas até aquele momento e uma explicação de como iriam funcionar as apresentações, finalizando com um sorteio para saber a sequência das apresentações das propostas. Cada turma tinha quinze minutos para apresentar a sua proposta e outros dez minutos para o debate.

As cinco propostas foram apresentadas, a primeira “*Plantando árvores*” com o tema produção e o plantio de mudas pelos estudantes na escola e em terrenos próximos à escola. A segunda proposta “*Grupos de estudos*” tinha como objetivo incentivar os estudantes a estudar mais, mudando seus hábitos de estudos e construindo grupos de estudos. A terceira “*Sustentabilidade sem Clichê*” colocava a ignorância dos estudantes e o efeito que ela provoca no meio ambiente, propondo a conscientização da comunidade escolar por meio de palestras, cartazes, dinâmica de separação do lixo e a parceria entre a escola e uma cooperativa de reciclagem para efetivar a coleta seletiva na escola. A quarta proposta “*Lixo Portátil*”, relatou o problema das salas sujas e desenvolveu um projeto de lixo portátil para cada carteira, produzidos com garrafas pets. A quinta e última proposta “*O Lixo*” também relatou o problema do lixo na escola, propondo a conscientização dos estudantes com uma palestra dinâmica sobre a reciclagem e decomposição do lixo.

Após a apresentação das propostas e discussão, houve as junções de propostas e em seguida, foi realizada a escolha, através de votação da proposta que seria efetivada como projeto do meio ambiente na escola. A proposta escolhida foi a denominada “*Sustentabilidade sem Clichê*” uma vez que, ela agregava várias outras ideias que surgiram no decorrer no processo e durante a conferência geral, além de exaltar uma forma de se falar de escola sustentável e conscientizar a comunidade escolar com dinâmicas descontraídas.

As ações que seriam desenvolvidas, na proposta, era a dinâmica de reciclagem, a qual os estudantes teriam um tempo determinado para separar o material reciclado em suas respectivas lixeiras e também a dinâmica da decomposição, em que os estudantes precisariam acertar o tempo de decomposição do seu lixo do cotidiano. Além disso, buscaram, juntamente com a família de uma das estudantes, a parceria entre a escola e uma cooperativa de reciclagem da cidade, a qual recolheu o material reciclável (papel, papelão, plásticos e metais) que a escola produziu durante o ano.

Entretanto, por um erro de comunicação entre a equipe gestora da escola e o PCNP do núcleo pedagógico não foi possível à escola participar das fases seguintes (regional, estadual e nacional) da conferência (IV CNIJMA). Houve um momento de frustração tanto pelas expectativas criadas por mim quanto pelos estudantes que obtiveram a proposta escolhida durante a conferência na escola. Neste momento, não queria mais prosseguir com as atividades, fiquei completamente frustrada com minha prática e com a gestão da escola e da Diretoria de Ensino de Sorocaba.

No entanto, encontrei apoio em Delizoicov, Angotti e Permambuco (2009) que nos alerta para o fato de que a construção de um projeto de trabalho na escola deve contemplar alguns aspectos, entre eles estão: uma dinâmica coletiva para sua construção, democratização das relações pedagógicas ou não, além de trocas de experiências entre os docentes, suporte didático, apoio material, valorização do trabalho docente e apoio da comunidade escolar e local. Os autores ainda discutem que quando o professor toma para si a responsabilidade para a resolução dos problemas pode acabar com um trabalho frustrado, implantando um clima de descrença o que pode levar ao desencanto de qualquer proposta.

Um ponto positivo e bastante alentador foi o fato de o grupo, formado pelas sete estudantes, que teve a proposta escolhida, decidir que queria colocá-la em prática na escola, mesmo não participando das próximas fases da conferência, e para isso acontecer pediram a minha ajuda. Neste momento, me senti como tendo atingido

um dos objetivos do meu trabalho. Aquele sentimento de frustração foi se desfazendo aos poucos, dando lugar a novos sentimentos que me motivaram a continuar o processo.

Essa iniciativa do grupo pode ser vista como um resultado positivo da sensibilização inicial, despertando nos estudantes o interesse pelo ambiente e, além disso, a vontade de provocar mudança para a melhoria desse ambiente. Sendo assim, essas práticas foram potencialmente sensibilizadoras ajudando os estudantes a construir suas identidades ambientais.

A realização da conferência na escola foi, para mim, uma obra em construção, em que fui colocando novos conhecimentos, aprendi a me relacionar com os estudantes e principalmente a ouvi-los. Fui aos poucos construindo um canal de diálogo que mesmo após o término da proposta de sensibilização permaneceu. Mas, também vivenciei a solidão pedagógica¹⁴, nenhum professor ou coordenador se envolveu pedagogicamente com o projeto nesta fase inicial. Essa solidão pedagógica é um ponto negativo para o desenvolvimento de uma proposta crítica de EA, pois os conhecimentos ambientais percorrem as inúmeras disciplinas e, neste sentido, é fundamental estabelecer um diálogo também com os outros professores.

Dando prosseguimento à proposta, o grupo de sete estudantes iniciaram as ações para colocarem as ideias do projeto de intervenção em prática. Iniciaram construindo uma palestra para os estudantes abordando o tema lixo e desperdício dentro do ambiente escolar. Ao término da palestra realizavam a dinâmica da separação do lixo. Assim, o projeto “Sustentabilidade sem Clichê” foi realizado de setembro a novembro de 2013 com todos os estudantes do período vespertino (6º, 7º, 8º, 9º anos) conscientizando-os através de palestras, dinâmica e cartazes. Para início das atividades foi realizado um cronograma para informar à coordenação e aos outros professores da realização das palestras, que seriam no período de aula. Alguns professores não permitiram a realização destas em suas aulas e nem mesmo, que os estudantes envolvidos saíssem da sala para a realização das palestras. Como na maioria das vezes eu estava em aula, eu só pude acompanhá-los nesta jornada de palestras algumas vezes.

Os cartazes traziam slogans chamativos como “sua ignorância leva ao desperdício” “estamos de olho no seu desperdício”, “jogar lixo no chão é coisa de sem educação” e foram fixados nos murais da escola e no refeitório. A “dinâmica de

¹⁴ Solidão pedagógica é entendida segundo Isaia (2005) como sendo a ausência de apoio ao professor iniciante tanto pela equipe gestora quanto por outros professores mais experientes, estabelecendo um sentimento de desamparo do professor para a realização de sua prática pedagógica com carência de diálogo e conhecimentos pedagógicos.

seleção” foi uma forma divertida que as estudantes elaboraram para explicar a separação correta dos materiais recicláveis produzidos pela escola e para falar da importância de manter o ambiente limpo e saudável, mostrando como todos devem fazer para ajudar o nosso ambiente escolar e para construirmos um pensamento mais sustentável.

Para a execução dessa dinâmica foram construídos coletores de caixa de papelão. Essas caixas foram doadas pela escola, e pintadas com as cores correspondentes para cada tipo de material. A professora de artes ajudou na pintura das caixas. Em seguida foram coletados alguns materiais recicláveis e lixo do cotidiano escolar para servirem de modelo. No final da palestra a sala era organizada em duas equipes e dentro de um tempo determinado dois integrantes de cada equipe tinham que recolher os materiais recicláveis e colocá-los nos seus devidos coletores. Ao término de cada rodada era contabilizado o número de acertos de cada equipe e ao final de três rodadas havia uma equipe vencedora e as palestrantes explicavam corretamente em qual coletor deveriam colocar cada item no momento em que fazia a contagem dos pontos.

A primeira ideia era fazer uma parceria com o avô de uma das estudantes do grupo para retirar os resíduos recicláveis que a escola produzia, pois ele trabalhava em uma cooperativa de reciclagem da cidade. Entretanto, essa parceria não foi estabelecida, por falta de condições da cooperativa em retirar os resíduos da escola. Assim, o coordenador pedagógico da escola, que auxiliava no projeto, contatou outro lugar que firmou uma parceria com a empresa que comercializava materiais recicláveis, passando a coletar semanalmente o material produzido pela escola. Houve uma pequena palestra com o responsável pela coleta para explicar às estudantes como elas iriam recolher e separar o material reciclado produzido pela escola. Toda semana as sete estudantes mais a sala em que eu estava lecionando no momento, organizavam o material reciclável para a coleta no dia seguinte.

Outra ação do projeto sustentabilidade sem Clichê foram os mutirões da limpeza, com o objetivo de manter o ambiente da escola limpo e conscientizar os estudantes sobre como o lixo já fazia parte da paisagem da escola. Deste modo, as sete estudantes mais os estudantes da sala em que eu estava lecionando, após o intervalo, desciam para o pátio e recolhiam o lixo que estava no chão e nas quadras esportivas da escola, já o separando para a coleta seletiva.

No final do ano surgiu uma oportunidade de mostrar o trabalho do grupo para fora da escola, com a I Mostra Científica de Jovens Talentos de Sorocaba, organizada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Era o momento de motivar o

grupo, mostrando para a comunidade o trabalho de conscientização realizado pelas estudantes na escola.

Para elaborar o documento que seria enviado a I Mostra Científica de Jovens Talentos de Sorocaba houve um trabalho de escrita científica com as estudantes, transformando as atividades desenvolvidas por elas em um artigo para ser enviado ao evento. Elas obtiveram um excelente resultado no evento ficando em primeiro lugar na categoria de melhor trabalho para o Ensino Fundamental. Esse reconhecimento fez com que o grupo ficasse bem motivado e realizado com suas atitudes, além de reconhecerem a necessidade de continuar com o projeto no próximo ano.

Esse processo inicial pode ser avaliado como um processo dialógico, no qual ensinei, e também aprendi com essas experiências. Pois, aprendi a me relacionar de forma mais aberta com os estudantes, a criar uma aula mais dinâmica e democrática, superei algumas frustrações e estou aprendendo a trabalhar com a equipe gestora da escola. Além disso, presenciei a mobilização dos estudantes em prol de soluções para problemas do seu ambiente escolar, visualizei mudanças de atitudes entre os estudantes. Contribuí para o ideal democrático que deve permanecer no ambiente escolar e o mais importante, para mim como educadora, deixamos os estudantes serem sujeitos da construção de seus saberes.

Essas ações foram essenciais para se instalar na escola uma atenção às causas e ideais ambientais, chamando atenção de alguns professores, coordenadores e diretor. Posso dizer que a implementação do programa “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” conseguiu atingir alguns dos seus objetivos.

4.3.2 A Aprendizagem de um projeto de Educação Ambiental na Escola.

Durante nossa vida vamos vivenciando experiências e algumas acabam nos marcando e se transformando em conhecimentos, seja esse conhecimento informal ou formal. Dentro do repertório de experiências marcantes encontram-se aquelas vivenciadas no ambiente escolar, algumas concebidas através da diversidade de relações estabelecidas em seu interior sejam nas relações interpessoais ou nas práticas pedagógicas.

Uma das minhas experiências marcantes foi a oportunidade de iniciar, na escola, uma proposta pedagógica que no princípio era apenas um pequeno projeto de Educação Ambiental para comemorar o mês do meio ambiente. Porém, tive a felicidade

de realizar essas práticas para estudantes que me mostraram o potencial daquele trabalho. Poderia ser mais do que um simples projeto de um mês, tornando-se um projeto de um grupo e de uma escola, com potencialidade de mudar as relações dos estudantes daquela escola, com o ambiente local. A partir desse retorno, redescobri meu desejo de realizar um projeto de Educação Ambiental, o qual fosse aberto e participativo, em cuja cada ação houvesse a essência dos estudantes na prática.

As seguintes estudantes Marina, Maria Alice, Laureyne, Paola, Carla, Isabelli e Thamires foram fundamentais neste processo para dar continuidade ao desenvolvimento do projeto na escola, sendo elas participantes e autoras de algumas atividades realizadas. Neste momento irei relatar e buscar entender como as concepções e vivências em educação ambiental, das sete estudantes, contribuíram para a escolha e interesse delas em participar de um projeto de EA, discutir assuntos socioambientais e promover ações sobre as questões ambientais na escola. Vou também realizar uma reflexão de como esse processo contribui para a minha formação como educadora.

São sete meninas, que em 2013 tinham idade entre 13 e 14 anos, cursavam o oitavo ano do ensino fundamental II, na mesma sala, no período vespertino da E.E. Antonio Padilha. No início do projeto, realizaram as atividades com o interesse semelhante aos demais, porém nas falas já se percebia que havia um pouco mais de criticidade nas observações que faziam durante as discussões.

No decorrer das atividades percebi o interesse delas, as quais se dedicavam na realização das atividades, tendo como resultado a formulação de uma proposta que participaria da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente na escola. Porém, antes de falar sobre esse momento, irei percorrer o caminho das experiências ambientais das estudantes que as trouxeram até a COM-VIDA.

Foi *na escola* onde todas as estudantes tiveram seu primeiro contato com as questões ambientais. Para algumas foi algo frequente *nas atividades escolares (Maria)*. Entretanto, para Marina, Thamiris e Carla esse contato ocorreu no Ensino Fundamental I, *na primeira e quarta série* (segundo e quintos anos), nas práticas dos professores como em *texto, atividade para colorir, plantio de feijão no algodão, brincadeiras, desenhos*, explicações e questionários. Para Laureyne, Isabelli e Paola esse contato com as questões ambientais só foi significativo no Ensino Fundamental II, *na sétima série* (oitavo ano) durante o *trabalho que a professora passou*, o qual possibilitou observar as *atitudes erradas da escola sobre o meio ambiente*.

A sensibilização inicial sobre questões ambientais possibilitou que as sete estudantes visualizassem a importância de *proteger o planeta e melhorar a escola*. Deste modo, ficaram interessadas, pois poderiam *aprender mais sobre o assunto* e realizar ações ambientais na escola para *conscientizar os alunos* e que, assim, *teriam como ajudar com simples maneiras*.

As experiências acumuladas durante as primeiras vivências de sensibilização ambiental para a IV CNIJMA e o desenvolvimento das ações durante o ano de 2013 foram fundamentais para despertar o interesse delas em participarem de um projeto sobre EA na escola. Com o intuito de agirem e realizarem mudanças no ambiente escolar, na manutenção das relações estabelecidas entre os indivíduos da comunidade e o ambiente, com a preocupação em *tornar a escola um lugar mais limpo, um lugar de gente civilizada estudar* que fosse saudável para se viver.

A EA deve-se fazer presente em todas as etapas escolares, com aprendizados contínuos que forneçam ao educando suporte para a formação de uma identidade ambiental (CARVALHO, 2009). No entanto, isso não ocorre ultimamente, sendo que a EA não penetra integralmente no ambiente escolar, deixando lacunas no aprendizado dos estudantes. Assim como foi possível perceber quando analisamos a trajetória em EA das estudantes, que sem dúvidas passaram por atividades ambientais antes de chegarem até o oitavo ano, porém pontuais e pouco efetivas. Isso mostra claramente a importância de projetos de EA contínuos e críticos que se incorporem ao currículo escolar.

Desse modo, posso compreender que as atividades de sensibilização inicial, para essas estudantes, foram significativas, pois, ocasionaram e despertaram uma mudança no olhar, delas, para com o ambiente em que estavam inseridas, contribuindo para uma formação ambiental.

As situações significativas se estabelecem da relação dialógica entre educando e educador. Partindo da problematização de um tema da primeira cultura do educando, o qual se desenvolve como desafios para a compreensão destes problemas e aos poucos vão perpassando da mera curiosidade e vontade de conhecer para a atuação e transformação das situações problematizadas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Carvalho (2012, p. 69) também relata que uma aprendizagem deve ir além do promover conteúdos e informações, sendo necessário gerar processos que promovam *“a formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de*

compreender, de se posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos”.

Foi nesse sentido que as estudantes se conduziram, ultrapassando a simples curiosidade pelas questões ambientais. Chegando até a mudança de suas próprias atitudes e compreensão de que era necessária uma ação transformadora no ambiente local, para mudar e construir uma nova relação entre os estudantes, professores e ambiente.

Assim, buscando a melhoria do ambiente escolar, as sete estudantes elaboraram uma proposta de intervenção para ser desenvolvida na escola, mas antes de ser colocada em prática a proposta deveria ser aprovada pelos demais estudantes participantes da conferência. A proposta delas foi selecionada no dia da conferência e, dessa forma, poderia ser colocada em prática na escola e levada para as próximas etapas da IV CNIJMA. Entretanto, não foi possível dar continuidade a participação nas etapas seguintes da conferência, devido a um erro de comunicação entre a escola e a Diretoria de Ensino de Sorocaba. A partir desse momento, as estudantes passaram a ter um papel fundamental na implementação, na escola, da proposta do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas Sustentáveis.

Esse erro ocasionou, em mim, uma grande frustração. Uma vez que, havia me esforçado para construir uma prática que fosse significativa e por ter presenciado a dedicação dos estudantes nas atividades e depois, não conseguir alcançar os objetivos do projeto por completo, foi sem dúvida desanimador. Além disso, me perturbava ter que desistir de algo que foi bem recebido pelos estudantes, que pelo pouco tempo sendo desenvolvido, trouxe resultados tão positivos.

E, foi neste momento de frustração, em que as sete estudantes foram fundamentais para dar continuidade às atividades de EA na escola, pois, disseram que apesar de estarem tristes pelo fato ocorrido, gostariam ainda de poder executar a proposta delas na escola. Deste modo, fizeram-me ver novamente a riqueza e a necessidade deste trabalho para a escola, para os estudantes e para mim. Fazendo-me perceber, neste momento de frustração, que valia a pena me dedicar àquela proposta. Percebi o interesse, à vontade, a força e a coragem nos olhos e nas falas daquelas sete meninas e isso me deu coragem, força e vontade para juntamente delas construir um espaço na escola onde pudéssemos discutir e realizar ações voltadas ao ambiente e à sustentabilidade.

Assim, no segundo semestre de 2013, as sete estudantes começaram a colocar em prática, na escola, o projeto denominado “Sustentabilidade sem Clichê”, o qual discutia questões como o desperdício e a questão dos resíduos sólidos da escola. Visando a manutenção do ambiente escolar limpo e ajudar na efetivação da coleta seletiva. Foi a partir deste contexto que em 2014 se iniciou uma nova etapa da implementação do programa “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” com a construção da COM-VIDA, na qual as adolescentes foram as protagonistas dessa formação.

A partir dessas experiências iniciais, as estudantes foram construindo suas concepções de ambiente. Todas possuem uma concepção de meio ambiente como *o lugar onde nós vivemos*, outras complementam a concepção de ambiente como sendo *os ambientes mais afastados como natureza (Marina, Paola)* e também *onde os seres vivos vivem e convivem, (Laureyne, Isabeli, Thamiris)* como *a escola* e que *meio ambiente é o todo (Maria) onde há a integração do homem com a natureza (Carla)*.

As concepções de Ambiente das estudantes estão pautadas no sentido em que ambiente é um espaço habitado pelo homem e outros seres vivos, compreendendo como um habitat. Também podemos observar que o ser humano é parte integral desse sistema, estabelecendo relações de convivência com outros indivíduos sociais e com a natureza. Leff (2013, p. 286) compreende ambiente como sendo “*um conceito da relação complexa entre habitat e habitar, que integra as condições do meio às possibilidades de ocupação social do território*”. Para o autor, habitat possui o sentido de fixar a comunidade em um espaço geográfico, já habitar são as relações dessas comunidades inseridas nesse habitat através da cultura e das transformações ocasionadas no meio.

No entanto, esse conceito está um pouco deteriorado devido à ruptura do equilíbrio entre cultura e natureza ocasionado pela globalização econômica. Sendo necessário um novo sentido “*onde articule um conjunto de processos ecológicos, produtivos e culturais, para reconstruir o habitat como transformação complexa das relações sociedade-natureza*” (LEFF, 2013, p. 287).

Neste sentido, nas concepções apresentadas, apesar de já se ver uma concepção de ambiente em que não predomina o naturalismo (natureza natural) e o homem se faz presente como um ser social, ainda faltam aspectos que nos remetem à complexidade do termo na atualidade, o que toma como base o retorno do equilíbrio,

sociedade-natureza, através das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e sentimentais dos seres humanos. Mas, já se pode perceber que existe nas concepções das estudantes o início de uma construção da identidade ambiental.

Caminhando ao encontro do entendimento da construção das identidades ambientais das estudantes, uma experiência se tornou fundamental, para elas *na sétima série* (oitavo ano). Para todas, as experiências vivenciadas durante as aulas de ciências, quando ocorreu a sensibilização para a Conferência, foi o momento no qual entraram em contato pela primeira vez com a palavra sustentabilidade, principalmente quando começaram a *fazer o projeto e intervenções na escola*.

A partir desta vivência inicial de sensibilização ambiental, começaram a construir suas primeiras concepções sobre o que a palavra sustentabilidade representava em suas vidas e para a sociedade. As estudantes possuem concepções de sustentabilidade em comum, partindo de uma concepção conservacionista que se preocupa em salvar, preservar e *cuidar do meio ambiente*, a concepção que reconhece a sustentabilidade como sendo *usar os recursos com responsabilidade, ou seja, achar outros recursos ou outras formas para poder utilizar para que, assim não falte para as próximas gerações*. Há também nas concepções de sustentabilidade das estudantes atitudes as questões ambientais *como ajudar a não poluir a água, não jogar lixo no rio e reciclar*. Na concepção de sustentabilidade, de uma das estudantes, sustentabilidade é uma relação estabelecida em que *o meio ambiente esteja equilibrado (Marina)*.

As concepções de sustentabilidade das estudantes ainda possuem uma dimensão superficial, com preocupações imediatas na busca da salvação e proteção do ambiente. Apenas uma estudante, reconhece a importância do equilíbrio das relações no ambiente. Essa constatação, nos leva a refletir sobre a estruturação de práticas futuras que reconstruam essas concepções, nas quais as estudantes tenham uma compreensão crítica dos sentidos que envolvam a sustentabilidade.

Leff (2013, p.414) aponta que a transição para uma sustentabilidade efetiva

[...] implica uma nova concepção de novas formas de apropriação do mundo; aí se definem novos sentidos existenciais para cada indivíduo e cada comunidade, traçando novas linhas de forças que atravessam as relações de poder onde se forjam novos projetos históricos e culturais.

Porém, apesar das concepções superficiais de sustentabilidade das estudantes, elas compreendem a necessidade e relevância de se discutir as questões

ambientais na sociedade, pois acham que *as pessoas não se importam* por esse assunto, sendo assim é importante *espalhar a ideia que tem que cuidar do meio ambiente, para que todos se conscientizem*. Além disso, outro fator que as motivam é a preocupação delas com o uso dos recursos *para que não falem para as próximas gerações*.

A juventude possui garra e energia que devem ser aproveitadas para discutir as questões ambientais e propor ações e soluções para a resolução de problemas. Para isso é importante organizar a juventude em redes de ações, estimular o engajamento e construir pontes e ambientes para que ocorram essas discussões, instituindo novas formas de organização de grupos e participação social e política na comunidade (PELIZZOLI, 2013).

A COM-VIDA veio estruturar um novo espaço de discussão sobre as questões ambientais na escola, a fim de *melhorar a escola e a conscientização dos alunos (Carla)*. Com a nova etapa, as estudantes Marina, Isabelli e Paola esperavam *que os alunos entendessem, se apegassem à ideia, colaborassem e também que espalhassem para outras escolas*. Desejando, assim, que o processo de conscientização da comunidade escolar sobre as questões ambientais prosseguisse. Já a estudante Laureyne gostaria de *envolver-se com outras escolas* e também com *os pais no projeto*. Para Maria e a Thamiris, elas gostariam *que nós (COM-VIDA) pudéssemos mudar a escola ou boa parte dela, que nós conseguíssemos fazer uma escola melhor*.

Para atingirem essas expectativas, as estudantes relataram ações que iriam desenvolver para ajudar a colocar em prática a COM-VIDA. Marina disse que iria participar *não fazendo as coisas que não se deve fazer e também espalhando a ideia, fazendo tudo certo*. Thamiris iria *primeiro tentar se conscientizar* e depois *passar isso para outras pessoas, tentar informá-las*. Maria, Isabelli, Laureyne e a Paola *iriam ajudar na hora de falar, explicando para quem é novo como fazer as coisas*. E Carla *faria a conscientização dos alunos para não jogar lixo no chão e plantar árvores*. Deste modo, as estudantes estavam engajadas e motivadas para serem agentes multiplicadoras das ideias ambientais, levando conhecimento, atitudes e valores sustentáveis, para outros estudantes. Contribuindo, portanto, para que a COM-VIDA se tornasse algo efetivo na escola.

As sete estudantes sentiam a necessidade e queriam realizar ações que promovessem valores e atitudes sustentáveis no ambiente escolar, porém sabiam que no decorrer das ações poderiam enfrentar dificuldades. Como, por exemplo, *os alunos não*

pegarem a ideia e não a usarem, não fazerem as coisas corretas, não ajudarem e não colaborarem (Marina), a ignorância das pessoas, no sentido de não ligar para as coisas que realmente importam (Maria), dificuldade para conversar com os alunos (Carla), falta de entendimento e apoio das pessoas (Paola e Isabelli) e também por parte da direção que pode não aprovar algumas ideias do projeto. (Marina e Laureyne). Entre todas essas dificuldades a que prevalecia era o medo da não difusão do projeto na escola.

Algumas das dificuldades relatadas, pelas estudantes, se tornaram reais ao longo do desenvolvimento do projeto em 2014. Apesar da disseminação do projeto pela escola, os ideais de ambiente e sustentabilidade não foram incorporados no cotidiano escolar como queríamos, principalmente pelos estudantes que não participavam diretamente das atividades desenvolvidas pela COM-VIDA. Também tivemos algumas dificuldades quanto ao custeio de materiais no início, porém isso foi superado após o recebimento da verba do programa Mais Educação do Governo Federal. Outra dificuldade que vale a pena ser ressaltado, sendo essa, uma das maiores dificuldades encontrada, por mim, foi à falta de comunicação entre a COM-VIDA e alguns professores e funcionários da escola.

Apesar destas dificuldades, em nenhum momento houve o pensamento de desistir do projeto, pelo contrário sempre que surgia alguma adversidade, pensávamos logo em uma solução para ultrapassar essa barreira e com isso a vontade de continuar o projeto e melhorar apenas crescia. Durante o ano de 2014 orientei práticas que agregavam conhecimentos, valores e atitudes ligadas à sustentabilidade, sempre privilegiando a participação ativa e a criatividade das sete estudantes e dos demais estudantes que posteriormente integraram o grupo da COM-VIDA.

Dentro da proposta da COM-VIDA, as estudantes tiveram a oportunidade de iniciar mudanças no ambiente escolar, propondo soluções para problemas ambientais locais e desenvolvendo, na escola, uma cultura ambiental carregada de valores e atitudes ligadas à sustentabilidade. Isso só se tornou possível, pois a proposta da COM-VIDA é construir um espaço educador sustentável “De Jovem Para Jovem”. Sendo um ponto fundamental para o início de uma cultura ambiental na escola, como observei durante o projeto.

As estudantes passaram a ser referência para os outros jovens, a comunicação se tornava mais simples e a mensagem era mais bem recebida pelos estudantes. Portanto, é fundamental colocar os estudantes como protagonista dos

projetos ambientais. Estabelecendo um diálogo direto entre os jovens para ocasionar mudanças permanentes na forma de pensar e agir dos estudantes e no fortalecimento da cultura ambiental da escola.

Acredito que as experiências vivenciadas, por elas e por mim, durante esse percurso foram significativas para a construção da nossa identidade ambiental, contribuindo deste modo, para a minha formação como educadora ambiental. Isso só foi possível, pois construí uma relação de confiança e diálogo com os estudantes, acrescentando sentido naquilo que era ensinado, e isso fez com que despertasse em mim o prazer de viver essa nova experiência e nas estudantes a vontade de fazer algo diferente. Nesse sentido, o caminhar com sentido é exaltado por Simón Rodríguez citado por Gutiérrez e Prado (2013, p. 68) quando diz “*que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não interessa*”.

Para construir práticas pedagógicas que priorizem a construção de uma sociedade planetária é necessário, segundo Gutiérrez e Prado (2013, p. 67), caminhar com sentido, sendo assim concluo esse texto com uma citação desses autores que traduz perfeitamente minha experiência vivenciada e compartilhada com Marina, Maria, Paola, Isabelli, Laureyene e Tamires.

Se quisermos dar sentido ao que fazemos, antes de mais nada, devemos sentir e sentir com nossos sentidos. É evidente, em consequência, que o sentimento, a intuição, a emoção, a vivência e a experiência são esse norte que nos guiará com a ideia de construir um futuro a partir da realidade de cada dia. [...] A própria significação, o sentido que pessoal ou coletivamente possamos dar a nosso caminhar, é a pedra fundamental sobre o qual deve se assentar a significação da cidadania planetária. Essa fundamentação abre de par em par a porta de relações possíveis e de esperança. Nossa existência já não deverá ser mais um imperativo *a priori* de obrigações a cumprir, mas um ser aberto à nova realidade, exuberante de sugestões e possibilidades. Essa dimensão de abertura e de flexibilidade nos coloca diante de uma educação concebida como criação de novas e possíveis relações.

4.3.3 Descrição e Análise das atividades realizadas em 2014

No ano de 2014 eu tinha o desejo de continuar o projeto e sabia também do interesse das estudantes em dar continuidade ao trabalho delas. A equipe gestora da escola reconhecendo a importância e pertinência do projeto decidiu dar continuidade ao trabalho no ano de 2014 para fortalecer esses ideais no ambiente escolar. Deste modo, a

coordenação me procurou para perguntar se continuaria o projeto e se queria inscrevê-lo em um programa do Governo Federal intitulado Mais Educação¹⁵.

A partir deste convite foi proposta, por mim, a criação da (COM-VIDA) descrita no documento oficial do MEC. A COM-VIDA é uma nova forma de organização na escola, que une à ideia dos jovens da I Conferência de criar “conselhos de meio ambiente nas escolas”, com os Círculos de Aprendizagem e Cultura. Estudantes são os principais articuladores da COM-VIDA, podendo ser: o delegado ou delegada eleito na Conferência pelo Meio Ambiente na escola; Grupos de estudantes que já realizam ações na área e o Grêmio estudantil, preocupados com o tema. (BRASIL, 2012)

Sendo assim, nós iniciamos as atividades para colocar em execução uma das propostas do Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis que é a COM-VIDA. (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).

Para Gutiérrez e Prado (2013, p.102) os espaços educativos são importantes para tornar as práticas cotidianas um ato educativo ambiental, como discutido pelos autores.

Mediar espaços para aprendizagem significa envolver-nos no processo de compreensão, apropriação e expressão do mundo através daquelas práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, tornem possível o desenvolvimento das capacidades próprias. [...] trata-se de tornar possível o ato educativo sempre e em todo o lugar.

Assim, para construir esse espaço educador sustentável na escola, primeiramente apresentei para as sete estudantes o que era o Programa e a partir dessa compreensão iniciamos a formulação do plano de ação para a estruturação da COM-VIDA na escola. Deste modo, como estratégia, foram realizadas chamadas para que os estudantes interessados pelos temas ligados ao meio ambiente participassem da COM-VIDA. Para isso as estudantes passaram nas salas fazendo o convite e explicando o que seria a comissão, além disso, foram fixados nos murais da escola cartazes com o

¹⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em:< http://portal.bmec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115> Acesso: 08 fev de 2015.

convite. No dia marcado da primeira reunião, estavam presentes aproximadamente 50 estudantes do período vespertino, do sexto ano do Ensino Fundamental ao primeiro ano do Ensino Médio, uma coordenadora e o pai de uma estudante.

Na primeira reunião ocorreu a apresentação das ações realizadas no ano anterior e a explicação do que seria a COM-VIDA. Em seguida houve a formulação dos núcleos de trabalhos e das regras gerais de convivência do grupo. Depois da reunião geral foram organizadas reuniões com os integrantes de cada grupo de trabalho para delimitar nossas ações na escola. Conjuntamente à criação da COM-VIDA foi construído um projeto novo de EA para escola, denominado COM-VIDA: Escola Sustentável.

Esse projeto de trabalho, diferentemente do ano anterior, foi construído conjuntamente pelos professores de Educação Física, Artes, Inglês, coordenação e, também, com alguns integrantes da COM-VIDA.

Logo de início houve algumas dificuldades na estruturação das ações e fortalecimento da comissão no ambiente escolar, entre elas estão: 1) ausência de horários compatíveis para realizar as ações, uma vez que, os estudantes e eu teríamos que perder momentos de aulas para realizar as atividades; 2) número elevado de estudantes; 3) falta de comunicação entre os estudantes integrantes da comissão; 4) falta de materiais para realização das atividades propostas; e 5) falta de interesse do corpo docente escolar em participar ou cooperar com o projeto.

Mesmo com essas dificuldades tentamos superá-las e iniciar os trabalhos da COM-VIDA na escola. O primeiro passo foi firmar parceria com a equipe gestora da escola e alguns professores, os quais nos proporcionaram apoio para iniciar as atividades. Foi possível iniciar algumas ações, ainda no primeiro semestre, na escola como a dinâmica da teia da sustentabilidade e a Gincana da sustentabilidade.

A dinâmica da teia da sustentabilidade e a Gincana da sustentabilidade tinham por objetivo introduzir o termo sustentabilidade no ambiente escolar discutindo os valores, princípios e atitudes que estão envolvidos, juntamente com os significados desta palavra.

4.3.3.1 Gincana da Sustentabilidade

“O lixo é a nossa sombra materializada-e pessoas tornam-se também um pouco lixo” (M.L. PELIZZOLI).

Para discutir a questão dos resíduos sólidos produzidos pela escola, elaboramos a “Gincana da Sustentabilidade”, com o apoio da professora de Educação Física. O objetivo com a atividade da Gincana foi introduzir questões ambientais na escola e estimular o trabalho coletivo e entendendo sua importância para construirmos um futuro sustentável.

Uma atividade prática, como uma Gincana ambiental, poderá ser o início da organização das pessoas, visando a despertá-las para a questão ambiental, revisitando seus princípios e valores em interação e integração com o coletivo. (CAVEDON, 2012, p.41)

Buscando essa interação entre os estudantes, a Gincana da Sustentabilidade foi formulada da seguinte maneira. Cada turma da escola iria participar inicialmente e durante o ano (2014) teriam que cumprir as atividades relacionadas à sustentabilidade propostas e em troca acumularia pontos. A turma que obtivesse a maior pontuação no final do ano ganharia um passeio ecológico.

A Gincana teve três atividades. A primeira, com duração de março a novembro, foi à coleta de materiais recicláveis pelos estudantes (PET, lata de alumínio e papelão). Cada unidade valia um ponto para a turma. O material recolhido era vendido para uma empresa de reciclagem, e com o dinheiro recebido, financiou-se o passeio ecológico. Foi estipulado que toda quinta-feira haveria coleta de material, assim um grupo da COM-VIDA passava por todas as salas recolhendo o material trazido pelos estudantes e fazendo sua contagem. Todo o material era encaminhado para um depósito na escola. No decorrer do ano houve problemas com a arrecadação de papelão, assim a coleta desse material foi suspensa.

Como segunda atividade, foram organizadas brincadeiras culturais que ocorreram durante nossa festa junina. Foram elaboradas, pela professora de Artes e Educação física, algumas brincadeiras culturais e tarefas para os estudantes realizarem no dia da festa junina da escola. Que tinham por objetivo, despertar o interesse dos estudantes e apresentar brincadeiras tradicionais e fortalecer o trabalho em equipe, e ao mesmo tempo, pensar nas relações culturais e sociais desenvolvidas durante a história.

A terceira e última atividade foi à exposição de objetos feitos com matérias recicláveis, o que tinha como objetivo apresentar aos estudantes os 5 Rs (Repensar; Recusar; Reduzir; Reutilizar e Reciclar). Cada sala deveria construir até três

objetos utilizando materiais recicláveis. Os objetos produzidos foram expostos no pátio da escola, juntamente ao seu passo a passo.

Com o passar do tempo algumas salas perderam o interesse em participar da Gincana, chegando ao final com um número de salas participantes bem reduzidas. Além disso, estimulou muito a competição entre as turmas ocasionando conflitos, principalmente no período matutino. Isso pode ter ocorrido pelo pouco envolvimento dos estudantes do período matutino no projeto, devido às dificuldades de ter um professor responsável em fazer essa ponte entre o projeto e os estudantes deste período. Cadevon (2012) nos alerta pelo fato de que para desenvolver uma Gincana é necessário que os estudantes também participem de outras atividades ligadas às questões ambientais como seminários, debates e palestras.

Essas outras atividades, citadas pela autora, não foram desenvolvidas com os estudantes do período matutino, podendo assim explicar o fracasso da atividade neste período. Outro aspecto negativo foi à desmotivação das professoras de Educação Física que ajudaram na elaboração da proposta da gincana. Uma abandonou o projeto e passou até a dificultar a realização das atividades e a outra se aposentou. Entretanto, vejo que a Gincana acrescentou algo aos estudantes que chegaram até o final, pois passaram a mensagem para fora da escola e envolveram a família, amigos e vizinhos para coletarem e separem o material.

O material coletado era armazenado na escola e recolhido por uma empresa de reciclagem da cidade, a qual pagava uma quantia à escola. Arrecadamos ao término da Gincana da sustentabilidade novecentos quilos de resíduos recicláveis, obtendo setecentos e sessenta reais que financiaram o passeio ecológico para o Jardim Botânico de São Paulo.

4.3.3.2 A dinâmica da Teia da Sustentabilidade

A dinâmica da Teia da Sustentabilidade surgiu da necessidade de apresentar e trabalhar o termo sustentabilidade e a ideia de equilíbrio dinâmico das relações existentes no ambiente para os estudantes, principalmente os dos sextos anos. A dinâmica foi uma forma de chamar atenção para as ações da COM-VIDA e despertar o interesse dos estudantes em fazerem parte do grupo, dando continuidade às ações da comissão, além de acrescentarem saberes ambientais.

Inicialmente a dinâmica foi apresentada aos integrantes da COM-VIDA (Figura 5) por mim, e em seguida, os integrantes da COM-VIDA realizaram a dinâmica

com outros estudantes da escola. Assim, um grupo da COM-VIDA acompanhava uma turma de sexto ano. Sentávamos todos em uma roda, cada aluno recebia um papel e uma caneta. Todos tinham que escrever uma palavra relacionada à sustentabilidade e explicar qual o seu significado. Ao fazer isso o aluno segurava um pedaço da lã e jogava o resto do novelo para algum colega e no final, todos estavam ligados.

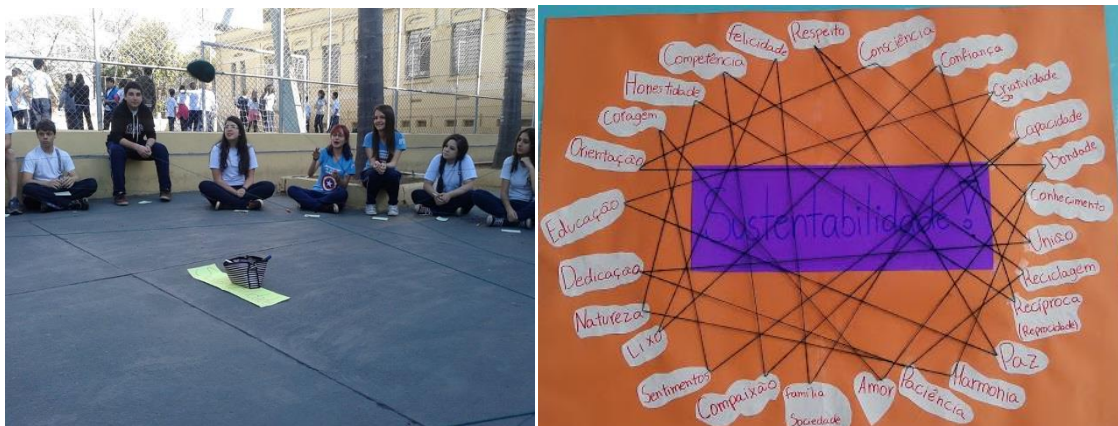


Figura 5. Fotos da realização da Dinâmica teia da Sustentabilidade.

Um dos integrantes da COM-VIDA ressaltava se a palavra dita era um valor, princípio ou uma atitude ligada à sustentabilidade. Quando todos estavam numa teia da sustentabilidade, era realizada uma analogia entre a teia formada e a interligação dos seres na natureza e sociedade, da interdependência entre os seres e o equilíbrio presente nas relações. Também era ressaltado que para haver essa teia precisava de união, assim como para se chegar à sustentabilidade e a um ambiente saudável. Posteriormente, alguém da COM-VIDA soltava a lã e apontava para outro estudante soltar também, desta forma a teia ia se desfazendo, mostrando que não estamos unidos e nem cuidando do ambiente, por isso a teia está se quebrando, ocasionando o desequilíbrio das relações.

Em seguida era construído um cartaz com todas as palavras ligadas com a lã, formando a mesma teia. Este cartaz era fixado na sala dos estudantes que participaram da atividade. Os estudantes que participaram desta dinâmica, no começo ficaram com vergonha e muitos não sabiam o que falar, pois não sabiam o significado de sustentabilidade ou não conheciam a palavra. No entanto, no decorrer da atividade aumentou a interação entre os participantes e ao término compreenderam o sentido da teia e das relações estabelecidas com a palavra sustentabilidade, na sua maioria.

A dinâmica auxiliou os estudantes a perceberem o ambiente como um todo e a sustentabilidade como o equilíbrio entre as relações estabelecidas dentro do

ambiente. Para Gutiérrez e Prado (2013, p. 43) “*a dimensão planetária fundamenta-se numa premissa básica que exige que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza se deem harmonicamente integrada ao desenvolvimento humano, nas interconexões entre os seres humanos, os fenômenos sociais e os naturais.*” Assim, a percepção dos estudantes do ambiente como um todo facilita as práticas para uma educação que priorize aspectos ambientais e sustentáveis.

4.3.3.3 Oficinas da COM-VIDA

Em julho a notícia de que o projeto havia sido aprovado pelo programa Mais Educação, foi recibo por mim com alegria. Agora tínhamos verba para financiar algumas ações, que até o momento não tínhamos conseguido realizar por falta de material, e estruturar a COM-VIDA, passando a ter um momento para oficinas de aprendizagem.

Essas oficinas seriam em contra turno dos estudantes, ou seja, os estudantes iriam para oficina no período da manhã, uma vez por semana, almoçariam na escola e no período da tarde assistiriam às aulas normais. Poderia participar das oficinas apenas estudantes do Ensino Fundamental e havia somente trinta vagas. Assim, a coordenadora e eu estipulamos que convidaríamos para participar apenas os integrantes da COM-VIDA dos nonos e oitavos anos, por serem maiores e terem mais autonomia. Em acordo com os estudantes participantes decidimos por realizar as oficinas às sextas-feiras das 10h00min às 12h30min.

As oficinas foram organizadas para criar um espaço educador sustentável e difundir os ideais socioambientais ajudando os estudantes com suportes teóricos e práticos para que colocassem as metas da Agenda 21 da escola em prática. Para isso foram desenvolvidas várias atividades que proporcionaram a integração dos estudantes com o meio.

Para avaliar o processo, foi utilizado o caderno de aprendizagem como proposto por Gutiérrez e Prado (2013) que afirmam ser uma forma valiosa de acompanhar a aprendizagem dentro do processo educativo num percurso de formação ambiental. O caderno de aprendizagem é o momento em que os estudantes descrevem o que foi realizado na oficina, acrescentando mais informações sobre o tema, se julgarem necessário, e também colocam suas reflexões e sentimentos vinculados às atividades.

Porém, alguns estudantes não realizaram o caderno de aprendizagem, talvez seja porque não houve uma exigência permanente sobre os cadernos, acabando

por vincular, para alguns estudantes, a não obrigatoriedade e conseqüentemente a pouca importância dessa atividade para o processo de formação ambiental. Contudo, irei utilizar de algumas falas desses cadernos de atividades para ilustrar as percepções dos estudantes no decorrer das oficinas da COM-VIDA.

Na primeira oficina compareceram apenas doze estudantes, porém esse número aumentou no decorrer das oficinas variando entre quinze a vinte e cinco estudantes por oficina. Alguns durante o percurso desistiram e outros entraram. Inicialmente foi realizada uma dinâmica de apresentação, na qual falaram sobre as expectativas de estarem fazendo parte do grupo. Em seguida realizamos a leitura e discussão da Carta da Terra para crianças¹⁶. Essa releitura da Carta da terra original é uma maneira simples de apresentar às crianças e adolescentes os valores, princípios e atitudes que permeiam a sustentabilidade. Logo após, falei sobre a Agenda 21¹⁷ convidando os estudantes a construírem uma Agenda 21 para a escola, como relatado pela estudante Carla.

“No primeiro dia de oficina criamos nossa própria agenda 21, onde colocamos os objetivos que ainda precisavam ser alcançados. A agenda 21 nos ajuda a discutir sobre nossas metas e como realizá-las. Acredito que a meta mais importante era iniciar uma horta na escola e montar uma composteira”.

As principais metas da nossa Agenda 21 eram: Realizar discussões sobre problemas ambientais da escola; trabalhar valores, princípios e atitudes ligados à sustentabilidade; realizar a conscientização dos estudantes sobre o descarte adequado do lixo; Realizar compostagem na escola; iniciar uma horta na escola e trabalhar o processo de produção de alimentos com os estudantes; levar o conhecimento para fora da escola através das redes sociais e na produção de vídeos.

No segundo encontro houve uma dinâmica que estimulou o grupo a se unir e trabalhar em cooperação. Cada estudante recebeu uma bexiga, um pequeno pedaço de papel e um lápis. Expliquei que deveriam escrever no papel as possíveis dificuldades que poderíamos enfrentar ao longo da realização das atividades na COM-

¹⁶ O NAIA (Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência) desenvolveu uma versão especial da Carta da Terra para as crianças. Disponível em: < [http://www.sunnet.com.br/biblioteca/apresentações/CT para crianças NAIA.pdf](http://www.sunnet.com.br/biblioteca/apresentações/CT%20para%20crianças%20NAIA.pdf)> Acesso em: 08 fevereiro de 2015.

¹⁷ Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Tendo como base as diretrizes da Agenda 21 global, que foi entregue a sociedade em 2002. Disponível em:< <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21> > Acesso em: 08 fevereiro de 2015.

VIDA. Depois de escrito, dobraram o papel e colocaram dentro da bexiga, encheram-na e formamos uma roda.

Os estudantes deveriam jogar a bexiga para o alto e não deixar cair e no decorrer do tempo eu iria falar o nome da pessoa e essa se sentaria no meio da roda, deixando sua bexiga no alto, os demais estudantes não poderiam deixar todas as bexigas caírem. Até que restasse apenas uma pessoa em pé tentando segurar todas as bexigas, porém não conseguiria segurar todas as bexigas e começariam a cair.

Após todas as bexigas caírem, sentamos em roda e perguntei qual era o objetivo da dinâmica. Assim, iniciamos uma discussão que nos levou a conclusão de que para realizar as atividades precisamos de união e de colaboração dentro do grupo, do mesmo modo para ocasionar alguma transformação na escola e na sociedade. Isso pode ser evidenciado nas falas dos estudantes.

“Hoje a gente fez uma dinâmica falando das dificuldades que vamos passar, e de como podemos resolver isso e como todos temos que ajudar e não deixar toda a responsabilidade para um só aluno, porque se ele ficar com toda a responsabilidade tudo vai dar errado.” (Paola)

“Aprendemos que para conseguirmos conscientizar os outros precisamos trabalhar em equipe para não sobrecarregar ninguém e ter muita paciência e persistência.” (Lauren)
“... todos temos que ajudar uns aos outros para salvarmos o mundo.” (Larissa)

Esse é um ponto importante para se destacar a respeito do trabalho colaborativo. Muitos dos estudantes apesar de se conhecerem não conviviam, pois eram de turmas diferentes e idades diferentes. Durante as oficinas aprenderam a trabalhar em conjunto e a respeitar as opiniões divergentes, como descrito na fala da estudante Paola.

“[...] aprendi sobre a convivência com as pessoas com opiniões diferentes [...] e claro que a palavra que mais tentei usar foi à paciência.”

Em nenhuma ocasião houve qualquer tipo de conflito entre os integrantes do grupo e naquele momento todos estavam unidos pelos objetivos da oficina.

Uma das oficinas foi para falarmos sobre compostagem (Figura 6): o que era, qual era a sua importância, como fazer e como a colocaríamos em prática na escola. Surgiram em seguida alguns questionamentos: como iríamos construir essa composteira? Quais materiais usar? Qual seria mais viável para nossa escola? Após discussões, chegamos à conclusão que a composteira mais viável seria a seca, que não

há coleta de chorume. Entretanto, o cuidado seria maior e a quantidade de matéria orgânica seca a ser colocada também. Improvisamos um balde de lixo grande para ser a composteira, adquirimos uma peneira, tesouras e sacos plásticos de lixo.



Figura 6- Fotos das atividades para a realização da composteira.

Essa atividade era muito esperada entre os estudantes, os quais nunca tinham ouvido falar em compostagem. Deste modo, foi uma atividade bem significativa para eles, tornando-se uma descoberta, como relatado nos cadernos de aprendizagem.

“Saber o que é uma composteira [...] separar resíduos orgânicos [...] me faz cada vez mais cuidar do ambiente [...].” (Paola)

“Aprendi a fazer compostagem, separar o lixo inorgânico do orgânico...” (Mellanie)

“Eu nunca tinha feito uma composteira, nem peneirado a terra, tive experiências ótimas e momentos incríveis com o contato com a terra que em nenhuma outra aula eu tive”. (Lauren)

Para a realização do processo de compostagem durante a semana houve a organização e distribuição das tarefas entre os estudantes. Todos os dias, grupos de estudantes colocavam um balde menor no refeitório para recolher os resíduos para a compostagem. Recolhíamos os resíduos orgânicos durante o intervalo no refeitório (restos e cascas de fruta, verduras e cascas de legumes). Em seguida cortávamos em pedaços menores e colocávamos para secar e só após três dias secando é que colocávamos na composteira.

O projeto precisa ser dinâmico para que os estudantes se interessem e vivenciem experiências significativas na construção de conhecimentos. Assim, uma forma de se realizar isso seria os estudantes que participavam das oficinas da COM-

VIDA ensinar o que aprenderam para outros estudantes em um processo de aprendizagem e conscientização. Desta forma, foi proposto para que eles ensinassem para os estudantes dos sextos anos sobre compostagem.

Elaboramos uma aula de construção de minicomposteiras, com potes de sorvetes para os estudantes dos sextos anos (Figura 7), na qual os integrantes da COM-VIDA eram os tutores, propondo, desta forma, “*os princípios orientadores adotados desde o início do movimento - jovem educa jovem, jovem escolhe jovem e uma geração aprende com a outra*”. (BRASIL, 2012a, p. 07)

Disseminando o aprendizado obtido nas oficinas para outros indivíduos, sejam eles os estudantes da própria escola, para os familiares ou na comunidade, formando assim multiplicadores de conhecimentos e atitudes ambientais. Como evidenciado nas falas dos estudantes

“A oficina nos ensina que é nosso dever passar a informação que nos é dada, conscientizando os mais velhos e mais novos.” (Marina)

“Levei assuntos para meus colegas de classe e para casa assuntos que nunca imaginei pesquisando e praticando.” (Mellanie)

“A professora nos explicou o passo a passo da montagem da composteira, ensinamento que mais tarde passamos para os estudantes mais novos da escola (6º anos).” (Carla)

“Ajudamos os sextos anos na composteira deles, foi muito legal.” (Larissa)



Figura 7. A- Fotos dos estudantes dos sextos anos realizando as minis-composteiras com o auxílio dos estudantes da COM-VIDA. B- Fotos do momento que os estudantes abriram as minis-composteiras. C- Foto dos estudantes utilizando o produto das minis-composteiras para plantar.

Para realizar a atividade, foram montados grupos de quatro estudantes, em que cada grupo ganhou um pote de sorvete. Antes, os estudantes da COM-VIDA explicavam o que era compostagem e sua importância. Em seguida, questionavam os estudantes como eles poderiam montar uma composteira? Assim, iniciavam a montagem da composteira pelos estudantes do sexto ano com auxílio dos integrantes da COM-VIDA. Após 30 dias, os estudantes abriram as composteiras e verificaram se a matéria orgânica já havia sido decomposta, se o número de minhocas aumentara e se existia outro tipo de ser vivo dentro. Estudantes utilizaram também do composto orgânico produzido nas suas composteiras para plantar uma muda de tomate cereja, morango ou hortelã para levar para casa. Fechando o ciclo da matéria orgânica, e mostrando para os estudantes como funciona o sistema quando existe equilíbrio.

Durante as oficinas foi realizada a construção de uma horta (Figura 8). A horta na escola é uma ação que constrói uma relação direta entre plantas e estudantes. Uma vez que, os estudantes vivem experiências na escolha, no cultivo e na colheita do alimento. Deste modo, percebe-se como é o desenvolvimento das plantas e o que é necessário para que cresçam saudáveis.

As hortas proporcionam aos estudantes, experiências de práticas ecológicas para a produção de alimentos, de tal forma, que possam transmiti-las a seus familiares e conseqüentemente, aplicá-las em hortas caseiras ou comunitárias. (BRASIL, 2007, p.12)

Sendo assim, uma das ações da COM-VIDA foi construir uma horta na E.E. Antônio Padilha para aproximar o estudante do processo de produção do alimento, desenvolvendo respeito e consciência sobre o alimento que consome, como apresentado por Gadotti.

Não aprendemos a amar a Terra, apenas lendo livros (...). A experiência própria é fundamental. Plantar e seguir o crescimento de uma árvore ou flor (...). Há muitas formas de encantamento e de emoção frente às maravilhas que a natureza nos reserva. (...) são múltiplas formas de viver em relação permanente com esse planeta generoso e compartilhar a vida com todos os que o habitam ou o compõem. (GADOTTI, 2008, p.64)

Pensando nas múltiplas experiências que o processo de produção de uma horta na escola poderia proporcionar aos estudantes, iniciamos a construção da nossa horta, escolhendo os locais para o plantio e aquisição dos equipamentos necessários. Outro passo foi a escolha das sementes que seriam plantadas, entre as quais optamos por: alface, couve flor, couve manteiga, rúcula, ervilha, tomate cereja, hortelã, arruda, melancia, morango, abóbora e melão. Essa escolha surgiu dos estudantes. Em seguida

os integrantes da COM-VIDA iniciaram o trabalho com a limpeza do local e a coleta do composto orgânico para ser aproveitado no preparo do canteiro e o plantio das sementes na produção das mudas.

Nesta atividade os integrantes da COM-VIDA, também auxiliaram os estudantes dos sextos anos em algumas ações, complementando o processo de conscientização. Cada estudante, dos sextos anos, utilizou-se de uma lata (leite em pó) para fazer um vaso, no qual seria plantada alguma semente. Nas latas os estudantes colocaram pedregulhos, solo vermelho, depois o composto orgânico. Por fim, escolheram uma semente e semearam. Esses vasos eles cuidaram por um período, alguns levaram para casa no período de férias. Além dessa atividade, os estudantes dos sextos anos também plantaram sementes nos locais preparados, realizaram o replantio de muda e regaram os vegetais plantados. Sempre sendo auxiliado por algum integrante da COM-VIDA.



Figura 8. Fotos dos estudantes interagindo na construção da horta na escola.

A percepção do desenvolvimento das plantas neste processo foi evidenciada pelos estudantes, como a relação estabelecida entre a semente e uma nova planta, a necessidade da planta por água e que para produzir o alimento é necessário todo um conjunto de fatores que iriam auxiliar no desenvolvimento da planta.

Não conseguimos colher nenhum alimento devido às férias e, também, enfrentamos alguns problemas como a morte de vegetais pela falta de rega nos finais de

semana. Entretanto, chamamos a atenção dos estudantes para o processo de produção do alimento e o desenvolvimento de uma planta.

Como resultado de todo esse processo posso dizer que conseguimos realizar essa interação entre os estudantes e o processo de plantio e desenvolvimento dos vegetais com o início de uma horta na escola. Encontramos algumas dificuldades neste processo, porém estamos caminhando para integrar a sustentabilidade à escola. Além disso, a aproximação dos estudantes com o plantio e o cuidado com as plantas desperta atenção pelo modo de consumo alimentar e respeito por estas, como relatado pela estudante.

“Na oficina o contato com a natureza é estimulado, aprendemos a respeitar todos os seres vivos que nela existem, até minhocas e formigas, coisas que antes achávamos sem importância e sem valor.”
(Carla)

A interação entre os estudantes foi positiva tanto para os integrantes da COM-VIDA que tiveram a experiência de ensinar quanto para os estudantes dos sextos anos que aprenderam algo novo com uma atividade prática. Os estudantes montando suas composteiras e vasos vivenciaram uma experiência real favorecendo a conscientização dos indivíduos, despertando a consciência e atitudes ambientais, sendo relatado nos cadernos de aprendizagem o desejo dos estudantes em realizar uma composteira e horta em casa.

“Quero começar a plantar e a fazer composteiras na minha casa.”
(Mellanie)
“Aprendi bastante coisa, quero até fazer uma horta aqui em casa.”
(Isabelli)

Foram doze oficinas no total (iniciando em setembro e finalizando no final de novembro de 2014), as quais proporcionaram um ambiente dinâmico de aprendizagem e que fortaleceu a estruturação da COM-VIDA na escola e a construção de espaço sustentável. Ao término das oficinas, observei que algumas das metas da nossa Agenda 21 não havia sido cumprida, entretanto outras como a horta, composteira e conscientização sobre os resíduos sólidos da escola haviam sido realizadas com algumas dificuldades, porém com grandes aprendizados e principalmente agregando conhecimentos, valores e atitudes aos integrantes da COM-VIDA e aos demais estudantes participantes das atividades do projeto. Esses resultados também foram percebidos pelos estudantes da COM-VIDA e relatados em seus cadernos de aprendizagem.

“Durante o período que o projeto foi implantado na escola, houve mudanças no comportamento dos estudantes, que antes deixavam o pátio cheio de lixo e restos de comida do intervalo, agora colocam seu lixo no lugar certo, isso mudou muito o visual da escola, e também resultou na queda de entupimentos por conta do lixo jogado em lugares errados. As composteiras e a horta tiveram resultados positivos tanto o comportamento dos alunos que ficaram mais cuidadosos e interessados em cuidar do seu ambiente.” (Marina)

“Aprendi tanta coisa... vai ser um projeto que vou levar para vida toda. Para mim não é só aprender a plantar umas plantinhas foi uma coisa que eu nunca me imaginei fazendo.” (Paola)

“Aprendemos coisas que a escola não nos passa.” (Carla)

Como educadora sei do importante papel que tenho na formação de seres humanos capazes de reconhecer sua realidade e transformá-la. E como uma educadora com ideais ambientais, essa responsabilidade aumenta. Tenho a oportunidade de através das minhas práticas, ensinar valores e atitudes sustentáveis que nos levem a mudanças pequenas no ambiente, mas que podem contribuir para uma mudança maior dentro da sociedade. Entretanto, reconheço que não tenho domínio e certeza sobre o caminho seguido pelos indivíduos que participaram desse processo de construção de saberes ambientais. Carvalho (2013, p.123) me mostra que essa incerteza faz parte do educar, não podendo ser visto como motivo de frustração, *mas é condição do educar como processo de liberdade, de abertura e de não coerção do outro.*

Reconheço também, a dificuldade da relação e interação de outros professores com o projeto e com a temática. Tive alguns problemas com a saída dos professores que no início ajudaram na formulação do projeto. Alguns perderam o interesse, saíram de licença ou se aposentaram. Deste modo, terminei o ano de 2014 realizando as atividades, sozinha novamente, apenas com o apoio da equipe gestora, que não interfere e não tem espaço para discussões nas dimensões pedagógicas, apenas na parte burocrática das ações.

Realizar qualquer mudança na forma de pensar e fazer educação para a sustentabilidade dentro da escola é difícil e leva tempo, pois se concentra em mudanças no ambiente, estrutura, padrões de comunicação e valores. *“A mudança pode iniciar em qualquer lugar desse sistema escolar, o importante é fazer avanços, persistir quando a mudança ocorrer lentamente, identificar e cultivar as lideranças, formar redes de apoio e colocar em prática alguns conhecimentos” (EVANS, 2006, p. 294).*

Por isso, quando reflito sobre essa experiência de implementação do Programa Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis, considero como sendo uma pequena mudança que conseguimos realizar no ambiente dessa escola, em cada

estudante que iniciou juntamente comigo essa busca por uma educação sustentável e também em mim. Pois, agora não sou a mesma educadora que iniciou, timidamente, esse projeto na escola, construí experiências relevantes que vão me auxiliar na construção de novas práticas ambientais. Como Paulo Freire (1996) nos lembra de que quando ensinamos estamos aprendendo e o estudante também nos ensina quando aprende.

Por isso gostaria de terminar esse texto com as palavras de uma das estudantes integrantes da COM-VIDA que através de cada atividade foi se revelando uma líder, demonstrando um compromisso com as questões ambientais e me motivando a ver a beleza que é ser educadora.

“Durante todo tempo que o projeto esteve em vigor, podemos concluir que, os seres humanos ainda têm jeito de mudar para melhor, é só achar um meio que eles aceitem. Mudança nem sempre é bem aceita por todos, mas se pensarmos em meios que façam com que as pessoas comecem a pensar que seus hábitos podem não ser tão bons e até errados, conseguiremos mudar elas, e conseqüentemente, mudar nossa sociedade para melhor, mas nunca sozinhos. Entre tantas coisas sustentabilidade também significa união, e sem ela, nenhuma mudança será feita.” (Marina)

4.4 Percepções dos estudantes sobre as ações da COM-VIDA

Será realizada, neste momento, a apresentação e análise dos dados dos questionários, os quais exemplificam como os estudantes que participaram desse processo de implementação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas Sustentáveis assimilaram suas ações.

Conhecer as concepções de meio ambiente e sustentabilidade entre os estudantes ajuda a construir e avaliar uma proposta de trabalho que conduza a uma formação para a sustentabilidade. Assim, parte-se dos conhecimentos dos estudantes para estruturações de práticas as quais os aproximam do tema, estabelecendo, dessa forma, um diálogo no ambiente escolar em torno da compreensão crítica de ambiente e sustentabilidade

Para realizar a análise e o entendimento sobre as concepções de meio ambiente dos estudantes, foi utilizado, como referência, o trabalho de Sauv e (2005), em que a autora apresenta diversas concepções de meio ambiente, porém apenas as descritas na tabela 2 e que originou as subcategorias de análise.

Tabela 2- Categorias de análises para concepções de meio ambiente

Categorias de concepções de Meio	Descrição
Ambiente	
Natureza	O meio ambiente é entendido como apenas a natureza intocada e suas características.
Natureza como recurso	O ambiente é entendido como um recurso que possibilita a existência humana
Problema	O meio ambiente é entendido como um problema, porém com a intervenção humana pode provocar mudanças na resolução desses problemas (preservar, conservar e cuidar).
Interação	O meio ambiente é entendido como a interação entre os seres vivos, cada ser ocupa seu lugar no ambiente e se relaciona entre si.
Lugar	O meio ambiente é entendido como um lugar onde o ser humano se estabelece (habitat) e se relaciona.
Espaço socioambiental	O ambiente é entendido como sendo o resultado das relações em equilíbrio entre vários aspectos ambientais, sociais, econômicos, culturais e políticos.

Para realizar a análise das concepções de sustentabilidade foram utilizados vários autores que discutem sobre sustentabilidade como Loureiro, Leff e Sauvé. A partir dessas leituras e dos dados apresentados emergiram as subcategorias que estão explicitadas na tabela 3.

Tabela 3 - Categorias de análises para concepções de sustentabilidade.

Categorias de concepções sobre sustentabilidade	Descrição
Conservacionista	A sustentabilidade é vista como a natureza que precisa ser cuidada, protegida e preservada.
Recurso	A sustentabilidade é vista como sendo um recurso para manter a vida.
Atitude e Valor	A sustentabilidade é entendida como sendo ações, atitudes e valores que permitirão o uso mais racional dos recursos.
Socioambiental	A sustentabilidade é entendida em seu contexto mais amplo de equilíbrio entre os aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais.
Futuras gerações	Sustentabilidade é entendida como sendo uma preocupação em cuidar do ambiente para que não falem recursos para o futuro.

No início do processo, em 2013, foram realizadas duas perguntas aos estudantes do período vespertino da E.E. Antonio Padilha (grupo 1) **1-Para você, o que é meio ambiente** e **2-Para você, o que é sustentabilidade?**

Do total de 588 estudantes do período vespertino, foram devolvidos 466 questionários, dos quais 369 questionários tiveram respondidas as duas questões, 64 questionários não tiveram respostas sobre sua concepção de sustentabilidade, em 13 questionários os estudantes não responderam a sua concepção sobre meio ambiente e em 20 questionários os estudantes não responderam nenhuma das duas perguntas, como mostrado na figura abaixo.

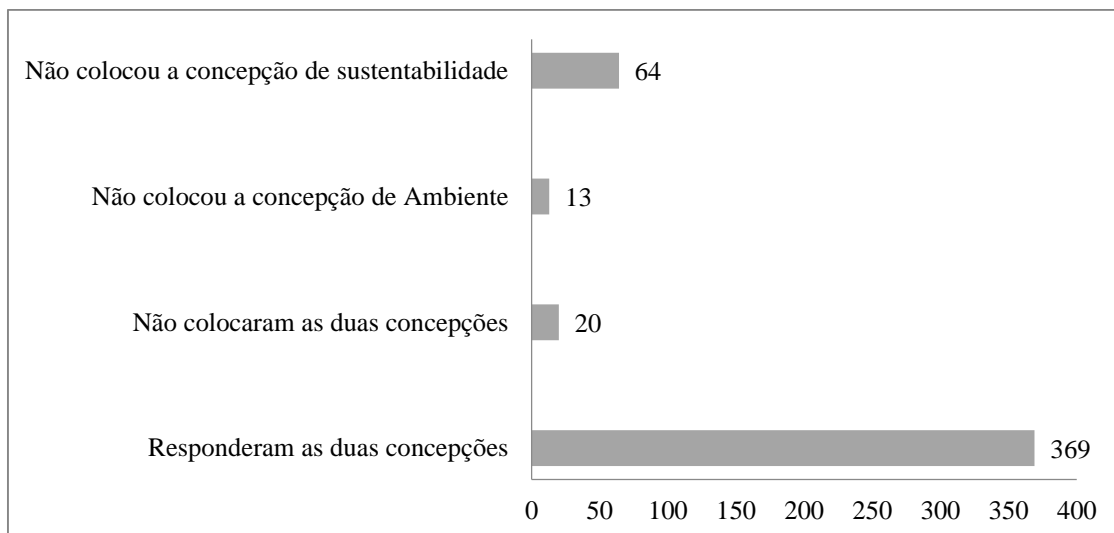


Figura 9. Gráfico mostrando a frequência de questionários respondidos pelos estudantes do período vespertino da E.E. Antonio Padilha.

Partindo para a análise das concepções de meio ambiente e sustentabilidade dos estudantes, optei por considerar, nesta análise, apenas os questionários que haviam sido respondidos completamente. Desta amostra de 369 questionários, que denominei de grupo 1, foi escolhido de forma aleatória 50%, totalizando uma amostra final de 185 questionários, os quais foram utilizados para realizar a análise das concepções dos estudantes. A escolha pela metade da amostra foi simplesmente para facilitar o processo de análise, devido ao grande número de questionários e às perguntas serem abertas.

O gráfico, da figura 10, apresenta a frequência de concepções de meio ambiente dos estudantes. A concepção de ambiente com maior frequência entre os estudantes é a concepção de natureza (ambiente como natureza natural), seguida das seguintes concepções de ambiente: lugar (ambiente como habitat), ambiente como problema, interação entre os seres vivos, ambiente visto como recurso da natureza e por último a concepção de ambiente como espaço socioambiental.

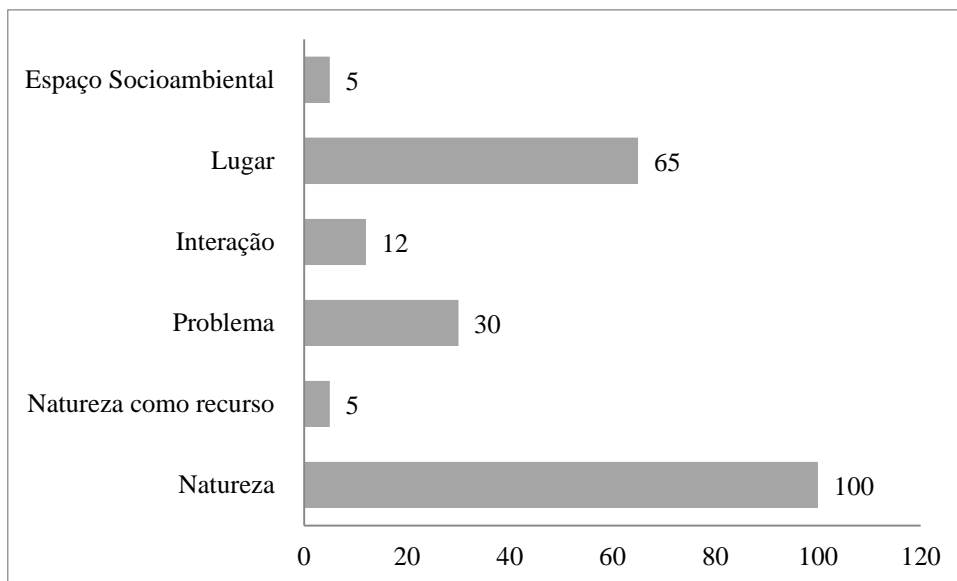


Figura 10. Gráfico mostrando a frequência de concepções de meio Ambiente entre os estudantes.

Os estudantes, em sua maioria, não reconhecem e não compreendem as relações existentes no ambiente, dissociando homem de natureza.

O próximo gráfico (Figura 11) apresenta a frequência das concepções de sustentabilidade do Grupo 1. Três concepções de sustentabilidade se destacaram entre os estudantes, a primeira foi a concepção que vê a sustentabilidade como um recurso para a manutenção da vida. Seguida pela concepção de atitude e valor, em que a sustentabilidade é vista como sendo atitudes e valores necessários para a utilização dos recursos disponíveis e a concepção conservacionista, na qual sustentabilidade é entendida como preservação da natureza.

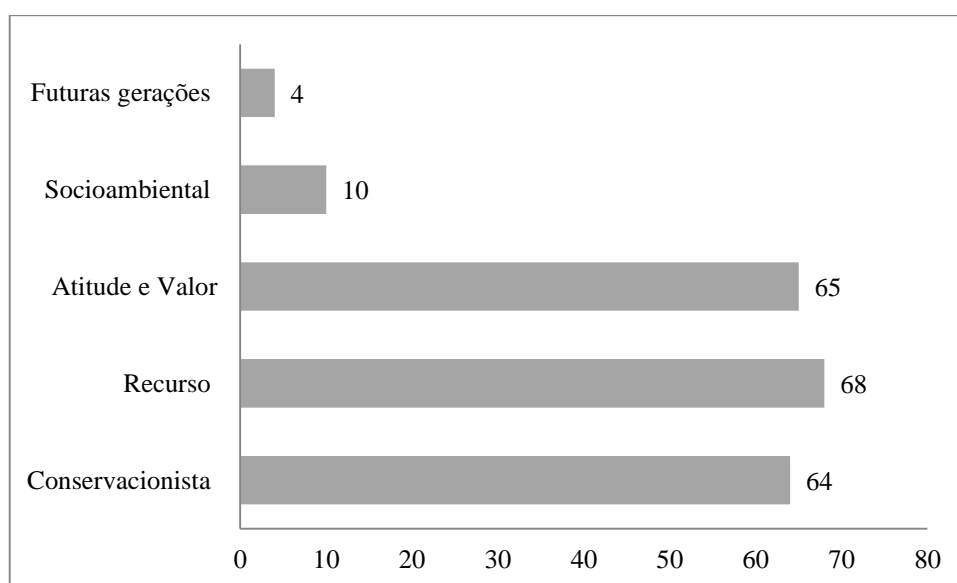


Figura 11. Gráfico mostrando a frequência de concepções de sustentabilidade dos estudantes.

Esse primeiro dado, fornece uma pista sobre a situação geral das concepções de sustentabilidade e de ambiente dos estudantes, ficando evidente que ambiente é entendido de forma superficial e que a palavra sustentabilidade é pouco conhecida entre uma parcela dos estudantes.

Para auxiliar a construção do projeto sobre sustentabilidade na escola, foi importante conhecer as concepções dos estudantes sobre ambiente e sustentabilidade partindo dessas concepções seria possível elaborar práticas que reconstruíssem com maior criticidade essas concepções, de forma a extrapolarem para o cotidiano com atitudes.

Era fundamental também conhecer as concepções, valores e atitudes que estavam integrando o projeto ao longo de 2014. Além disso, é de extrema relevância reconhecer pontos nas práticas que carecem de uma reflexão e de mudanças. Deste modo, ao término das atividades, foi realizado um questionário com alguns dos estudantes que participaram das oficinas e das atividades desenvolvidas pela COM-VIDA, que denominei de grupo 2.

Foram respondidos 100 questionários, desses, 89 os estudantes colocaram suas concepções de meio ambiente e sustentabilidade, em 9 questionários não colocaram a concepção de sustentabilidade e em 2 não colocaram a concepção de ambiente.

O gráfico da figura 12 apresenta as concepções de ambiente dos estudantes que participaram das atividades da COM-VIDA durante o ano de 2014. A concepção que aparece em maior frequência é a de ambiente como sendo um lugar em que o ser humano vive, a segunda maior frequência é a concepção de que ambiente é apenas a natureza intocada e por último a concepção de ambiente como espaço socioambiental.

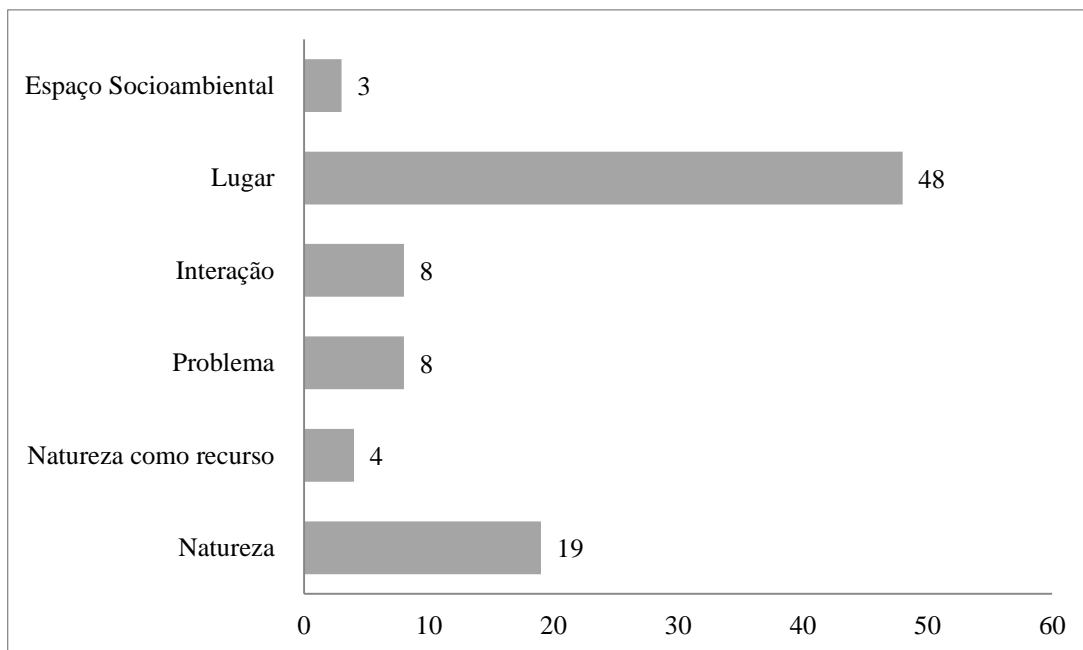


Figura 12. Gráfico apresenta a frequência entre os estudantes participantes da COM-VIDA das categorias descritas pela literatura sobre as concepções de meio ambiente.

As concepções de sustentabilidade dos estudantes que participaram das atividades da COM-VIDA estão apresentadas na figura 13. A concepção que remete a sustentabilidade a um valor ou atitude (respeito, ajudar o próximo, reciclar) apareceu com a maior frequência, remetendo às ações da COM-VIDA. A segunda concepção, com maior frequência foi a conservacionista em que vê a sustentabilidade como o cuidado e a preservação da natureza, acompanhada da concepção em que sustentabilidade é entendida como um recurso. As duas concepções com menores frequências foram a concepção ligada com a preocupação socioambiental e com as futuras gerações.

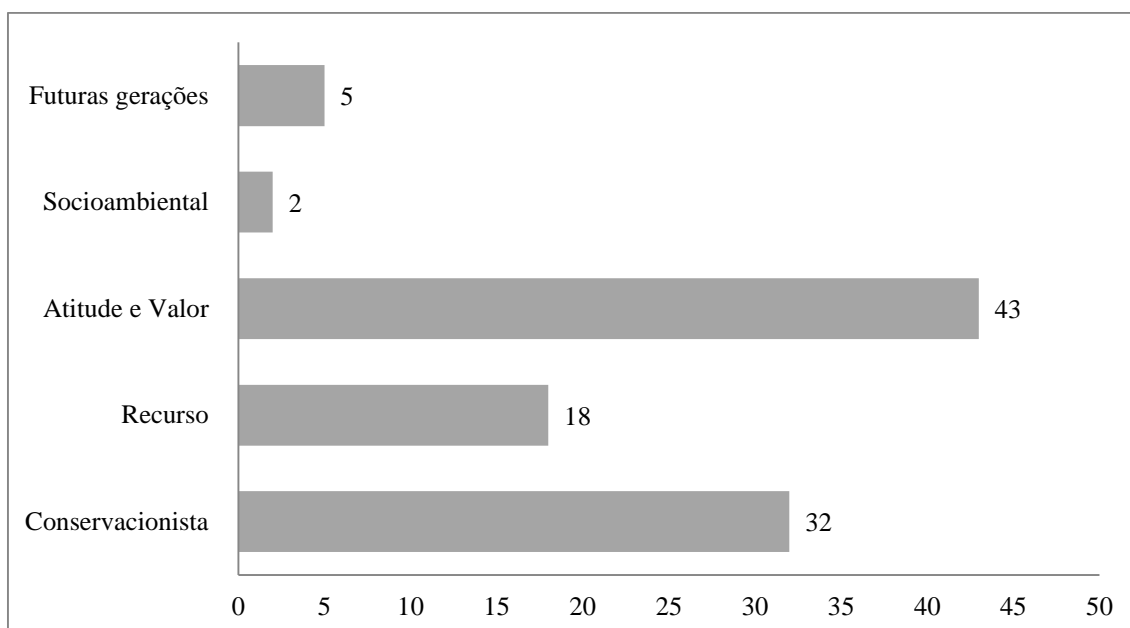


Figura 13. Gráfico mostrando a frequência de concepções de sustentabilidade dos estudantes participantes da COM-VIDA.

Para Sauvé (2010, p.07) a ideia de meio ambiente possui inúmeros significados *“que permitem uma melhor compreensão da complexidade das realidades socioecológicas”*. Loureiro (2012, p.58) ressalta que a sustentabilidade está envolta por vários sentidos e interpreta es, porém o que deve ser discutido   *“como realiza a sustentabilidade e qual   a finalidade dela”*.

Assim, refletindo sobre essas concep es de ambiente e sustentabilidade dos estudantes, podemos destacar que ainda   necessário um trabalho contínuo para construir novos sentidos e significados, para que se aproximem de concep es críticas, como a socioambiental. Por isso   importante repensar algumas práticas e elaborar outras que provoquem nos estudantes essa mudança de visão. Contudo, deve ser ressaltado que o início para essa mudança começou com a forma o da COM-VIDA na escola. Proporcionando aos estudantes o contato com o tema, através de discussões e a es.

Gadotti (2001) discute alguns valores e princípios que devem ser privilegiados para guiar uma sociedade numa perspectiva da sustentabilidade. O autor cita os seguintes valores e princípios: respeito, solidariedade, justiça, participa o, paz, segurança, honestidade, conserva o, precau o, amor, preserva o, coopera o, compromisso, responsabilidade, transparência e democracia.

Procurando entender se os estudantes entraram em contato com alguns desses valores e princípios durante a realiza o das atividades da COM-VIDA, foi

perguntado a eles quais os princípios e valores que eles acham que estariam relacionados com a sustentabilidade. Os estudantes participantes das atividades desenvolvidas pela COM-VIDA, apontaram como sendo valores e princípios relacionados à sustentabilidade o amor, a solidariedade, o respeito, a igualdade, a humildade, a amizade, a educação, a compaixão e a união. Como mostrado no gráfico (Figura 14) a frequência com que foi relatado cada valor e princípio, entre os estudantes.

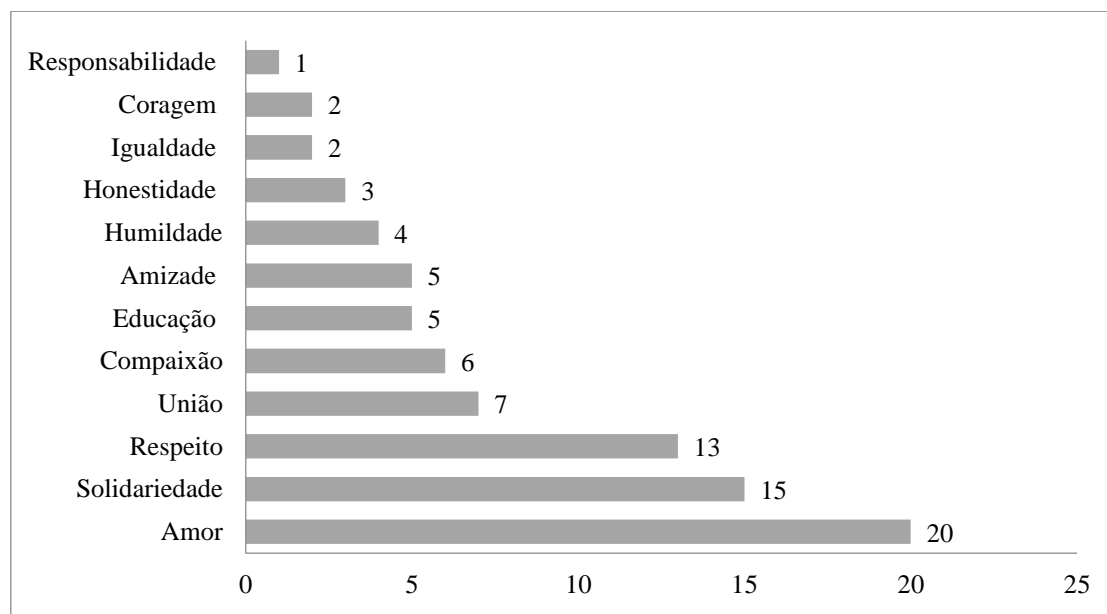


Figura 14. Gráfico mostrando a frequência de valores e princípios que os estudantes participantes das atividades da COM-VIDA acreditam estar relacionados à sustentabilidade.

Questionados sobre se conheciam atitudes que estariam ligadas à sustentabilidade, os estudantes citaram: cuidar do ambiente, ajudar, respeitar, amar o próximo, reciclagem, compostagem, diminuir o consumo e economizar. Essas atitudes estão apresentadas na Figura 15 com sua respectiva frequência, em que foram citadas pelos estudantes.

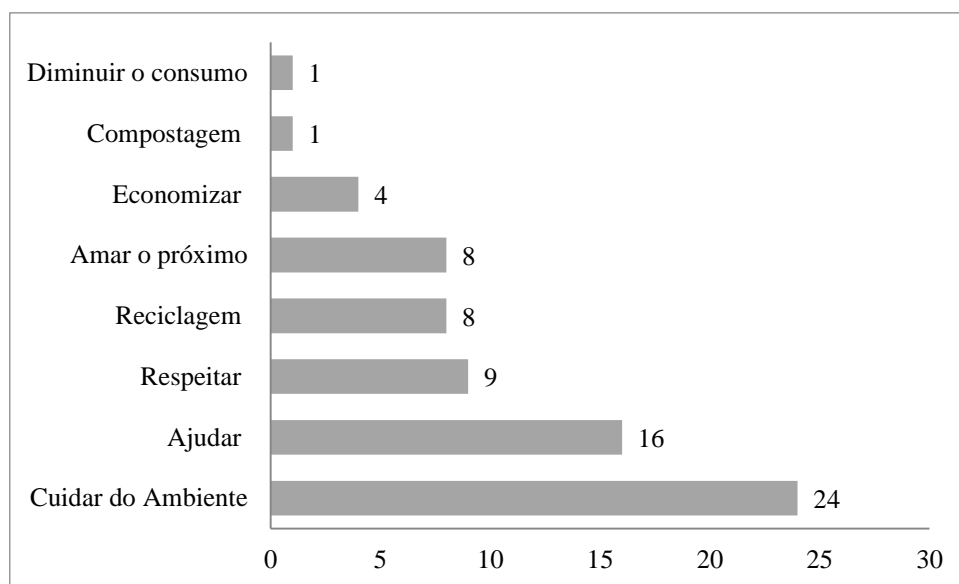


Figura 15. Gráfico mostrando a frequência de atitudes que os estudantes participantes das atividades da COM-VIDA acreditam estar relacionadas à sustentabilidade.

Assim, procurando saber se os estudantes durante as atividades da COM-VIDA haviam assimilado atitudes sustentáveis no cotidiano, foi indagado se eles realizavam alguma atitude ligada à sustentabilidade, 68% dos estudantes responderam que sim, realizavam alguma atitude em seu cotidiano ligada à sustentabilidade, seja na escola, no bairro ou em casa. Mas, 22% relataram que não realizam nenhum tipo de atitude ligada à sustentabilidade, pois não sabiam o que seria uma atitude ligada à sustentabilidade e outros 10% não responderam à pergunta. Como mostrado na figura 16.

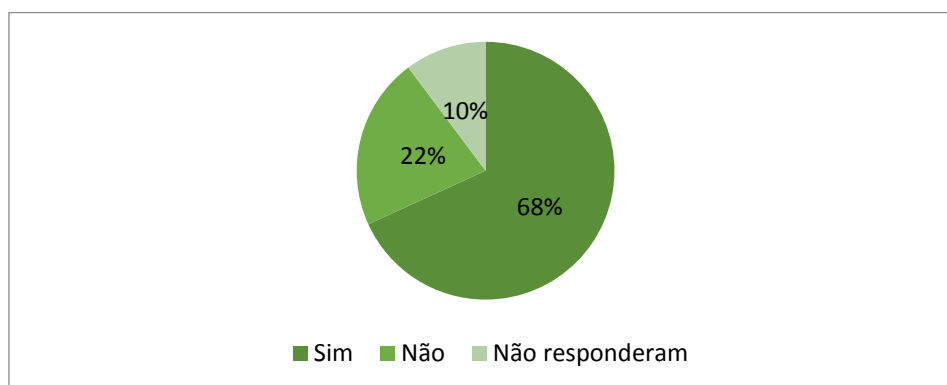


Figura 16. Gráfico mostrando a porcentagem de estudantes que realizam alguma atitude relacionada à sustentabilidade.

Os estudantes que responderam sim, à questão anterior, elencaram atitudes ligadas à sustentabilidade que realizam no seu cotidiano, como sendo as seguintes atitudes: coleta seletiva; ajuda ao próximo, manutenção da limpeza do

ambiente, economia, cuidado das plantas, cuidador do planeta, conscientização e compostagem (Figura 17).

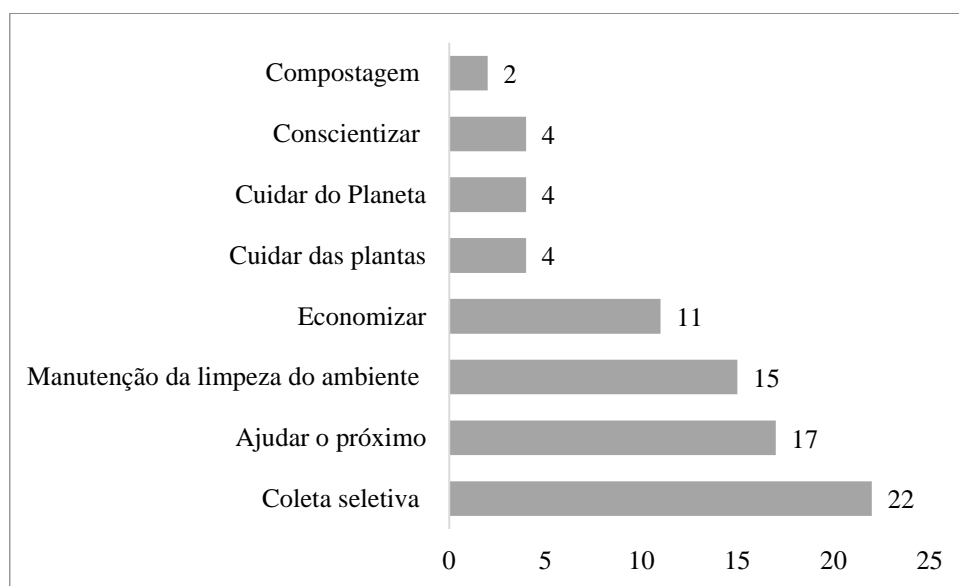


Figura 17. Gráfico mostrando a frequência de atitudes realizadas pelos estudantes participantes das atividades da COM-VIDA relacionada à sustentabilidade.

As atitudes citadas pelos estudantes puderam ser compreendidas nas atitudes realizadas durante as ações da COM-VIDA na escola, como a coleta seletiva, a manutenção da limpeza do ambiente, a conscientização as quais estão relacionadas à Gincana da Sustentabilidade e aos trabalhos de conscientização realizados para a separação do material reciclado e a limpeza da escola. A Compostagem e o cuidar das plantas estão relacionadas às atividades da horta na escola, já o ajudar ao próximo está relacionado às ações da COM-VIDA, e também ao projeto solidariedade da escola que também era encabeçado por alguns estudantes da COM-VIDA e eu auxiliava juntamente a outras duas professoras.

Quando perguntado aos estudantes o que haviam achado das atividades da COM-VIDA, a maioria considerou ser legal, bom e interessante pelo motivo de ter apresentado um tema novo, ambiente e sustentabilidade, reconhecendo a importância da discussão sobre os temas e proporcionando novos aprendizados (Figura 18). Como mostrado em algumas das respostas sendo identificadas pelo código do estudante da análise *“Ajuda a melhorar o ambiente. (19); Ensina coisas novas. (10); Legal aprendi sobre sustentabilidade. (41); Incentiva as pessoas a reciclarem. (5); “Com os esforços e atividades o projeto fez muito bem aos estudantes” (45).*

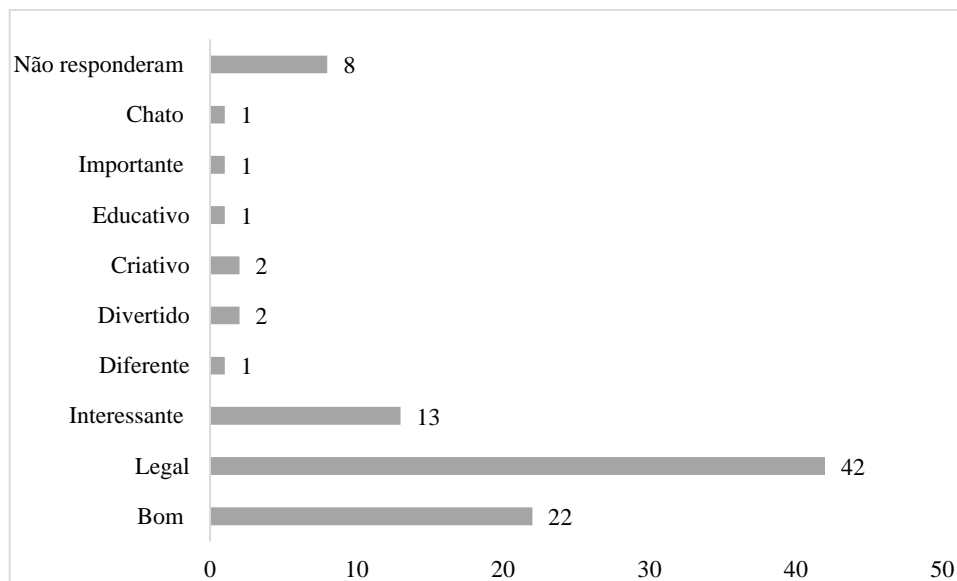


Figura 18. Gráfico mostrando frequência das opiniões que apareceram entre os estudantes sobre as atividades desenvolvidas pela COM-VIDA na escola.

Quando perguntado aos estudantes se gostariam de fazerem parte do grupo da COM-VIDA (Figura 19), a maioria gostaria de participar, por vários motivos, entre eles, estão: vontade de aprender sobre ambiente e sustentabilidade ou realizar alguma atitude sustentável, ajudar o próximo e o ambiente, conscientizar as pessoas sobre as questões ambientais, como mostra nas falas de alguns estudantes *“Aprender mais sobre o ambiente.”* (51); *ajudar a escola.* (57); *por que quero conscientizar as pessoas, mudar seus hábitos, serem pessoas melhores.* (9); *pessoas que aprendem podem ensinar* (67); *para falar para as pessoas reciclarem* (47); *ajudar o próximo* (52)

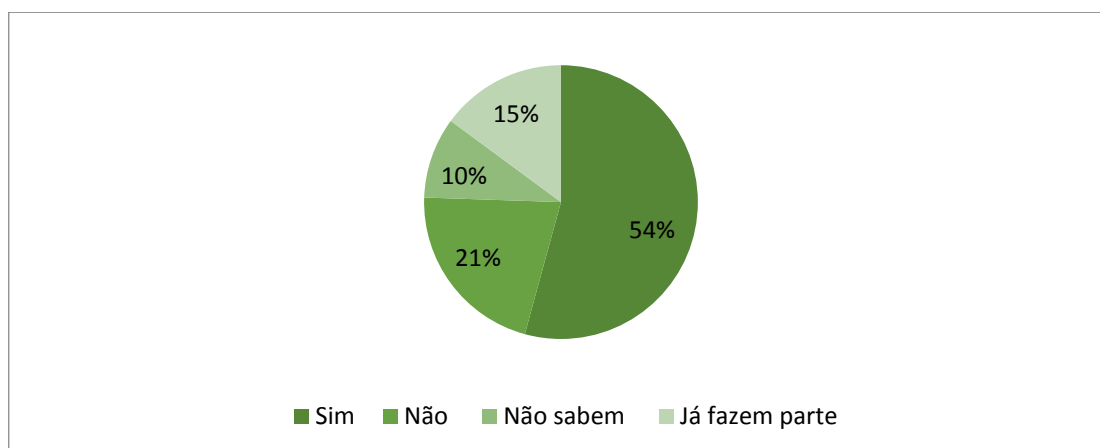


Figura 19. Gráfico apresentando a porcentagem de estudantes que gostariam ou não de participarem da COM-VIDA.

Os estudantes que não gostariam de participarem da COM-VIDA, na sua grande maioria, deve-se a preocupação de perderem aula e atrapalharem no aprendizado em outras disciplinas. Além disso, alguns não se interessam pelo assunto ou julgam não

terem as características necessárias para participarem da Comissão, como descrito nas falas de alguns estudantes: *Interfere na vida escolar. (65); vou perder matéria de outras disciplinas. (45); não me interessa. (87); não tenho paciência (74); porque não tenho responsabilidade (15); não estou preparada (27).*

A formação da COM-VIDA na E.E. Antonio Padilha proporcionou aos estudantes um espaço de vivências ambientais, com o objetivo de discutir aspectos da sustentabilidade do ambiente e objetivando a melhoria da qualidade de vida dos estudantes. Leff (2013, p. 322) discute as múltiplas definições de qualidade de vida, direcionando para uma visão em que qualidade de vida “*supera a divisão, simplista entre necessidade objetiva e desejos subjetivos*”, e incorpora na discussão a “*significação cultural das necessidades e o sentido existencial das populações*”. O autor também relata que a qualidade de vida pode ser associada “*a formas inéditas de identidade, cooperação, de solidariedade, participação e de realização*”.

A COM-VIDA, compartilhando dessa percepção de qualidade de vida, proporcionou à escola essa nova aproximação com as questões ambientais, buscando agregar à cultura da escola conhecimentos, valores e atitudes sustentáveis. Esse início de processo já conseguiu envolver uma parcela dos estudantes nas discussões ambientais, fazendo com que incorporem esses valores e atitudes para suas vidas.

Contudo, ainda é necessário difundir as ideias da COM-VIDA no ambiente escolar, tanto para os estudantes quanto para funcionários e professores. Além disso, é preciso incluir nas ações e orientações realizadas pela Comissão mais aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos para conduzir com maior criticidade as discussões e ações realizadas em torno da sustentabilidade.

5 REFLEXÕES FINAIS

As atuais políticas públicas de EA ajudaram na introdução da EA na educação básica, contribuindo com a disseminação de práticas ambientais e com a formação ambiental dos indivíduos. Entretanto, apesar do avanço das políticas públicas, existem ainda grandes desafios para o desenvolvimento de uma EA crítica, voltada à sustentabilidade de modo contínuo no ensino formal.

A EA se insere nos contextos escolares ainda timidamente com práticas pontuais, descontextualizadas da realidade local e envolta em concepções conservacionistas. Nesse estudo ficou evidente esse aspecto na análise das concepções iniciais dos estudantes de meio ambiente em que a maioria não relacionava o homem à natureza, compreendendo o ambiente como a natureza sem atuação humana. Pautada em nossos estudos da literatura, considero que essa visão deve ser superada para uma concepção crítica que englobe aspectos de uma educação para a sustentabilidade.

Com os resultados encontrados neste trabalho concluímos que o Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentável e o Programa Mais Educação, propostos pelo MEC, caminham para dar suporte aos professores e gestores escolares no desenvolvimento de práticas educacionais que forneçam um novo ambiente de discussão sobre as questões socioambientais da atualidade.

A nossa forma de ver o programa está baseada na construção dialógica de Paulo Freire, e nos conhecimentos pertinentes de Edgar Morin, que possibilita que por meio da EA na escola se ampliem os conhecimentos da temática de questões socioambientais, aproximando a sua compreensão da complexidade dos sistemas naturais e sociais e focalizando a importância de ações de sustentabilidade local e global.

Portanto o programa, Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis, proporciona para a escola um momento de reflexão sobre como a escola pode trabalhar com as questões ambientais de forma contínua, inserida no projeto pedagógico e no currículo da escola de forma problematizadora da realidade socioambiental local. O programa Mais Educação vem ao encontro dessa estratégia contribuindo financeiramente para a execução de práticas diferenciadas no ambiente escolar, tendo como exemplo a elaboração da COM-VIDA na escola.

No decorrer de um ano e meio ocorreu à implementação do programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis na E.E. Antônio Padilha e, por meio

dessa pesquisa, orientada pela metodologia de estudo de caso, busquei compreender, com o auxílio do referencial teórico da EA crítica, analisar o processo de desenvolvimento do programa, tanto pela minha visão de educadora participante quanto pelas concepções dos estudantes e de colegas professoras da escola.

A implementação do programa aproximou a escola em direção das questões ambientais, sendo possível a realização de diversas práticas educacionais relacionadas à temática que possibilitaram o desenvolvimento, por parte dos estudantes participantes do processo, de princípios, valores e atitudes ligadas à sustentabilidade.

O primeiro momento, com a sensibilização inicial e a realização da conferência, despertou em um grupo de estudantes o interesse para com as questões ambientais. E isso foi fundamental para dar prosseguimento às atividades do projeto. Ficou evidente que antes de iniciar um trabalho sobre as questões ambientais é fundamental realizar uma sensibilização em que seja contextualizada a realidade local e tenha os estudantes como agentes construtores do processo.

A formação da COM-VIDA possibilitou ampliar para toda a escola os ideais de sustentabilidade através de atividades de conscientização que os estudantes desenvolveram durante todo o ano. Através da COM-VIDA os estudantes da E. E. Antonio Padilha vivenciaram valores e atitudes sustentáveis em experiências ambientais práticas. Todo esse processo contribuiu para a disseminação de valores e atitudes sustentáveis, que envolvem amor, responsabilidade e respeito, na ocasião do desenvolvimento de práticas relacionadas ao contato com a natureza, plantio de alimentos, descarte adequado de resíduos, ações solidárias e conscientizadoras e muitas outras práticas durante o processo. Acrescentando conhecimentos relevantes para suas vidas, os quais fortalecem uma formação socioambiental e humanizada e que são essenciais para uma nova cultura sustentável.

Sendo assim, a COM-VIDA é uma alternativa para que as escolas organizem novas práticas de EA, uma vez que ficou evidente, neste estudo de caso, a riqueza de suas ações para a formação ambiental dos estudantes. Contudo, valem ressaltar alguns pontos que considero relevantes para a construção da COM-VIDA os quais puderam ser observados nos resultados da pesquisa e que podem extrapolar esse caso e desse modo apresentar potencial para ajudar outros educadores que se interessem em formar uma comissão. Primeiramente os estudantes devem ser os protagonistas de todo o processo de desenvolvimento da COM-VIDA. É necessário que o estudante se

sinta parte da escola e da comissão, sentimento esse que irá motivá-lo a dar continuidade nas ações propostas.

O trabalho da COM-VIDA deve ser pautado na responsabilidade, coletividade, participação, solidariedade e no amor. Estabelecendo um ambiente democrático e colaborativo durante suas ações. E por último, mas também importante, encontra-se o papel do professor orientador da COM-VIDA, essencial para a formação da comissão. É o professor que irá conduzir o grupo. Ele deve despertar nos estudantes o interesse pelas questões ambientais, motivá-los a querer fazer parte de um projeto ambiental, organizar o grupo para a primeira reunião e explicar o que é a COM-VIDA e seus objetivos. Além disso, esse professor tem a função de mediar às relações entre os próprios estudantes e entre eles e a gestão da escola, conduzir discussões ambientais, e orientar as práticas realizadas, porém sempre deixar os estudantes se expressarem livremente na tomada de decisões nas realizações das ações tornando-os protagonistas do processo. Deste modo, o professor responsável é fundamental para o bom desenvolvimento da comissão.

Acredito que, apesar do avanço que foi realizado com as ações da COM-VIDA em um ano, ainda é preciso modificar algumas práticas realizadas, aprofundar mais as discussões envolvidas das questões ambientais e de sustentabilidade, acrescentando novos elementos para as discussões, realizar mais atividades com toda a comunidade escolar e firmar parcerias com outros professores da escola.

Acredito que o mestrado profissional tenha me possibilitado entrar em contato com a prática da pesquisa em educação, favorecendo assim minha formação como educadora pesquisadora. Neste caminho encontrei muitos questionamentos que aos poucos foram sendo solucionados conforme realizava reflexões sobre minhas práticas à luz dos referenciais teóricos. E assim, como educadora e pesquisadora participante do processo, todo esse movimento me fez reencontrar a beleza da Educação Ambiental e reconhecer o quanto ela pode ser formadora, tanto na construção da identidade ambiental, quanto na formação humana do indivíduo. Refletindo sobre o processo, posso dizer que essa foi mais uma experiência marcante para minha formação, pois desenvolvi inúmeras práticas educacionais que ajudaram na compreensão do processo de aprender e ensinar.

Apreendi a me relacionar com os estudantes de forma mais livre, a compreender suas necessidades e a ouvi-los mais. Compreendi que, nós educadores, precisamos repensar todo o sistema educacional em que estamos inseridos, precisamos

reaprender a ensinar de uma maneira menos técnica e impositiva. É necessário um ensino que desperte no estudante a vontade e o desejo de aprender, com práticas que desenvolvam um pensamento criativo, autônomo, ambiental, humanizado e crítico. Para que assim, possamos formar uma nova cultura de paz e sustentabilidade.

Por último, ressalto que os resultados obtidos nesse estudo estão contextualizados numa realidade escolar específica e, portanto, a replicação de suas práticas pode não levar aos mesmos resultados e também pode haver outras experiências de implementação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis que tenham ocorrido de maneira diferente e com resultados semelhantes ou distintos. Porém, esse trabalho vem contribuir com a área, trazendo uma experiência que pode ser utilizada como base para novas práticas voltadas à sustentabilidade no ambiente escolar, como a implementação do programa e a formação da COM-VIDA, contudo sempre atento à realidade local. Além disso, esse estudo de caso pode contribuir para discussões que fomentem a formação inicial e continuada de professores sobre uma educação EA para a sustentabilidade.

Após realizar esse estudo reconheço há necessidade dos professores terem uma formação ambiental, não importando a área específica em que leciona. É preciso que os educadores construam suas identidades ambientais dentro de uma concepção crítica e sustentável, para contribuírem com a formação dos educandos no processo de construção de uma sociedade ambientalmente justa, humanizada e sustentável.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.D.F. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. 70 p.

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília, 2004. p. 35-62.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. ProNea. **Educação Ambiental: Por um Brasil sustentável. 4 ed. Brasília: Órgão Gestor da PNEA, 2014. 112 p.**

_____. Ministério do Meio ambiente. Ministério da Educação. Órgão Gestor da política Nacional de Educação Ambiente. **Portfólio Órgão Gestor da política Nacional de Educação Ambiente**. Série Documentos técnicos, n. 07. Brasília, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: / **Meio Ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997 128p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: / temas Transversais **Meio Ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 167-242.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para implementação e implantação de uma horta na escola**. Caderno 2. Brasília: MEC, 2007. 45 p.

_____. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais**; elaboração de texto: Tereza Moreira. --Brasília: A Secretaria, 2012 a. 46 p.

_____. Ministério da Educação. **Passo a passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação: escolas sustentáveis**. Grácia Lopes, Teresa Melo e Neusa Barbosa. – Brasília: Ministério da Educação, Secadi: Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2012 b. 56p.

_____. Ministério da Educação. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola** - 3. ed. Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012 c.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 255p.

_____. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

CAVEDON, C. C. Gincana Ambiental: o despertar para uma prática possível. In: LISBOA, C.P.; KINDEL, E.A.I. **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 39-48

ESTEVES, L. M. **Meio Ambiente & Botânica**. São Paulo: Senac, 2011. 303 p

EVANS, A. processo de mudança da escola: uma visão sistêmica. In: CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 287-294.

DEBONI, F.; MELLO, S.S. Pensando sobre a “geração do futuro” no presente: jovem educa jovem, COM-VIDAS e Conferência. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. **Vamos cuidar do Brasil: conceito e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília Unesco, 2007. p. 34-43.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de ciências fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 364 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 253p.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. 127 p.

_____. **Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. 132 p.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília, 2004. p. 25-34.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2013. 140 p.

HENRIQUE, R. (org). Educação ambiental: aprendizes de Sustentabilidade. In: BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)**. Brasília: Cadernos Secad 1, mar.2007. 109 p.

ISAIA, S. M. A. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico metodológico específico para professores do Ensino Superior. In: ALONSO, C. M. (Org.). **Reflexões sobre Políticas Educativas**. Santa Maria: Pallotti, 2005, v. 01, p. 35-44.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2015.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2013. 494p.

LIMA, G.F.C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para uma educação ambiental. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identities da Educação Ambiental brasileira**. Brasília, 2004. p. 85-109.

_____. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2015.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P. Ecologia Política, justiça e educação Ambiental crítica: perspectivas de aliança contra hegemônica. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf> > Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identities da Educação Ambiental brasileira**. Brasília, 2004. p. 65-84.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012. 128p.

_____. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafio. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio

Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. **Vamos cuidar do Brasil: conceito e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília Unesco, 2007. p. 65-72.

LIPAI, R.M.; LAURARGUAES, P. P.; PREDRO, V.V. Educação Ambiental na escola, tá na lei. In: BRASIL **Vamos cuidar do Brasil: conceito e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília Unesco, 2007. p.23-34.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112p.

MACHADO, A.Q. T. A educação dialógica e a virtualização da linguagem constituindo o sujeito ecológico. **Revista Didática Sistemica**, v. 9, p.12. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MENDONÇA, P. S. Educação Ambiental como Política Pública: Avaliação dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola, 122 p, Unb-CDS Mestre, Política e Gestão Ambiental. 2004. **Dissertação de Mestrado** – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciências & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, cidade, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf> > Acesso em: 25 jun. 2015

PELLIZZOLI, M.L. **Ética e meio ambiente para uma sociedade sustentável.** Petrópolis: Vozes, 2013. 141p.

PEREIRA, O.A. Pedagogia de Projetos. **Janus, Lorena**, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: < <http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/article/viewFile/4/3>> Acesso em: 31 jan. 2015.

PUJOL, R. M. Construir uma escola que eduqui pel desenvolupament sostenible. Guix, Barcelona, n. 316-317, p. 8-12. Jun./ ago. 2005. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/GU316-702.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2015.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 93p.

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

_____. La educación ambiental y la globalización desafíos curriculares y pedagógicos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 41, p. 83-101. 2006. Disponível em< <http://www.rioei.org/rie41a03.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Educación científica y educación ambiental: um cruce fecundo. **Enseñanza de las Ciências**, 2010. v. 28. p. 05-18. Disponível em:< <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189092>> Acesso em: 31 jan. 2015.

SILVA, L, N. Grupo Escolar Antonio Padilha: Sua Historiografia Através De Seus Arquivos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p.59 –68, set. 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art05_23.pdf> Acesso em: 31 jan. 2015.

SPAZZIANI, M. L. Políticas públicas e educação ambiental: o programa Vamos cuidar do Brasil com as escolas. In: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em educação em Ciências**, 2011, Campinas. Disponível em:< <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/Viiienpec/resumos/R0760-1.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2015.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. Políticas de educação ambiental do órgão gestor. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. **Vamos cuidar do Brasil: conceito e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Unesco, 2007. p. 13-24.

SORRENTINO, M.; ET AL. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290p.

APÊNDICES**APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA PESQUISA**

Eu, _____ RG _____, responsável pelo menor _____ autorizo sua participação no Projeto COM-VIDA e na pesquisa de Mestrado da Professora Maria Estela Maciel Freitas, RG: MG12981664, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGPE) que será realizada na E.E. Antonio Padilha. Também autorizo o uso de dados e imagens que poderão ser utilizadas em canais de comunicação como jornais, internet (sites, blogs, redes sociais) e na dissertação de mestrado.

Sorocaba, ____ de _____, 2014

Assinatura

APÊNDICE II- QUESTIONÁRIO 1

Primeiro questionário aplicado para os estudantes do período vespertino da E.E. Antonio Padilha- Sorocaba /SP.

1. Para você o que é meio ambiente?
2. Para você o que é sustentabilidade?

APÊNDICE III- QUESTIONÁRIO 2

Questionário aplicado para os estudantes que participaram das ações da COM-VIDA em 2014.

1. Como você explica o que é ambiente?
2. Para você sustentabilidade é?
3. Quais os princípios/valores que você considera estar relacionada à sustentabilidade?
4. Quais atitudes você considera estar relacionada à sustentabilidade?
5. No seu cotidiano você realiza alguma atitude sustentável? Quais? E em que momentos?
6. O que você achou das atividades do projeto COM-VIDA na escola?
7. Você gostaria de fazer parte da COM-VIDA? Por quê?

APÊNDICE IV- - PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

A entrevista foi realizada com sete estudantes que formava um grupo de trabalho com educação ambiental na E.E. Antonio Padilha - Sorocaba/SP. A entrevista aconteceu na própria escola.

Primeiramente, expliquei o objetivo de estar realizando aquela entrevista e pedi autorização para gravar a entrevista. Em seguida pedi para que a estudante entrevistada falasse seu nome, idade e série que estava cursando.

1. O que você entende pelo termo ambiente (ou como alguns dizem: meio ambiente)?
2. Hoje em dia se fala muito em sustentabilidade, para você o que significa?
3. Por que você se interessa pelas questões do ambiente e por práticas ou ações que levam à sustentabilidade?
4. Você se recorda como entrou em contato pela primeira vez com o tema ambiente e sustentabilidade? Quando isso aconteceu?
5. Como surgiu o interesse e a motivação de realizar um projeto na escola sobre ambiente e sustentabilidade?
6. Qual a sua esperança para a execução do projeto COM-VIDA este ano na escola? Qual será a sua contribuição para fazer este projeto dar certo?
7. Você saberia dizer quais são as barreiras (dificuldades) que podem impedir que este projeto desse certo?
8. Se você tivesse o poder de mudar as coisas no mundo o que você gostaria muito de fazer pelo ambiente e pela sociedade?

APÊNDICE V- EXEMPLO QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.

Entrevistadas	Vivências em EA		Categorias				Expectativas E Contribuições Das Estudantes Para A Formação Da COM-VIDA	Dificuldades	
			Concepções	Interesse Pelas Questões Ambientais	Expectativas	Contribuições			
Marina	Meio Ambiente	Sustentabilidade	AMBIENTE	Sustentabilidade	Motivação	Projeto escolar	Expectativas	Contribuições	
	Foi na primeira série quando a professora passou um texto e uma atividade para colorir de uma floresta meio ambiente da importância de manter o meio ambiente limpo.	Na sétima série com você quando passou aquela atividade sobre sustentabilidade	Qualquer tipo de ambiente no caso... no lugar onde nos vivemos e até os ambientes mais afastados como natureza	É uma coisa que não prejudica o meio ambiente, que esteja equilibrado	Se eu não começar a cuidar ou espalhar a ideia que tem que cuidar do meio ambiente e ele irá acabar mais rápido	Para escolher a ideia com os alunos... eles vão crescendo com aquela ideologia e para tornar a escola um lugar mais limpo, um lugar de gente estudar, gente civilizada	Que os alunos se apeguem a ideia e também colaborem e também espalhem para outras escolas	Eu mesma participo não fazemos coisas que não devemos fazer e também espalhando a ideia, fazemos tudo certo.	Os alunos, eles não pegam a ideia.. não ajudam, não colaboram... direção que pode não aprovar algumas coisas

						zada estud ar.			
--	--	--	--	--	--	----------------------	--	--	--