

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

DANIELA BOTTI DIAS BASTOS

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

SOROCABA, SP
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

DANIELA BOTTI DIAS BASTOS

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, área de concentração em Conflitos Socioambientais, para a obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof^a. Dra. Andrea Rabinovici.

Co-Orientação: Prof. Dr. Zysman Neiman.

SOROCABA, SP
2016

Botti Dias Bastos, Daniela

Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis / Daniela Botti
Dias Bastos. -- 2016.
79 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Andrea Rabinovici

Banca examinadora: Ismail Barra Nova de Melo; Rosangela Calado da
Costa

Bibliografia

1. Educação Ambiental. 2. Políticas Públicas. 3. Escolas Sustentáveis. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho a Aida Botti Mola (*in memorian*) e Eduardo Botti Mola (*in memorian*) que se aqui estivessem vibrariam e se orgulhariam de mim.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil e devo agradecer especialmente à algumas pessoas que tornaram isso possível.

Primeiramente ao meu filho, razão de viver, que sempre compreendeu as ausências, viajou comigo, me incentivou e me fortaleceu com seu apoio. Aos meus pais Tânia e Daniel, por terem me ensinado que estudar é a melhor coisa que eu poderia fazer na vida.

À minha orientadora Prof^ª. Dra. Andrea Rabinovici por ter aceitado a orientação de surpresa e ter envidado esforços para que fosse produzido o melhor possível.

Ao Co-orientador Prof^º. Dr. Zysman Neiman pelas orientações iniciais.

Ao Wagner Bastos, que desde o início vibrou e também muito contribuiu, além do apoio na minha ausência.

Aos profissionais entrevistados, Prof^º Dr. Marcos Sorrentino, à Prof^ª. Dra. Rachel Trajber e à Tereza Moreira, que gentilmente cederam seu tempo justo para agregar valor a esta pesquisa.

Aos Professores Dr. Ismail Barra Nova de Melo e Dra. Rosangela Calado da Costa pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação e as ponderadas inserções quando da Defesa.

Ao meu amigo-irmão Daniel Varela que incentivou meu retorno aos estudos e permaneceu ao meu lado oferecendo todo tipo de apoio.

À amiga-irmã Luciana Mulareks, e sua mãe Hilda de Maria Araújo, por disponibilizar a moradia que permitiu que eu frequentasse as aulas e pudesse interagir com todos os colegas.

A Jessica Moreno, parceira eterna, que me encorajou muitas vezes dando aconchego às minhas aflições.

Às amigas: Adriana Carreira Ferreira, Fabiana Bonani e Simone Aparecida de Oliveira pelo grande apoio na reta final.

Ao amigo Rafael Zara, pelo pronto atendimento nas questões tecnológicas.

Aos colegas de turma que se tornaram grandes amigos, especialmente Ana Carolina Pontes Maciel, pelo apoio incondicional e paciência, Rafael Gregorini, pelos conselhos, Eduardo Marcusso, pelo exemplo e inspiração, Jorge Streit pelo incentivo e apoio, Michele Gonçalves por me fazer enxergar além de tudo e Cássia Praeiro, pela parceria nas horas de angústia.

Às queridas Camila Aguiar e Cássia R.G. Santos, pelo olhar cuidadoso, apoio e também pela disponibilidade de revisar em tão curto prazo.

RESUMO

BASTOS, Daniela Botti D. **Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis**. 2016. 078 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

Este estudo teve como objetivo analisar o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) e sua aplicação, a partir dos parâmetros da Lei n. 9795 de 27 de Abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA). Para tanto, foram realizadas reflexões sobre os conceitos de Escola Sustentável e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), bem como a relevância dos grupos de formação na efetivação da discussão sobre Educação Ambiental. Para desenvolver esta análise, foram entrevistados alguns educadores ambientais e gestores na área de EA que participaram do processo de criação e desenvolvimento deste Programa, em que puderam apresentar suas opiniões sobre as ações afirmativas de implantação e as dificuldades enfrentadas para a sua efetivação, avaliando os aspectos que fragilizaram sua estruturação nacional. Considerando a ideia de transformar a consciência em relação ao meio ambiente partindo das escolas, segundo o conceito de Escolas Sustentáveis, o Programa se apresenta como inovador, porém, não se encontra consolidado como política pública por falta de apoio institucional, prejudicando sua aplicabilidade, avaliação e continuidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Políticas Públicas. Escolas Sustentáveis.

ABSTRACT

This study has had as purpose analysing the Programa Nacional Escolas Sustentáveis – PNEs [Sustainable Schools National Programme] and its applications, germane to the criteria of the law n.º 9795, from 27th April, 1999, which ordain about Educação Ambiental - EA [Environmental Education]. Therefore, considerations have been conducted about the concepts of Sustainable School and the Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE [Money Directly into the School Programme], as well as the relevance of the formation groups on the effectuation of discussions about Environmental Education. To develop this analysis, interviews were carried out with environmental educators and environmental education managers who have taken part on the formation and development of this programme, in which they were able to present their opinions about the affirmative actions of implementation and the predicaments addressed for its effectuation, having assessed the aspects that have weakened its national structure. Considering the idea of transforming the awareness of the environment starting from the schools , according to the concept of Sustainable Schools , the Programme presents itself as innovative , but not found is consolidated as a public politics for lack of institutional support , undermining its applicability , evaluation and continuity.

Keywords: Environmental Education. Public Policy. Sustainable Schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo com os principais Marcos Legais da EA.....	20
Figura 2- Esquema de Componentes dos Eixos balizadores das Escolas Sustentáveis	35
Figura 3- Número de Escolas Beneficiadas por UF em 2013 e 2014.....	54
Figura 4 - Repasse em Reais por UF em 2013 e 2014.....	55
Figura 5 - Número de Municípios atendidos por UF em 2013 e 2014.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Valores do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE – Escolas Sustentáveis....	39
Tabela 2 – Distribuição de Repasse por UF pelo PDDE-ES em 2013 e 2014.....	54
Tabela 3 - Quadro comparativo de tempo de Mandato em dias de Ministros no MEC.....	57
Tabela 4 - Quadro comparativo de tempo de Mandato de Ministros no MMA.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental
CNJIMA - Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente
CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente
EA – Educação Ambiental
ESALQ - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FNMA - Fundo Nacional de Meio Ambiente
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
MEC - Ministério da Educação
MMA - Ministério do Meio Ambiente
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA - Plano Plurianual
PPDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental
REA-SC - Rede de Educação Ambiental de São Carlos
REABS - Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista
REAES - Rede de Educação Ambiental para Escolas Sustentáveis
REBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental
REBECA - Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental
REDELUSO - Rede Lusófona de Educação Ambiental
REPEA - Rede Paulista de Educação Ambiental
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESC - Serviço Social do Comércio
SISBEA - Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
WWF - *World Wide Fund for Nature*/ Fundo Mundial para a Vida Selvagem e Natureza

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	20
1. INTRODUÇÃO.....	11
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 CRISE AMBIENTAL.....	15
2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	16
2.3 BREVE HISTÓRICO DOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	20
2.4 POLITICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	22
2.5 COLETIVOS EDUCADORES	25
2.5.1 Redes	26
2.5.2 Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida)	27
2.5.3 Coletivo Jovem.....	28
2.5.4 Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio ambiente (CNIJMA)	29
2.6 FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS	30
2.7 ESPAÇO EDUCADOR SUSTENTÁVEL X ESCOLAS SUSTENTÁVEIS.....	32
2.8 PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS.....	36
2.8.1 Programa Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis.....	38
2.8.2 O processo formativo Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida.....	40
3. METODOLOGIA.....	44
3.1 DIAGNÓSTICO QUALITATIVO.....	44
3.2 DIAGNÓSTICO QUANTITATIVO	45
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	47
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICE - A	68
APÊNDICE - B	69
APÊNDICE - C	73
APÊNDICE - D	76

1. INTRODUÇÃO

O atual modelo de desenvolvimento econômico e os seus padrões de consumo têm deixado o planeta em situação vulnerável. A crise ambiental é mundialmente preocupante, tendo sido vista como uma crise civilizatória. Segundo Loureiro (2006) “a Educação Ambiental (EA) contribui para a construção de valores éticos, culturais e estéticos, um canal fundamental de consciência e cidadania”, que podem funcionar como elementos fundamentais para ressignificar o saber ambiental (LEFF, 2001, p. 45).

No Brasil, a Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, iniciou um processo de inclusão da Educação Ambiental na formação inicial e continuada dos professores, além de estabelecer uma sequência de estudos para políticas públicas nesta área.

Apesar da criação da lei 9795 (1999) e de sua indicação para a existência de escolas sustentáveis, pode-se perceber que a Educação Ambiental não foi implantada no currículo escolar, pelo menos da forma como deveria. Ou seja, deveriam estar presentes no currículo escolar desde a educação infantil até a educação superior, incluindo educação de jovens e adultos e educação profissional, respeitando a transversalidade e interdisciplinaridade como preconiza a lei. Isto não se viabilizou por diversas questões, inclusive no que tange a dotação orçamentária, fundamental para a efetivação de uma Política Pública.

Os esforços de implementação das Políticas Públicas relacionadas à referida lei e ao Plano Nacional de Educação Sustentável, desdobramento formalizado desse processo, não se verificou na prática, pelo menos até o momento. O que se percebe é a existência de tentativas pulverizadas de efetivação do projeto.

Para Sorrentino e colaboradores (2005), à Educação Ambiental cumpre, portanto, contribuir com o processo dialético Estado-sociedade civil para que seja possível uma definição das políticas públicas a partir do diálogo.

Nesse contexto, o presente estudo objetiva fazer uma análise histórica da implantação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), suas diretrizes e ações que o norteiam. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi o de analisar como se dá a criação, desenvolvimento e aplicabilidade de uma política pública em EA, apontando suas potencialidades e fragilidades, sugerindo melhorias para se consolidar institucionalmente.

Uma vez que as políticas são elaboradas para o conjunto da sociedade, devem contar com a participação da mesma na sua criação, acompanhamento e avaliação.

Para que aconteça o envolvimento social e os diálogos sejam fomentados, a presença dos coletivos educadores emerge como alternativa, pois estão diretamente envolvidos na temática, colocando a realidade em confronto com as teorias e as leis, além de acrescentar experiência e possuir disponibilidade de ação. Em muitos casos, os profissionais envolvidos na criação de Políticas Públicas não necessariamente conseguem prever todas as dificuldades que se apresentam na prática, uma vez que estão distantes dos centros de aplicação e não lidam cotidianamente com o tema. Isso reforça a importância dos coletivos, uma vez que eles possuem condições de trazer para a prática a efetivação destas políticas.

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis, objeto desse estudo, passou pelo processo de consulta aos membros das redes de EA, que imprimiram pareceres de forma a fortalecer o Programa.

Existem ainda outros coletivos como os: Com-Vidas, que tem no seu programa o objetivo de estimular o diálogo escola-comunidade com foco na Educação Ambiental, inspirados na ideia dos “círculos de aprendizagem e cultura”, de Paulo Freire. Outro importante coletivo a ser mencionado é o: Coletivo Jovens de Meio Ambiente (CJs), que são constituídos por jovens de 15 a 29 anos que se mobilizam em torno da temática e de projetos de intervenção socioambiental.

Foi a partir das experiências educacionais propostas pelo Com-Vidas e os Coletivos Jovens, que parcela da juventude começou participar de decisões políticas relacionadas à EA nas Conferências Nacionais Infante-Juvenis pelo Meio Ambiente (CNIJMA). Não obstante, a partir disso, a ideia deveria ser ampliada no sentido de sugerir que os mesmos elaborassem projetos em EA, visando transformar a realidade escolar, aproximando e engajando os estudantes, professores, funcionários e comunidade a deixarem a teoria e tentarem aplicar, dentro das limitações existentes, efetivas mudanças na escola e entorno, quer seja em relação aos conhecimentos sobre o meio ambiente, quer seja modificar as práticas cotidianas.

Assim nota-se a importância do processo formativo em EA que precisa ocorrer dentro da escola, em seu cotidiano, de maneira permanente e contínua, envolvendo todos os setores: direção, professores, funcionários, estudantes, pais e a comunidade do entorno.

De acordo com Sato e Trajber (2010), o princípio fundamental da política para Escolas Sustentáveis é o de que as escolas de educação básica brasileira se transformem em “incubadoras de mudanças”, e, através destas deverão buscar possíveis soluções para as dificuldades encontradas no tocante às questões ambientais, além de construir referências concretas para a permanência do assunto como pauta central nas discussões acadêmicas e escolares.

Esse caminho aponta para a necessidade se construir uma escola sustentável, cujo sentido seria sua reinvenção.

Kassiadou e Sánchez (2014) consideram que a política para construção de Escolas Sustentáveis deve estar fundamentalmente ligada à ideia de um conceito a ser construído ao longo das experiências práticas e no diálogo com os sujeitos sociais.¹

A política para escolas sustentáveis está diretamente relacionada ao conceito de sustentabilidade. O termo sustentabilidade remete ao vocábulo sustentar no qual a dimensão longo prazo se encontra incorporada. Há necessidade de encontrar mecanismos de interação nas sociedades humanas que ocorram em relação harmoniosa com a natureza. “Numa sociedade sustentável, o progresso é medido pela qualidade de vida (saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo) ao invés de puro consumo material” (FERREIRA, 2005 p. 319).

Sustentabilidade é consequência de um complexo padrão de organização que apresenta cinco características básicas: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade. Se estas características forem aplicadas às sociedades humanas, essas também poderão alcançar a sustentabilidade (CAPRA, 2006, apud ROSA, 2007)

A revisão da literatura mostrou também que há vários enfoques para as dimensões da sustentabilidade, como para Sachs (1994) seriam social, ambiental, econômica, geográfica e cultural. O autor faz uma proposta para a definição do conteúdo da palavra desenvolvimento partindo da seguinte hierarquização: o social no comando, o ecológico enquanto restrição assumida e o econômico recolocado em seu papel instrumental (SACHS, 2007, p. 266). A essas três principais dimensões da sustentabilidade – social, ecológica e econômica – ele acresce a cultural, e a espacial (SACHS, 1994, pp. 37-38). Já Roberto Pereira Guimarães, com vistas a transformar tais dimensões em critérios objetivos de política pública, adiciona a essas a dimensão ambiental, demográfica, política e institucional (GUIMARÃES, 1997, pp. 32- 40).

Este conceito vem sendo formulado no decorrer das últimas quatro décadas, a partir de eventos e movimentos sociais realizados para discutir questões relacionadas aos problemas ambientais e a preservação dos recursos naturais.

A proposta do Programa Escolas Sustentáveis encontra-se em consonância com o Programa Nacional de Mudança do Clima (PNMC), o qual propõe a “implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolares e

¹ Touraine introduz a ideia de Sujeito como oportunidade de recomposição da vida social e política. Segundo ele, o Sujeito não é algo concreto, facilmente apreendido, não é “uma ‘alma’ presente no corpo ou no espírito dos indivíduos” (Touraine, 1997, p.78).

universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos” (BRASIL, 2008, s/p).

Para transformar um espaço educador, em um espaço sustentável é necessário ensinar e compreender os princípios básicos da sustentabilidade, para conseguir aplicá-los.

Para sua implantação, foi adaptado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com uma linha específica para Escolas Sustentáveis, de forma a distribuir recursos à escolas que apresentassem projetos de modificação de um dos eixos (espaço físico, gestão ou currículo).

Apesar da, ainda não, efetividade de muitas leis e de projetos de cunho ambiental produzidos nos últimos tempos no país, sua discussão é urgente e os problemas relativos à Educação Ambiental devem ser trazidos à tona.

Esta pesquisa estrutura-se, a partir de um referencial teórico, construído na temática da Educação Ambiental, no qual há uma breve contextualização de crise ambiental, Educação Ambiental com suas correntes e seu histórico no Brasil, políticas públicas relacionadas à temática e formação de educadores. Para tal, serão contextualizados brevemente os Coletivos Educadores, as Redes, o Com-Vidas, o Coletivo Jovem e as Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente. Além disso são tecidas algumas reflexões sobre os conceitos de Espaço Educador Sustentável e Escolas Sustentáveis e incluída uma contextualização histórica de documentos referenciais do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, em suas diretrizes e propostas que norteiam o Programa, bem como o programa PDDE-ES.

Essa pesquisa se divide em duas etapas compreendendo formas de abordagens distintas, porém complementares.

Na etapa I foi realizado um estudo exploratório de natureza qualitativa, compreendendo um levantamento bibliográfico de EA, políticas públicas em EA e o que havia publicado a respeito do PNES.

Na Etapa II foi realizado um estudo descritivo, de natureza quantitativa dos recursos financeiros distribuídos para as escolas nas duas fases do PDDE-ES. Nesta etapa buscou-se ouvir também educadores ambientais e gestores da área associados à criação e desenvolvimento do PNES, no sentido de melhor perceber, a partir de dentro do processo, quais os problemas que ocorreram para a sua não institucionalização e, conseqüente aplicação. Quais pontos, segundo esses interlocutores, podem e devem ser alvo de reflexões críticas e avaliações e o que efetivamente foi implantado.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No intuito de encontrar referências e dialogar com pesquisas relacionadas à proposta deste trabalho, este capítulo dedica-se a revisão de literatura, pesquisas em EA e Políticas Públicas, contextualizando o Espaço Educador Sustentável e Escolas Sustentáveis, além de estudo dos documentos disponíveis do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES).

2.1 CRISE AMBIENTAL

A crise ambiental assola o mundo inteiro. O modelo de sociedade capitalista que se instaurou trouxe consigo uma contradição intrínseca – a produção de bens materiais implica em danos ambientais. O consumismo que ordena a vida neste modelo de sociedade traz como consequências a degradação ambiental. Muito se tem dito sobre essas questões, principalmente porque os problemas associados ao esgotamento dos recursos naturais já são sentidos em todos os cantos do planeta. Se a produção de bens de consumo orienta a riqueza do projeto capitalista, fica uma questão: como conciliar produção de riqueza, levando em conta seus aparentes benefícios com o esgotamento e a pressão sobre os recursos naturais?

Considerando que a chamada crise ambiental é um dilema civilizacional que engloba várias crises – civilizatória, moral, política, tecnológica, ambiental, entre outras – que expressam, em última instância, as diversas patologias do capitalismo (LOUREIRO, 2006), a humanidade obrigatoriamente percebeu que faz parte dessas causas e sofre diretamente com suas consequências. Dessa forma, e, considerando as evidências de degradação que os ambientes socialmente modificados apresentam, tornou-se indiscutível a preocupação com o educar, percebendo-se que a Educação Ambiental é um caminho para a construção de valores éticos, culturais e estéticos (LOUREIRO, 2006).

Assim, verifica-se a pertinência da EA na temática, porém cabe ressaltar que a EA apresenta uma evolução marcada por várias visões e conceitos, bem como diversas correntes no decorrer da história. Suas correntes e matizes foram construídas a partir de grandes conferências internacionais, como Estocolmo (1972), Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Moscou (1987), Rio de Janeiro (1992) e Tessalônica (1997), que segundo Carvalho (2001) assinalam os movimentos de origem e legitimidade da EA e vêm sofrendo mudanças.

Em sua origem, a EA sempre esteve diretamente limitada às ciências da natureza, atrelada à proteção da natureza, conforme Loureiro (2006) direcionando-se com maior frequência à sua contemplação do que à interação com essa natureza.

As discussões e reflexões geradas nas conferências ambientais, apresentaram para a sociedade, de maneira mais sistematizada o real cenário da crise ambiental mundial, seus impactos atuais e a necessidade urgente de mudança na condução desta temática, para que os danos a longo prazo possam ser minimizados e uma prática eficaz sobre a preservação de recursos naturais seja aplicada ao cotidiano da população, como medida de curto prazo. Para tanto o envolvimento e adesão dos líderes governamentais é indispensável.

Motivados por estas questões, que em 1972 a ONU estabeleceu a primeira Conferência a este respeito, conhecida como Conferência de Estocolmo, visando estabelecer normas a serem seguidas pelos países co-signatários sobre ações de proteção relativas ao meio ambiente. Foi partindo desta grande conferência, que se articulou a necessidade de outras.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Considerando as evidências de degradação que os ambientes socialmente modificados apresentam, tornou-se urgente a preocupação com o educar, percebendo-se que a Educação Ambiental é um caminho para a construção de valores éticos, culturais e estéticos que conduzirão as sociedades para um caminho menos destrutivo (LOUREIRO, 2006).

Em muitos países, principalmente naqueles em que o capitalismo apresenta alto grau de desenvolvimento, onde a síndrome do progresso está vinculada ao consumismo e ao uso – e abuso – dos recursos, o estímulo é ao consumo e não ao cuidado, contradizendo todas as propostas que estavam – e permanecem – em alta nas discussões ambientais em todo o mundo (GADOTTI, 2005).

Estudar essa temática, com urgência, tratando-a de disseminá-la coletivamente se faz necessário, uma vez que os diversos elementos de constituição e manutenção da vida no Planeta Terra se encontram ameaçados.

Neste contexto, concorda-se com Leff (2001), que utiliza a expressão saber ambiental para a emergência da construção de um novo saber que ressignifique as concepções de progresso para conformar uma nova racionalidade ambiental, por meio do campo da produção do conhecimento, da política e das práticas educativas.

Segundo Grün (1996), a educação deveria ser capaz de reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente.

A Educação Ambiental, sem dúvida, vem se tornando um canal fundamental na formação da consciência e cidadania. O profissional de educação tem o desafio e a responsabilidade de se preparar para multiplicar significativamente a compreensão global,

promovendo a reflexão e a interação das comunidades, com a perspectiva de que o ser humano é apenas uma célula desse grande organismo vivo chamado Planeta Terra (REIGOTA, 1998).

Essa reflexão foi indicada por Loureiro (2004) quando sugere que:

A Educação Ambiental não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos “uma minoria consciente”, secundarizando o outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades “para” ou “em nome de alguém que não tem competência para se posicionar”. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade(p.28).

Entre as concepções da Educação Ambiental na tendência mais tradicional, destacam-se as categorias relacionadas aos aspectos conservacionista, naturalista e resolutivo, as quais são marcadas por um método empírico-analítico, baseado no objetivismo e no interesse técnico-instrumental (MORALES, 2009). Morales destaca que essa EA conservadora se centra na categoria naturalista, por meio de aspectos afetivos, experienciais ou espirituais.

Posteriormente, surgem correntes de pensamento que discutem e problematizam mais profundamente, e, principalmente se destacam por serem mais solidárias e abertas a novos diálogos de saberes, como a corrente crítico-reflexiva, que surge marcada pelos princípios de Paulo Freire. Essa corrente está centrada na aprendizagem e atividade social transformadora, implica a ação e a reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1997, p. 58).

Evidencia-se que o pensamento de Freire não estava centrado na EA, mas nela exerceu forte influência, pois permeia a educação em uma vertente transformadora e emancipatória, fatores também essenciais nas questões ambientais. Nesta reflexão, a EA incorpora dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas, colocando o enfoque da problemática ambiental numa visão de totalidade.

A Educação Ambiental Crítica se permite reconstruir com base nas experiências dos educadores ambientais, resultando em diversas identidades aplicadas pontualmente, considerando a realidade local onde será aplicada.

A Educação Ambiental Crítica surge de forma a contestar alguns dos paradigmas vigentes, comprometendo-se com a transformação societária (LOUREIRO, 2009). Articula-se com forças progressistas contra forças conservadoras, em busca de transformações efetivas.

Toma-se a posição aqui de nortear esse trabalho pela linha da EA Crítica, por considerar que esta dialoga com todas as demais vertentes, apropriando-se de uma pluralidade de conceitos e abrindo ao diálogo sem se fixar em teorias imutáveis e valorizando a continuidade e progressão.

Sem que haja certo ou errado, a EA na perspectiva crítica conduz os pesquisadores a construir uma forma crítica da prática intelectual (SATO, 2003).

No contexto deste trabalho o conceito de Educação Ambiental é o expresso no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2005), documento produzido durante a Jornada Internacional de Educação Ambiental, no Fórum Global, paralelo à Rio-92 e da missão e objetivos enunciados pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA, 2004) aponta que:

A educação ambiental consiste em processos permanentes, continuados, articulados e com a totalidade dos habitantes de cada base territorial, de aprendizagem baseada no cuidado e respeito com todas as formas de vida e na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e estimula a formação de sociedades sustentáveis, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (ProNEA, 2004, p. 43)

Envolver o processo educacional, fortalecer os atores² e ampliar sua conectividade com o cotidiano das comunidades de uma maneira geral podem ser a única maneira de potencializar os esforços em torno da necessidade de Educação Ambiental no País, cuja existência e continuidade não dependem apenas de um marco legal, mas e principalmente, de esforços em torno de práticas possíveis.

² A evolução paralela dos dois termos culmina nas reflexões recentes de Touraine (2007). Ele força a aproximação entre ator e sujeito até produzir uma teoria do sujeito, a fim de integrar as transformações que afetam, devido à globalização, a reflexão de indivíduos e de grupos que marcam uma vontade de liberdade, de afirmação de sua singularidade ou de sua particularidade, e uma reivindicação identitária, um desejo de reconhecimento para si e os outros.

Para Alves (2010), pensar e realizar uma Educação Ambiental adequada às particularidades de cada pessoa e de cada grupo e seus contextos socioambientais, exige que o processo educador potencialize os atores nele envolvidos, promovendo a ampliação de sua conectividade com instituições educadoras ambientais diversas e o fortalecimento desse processo, possibilitando a sua continuidade. Ainda para Alves (2010) a EA requer a construção e/ou fortalecimento de espaços de mediação, produção e articulação de conhecimentos e saberes, pautados pelo diálogo e sintonizados com a transformação humana e social.

É nesse ambiente que se recorre a uma política pública, cuja finalidade principal deve ser o atendimento de questões que afetam a sociedade.

Segundo o Manifesto pela Vida, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA):

A educação para a sustentabilidade deve ser entendida neste contexto como uma pedagogia baseada no diálogo de saberes, e orientada para a construção de uma racionalidade ambiental. Esta pedagogia incorpora uma visão holística do mundo e um pensamento da complexidade. Mas vai mais além ao fundar-se numa ética e numa ontologia da alteridade que do mundo fechado em inter-relações sistêmicas, do mundo objetivo, do mundo dado, abre-se para o infinito do mundo do possível e a criação “do que ainda não é”. É a educação para a construção de um futuro sustentável, equitativo, justo e diverso. É uma educação para a participação, a autodeterminação e a transformação; uma educação que permita recuperar o valor da sensibilidade na complexidade; do local perante o global; do diverso perante o único; do singular perante o universal (PNUMA, 2002, p. 12).

De forma geral, a educação é um processo que deve levar a criança a questionamentos, a descobertas, deve ser estimulante, empreendedora, lúdica e conseqüentemente produtiva.

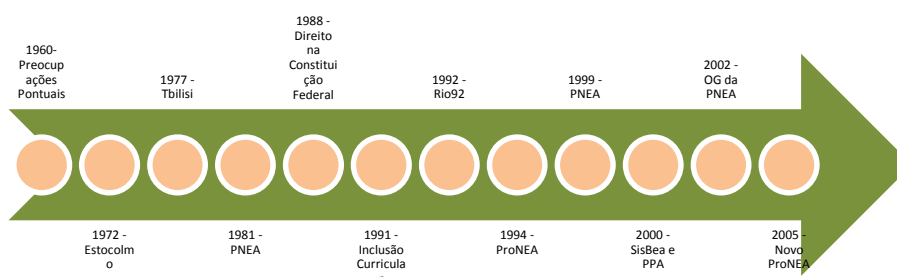
Segundo Freire (1996, p. 76) “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (...) o mundo não é. O mundo está sendo”. Para Sorrentino e colaboradores (2005), a EA, por não estar presa a uma grade curricular rígida, pode ampliar conhecimento sem uma diversidade de dimensões, sempre com foco na sustentabilidade ambiental local e do planeta, aprendendo com as culturas tradicionais, estudando a dimensão da ciência, abrindo janelas para a participação em políticas públicas de meio ambiente e para a produção do conhecimento no âmbito da escola.

Com base nas ideias de Arroyo (2011), a educação é considerada um processo complexo e tenso de formação humana que humaniza e desumaniza, forma e deforma, na medida em que ora nega, ora favorece o desenvolvimento cultural dos sujeitos. Santos (2012) vislumbra a necessidade da coerência entre o currículo, a gestão e o espaço físico para a consecução da

sustentabilidade ambiental que se tenta provocar nas escolas e, conseqüentemente uma formação de professores que contemple essa perspectiva.

2.3 BREVE HISTÓRICO DOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Figura 1 - Linha do Tempo com os principais Marcos Legais da EA



Em meados da década de 1960 surgiam algumas preocupações ambientais, ainda que pontuais. O primeiro grande acontecimento formal, em âmbito internacional foi a formação do Clube de Roma – fundado em 1968 – para discutir a crise na humanidade.

A década de 1970 já apresentou maiores avanços, com a Conferência de Estocolmo-1972 e a Conferência de Tbilisi-1977 de âmbito internacional. No Brasil o destaque ocorre em 1973 com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). Uma das suas atribuições era o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente (BRASIL, 2005).

Foi em 1981 que a EA surge como um marco legal federal na Política Nacional de Meio Ambiente, Lei nº 6.938/91 (1981).

Em 1987, o Conselho Federal de Educação aprova o parecer nº 226 em relação à necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus (BRASIL, 2002). Porém, segundo Vianna (2002), mesmo tendo a sua necessidade reconhecida

pelo poder público, pode-se afirmar que as iniciativas do sistema de ensino para institucionalizar a Educação Ambiental foram muito tímidas.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 a Educação Ambiental passa a ser um direito da sociedade brasileira, como uma forma de se assegurar o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e também de defesa e preservação ambiental para as gerações presentes e futuras (BRASIL, 1988).

No final do ano de 1980 a criação do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), teria como meta uma contribuição para a construção da Educação Ambiental. Em 1991 o MEC, por meio da portaria nº 678, instituiu que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deveriam contemplar conteúdos de Educação Ambiental. Em 1993 é criada no MEC a Coordenação de Educação Ambiental, ligada diretamente ao gabinete do Ministro.

Em dezembro de 1994 é criado pela Presidência da República o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Em 1999 é criada a diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Ministério do Meio Ambiente (MMA), vinculada diretamente ao gabinete do Ministro. A década de 1990 termina com a aprovação da lei que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Em dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Para Borboletto e colaboradores (2005), o texto da LDB apresenta conteúdo esvaziado, um texto inócuo e genérico nos mais variados aspectos. Pode-se considerar que é uma LDB “minimalista” que favorece a formulação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, como por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Contudo, no ano seguinte são propostos os PCNs e o meio ambiente é contemplado como um tema transversal, devendo ser trabalhado de forma transversal em todo currículo escolar.

Ao final da década de 1990, ocorria a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual, por sua vez, definiu a composição e as competências de seu órgão gestor e comitê assessor, garantindo os sustentáculos para a sua execução, ocorrida em junho de 2003 (BRASIL, 2005).

No ano 2000 a EA é contemplada no Plano Plurianual do Governo Federal (PPA) como um programa específico (continuando nos Planos seguintes). Em 2002 a Lei 9.795/99 é regulamentada por meio do Decreto 4.281 e é lançado Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SISBEA). A Câmara Técnica de Educação Ambiental (CTEA) do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) passa a ter caráter permanente a partir de abril de 2003 (BRASIL, 2003).

Em 2003 instala-se o Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), espaço responsável pela articulação, diálogo e construção no campo da EA, que assinou o Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNJIMA).

Em 2004, após consulta pública que contou com a participação de mais de 800 pessoas, é lançado um novo Programa Nacional de Educação Ambiental, o ProNEA.

Em 2005, foi publicada a terceira versão do novo ProNEA, cujas diretrizes indicam que a pluralidade social brasileira deve ser expressa nos processos de Educação Ambiental locais, sem prescrições impostas pelos órgãos federais, estaduais ou municipais. Com isso, o programa estimula a articulação de educadoras e educadores ambientais; instituições públicas e privadas; coletivos e redes para a produção de Políticas Públicas capilarizadas, que atinjam a totalidade da população do país (BRASIL, 2006). Tal princípio, decorrente do Tratado de EA, permeará todos os subprogramas e projetos do ProNEA (BRASIL, 2005).

Em 2007 o IBAMA foi reestruturado, sendo transferidas todas as atribuições relacionadas às unidades de conservação, para o recém-criado Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Neste contexto, a EA passa a ser atribuição nas duas autarquias, todavia a Coordenação Geral de Educação Ambiental deixa de existir, não sendo criada estrutura semelhante no ICMBio, até o presente momento, em que pesem as declarações de compromissos neste sentido dos dirigentes do MMA e dos Institutos. Ou seja, ambos os institutos possuem atribuições para executar ações de EA, entretanto não existe mais um vínculo institucional. Por consequência, a falta de obrigação em fazê-lo, faz com que nenhum dos institutos o faça plenamente.

Percebe-se claramente que, desde a década de 1980 existem marcos legais que apontam para a necessidade de se pensar o meio ambiente de forma sistemática. Não faltam também referências, como os PCNs, que articulam esses marcos legais à educação formal, no sentido de que ambos poderiam ser condutores de uma EA efetiva. Porém ainda estamos no âmbito das proposições, em termos de consolidação efetiva de políticas públicas ambientais associadas a educação.

2.4 POLITICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Souza (2006) ressalta que a definição de política pública mais conhecida continua sendo a de Laswell (2006), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às

seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Existem outras conceituações sobre política pública como a colocada por Sorrentino e colaboradores (2005).

Considerando a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania, 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 aprimoramento do bem comum. Sua origem está nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos onde as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos (SORRENTINO et al, 2005, p. 286).

Verifica-se que a origem de uma política pública, pode estar relacionada a uma demanda internacional, nacional, estadual e municipal, porém sua finalidade principal deve ser o atendimento de questões que afetam a sociedade.

Segundo Sorrentino e colaboradores (2005), à Educação Ambiental cumpre, portanto, contribuir com o processo dialético Estado-sociedade civil que possibilite uma definição das políticas públicas a partir do diálogo. Nesse sentido, a construção da EA como política pública, implementada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), implica processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais (nos âmbitos: formal e não formal da educação) e sua capacidade de desempenhar gestão territorial sustentável e educadora, formação de educadores ambientais, educomunicação socioambiental³ e outras estratégias que promovam a Educação Ambiental crítica e emancipatória.

Portanto, as ações governamentais devem ser elaboradas para a sociedade e com a sociedade, ou seja, devem ser concebidas levando em conta os desejos da coletividade, sendo necessário estabelecer canais e espaços que promovam esse diálogo, fortalecendo essa participação na criação, acompanhamento e avaliação dessas políticas.

Para o alcance desses objetivos, pode-se utilizar de alguns princípios para nortear toda e qualquer ação estatal que se dê por meio das políticas, planos, programas e projetos. Destacam-se, por exemplo, os oito princípios do Estado propostos por Castells (1999) que são:

³ Educomunicação ambiental tem como objetivos estimular e difundir a comunicação popular participativa no campo da Educação Ambiental brasileira, com o fim de fortalecer a ação educadora coletiva pela sustentabilidade e contribuir para a elaboração e a implementação de uma Política Nacional de Comunicação e Informação Ambiental (BRASIL, 2008).

(1) da subsidiariedade, que dialoga com descentralização; (2) a flexibilidade; (3) a coordenação; (4) a participação cidadã; (5) a transparência administrativa; (6) a modernização tecnológica; (7) a transformação dos agentes da administração, que implica a valorização dos recursos humanos do Estado, e (8) a retroação na gestão (consequência da dialogicidade na implementação nas políticas) (CASTELLS, 1999 apud SORRENTINO et al 2005, p.297).

Não menos importantes, os princípios da administração pública previstos na Constituição Federal de 1988: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988) devem ser incorporados à risca.

O meio ambiente como política pública no Brasil surge após a Conferência de Estocolmo, em 1972, quando, devido às iniciativas das Nações Unidas em inserir o tema nas agendas dos governos, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) ligada à Presidência da República. Porém apenas após a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, em 1977, a Educação Ambiental foi introduzida como estratégia para conduzir a sustentabilidade ambiental e social do planeta (SORRENTINO, 2005).

Conforme Sotero e Sorrentino (2010), em alguns casos as políticas públicas estão organizadas em planos, programas e projetos, sendo estes, portanto, os instrumentos de planejamento e execução da política. É comum observar que boa parte das políticas não conta com a totalidade destes instrumentos, talvez, devido a escala, tamanho da ação.

O plano é a apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar (PADILHA, 2001). Os planos são formados por programas. O programa é uma unidade, instrumento de planejamento composto por um ou mais projetos de determinados órgãos e setores em certo período (geralmente médio prazo). Para Gandin (1995), o programa, dentro de um plano, é o espaço onde são registradas as propostas de ação, visando aproximar a realidade existente da realidade desejada. Os programas têm nos projetos suas unidades executoras. Ainda segundo Sotero e Sorrentino (2010) o projeto é um esforço temporário empreendido para viabilizar a criação de um produto, a execução de um serviço ou atingir um dado resultado. Trata-se de uma ação pontual inserida dentro de um contexto maior, ou seja, de um programa. O projeto possui fundamentos comuns aos programas, todavia, com um grau de detalhamento muito maior.

No caso da EA no Brasil, em nível Federal, existe uma lei que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (1999), um decreto regulamentador desta lei (2002), um Programa Nacional de Educação Ambiental em sua segunda e terceira versões (2004 e 2005, respectivamente) e uma série de projetos elaborados e executados pelos MEC, MMA e suas instituições vinculadas, inclusive em esferas estaduais e municipais.

Ao fazer uma reflexão sobre a institucionalização da EA no Estado brasileiro – com foco no Governo Federal – Sotero e Sorrentino (2010) percebem avanços relacionados à estrutura, corpo funcional, atividades desenvolvidas, recursos disponibilizados, materiais produzidos e eventos realizados. Todavia, fica clara a fragilidade da EA (suas estruturas de gestão), mesmo 35 anos depois de iniciada a sua institucionalização no país. Foram idas e vindas, extinção e recriação, rebaixamento e valorização. A trajetória das políticas públicas de EA no estado brasileiro foi marcada pela sua capacidade de ressurgir, de renascer aos desmandos estatais, à incapacidade do Estado e de seus governos de percebê-la como estratégica para os ideais de justiça social e equilíbrio do meio ambiente, ou talvez por perceber-se isso, e intencionar-se não a fortalecer (SOTERO; SORRENTINO, 2010).

Verifica-se que mesmo apresentando uma evolução no desenvolvimento por parte de políticas públicas no setor, além da crescente discussão e aprimoramento entre os atores envolvidos e estudiosos a EA ainda tem um longo caminho a percorrer para se consolidar efetivamente, como cultura social.

2.5 COLETIVOS EDUCADORES

Uma das possibilidades colocadas para a viabilização da política pública em questão foi a utilização da experiência e disponibilidade de conhecimento presentes. Esses Coletivos Educadores são compostos por pessoas ligadas a instituições, redes e movimentos sociais que atuam em processos formativos de EA. A atuação dos coletivos tem sido incentivada no ProNEA e é de suma importância, considerando que as entidades governamentais não conseguem promover atuação efetiva em todas as regiões, rincões e locais, dado a dimensão territorial do País associado às peculiaridades regionais e a diversidade de problemas existentes. Além de estarem mais próximos dos problemas reais de populações reais, esses grupos têm tido fundamental participação em articulações institucionais e na criação, análise, crítica e sugestões de políticas públicas.

A valorização da coletividade e de processos coletivos, assim como a questão da participação, aparecem como fortes noções no ProNEA (BRASIL, 2005).

Salm (2009) defende que o estabelecimento de espaços de participação, além de proporcionar um local em que uma questão determinada possa ser olhada a partir de várias perspectivas, é também um mecanismo para se desburocratizar a construção do bem comum. Para Heidemann (2009), estes espaços podem ainda exercer uma importante função nos próprios processos de políticas públicas.

Segundo Luca (2012), na terceira revisão do ProNEA, o Estado se coloca como um parceiro da sociedade e articulador de processos participativos, que ‘serve’ a sociedade, que promove encontros para debates que não devem se fechar, mas se refazer a partir da experiência das pessoas que atuam em termos socioambientais. Partilha de poder com a sociedade, ‘permitindo’ que políticas possam ser avaliadas por variados setores dela e não trabalha na direção de dissolução do Estado.

Na análise de discursos de EA, Silva (1996) afirma a questão ambiental, em certas relações de identificação, como a possibilidade do ambientalismo ocupar o lugar do político, para que o sujeito possa se ver e se mostrar como sujeito político, o que nos parece a direção apontada pelo ProNEA. É um documento que se contrapõe à sociedade de consumo, e se coloca numa posição crítica em relação a processos de exploração socioambiental, ancorados na pauta do coletivo, que pode ser definido como: “[...] é a inscrição histórica do sujeito através dos vínculos que o ligam concretamente ao ambiente que o cerca” (SILVA, 1996, p.58).

Esse contexto de participação incentiva educadores e educadoras ambientais a se envolverem além do processo pedagógico, criando condições, a partir dos contextos locais, fazendo com que pensem a EA para a totalidade. Pensar a Educação Ambiental como política pública, porém, demanda um rol de conhecimentos teóricos e metodológicos que, em geral, não fazem parte de suas formações (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2010).

É necessário um esforço para que esses desejos (e direitos) individuais e coletivos de educadores e educadoras ambientais que desencadeiam suas iniciativas nas suas imediações privadas, transcendam seus muros e sejam levados para disputar os afazeres do Estado na forma de políticas públicas (ANDRADE; SORRENTINO, 2013).

Os objetivos, portanto, com a constituição desses espaços de encontro entre diferentes são a politização da vida comunitária (SANTOS, 2007) e a radicalização da dimensão participativa da democracia (SANTOS, 2003), por meio da formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 16), espaços que permitem a emergência de conflitos e diálogos horizontais e, conseqüentemente, colaboram com a criação de constelações de saberes e práticas (SANTOS, 2002).

2.5.1 Redes

Entre os coletivos mais representativos nacional e regionalmente, destacam-se as redes. De acordo com a World Wide Fund for Nature (WWF, 2003), a formação de redes ganhou

impulso especial no Brasil a partir de 1990 e as experiências das redes específicas de EA foram pioneiras nesse processo.

Redes são comunidades constituídas de forma virtual ou presencial, as quais reúnem indivíduos e instituições em torno de objetivos e/ou temáticas comuns (BRASIL, 2008). Têm o propósito de estender suas ações e ideias a um universo amplo de interlocutores, de modo democrático e participativo, o que exige o desenvolvimento de fluxos de informação, além do gerenciamento organizacional e comunicação institucional.

Segundo Morales (2009), as Redes de EA integram e articulam instituições e pessoas para que formem elos regionais e locais na difusão e na discussão da temática da EA, por meio de encontros, oficinas e divulgação da informação ambiental.

A Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e a Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA), criadas logo após a Rio-92, são algumas das redes mais antigas do país e exemplos de como este tipo de organização está amadurecendo e concretizando seu potencial.

As redes podem ser internacionais, tais como a Rede Lusófona de Educação Ambiental (REDELUSO), nacionais (REBEA), estaduais (REPEA), regionais (Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista- REABS) municipais (Rede de Educação Ambiental de São Carlos - REA-SC) e temáticas, como a Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental (REBECA).

Essas redes de forma de relacionamento horizontalizada têm seu funcionamento dinâmico e com o avanço tecnológico, meios eletrônicos tornaram-se, na maioria das vezes, a principal forma de comunicação, se fortalecendo nos encontros presenciais. Muitas, inclusive, nascem durante encontros presenciais, como a Rede de Educação Ambiental para Escolas Sustentáveis (REAES) que surgiu no VIII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (VIII FBEA).

O próprio Programa Nacional Escolas Sustentáveis, objeto desse estudo, passou pelo processo de consulta aos membros das redes, que imprimiram pareceres de forma a fortalecer o Programa. As Redes, por serem constituídas por profissionais diretamente envolvidos nas questões ambientais, instituições, escolas, promovem um aprofundamento conceitual e uma reflexão crítica que, muitas vezes, as entidades governamentais por si só não conseguem alcançar.

2.5.2 Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida)

As Com-Vidas são coletivos que estimulam o diálogo escola-comunidade com foco na Educação Ambiental, podendo ser articuladoras de saberes e ações na medida em que se articulam (entre escolas, entre municípios) e quando deflagram um processo de Agenda 21. A Com-Vida propõe-se a fazer educação, propiciando um espaço estruturante da EA a escola que seja colaborativo e incluyente.

As Com-Vidas foram inspiradas na ideia dos “círculos de aprendizagem e cultura”, de Paulo Freire. Para Barbosa (2008), produzem intervenções educativas transformadoras no cotidiano escolar e no território (comunidade escolar, vila, bairro, cidade, estado) onde estão inseridas e dão suporte para atividades curriculares e extracurriculares.

Segundo Moreira (2012), a Com-Vida é considerada uma instância fundamental pois possibilita a adolescentes e jovens exercitarem a corresponsabilidade pelo meio em que vivem, bem como a inclusão da comunidade como partícipe de uma escola republicana (no sentido de "coisa pública"), por meio de uma educação permanente, continuada e ao longo da vida. Ainda segundo a autora, no convívio possibilitado pela Com-Vida é possível aprender como exercitar o controle social, mediante práticas de gestão que promovem eficiência energética e do uso de bens naturais (como água e alimentos), evitam desperdício nas compras públicas e valorizam o patrimônio da escola. Criar Com-Vida significa, portanto, estimular o exercício de cidadania ambiental.

2.5.3 Coletivo Jovem

Os Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs), são constituídos por jovens de 15 a 29 anos que se mobilizam em torno da temática e de projetos de intervenção socioambiental. É parte de um movimento autônomo, horizontal, autogestionado, com atuação em todas as unidades da Federação. Para Barbosa (2008) os CJs contribuem para incluir temas socioambientais na pauta de colegiados e movimentos de juventude. Possuem três princípios metodológicos: jovem educa jovem; jovem escolhe jovem; e uma geração aprende com a outra.

O Coletivo Jovem é uma iniciativa criada a partir dos processos de Conferências Nacionais de Meio Ambiente, desenvolvidas pelos Ministérios de Meio Ambiente e da Educação para mobilizar jovens e fortalecer o movimento da juventude em função da causa ambiental. O movimento surgiu como forma de integrar as juventudes no processo de construção da primeira Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizada no ano de 2003 por meio do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” (BRASIL2004).

O Coletivo jovem é participativo, e auxilia no processo de avaliação dos projetos, bem com a preparação das etapas iniciais da CNIJMA. Também se articula com as Com-Vida na gestão escolar.

2.5.4 Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio ambiente (CNIJMA)

Entre 2003 e 2013, os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente incentivaram a juventude brasileira a participar das decisões políticas relacionadas à EA, por meio do coletivo jovem Com-Vidas, que se reúnem tendo como prerrogativa a participação nas Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente (CNIJMA) que tem como condição de participação a apresentação de projetos, avaliados em âmbito estadual e selecionados para o evento federal.

A primeira Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente ocorreu no ano de 2003, envolvendo 15.452 escolas mobilizando 5.658.877 pessoas, em 3.461 municípios em todo o país. Em 2005, a segunda conferência envolveu 11.475 escolas, 3.801.055 pessoas em 2.865 municípios. A terceira, no ano de 2009, atingiu o número de 11.631 escolas, mais de 3,7 milhões em 2.828 municípios brasileiros (BRASIL 2012). O objetivo geral destas conferências, segundo Menezes (2015) foi fortalecer a EA nos sistemas de ensino, fomentando espaços de participação de jovens estudantes na elaboração de propostas e projetos ambientais.

Ao comparar as conferências, verifica-se que o número de participantes foi reduzido de um ano a outro. Fato se deve à limitação imposta pelo MEC de número de participantes, bem como a utilização do critério de proporção de escolas por estado.

De acordo com o regulamento da CNIJMA elaborado pelo MEC, estados como Acre, Amapá, Roraima e Distrito Federal, que possuem até 500 escolas com pelo menos uma sala de 5ª a 8ª séries/6º a 9º ano, poderiam enviar 18 delegados, com três acompanhantes adultos da Comissão Organizadora Estadual (COE). Já estados com mais de 2001 escolas, como Pará, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, poderiam enviar 24 delegados com 04 acompanhantes adultos da COE.

As exigências para participação foram aumentando no decorrer das Conferências, e na última, o critério exigido no regulamento foi a análise dos projetos das escolas, selecionados nas conferências estaduais.

A última Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2013, envolveu muitos jovens de diversos estados e municípios. Segundo José Vicente de Freitas, Coordenador Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação⁴ a IV CNIJMA contou com a participação de quase 20 mil escolas. O tema desta conferência foi “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”. O livreto referente a esta conferência retoma o conceito de Escola Sustentável, referindo-se a ela como um local no qual se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável (BRASIL, 2012). Cada estado teve um número expressivo de escolas participantes, sendo que na primeira etapa (conferências nas escolas), 16.538 enviaram seus projetos, segundo dados do MEC.

A união de coletivos na elaboração desses projetos, trazendo a EA para a realidade escolar e comunidade, aproxima e engaja os estudantes a deixarem a teoria e tentarem aplicar, dentro das limitações, efetivas mudanças na escola e entorno. O envolvimento de todo o corpo escolar (administração, docentes, discentes e comunidade) fortalece a ideia de pertencimento e estimula sua realização quando podem perceber a viabilidade desses projetos se efetivarem e trazerem melhorias.

2.6 FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

Depois da publicação da Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, houve várias iniciativas governamentais e não governamentais para inclusão da Educação Ambiental na formação inicial e continuada dos professores. Para Santos (2012) apesar da diversidade de modalidades e estratégias nota-se, que de um modo geral, os cursos estão focados na formação teórica e/ou prática desses profissionais para atuação na escola, trazendo pouca articulação com outros elementos necessários à consecução da sustentabilidade ambiental dentro e fora do ambiente escolar.

Para Machado (2008) a maneira como a EA é desenvolvida nas escolas pouco contribui para que elas possam se constituir enquanto espaço educador sustentável. Esta EA fomenta ações pontuais, fragmentadas e isoladas, deixando a impressão de que alguma coisa está sendo

⁴Em entrevista ao Jornal Meio Ambiente em 16 de maio de 2014

feita, ao mesmo tempo em que não permite que a temática ambiental seja devidamente incluída no currículo escolar. Segundo a autora:

As dificuldades específicas no desenvolvimento das atividades em EA referem-se à formação inicial e continuada dos professores, à falta de tempo e de espaço adequado para reuniões de planejamento, estudo e pesquisa, individual e/ou coletivo, à escassez e até inexistência de recursos materiais e repertório metodológico e, por fim, à dificuldade na organização do currículo escolar, constituído por uma estrutura disciplinar, linear e fechada (MACHADO, 2008, p. 60).

Segundo Santos (2012), a inserção da EA na escola demanda mudanças no currículo e este envolve saberes, conhecimentos e práticas socialmente construídas pelas antigas e atuais gerações, incluindo, nestas últimas, os sujeitos que constituem a unidade escolar e seu entorno.

Para Wiziack, Vargas e Zanon (2013), muitas vezes a concepção de EA presente é desprovida de crítica. Este é um dos obstáculos presentes no processo de formação, o que leva a enfatizar a importância da formação de professores e também refletir sobre a concepção de ambiente e de EA que se deseja trabalhar.

Silva (2011) afirma que a formação de professores é um processo contínuo que envolve duas dimensões indissociáveis: a de conhecer (teórica) e a de transformar (prática). Esse processo deve possibilitar a esses profissionais compreender e transformar a realidade socioambiental para que exerçam sua função docente de forma crítica e humana. Para a autora, a formação de professores é

Um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional, político e social que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (SILVA, 2011, p.15).

Nesse sentido, a formação continuada de professores em EA é vista por Santos (2012), não apenas como complementar à formação inicial, mas como parte de um processo necessário e indispensável à função docente de saber ensinar, proporcionando-lhe domínio de conhecimentos, valores, habilidades e aprendizagens suficientes para entender e transformar o mundo.

Processos formativos em EA precisam ocorrer dentro da escola, em seu cotidiano de maneira permanente e contínua, envolvendo todos os setores: direção, professores, funcionários, estudantes pais e comunidade do entorno.

Segundo Sorrentino e colaboradores (2005), o MEC e o MMA, passaram a atuar junto aos seus públicos específicos dentro de uma perspectiva crítica, popular e emancipatória, almejando desvelar processos continuados e articulados com processos transformadores a partir de uma visão sistêmica e permanente do processo educacional, em detrimento de cursos pontuais ou de um ativismo vazio (SORRENTINO *et al*, 2005).

A abordagem em EA, a partir das diretrizes do Plano Nacional de Educação Ambiental, no que tange a formação de Educadores não se limitava mais a conceitos ecológicos e sim mais próximos da realidade, incluindo fatores físicos, biológicos e socioeconômicos. A responsabilidade na elaboração desses cursos já não era vertical, imposta pelo MEC, mas já se apresentava mais participativa e com foco em promover uma nova racionalidade. Os processos tinham continuidade e aplicavam-se diretamente à realidade dos educadores.

Muitas Secretarias Estaduais de Educação e até municipais (principalmente os grandes municípios) também realizaram ações de formação de professores, além de Organizações Não Governamentais (ONGs) e empresas. Segundo Sotero (2010), essas ações não estão integradas, conectadas e podem desta forma, contribuir para a soma de esforços evitando o desperdício de recursos públicos. Segundo o autor é urgente a busca por sinergia, articulação e conexão entre os diversos envolvidos no campo da EA, seja no próprio Estado – entre poderes, entes e instituições – seja na sociedade. A falta de articulação entre esses poderes é possivelmente é o grande gargalo para a implementação efetiva da PNEA.

Na intenção de trazer à tona a necessidade de articular atores do campo da EA, Sotero (2008) apresenta um diagnóstico de todas as ações de capacitação e/ou formação relacionadas ao meio ambiente e/ou desenvolvimento sustentável no PPA 2004-2007. Estas ações deveriam ter, em maior ou menor grau, relação com a EA. A pesquisa de Sotero aponta 25 programas em oito Ministérios mais a Presidência da República, em um total de 30 ações de formação e capacitação no campo socioambiental ou afins.

2.7 ESPAÇO EDUCADOR SUSTENTÁVEL X ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Segundo Moreira (2011), espaços educadores sustentáveis são aqueles que desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar a comunidade escolar para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável, por meio de três dimensões interdependentes: currículo, gestão e espaço físico.

Para tornar um espaço educador sustentável, é necessário ensinar e compreender as dimensões da sustentabilidade⁵, para conseguir aplicá-los. Na escola, por meio de profissionais preparados e comprometidos, os estudantes poderão ser esclarecidos e sensibilizados para desenvolver práticas ambientalmente corretas (SATO; CARVALHO, 2005). Nesse aspecto é imprescindível que a escola, como espaço de transformação social, crie oportunidades ao aprendiz de desenvolver conhecimentos no campo da ecologia, do meio ambiente e questões derivadas, a partir de ações pedagógicas individuais e coletivas (DIAS, 2004).

Conceber a escola como um conjunto de lugares dinâmicos e de vivências, ou seja, território caracterizados por inúmeros movimentos de pessoas e de objetos, pode levar o estudante a sentir-se pertencente a um ambiente agradável e torna-o responsável por ela (TRAJBER; MOREIRA, 2010).

A definição de Escolas sustentáveis, de acordo com o Manual Escolas Sustentáveis (Resolução FNDE N° 18 de 21 de maio de 2013), é:

Escolas sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo (BRASIL, 2013, s/p).

O Decreto n° 7.083 (2010), que dispõe sobre o Programa Mais Educação e a Educação Integral (MEC), organiza os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, sendo: “(...) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos” (BRASIL, 2010, s/p).

Para Trajber e Sato (2010), a educação integral deve incitar não apenas responsabilidades ecológicas, mas convidar refletir nossas próprias vidas e o modelo de sociedade em que estamos inseridos. É preciso acreditar e cuidar do mundo de forma que a chamada Educação Ambiental não seja mero pretexto para a realização de ações isoladas como à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida.

⁵ Social, ecológica, econômica, cultural, e a espacial (SACHS, 1994).

Em 2012, para fortalecer a implementação do Programa, foi assinada pelos ministros de Estado da Educação e ministra de Estado do Meio Ambiente a Portaria Interministerial nº 883, de 5 de julho de 2012. Esta tem como objetivos:

Propiciar atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais, com ênfase na participação social e nos processos de melhoria da relação ensino aprendizagem, em uma visão de educação para a sustentabilidade e o respeito à diversidade de modo a: Fortalecer a Educação Ambiental nos sistemas de ensino; Fortalecer a participação da comunidade escolar na construção de políticas públicas de educação e de meio ambiente; Apoiar as escolas na transição para a sustentabilidade, contribuindo para que se constituam em espaços educadores sustentáveis a partir da articulação de três eixos: gestão, currículo e espaço físico; Estimular a inclusão de propostas de sustentabilidade socioambiental no Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir da gestão, currículo e espaço físico; Fortalecer a participação da juventude na implementação da Política Nacional de Educação Ambiental e incentivá-la a contribuir com a solução dos problemas socioambientais (BRASIL, 2012, p. 194).

Uma escola que ressignifica sua gestão, transforma seu currículo, organiza sua edificação e sua relação com a comunidade, a partir da inclusão da dimensão ambiental, potencializa-se para conquistar sua autonomia e liberdade de ser protagonista do seu conhecimento e do seu modo de estar e interpretar o mundo (MACHADO, 2014).

A lógica da cooperação, do reconhecimento da realidade local com suas fragilidades e potencialidades assim como o trabalho voltado a intervenções de melhoria da escola é o diferencial para reconhecer que a prática pedagógica envolvendo EA não se faz isoladamente, mas em conjunto com o coletivo da escola (SANTOS, 2012). Para construir uma escola sustentável é necessário, no contexto atual, reinventá-la, propondo uma experiência que possa ressignificar as formas de entender como os sujeitos percebem a importância das questões ambientais e seus desdobramentos. Essa ressignificação deve acontecer de tal forma que de fato as experiências sejam transformadoras de atitudes e comportamentos.

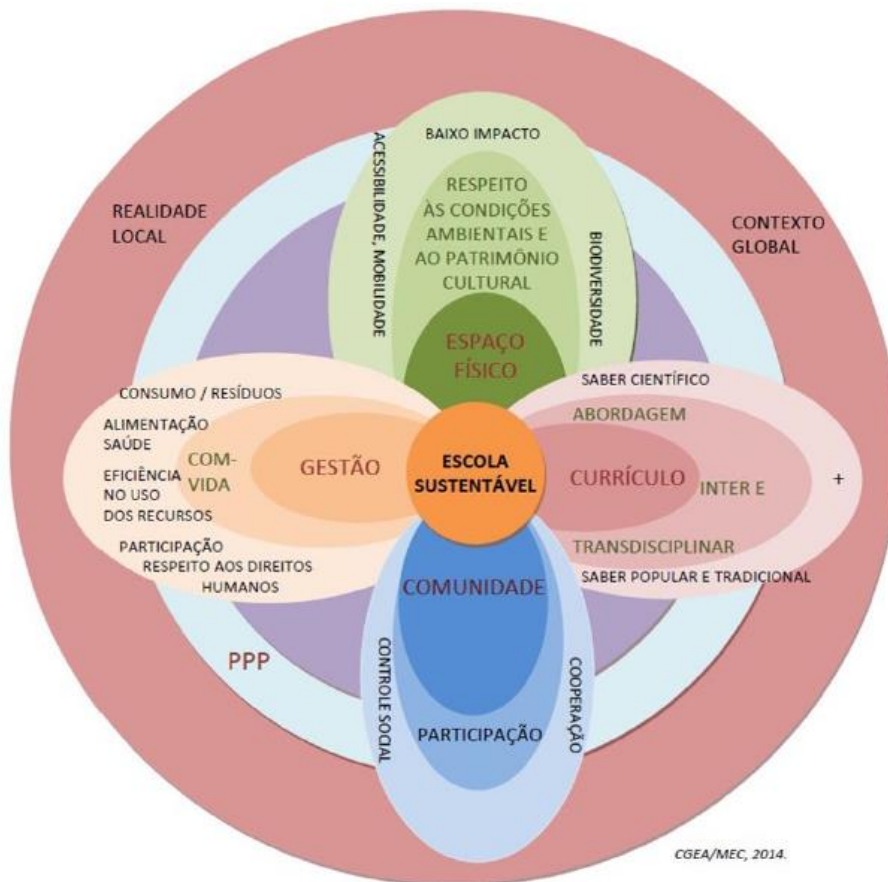
Em uma breve pesquisa derivada deste estudo, realizada em páginas da internet, é possível verificar diversos casos pontuais de escolas sustentáveis, com projetos que evoluíram de forma satisfatória, outros que acabam interrompidos no processo. Muitas vezes, algumas ações simples propiciam a possibilidade de a escola rever algumas práticas, já no curso de transformação delas.

O processo a ser perseguido é longo, mas já se iniciou. Durante as jornadas e mesas redondas do VIII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (FBEA), foram abordados casos de sucesso na implantação. Porém, esta pesquisa não obteve resultados quando consultou o MEC.

Não há informações disponíveis sobre o resultado do projeto das escolas contempladas e, escolas que receberam recursos financeiros muitas vezes não o utilizaram ou não prestaram contas de seu uso. Considerando que a primeira distribuição de recursos se deu em 2013, verifica-se que a avaliação fica completamente prejudicada.

É possível verificar na Fig. 1 a quantidade de elementos que são necessários para a consolidação de uma escola sustentável. Fatores que envolvem recursos desde financeiros à adaptação de espaços físicos, conhecimento aprofundado para uma modificação de currículo. Neste último quesito, é preciso ressaltar que, além de seguir diretrizes obrigatórias, existem outras demandas, muitas vezes associadas ao tempo para os gestores elaborarem um projeto-político pedagógico, o que, muitas vezes, pode inviabilizar sua conclusão, e ainda, todos os fatores ligados à gestão, os quais envolvem não somente o ambiente escolar, como a comunidade e seus paradigmas culturais, necessidade de participação, engajamento e muitas vezes mudança de valores.

Figura 2- Esquema de Componentes dos Eixos balizadores das Escolas Sustentáveis



Fonte: BRASIL, 2004.

Considerando o dinamismo das transformações que cercam esta temática, pode-se perceber o quão necessário se faz possuir uma política pública que acompanhe e faça gestão e avaliação destas movimentações, além de estar sempre em consonância com as demandas apresentadas. Um bom exemplo disso é a imagem acima, que representa os conteúdos presentes no programa, que em sua última versão (2014) apresenta quatro eixos de desenvolvimento ao invés dos três eixos apresentados na versão anterior (2013). O quarto eixo, Cidadania, foi inserido em razão da resposta a uma consulta pública⁶. Isso demonstra o quanto é importante o aspecto transversal⁷ de cidadania estar aliado ao PNES, uma vez que este programa deve representar a pluralidade da dinâmica de funcionamento da sociedade, do grupo ou da comunidade em questão, para ser efetivo.

2.8 PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Logo após a IV CNIJMA, o primeiro semestre do ano de 2014 ficou marcado com a divulgação de documentos sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis. A versão preliminar do Programa, apresentada pelo MEC (datado de 20 de maio de 2014), aponta que o documento foi construído a partir de aportes fornecidos por atores sociais, incluindo profissionais da educação formal de todos os níveis e modalidades de ensino do País, e, mais especificamente, de educadores e educadoras ambientais, membros de coletivos como as redes, que participaram de eventos realizados pelo MEC durante 2013, entre eles, a própria IV CNIJMA. Neste processo de construção do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, somaram-se ainda, profissionais dos Ministérios do Meio Ambiente, da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Integração Nacional.

O Programa Escolas Sustentáveis foi uma inspiração de uma proposta inglesa⁸, mas que teve diversas alterações, desconstruções e construções sob a coordenação da Coordenadoria

⁶ O Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - pessoas de referência da EA nas Secretarias Estaduais de Educação dos 27 estados, e convidados(as) especiais -, identificaram fragilidades no texto do PNES em um seminário que aconteceu em Brasília nos dias 27 e 28 de maio de 2014. Durante o seminário foram apresentadas contribuições ao texto preliminar do PNES, sendo algumas dessas propostas acatadas e incorporadas ao documento pela coordenação do Programa junto à Coordenação Geral da Educação Ambiental - CGEA

⁷ é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos. A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.(MENEZES, 2001)

Geral de Educação Ambiental (CGEA) do MEC e três universidades federais que colaboram na transformação da proposta: Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso do Sul (UFMS) e Ouro Preto (UFOP). O lançamento do programa ocorreu em 2010, no SESC Pantanal, em Poconé, MT.

A política para escolas sustentáveis está diretamente relacionada ao conceito de sustentabilidade. Este conceito vem sendo formulado no decorrer das últimas quatro décadas, a partir de eventos e movimentos sociais realizados para discutir questões relacionadas aos problemas ambientais e a preservação dos recursos naturais.

O próprio conceito de sustentabilidade ambiental, muitas vezes, é deixado de lado por não ser percebido pela sociedade como algo que deve fazer parte do cotidiano das pessoas (TRAJBER; MOREIRA, 2010).

O termo Sustentabilidade, embora muito difundido e citado, ainda é alvo de discussão entre especialistas. Ainda derivado de desenvolvimento sustentável, que denotava uma ênfase mais econômica, hoje se aproxima mais da ideia de sociedades sustentáveis, que se apresentam socialmente justas, ecologicamente equilibradas como preconiza o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de 1992. O conceito de sociedades sustentáveis inclui, além da sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica, os aspectos sociais, culturais, espirituais e políticos, capazes de garantir o bem-viver das pessoas, a cidadania e a justiça distributiva, para a atual e as futuras gerações.

A proposta do Programa Escolas Sustentáveis encontra-se em consonância com o Programa Nacional de Mudança do Clima (PNMC), que propõe a “[...] implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos” (BRASIL, 2008, s/p).

Para sua implantação, surge o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como uma linha de ação específica para Escolas Sustentáveis, de forma a distribuir recursos a escolas que apresentassem projetos de modificação de um dos eixos (espaço físico, gestão ou currículo).

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis não se consolidou como um Programa. Segundo informações concedidas através da entrevista de Rachel Trajber⁹, por conta da falta de prioridade do Governo tanto em educação, como EA. Os recursos foram pulverizados,

⁹ Entrevista realizada em: 22/02/2016. Entrevistadora: Daniela Botti Dias Bastos.

insuficientes e não foi possível analisar os casos de forma a fazer uma avaliação completa de sua aplicabilidade e eficiência.

2.8.1 Programa Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis

No que se refere às fontes de financiamento, no âmbito do governo federal foram pensadas e aplicadas diversas linhas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, bem como às escolas indígenas, quilombolas e do campo (BRASIL, 2012).

Em muitas linhas o PDDE atende desde distribuição de recursos para reformas de pequeno vulto, até compra de material escolar. Os repasses do Programa são feitos de acordo com o número de alunos da escola, com base no Censo Escolar do ano anterior.

O PDDE voltado às Escolas Sustentáveis é uma das ações do PNES e, de acordo com a Resolução FNDE nº 18 de 21 de maio de 2013 que o regulamentou, tem como objetivo promover a assistência financeira, por meio de transferência de recursos de custeio e de capital, para os projetos nas escolas, preconizando adoção de critérios do programa, de forma a tornar a escola um espaço educador sustentável.

É importante esclarecer que nessa primeira edição do PDDE-ES um dos critérios de priorização das escolas era encontrar-se em município de eminência de situação de risco ambiental, ter participado das CNIJMA e ter participado dos processos formativos fomentados pelo MEC. Tais critérios foram estabelecidos como forma de incentivar, com recursos financeiros, as escolas que já realizam ações voltadas à Educação Ambiental.

Cabe ressaltar a importância do processo formativo como critério com intenção de instruir os educadores, ampliando seu direcionamento, e promover uma aplicabilidade dos recursos mais efetiva e eficaz dentro dos objetivos de consolidar espaços educadores sustentáveis. Em uma situação cuja equipe gestora não possui conhecimentos aprofundados para elaborar um novo projeto político pedagógico seguindo as premissas da sustentabilidade, o processo de formação torna-se essencial.

De acordo com o manual do Programa, os recursos devem ser utilizados para despesas de custeio (80%) e para despesas de capital (20%), necessariamente nessa proporção, sendo que as despesas de custeio são aquelas destinadas à aquisição de materiais de consumo e à prestação

de serviços e despesas de capital são aquelas voltadas à aquisição de bem duráveis (BRASIL, 2014).

Segue destaque dos valores indicados no manual PDDE, na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Valores do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE – Escolas Sustentáveis.

Número de alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (80%)	Capital (20%)	Total
Até 199	6.400,00	1.600,00	8.000,00
200 a 499	8.000,00	2.000,00	10.000,00
500 a 999	9.600,00	2.400,00	12.000,00
Acima de 999	11.200,00	2.800,00	14.000,00

Fonte: Manual Escolas Sustentáveis (SECADI/MEC, 2013).

A 2ª edição do PDDE-ES através da Resolução FNDE nº 18/2014 teve como condicionante (e não mais priorização) a realização IV edição da CNIJMA, com os projetos elaborados pelas escolas e ter cadastrado essa realização no site da Conferência. Os eixos e valores por escola e número de alunos foram mantidos. Nesta edição a formação não foi um critério de priorização. Outra alteração em 2014 após discussões com especialistas, foi a inclusão de uma nova dimensão para a Escola Sustentável, além de Currículo, Gestão e espaço físico, acrescenta-se a escola-comunidade.

Diante do quadro apresentado, é possível perceber que os recursos previstos para as escolas públicas são reduzidos, tendo em vista os desafios do Programa. Outro aspecto a ser considerado é o espaço físico escolar. Em muitas escolas estes espaços vêm de um histórico de deterioração, seja por má gestão, ou por falta de manutenção. Ou seja, o recurso destinado a tornar o local sustentável, acaba por ser aplicado em situações necessárias a cada escola.

Abaixo, algumas informações sobre as ações passíveis de financiamento nas escolas, segundo dados obtidos no mesmo Manual:

1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA).
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2013, s/p).

Em 2014 acrescentou-se mais um eixo passível de ser objeto dos planos de ação das escolas: Escola-Comunidade, somando-se aos já existentes: Gestão escolar, espaço físico e currículo.

2.8.2 O processo formativo Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida

A proposta de formação no Programa Escolas Sustentáveis teve como ação estruturante o Edital de Nº 06 da SECADI/MEC, de 1º de abril de 2009. Seu objetivo era convocar Instituições Públicas de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e respectivos núcleos de pesquisa para proporem cursos de formação continuada à distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Esses cursos seriam ofertados nos polos de apoio presencial da UAB aos professores das redes de ensino público da educação básica no Brasil (BRASIL, 2009). O edital mencionava que os proponentes poderiam apresentar propostas de cursos com temas variados, dentre eles: o Curso de Educação Ambiental - escolas sustentáveis e Com-Vida, com carga-horária de 90 h. Foi assim que três universidades públicas - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – associaram-se em um projeto de extensão, por meio do sistema UAB para ofertar o curso para professores sobre Escolas Sustentáveis.

A primeira versão do curso foi intitulada “Processo Formativo em Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida”, ocorreu no ano 2010 e foi concebido para formar professores do ensino fundamental e médio. O curso foi estruturado para atender às demandas de formação continuada de professores. Como resultado deste curso, identificou-se que o mesmo foi oferecido em 16 estados e no Distrito Federal, abrigando cerca de 1.600 cursistas, inscritos em 39 polos da UAB (PEREIRA; MENDONÇA; SOUZA; ZANON, 2011).

Em 2011 a Rede mudou de nome para “Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”, instituída pela Portaria Ministerial nº 1.328, de 23/09/2011, no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Decreto no 6.755, de 29/01/2009. Para efetivar os cursos de educação a distância, a UAB firmou uma parceria com a CAPES, que foi essencial a esse projeto.

A concepção do curso e do material pedagógico ocorreu de forma cooperada entre as universidades e a CGEA/MEC. Essa decisão visou criar a identidade do processo formativo e otimizar as particularidades de cada IES na consecução dos objetivos propostos.

O programa se vinculou a três pressupostos pedagógicos: cuidado, integridade e diálogo (BRASIL, 2012, p.11):

1. Cuidado: considera o sujeito historicamente situado, consciente de sua existência, seus sonhos, valores e sentimentos, porém entrelaçado no marco de um projeto coletivo da humanidade.
2. Integridade: capacidade de exercitar a visão complexa e vivenciar o sistema educativo desenvolvendo uma práxis coerente, entre o que se diz e o que se faz. Um espaço que proponha o enraizamento dos conceitos trabalhados na ação cotidiana.
3. Diálogo: exercício constante de respeitar as diversas referências, acadêmicas ou populares, os valores de cada biorregião, e a capacidade de transformar a escola como um espaço republicano, a coisa pública, de todos e todas, de aprendizagem ao longo da vida e de democracia.

Wiziack, Vargas e Zanon (2013) relatam que:

O processo formativo se inicia com a memória ambiental de cada cursista. Dessa forma, o primeiro módulo denomina-se “EU”, sendo nele realizado o registro da biografia ecológica e pegada ecológica individual. O intuito é o da construção de uma ecoidentidade, ou de uma identidade desse educador ambiental. No segundo módulo, o “OUTRO” é abordado. Com ele, a escola surge como referência para a construção do que se denomina co-responsabilidade. Nesse momento, o cursista se envolve diretamente com a sua escola, buscando compreendê-la em sua amplitude socioambiental. São focados elementos da gestão, do currículo e do espaço da escola. Também são incentivados diálogos que permitam entender e rever o Projeto Pedagógico. Os cursistas elaboram um mapa da escola em sua relação com a comunidade. O terceiro módulo o “MUNDO”, chamando a atenção para a comunidade, sem perder a referência da escola. A ideia é que neste momento os cursistas possam fortalecer escola e comunidade para influírem nas políticas locais em favor da sustentabilidade socioambiental. A proposta culmina com um projeto de escola considerando-a um espaço educador sustentável. Pressupõe repensar o ambiente, no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável, implica sua adequação em termos arquitetônicos, isto é, redesenhar os espaços de acordo com novas finalidades (WIZIACK, VARGAS E ZANON, 2013, p. 3-4).

Os cursistas são motivados ao exercício de pensar e implantar ações sustentáveis, inclusive práticas ecológicas (TRAJBER; SATO, 2010).

Para Machado (2008), a tendência na escola é não conectar as diversas ações individuais que ocorrem no seu espaço. Cria assim, ações soltas e frustrantes para aqueles que a desenvolvem e que dificilmente conseguem dar continuidade.

No contexto escolar, muitas vezes a EA acaba por ser limitadamente abordada por professores de Ciências/Biologia e eventualmente Geografia. O Programa procura incentivar a participação de docentes de outras disciplinas, bem como Coordenadores pedagógicos e funcionários, de forma a aumentar o envolvimento destes no processo participativo, segundo Moreira(2016)¹⁰.

O empenho no trabalho coletivo, na organização dos membros da comunidade escolar, especialmente com o estímulo a revisita ao Projeto Político Pedagógico (PPP), evidencia a preocupação de que na formação o educador ambiental perceba a potencialidade desse projeto como uma ação democrática e participativa, uma importante ferramenta política de inserção da EA na escola (WIZIACK, VARGAS E ZANON, 2013)

O potencial do PPP incide no fato de se torna um lócus para a Educação Ambiental escolar. Se construído de forma legítima, como um processo democrático constitui um meio para quebrar relações de poder, inclusive na construção do currículo escolar. Dessa forma, a inserção da EA, entendida em seus princípios libertários, confere a autenticidade necessária para rever questões fundamentais da gestão, do ensino e do currículo escolar, permitindo que a escola institua significações capazes de rever valores presentes entre os membros da comunidade escolar (WIZIACK, 2006). Enfim, o curso:

Promoveu vivências concretas de sustentabilidade no espaço escolar, com integridade de conceitos e práticas. Mostrou que é possível transformar hábitos e a lógica de funcionamento, reduzir impactos ambientais e indicar uma referência de vida saudável para sua comunidade, ampliando seu escopo de ação para além das salas de aula, apoiada em políticas públicas e Educação Ambiental (PEREIRA; MENDONÇA; SOUZA; ZANON, 2011, p. 6)

Para Machado (2008), não será o “esverdeamento” do espaço escolar que o tornará mais educador, mais sustentável. Não basta a escola colocar latões de reciclagem no pátio, fazer uma pequena horta e comemorações pontuais como no dia da água. O currículo escolar, na maneira como vem sendo concebido, ao invés de superar a crise socioambiental, produz e reproduz a impossibilidade de compreendê-la em sua totalidade, resultando, portanto, numa pedagogia redundante (GUIMARÃES, 2003).

¹⁰Entrevista realizada em: 16 /02/ 2016. Entrevistadora: Daniela Botti Dias Bastos.

Kassiadou e Sánchez (2014) em análise de projetos das escolas de três municípios do Rio de Janeiro, perceberam que existe o predomínio de projetos que focam em questões socioambientais mais genéricas, fundamentadas talvez, em um senso comum sobre questões relativas ao campo da EA. Para os autores, as questões abordadas parecem não conhecer a realidade socioambiental do território onde estão situadas as escolas. Apesar dessa incongruência, Kassiadou e Sánchez (2014), defendem a incorporação das dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais, tanto nos projetos de EA, quanto nas diretrizes das orientações para a elaboração dos projetos, de maneira que possam servir como subsídios nas práticas cotidianas escolares e nas políticas públicas do campo.

Wiziack, Vargas e Zanon (2013), por fazerem parte dos grupos docentes envolvidos no processo de formação, apontam que, a despeito da tendência dominante de limitar um único modelo de formação de professores com o intuito de preparar os mesmos e treiná-los para a execução de habilidades, propõe-se partir de uma reflexão sobre a ação dos profissionais da educação, ou seja, num caminho de aproximação daquilo que o pesquisador denomina como movimento de reflexão sobre a ação, cuja potencialidade é que os educadores desempenhem papéis mais ativos junto à comunidade escolar.

O processo formativo “Escolas Sustentáveis e Com-Vida” foi identificado por Grohe (2012) como essencial para o fortalecimento da política para Escolas Sustentáveis. Esta formação não está presente em todos os estados do Brasil. No ano de 2014, apenas os estados de Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro e São Paulo aderiram. Número muito significativo, mas ainda pouco, se relacionado ao número de estados brasileiros.

Ainda em 2014 foram aprovados projetos para oferta do curso de Extensão ESCV pelas seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): UFC, UNB, UFV, UFOP, UFMS, UFPA, UFRA, UFCG, UFPE, UFPI, UFPR, UFF e UFMS. Em algumas IES. O curso teve início em 2015 e em outras o MEC aguarda decisão da IES para saber se serão ou não ofertados em 2015, após confirmação do orçamento.

3. METODOLOGIA

Na realização deste trabalho, os registros e análises são feitos a partir da participação no VIII FBEA, suas jornadas, mesas redondas, e contatos com profissionais de EA, da entrevista, que segundo Lüdke e André (1986, p.9) “[...] permite um maior aprofundamento das informações obtidas”; e da análise documental, “que complementa os dados obtidos”.

Essa pesquisa apresenta duas formas de levantamento distintas, qualitativo, a saber: referencial bibliográfico e educadores ambientais associados/gestores à criação e desenvolvimento do PNES e quantitativo, em que foram coletados e analisados dados a partir de informações coletadas de relatórios do portal do MEC, especificamente sobre informações acerca PDDE, os quais estão descritos a seguir.

3.1 DIAGNÓSTICO QUALITATIVO

Na etapa I foi realizado um estudo exploratório de natureza qualitativa, compreendendo uma revisão bibliográfica sobre EA, políticas públicas em EA e publicações a respeito do PNES.

Posteriormente foram realizadas entrevistas com especialistas, semiestruturadas e individuais, produzidas com base nos estudos de Manzini (2004). Foi seguido um roteiro pré-estabelecido (MANZINI, 2003) composto de perguntas abertas (APÊNDICE A), cujos dados foram registrados mediante gravação de áudio autorizada ou troca de correios eletrônicos.

Optou-se por utilizar entrevistas por considerar a importância da consulta a especialistas, ambientalistas e gestores, envolvidos direta ou indiretamente no processo, na obtenção de informações e opiniões que embasassem a discussão na pesquisa. Principalmente em se tratando de uma política pública, quase todo o material a respeito é proveniente de leis, regulamentos e manuais produzidos pelo Governo Federal e por ser um programa relativamente novo, há pouca publicação de pesquisas a respeito.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes e o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Foram consultados especialistas, ambientalistas e gestores que estiveram envolvidos com o PNES seja em sua criação, desenvolvimento ou aplicação, buscando uma avaliação do processo. A seleção das pessoas a serem entrevistadas foi realizada a partir de pesquisa de profissionais e pesquisadores na temática, citados em publicações institucionais e acadêmicas. Os convites aos entrevistados foram enviados por correio eletrônico e os questionários respondidos por telefone, *Skype*® ou correio eletrônico. No total foram entrevistadas três pessoas.

São personalidades conhecidas e atuantes em instituições públicas e privadas, ligadas ao meio ambiente e sustentabilidade. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE) estão em anexo (APÊNDICES B, C e D). Foi iniciado contato com outros especialistas como Michele Sato, Vera Catalão, Jacqueline Guerreiro, Herman Oliveira, Dulce Pereira, onde alguns casos não obtive retorno, e outros estavam com compromissos que impossibilitavam de contribuir, porém, em sua maioria tiveram publicações a respeito utilizadas nessa pesquisa.

- Marcos Sorrentino, Professor Doutor na área de educação e política ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo. Ex-diretor de EA do Ministério do Meio Ambiente 2003-2008 (gestão da Ministra Marina Silva). Doutor em Educação, Professor do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP e Coordenador do Laboratório OCA. Entrevista enviada por e-mail em 16/02/2016. Anexo C.
- Rachel Trajber, Doutora em Antropologia e Coordenadora Geral de Educação Ambiental na SECD de 2004 a 2011. Entrevista concedida por telefone em 22/02/2016. Áudio transcrito no Anexo A.
- Tereza Moreira, jornalista e educadora ambiental. Trabalha com a temática ambiental desde o início dos anos 80. Participou da formulação do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global no âmbito da Rio-92. Iniciou o trabalho no MEC em 2009. Trabalhou no MMA de 2003 a 2009. Entrevista feita em 02/03/2016 via *chat* pelo aplicativo *Skype*®, transcrita no Anexo B.

3.2 DIAGNÓSTICO QUANTITATIVO

Para o diagnóstico quantitativo, foi realizado um estudo descritivo dos dados de distribuição de recursos do PDDE-ES, que é uma linha de ação do PNES.

Considerando a carência de material disponível, foram solicitadas informações ao MEC, junto à CGEA no intuito de obter dados mais aprofundados sobre o PDDE-ES. Os dados quantitativos foram fornecidos em resposta a uma solicitação realizada no portal do MEC, através do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).¹¹

Os dados requeridos foram: i) repasses de valores através do PDDE-ES nas duas ocasiões (2013 e 2014); ii) as escolas contempladas desde o início do programa; iii) informações de prestação de contas dessas escolas; iv) especificação dos eixos (currículo, gestão ou espaço físico) escolhidos nos projetos das escolas.

Foi disponibilizada, pelo referido departamento a listagem de todas as escolas contempladas nas duas etapas, divididas por estados e municípios e as respectivas dotações orçamentárias concedidas. As informações sobre os eixos em que foram prioritariamente destinados os recursos e a prestação de contas, a posteriori não foram divulgados. Na ocasião, através de um *e-mail* de consulta à Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) do MEC, foi informado que esses dados não haviam ainda sido calculados, e estavam em fase de estudo amostral, o qual não poderia ser divulgado.

O período de coleta de dados se deu de forma transversal entre março/2014 e fevereiro/2016.

Conforme listagem disponibilizada pelo MEC detalhando as escolas beneficiadas por estado e município, os cálculos foram realizados por estatística descritiva, através de porcentagem e apresentados por gráfico de barras.

¹¹ Disponível em <http://www.acessoinformacao.gov.br/sistema/site/index.html?ReturnUrl=%2fsistema%2f>. Acessado em 09/03/2016.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Pode-se perceber pelo teor das entrevistas e a partir de informações colhidas a partir de questões direcionadas, que todos tiveram participação direta na criação e aperfeiçoamento do PNES. Apontaram sugestões, perceberam fragilidades e virtudes do texto, modificando-o até 2014, período da última versão.

As diferenças do início até a última versão decorrem dos resultados de seminários internos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e a reuniões do órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, além de consultas públicas¹².

A proposta inicial foi engendrada com membros da rede e com grupo de professores ligados às questões ambientais como: Marcos Sorrentino, Michele Sato, Vera Catalão. Depois do primeiro esboço, fizeram circular questionários junto a gestores de EA. Iniciou-se nesse mesmo período também o diálogo com algumas pessoas que, por estarem em diferentes estados do País, participavam de eventos específicos, incluindo o Congresso Lusófono, em Cuiabá e o próprio espaço da IV CNJIMA, que abriu para esta discussão. Também uns seminários na SECADI MEC e do órgão gestor da Política nacional de EA. O processo todo durou de fevereiro de 2013 à março de 2014. Em abril de 2014, a proposta foi encaminhada para consulta pública. E em junho de 2014 publicou-se a última versão.

Rachel Trajber¹³ enfatiza a importância da participação na elaboração dessa proposta. De maneira unânime, todos concordam que as críticas foram feitas e qualquer outro adendo seria após uma avaliação do programa, até o momento não realizado, enfatiza a professora.

O PNES não chegou a se institucionalizar plenamente. Marcos Sorrentino¹⁴ menciona “a falta de apoio efetivo de toda a estrutura do MEC para que seja implantado com recursos, continuidade e de forma articulada junto às quase 200 mil escolas do país e, tivesse sua permanência garantida, com uma dotação orçamentária que garantisse sua continuidade”. O entrevistado também menciona que “a CGEA não foi fortalecida para poder dar conta de uma proposta com envergadura, daí a dificuldade para você encontrar dados”.

¹² Conforme relatado pelo Prof^o. Dr. Marcos Sorrentino em entrevista realizada em 16/02/2016. Entrevistadora: Daniela Botti Dias Bastos.

¹³ Cf. entrevista realizada em 22/02/2016.

¹⁴ Cf. entrevista realizada em 16/02/2016.

Tereza Moreira¹⁵ aponta a falta de controle e acompanhamento, quando cita “No caso do PDDE Escolas Sustentáveis é possível saber quantas escolas aderiram, mas dificilmente quantas efetivamente realizaram o que planejaram. Estamos falando de política pública de âmbito nacional. Então temos milhares de propostas, que se convertem em milhares de processos, com quase ninguém para analisar. Por mais que tenhamos boa vontade e estratégias de acompanhamento, as equipes são reduzidas demais”.

Todos atribuem à falta de prioridade do Governo Federal nesta e nas gestões anteriores como um todo, pois o Programa é de magnitude, tem futuro, tem como funcionar. Tereza Moreira aponta: “Acho que para um governo que está mais interessado em formar pessoas para o mercado de trabalho, esse tipo de proposta tem pouca chance de ir adiante”.

O apoio e participação de especialistas nas consultas públicas e redação do programa viabilizaram um texto muito embasado e com boas perspectivas. Porém, como aponta Guimarães (2004), para resultar em uma ação diferenciada é necessária a práxis. Esta que não se acompanhou de forma a analisar e poder corrigir falhas ou potencializar as ações positivas.

Já Tereza Moreira menciona que encaminhou pedido para a alta direção do MEC e que não obteve respostas em qualquer tentativa de convertê-lo em algo factível. Ao realizar uma reflexão sobre os motivos que impediram a consolidação do programa relata:

Não conseguimos converter as propostas em metas exequíveis. Caímos um pouco na generalidade. E também tínhamos uma proposta de livre adesão das escolas. O PDDE acabou se tornando um problema e não uma solução, como imaginávamos inicialmente. As escolas começaram a se fixar demais no dinheiro para projetos pontuais em vez de trabalharem na perspectiva de um processo continuado de mudanças para as quais o dinheiro do PDDE seria um estímulo ou empurrão para iniciar” (MOREIRA, 2016).

Também há uma percepção da dificuldade de uma continuidade do Programa a cada troca de gestão, tanto do Governo Federal, como do Ministério e Secretarias.

Rachel Trajber também salienta da dificuldade da EA entrar no “núcleo duro” das políticas em educação:

É quase considerado como um conteúdo e o Ministério não consegue lidar com isso – porque eles estão muito preocupados com vagas, com a nota das escolas, com exames como ENEM¹⁶ e IDEB¹⁷ que são coisas mais estruturais na Educação. Enquanto isso, é tratado como “conteúdo” o que não é um conteúdo, e sim toda uma área, uma forma de ver Educação e de se trabalhar com as escolas, principalmente

¹⁵ Cf. entrevista realizada em 16/02/2016.

¹⁶ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁷ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

quando você coloca as escolas sustentáveis como uma ação. É uma forma forte, inclusive, de contribuir para a melhoria das escolas, para resultados como o ENEM, o IDEB; contribui muito, mas dessa forma mais qualitativa e envolvendo essa mudança de visão de mundo e essa mudança não foi feita institucionalmente, pelo MEC. É por isso a Educação Ambiental sempre fica na periferia da tomada de decisões e do uso de recursos. Isso não é só no MEC, mas no Governo como um todo (TRAJBER, 2016).

Porém, como mudar a visão de mundo em relação ao ambiente se essa mudança não foi realizada nem mesmo no MEC, indaga Trajber. Ainda menciona que abordagens ambientais por empresas, que sempre aparecem em propagandas, notadamente são apenas estratégias de *marketing*. Ela atribui a essa falta de apoio a sua saída do MEC. Sobre a dificuldade da mudança de cultura, aliado ao sistema político, Trajber aponta que: “aqueles que estão tentando se reeleger não vão investir num discurso como esse, de mudança de cultura, na mudança no modelo de desenvolvimento que decorre disso. Eles elegem outras coisas pra se reeleger”.

Já Tereza Moreira enfatiza a diferença entre o PNES e o PDDE, causa muita confusão por ter a sonoridade das siglas parecidas, porém, aponta que o PDDE teve maior destaque, mesmo sendo apenas uma ação do PNES, que envolvia muitas outras ações.

Todos concordam que a única ação a ter continuidade foi à distribuição de recursos através do PDDE, que mesmo tímido, já se aplicou em 2013 e 2014 com expressivo aumento de escolas participantes. Porém, a chamada pública era para distribuição de R\$100 milhões. Destes, acabaram sendo distribuídos apenas R\$34.683.000,00 (trinta e quatro milhões seiscentos e oitenta e três mil reais), do montante previsto, o que atendeu apenas 5.293 escolas num universo de 200 mil previstas (2,65%). A menção desses números no item dados quantitativos, aparece a seguir, na Tabela 2.

Tereza Moreira relata ainda que “A concepção original está sendo parcialmente implementada como política pública em alguns municípios e estados. Posso citar Joinville/SC, Barretos/SP, Terezina/PI como municípios que aderiram a esta concepção, com ênfases diversas, e Minas Gerais que a pouco tempo fez o anúncio do programa”.

Marcos Sorrentino menciona como ainda sendo irrisório o valor destinado, considerando o número de escolas. Para ele, [...] “é muito mais do que tínhamos e tivemos até então, mas é muito pouco para o que precisamos”. Corroborando essa linha de raciocínio, Rachel Trajber também entende que, estando pulverizado, ele é insuficiente para atender tantas demandas de escolas e aponta que muitas vezes, os recursos acabam destinados à adequação do espaço físico destas escolas, em detrimento de materiais e conteúdos.

A estratégia de delegar o controle aos Estados e Municípios poderia ter dado certo desde que, com a CGEA fortalecida, fosse possível acompanhar e cobrar este retorno. Porém, a estrutura fragilizada prejudicou qualquer possibilidade de análise de resultados que permitisse uma crítica mais aprofundada.

Rachel Trajber e Tereza Moreira são enfáticas ao apontar que o Programa é muito bom, com grande chance de dar certo, elaborado em várias mãos, articulado e pensado. Tereza ainda ressalta que:

[...] o PNES surgiu de um clamor por inovação nas escolas. Surge no âmbito da educação integral - e não de tempo integral, como se tornou o Mais Educação. Mas de uma ideia de forte ligação com a comunidade, calcada na ideia de aprender fazendo e refletindo sobre o realizado, tornando a escola a incubadora de mudanças preconizadas pela transição para a sustentabilidade” (MOREIRA, 2016).

Tereza Moreira ainda descreve como compreende que deveriam ser as escolas sustentáveis: “Escola como o *locus* por excelência da mudança pretendida, juventude mobilizada e realizando a mudança pretendida com o apoio de toda a comunidade escolar. É disso que estamos falando quando tratamos das escolas sustentáveis”. Enfatiza também a importância da Com-Vida. “Com-Vida no centro do processo, como espaço de diálogo intergeracional, diagnosticando o ambiente escolar e propondo mudanças a serem viabilizadas por meio de parcerias com a comunidade”.

Rachel Trajber salienta que o programa foi uma ideia ótima e inovadora no assunto, pois nenhuma outra política pública tem essa abertura, menciona ainda que o Plano Nacional de Educação aborda a sustentabilidade apenas como princípio, mas não como meta ou objetivo. Ainda acrescenta “Não conseguia colocar como um dos princípios, como Desenvolvimento Sustentável, acho. Tem em alguns lugares e no Campo. O que mostra a falta completa de apropriação do conceito e torna muito difícil colocar como parte das políticas nacionais. E agora está acontecendo a mesma coisa com a base comum”.

Tanto Trajber quanto Moreira, destacam a importância do processo de formação para uma boa aplicabilidade do Programa e dos recursos. Rachel Trajber atribui à sua insistência a inclusão da prioridade de formação na primeira distribuição de recursos e cita “Porque não adianta lançar um Programa desse tipo, no PAA, o Plano de Ações Articuladas, do Ministério, sem ter uma formação com os professores”.

De fato o preparo dos profissionais contribuiria para uma melhor aplicabilidade dos recursos, bem como um maior engajamento no projeto.

Enfatiza também que um bom legado seria a união e o engajamento dos jovens nesses temas e processos.

Já a Tereza Moreira, cita como um bom legado, o aumento da discussão acerca das escolas sustentáveis, onde aponta:

“Há diversas páginas no *Facebook*, alguns grupos fechados, tratando das escolas sustentáveis. Há distintas concepções de escolas sustentáveis. Das mais diversas linhagens. Há um clima de abertura nas escolas tocadas pela proposta. Em diversas delas, as Com-Vida prosperam e se constituem como "berçários" de lideranças juvenis. Há muitas professoras da rede pública convertendo essas aprendizagens em objetos de mestrados e doutorados. Penso que de alguma forma contribuímos para diluir a ideia de que escola sustentável é aquela toda bonitinha, high tech, que atende às normas internacionais de certificação. Terminantemente não é disso que estamos falando” (MOREIRA, 2016)

Tereza Moreira considera que o processo formativo do PNES também teve ótimos resultados, com boa adesão, comprometimento e divulgação do programa. Ambas também criticam o fato de ter havido mudança no critério sem avaliação. Rachel Trajber enfatiza “não houve avaliação posterior. Esses processos pecam muito pela falta de continuidade e de avaliação”.

Sem avaliação de cumprimento dos objetivos, potencialidades e fragilidades não se torna viável qualquer modificação e melhoria, tampouco uma análise profunda da adequabilidade do volume de recursos para as implementações necessárias.

De modo geral, percebe-se que a maior fragilidade do programa é a falta de apoio institucional, de não ser considerado como assunto prioritário. Isso acontece também devido à alternância de governos que, não comprometidos com essa pauta, acabam por limitar a continuidade do processo, seja por desconhecimento, ou por motivos políticos, por não querer dar vulto e destaque a projetos elaborados por outra gestão.

Também se nota que os coletivos não têm procurado discutir e acompanhar aquilo que ajudaram a desenvolver. Não se vê em redes um movimento de cobrança de efetividade que se espera desses movimentos. A participação também necessita de continuidade, bem como o engajamento em não dispersar toda a discussão realizada nem o foco principal do programa. Existe um legado para garantir a continuidade das discussões, como publicações em forma de estudo de caso de escolas em que o programa foi implantado com sucesso, porém ainda faltam análises profundas desses casos e divulgação de forma a estimular iniciativas semelhantes.

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

De acordo com os relatórios enviados pelo MEC, em 2013, foram beneficiadas 939 (novecentos e trinta e nove) escolas com os recursos do programa PDDE – ES, totalizando R\$

9.792.000,00 (nove milhões, setecentos e noventa e dois mil reais) distribuídos em 23 (vinte e três) Estados. Em 2014, o número elevou quase 365% em relação a 2013, sendo beneficiadas 4.349 (quatro mil, trezentos e quarenta e nove) escolas, totalizando R\$ 24.921.000,00 (vinte e quatro milhões, novecentos e vinte e um mil reais) distribuídos para 26 Estados.

Tabela 2 – Distribuição de Repasse por UF pelo PDDE-ES em 2013 e 2014

UF	Municípios Atendidos		Número de Escolas		Repasse Estadual (R\$)	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014
AC	6	12	27	97	304.000,00	582.000,00
AL	0	13	0	46	0,00	339.000,00
AM	1	5	102	166	1.116.000,00	1.023.000,00
AP	7	1	78	2	828.000,00	19.000,00
BA	30	13	105	84	1.060.000,00	451.000,00
CE	95	128	262	819	2.644.000,00	4.771.000,00
ES	12	46	25	443	266.000,00	2.490.000,00
GO	0	9	0	9	0,00	43.000,00
MA	9	31	13	109	142.000,00	634.000,00
MG	3	23	4	153	40.000,00	1.035.000,00
MS	10	11	16	23	194.000,00	147.000,00
MT	6	6	16	21	174.000,00	128.000,00
PA	7	51	8	563	100.000,00	2.951.000,00
PB	15	13	15	23	174.000,00	136.000,00
PE	6	22	13	48	148.000,00	282.000,00
PI	18	36	41	231	416.000,00	1.235.000,00
PR	0	7	0	35	0,00	195.000,00
RJ	2	20	3	141	26.000,00	745.000,00
RN	17	26	31	53	320.000,00	300.000,00
RO	8	37	18	199	192.000,00	1.342.000,00
RR	1	4	1	51	10.000,00	433.000,00
RS	22	48	57	190	568.000,00	1.013.000,00
SC	27	38	92	537	930.000,00	2.746.000,00
SE	3	10	3	17	34.000,00	106.000,00

UF	Municípios Atendidos		Número de Escolas		Repasse Estadual (R\$)	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014
SP	2	18	8	133	96.000,00	848.000,00
TO	1	76	1	161	10.000,00	927.000,00
TOTAL	308	704	939	4354	9.792.000,00	24.921.000,00

Fonte: elaborado com base nos dados fornecidos pelo MEC (BRASIL, 2013, 2014).

Apesar do expressivo aumento de distribuição de recursos em 2014 em relação a 2013, os valores repassados em 2013 e 2014 totalizam R\$34.713.000,00, ou seja, 34,71% do inicialmente anunciado.

Nas duas edições, foram atendidas 5.293 escolas, que representam 2,8% do número total de escolas públicas do país¹⁸ de acordo com o CENSO 2015.

A última CNJIMA foi realizada em novembro de 2013 e foi o marco para o anúncio da distribuição do PDDE-ES em 2014, visto que a condicionante era a participação da escola na conferência. Passados mais de dois anos não há qualquer anúncio ou perspectiva de realização.

Ressalta-se que os estados de Alagoas, Goiás, Paraná e o Distrito Federal não tiveram escolas contempladas. Não há informação disponível se foi feita proposta e não aceita, ou se nem houve a tentativa. Em 2014 todos os estados tiveram participação na distribuição de recursos, apenas o DF permaneceu de fora dessa dotação orçamentária.

Em 2013, a Região Nordeste se destacou com 51,44% das escolas beneficiadas, enquanto a região Norte teve 25,03%, sul teve 15,87%, Sudeste com 4,26% e Centro-Oeste com 3,41%.

Em 2014, a Região Nordeste representou 32,84% das escolas beneficiadas, a Norte 28,463%, Sudeste 19,98%, Sul com 17,50% e Centro-Oeste com 1,22%.

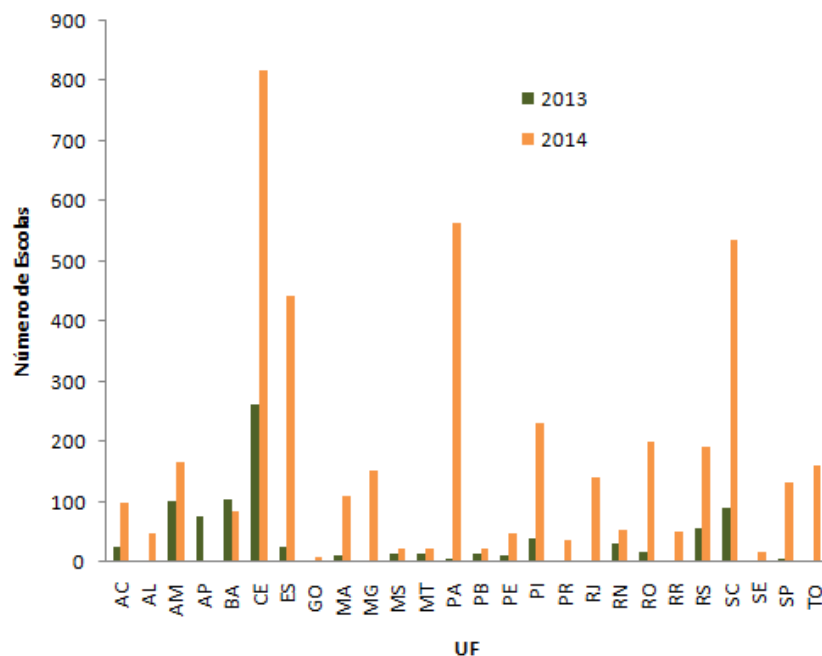
Mesmo com percentuais reduzidos em relação ao total, de 2013 a 2014 a região nordeste aumentou o número de escolas em 66,22% em relação ao ano anterior, bem como a região sudeste aumentou 95,40%, Norte com 81,03%, Sul com 80,45% e Centro-Oeste apresentou 39,62% de aumento de escolas participantes.

De acordo com a Figura 2, observa-se que houve aumento expressivo em escolas beneficiadas em todos os Estados, com destaque para Tocantins, Pará, Roraima e Rio de

¹⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192 CENSO 2014. Acessado em 09/03/2016.

Janeiro, que obtiveram, respectivamente, 16000%, 6935,5%, 5000% e 4600% de aumento em número de escolas beneficiadas em relação a 2013. Enquanto Amapá e Bahia tiveram redução de 97,44% e 20%.

Figura 3- Número de Escolas Beneficiadas por UF em 2013 e 2014



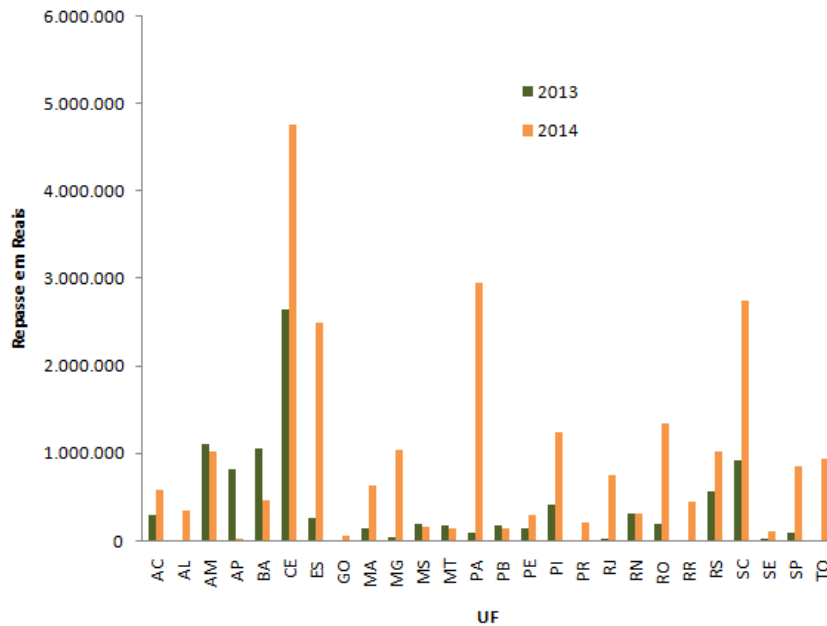
Fonte: elaborado com base nos dados fornecidos pelo MEC (BRASIL, 2013, 2014).

Alagoas, Goiás e Paraná, por não terem tido escolas atendidas em 2013, os percentuais ficam prejudicados, mas Alagoas teve 46 escolas atendidas, atingindo 13 municípios (dos 102 existentes segundo o IBGE¹⁹). Goiás teve 9 escolas em 9 municípios (de 243 existentes) e Paraná 35 escolas em 7 municípios, dentre seus 399 existentes.

Analisando os valores de repasses na Figura 3, em Reais, observa-se um aumento significativo nos estados de Tocantins (9170%), Roraima (4230%), Pará (2851%) e Rio de Janeiro (27655%). O aumento em escolas do Pará foi maior que de Roraima, porém, os recursos de Roraima tiveram um aumento maior. Como a distribuição de recursos varia de acordo com o número de escolas, conforme Tabela 1, é possível que mesmo com menos escolas atendidas, poderia haver um número maior de alunos em cada escola, que justifica um repasse de maior valor.

¹⁹ Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores_sociais_municipais/tabela1a.shtm. Acessado em 09/03/2016.

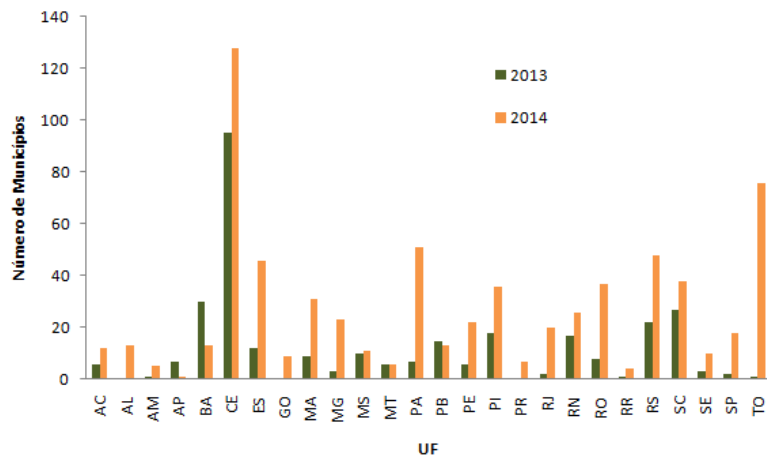
Figura 4 - Repasse em Reais por UF em 2013 e 2014



Fonte: elaborado com base nos dados fornecidos pelo MEC (BRASIL, 2013, 2014).

A Figura 4 aponta um comparativo em número de municípios beneficiados em cada Unidade Federativa. Tocantins aumentou o número de municípios atendidos de 2013 a 2014 em 7500%, visto que na primeira distribuição só tinha um município beneficiário, contra 76 em 2014. São Paulo, aumentou de 2 para 18 municípios, com percentual de 800%. Minas Gerais com 666,67% saltando de 3 para 23 municípios.

Figura 5 - Número de Municípios atendidos por UF em 2013 e 2014



Fonte: elaborado com base nos dados fornecidos pelo MEC (BRASIL, 2013, 2014).

Mesmo com expressivas proporções, a quantidade de municípios ainda é, proporcionalmente ao número de municípios dos estados, muito tímida. O Brasil conta hoje com 5561 municípios, segundo o IBGE. Tocantins com 7500% de aumento, ainda atingiu apenas 76 municípios em 2014, dos 139 existentes. Minas Gerais que tem um percentual significativo de aumento atingiu apenas 23 dos seus 853 municípios.

Como a divulgação local do programa ficou a cargo de Estados e Municípios, percebe-se que algumas prefeituras se engajaram mais e tiveram um número de escolas significativo. Os Estados que se apresentaram com maior distribuição em cidades foram Rondônia, com 71,15%, Ceará, com 69,57% dos municípios atendidos, Tocantins (54,68%), seguidos pelo Espírito Santo (54,55%) e Acre (54,55%).

Verifica-se que o número de escolas e municípios atendidos ainda é insuficiente diante da demanda de escolas e a quantidade de municípios, porém, para uma primeira e segunda etapa, com um bom aumento entre as edições, acredita-se que com mais recursos, mais divulgação, e principalmente com a avaliação da aplicação desses recursos, poderiam ser analisadas melhorias para o Programa.

A ausência de continuidade do Programa prejudica sua institucionalização. Tanto os dados apontados pelos entrevistados, quanto o que se verifica em publicações oficiais, a falta de prioridade do Governo Federal quanto à EA e quanto ao Programa não permitem que seja de fato consolidado.

Em 21/03/2014, uma publicação²⁰ (a última notícia publicada no portal específico das CNJIMA) no portal do MEC informa que haveria o PDDE-ES 2014 estimulando que as escolas interessadas fizessem o cadastro no portal e preparassem seus projetos.

O Planejamento Estratégico²¹ do mesmo Ministério, aprovado em 30 de março de 2015 através da portaria nº 812, não cita em nenhum momento a EA, tampouco aponta para qualquer movimentação para Escolas Sustentáveis, ou o PNES.

A troca de ministros e secretários evidencia também a influência política no desenvolvimento do Programa.

²⁰ Disponível em <http://conferenciainfante.mec.gov.br/noticias/8-destaques/111-novos-rumos-da-ea-no-mec>. Acessado em 09/03/2016.

²¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17232-mec-planejamento-estrategico-institucional-2015-2018&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em 09/03/2016.

Tabela 3 - Quadro comparativo de tempo de Mandato em dias de Ministros no MEC

Ministro	Entrada	Saída	Dias
Fernando Haddad	29/07/2005	24/01/2012	2370
Aloizio Mercadante	24/01/2012	02/02/2014	740
Henrique Paim	03/02/2014	01/01/2015	332
Cid Gomes	02/01/2015	19/03/2015	76
Renato Janine Ribeiro	06/04/2015	05/10/2015	182
Aloizio Mercadante	06/10/2015		atual

Fonte: Elaborado mediante consulta no portal do MEC²²

Tabela 4 - Quadro Comparativo de tempo de Mandato no MMA.

Ministro	Entrada	Saída
Marina Silva	Jan/2003	Mai/2008
Carlos Minc	Mai/2008	Março/2010
Izabella Teixeira	Abril/2010	Mai/2016

Fonte: Elaborado mediante consulta no portal do MMA²³

Analisando os organogramas do MEC de 2005 a 2016 é possível constatar que, desde o início do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, em 2011, foram realizadas seis alterações de ministros na pasta, sendo que o atual, Aloizio Mercadante esteve à frente do MEC também de 2012 a 2014. Depois da última passagem de Aloizio Mercadante, nenhum ministro completou um ano no comando do ministério, e concomitante a isso desde 2014 não há qualquer movimentação no Ministério com relação ao PNES, PDDE-ES ou CNJIMA.

²² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17232-mec-planejamento-estrategico-institucional-2015-2018&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em 09/03/2016.

²³ Disponível em: <http://www.mma.gov.br/institucional/galeria-de-ministros> Acessado em 02/06/2016.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe algumas reflexões sobre a proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis buscando contextualizar Educação Ambiental e as políticas públicas a este respeito, articulando-os ao conceito de Escolas Sustentáveis e Espaços Educadores Sustentáveis. Com a temática ambiental em alta e a crise civilizatória em curso, a EA emerge como um dos caminhos para fomentar a discussão nas escolas, visando transformar os paradigmas acerca do tratamento de temática tão essencial.

Para potencializar essa discussão, foi criada a Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Porém, passados quase dezessete anos de sua criação, percebe-se que essa Lei ainda carece de efetividade, dado que a consolidação da EA nas escolas requer muito mais do que sua menção em ambientes institucionalizados.

A ideia de transformar a consciência em relação ao meio ambiente partindo das escolas, segundo o conceito de Escolas Sustentáveis, tem fundamento, afinal o ambiente escolar deve ser um promotor das mudanças necessárias que possibilite a criação do espaço educador sustentável, envolvendo a comunidade e levando a prática para fora dos muros do ambiente escolar.

Tendo por pressuposto este argumento, o Programa se apresenta como inovador, pois, segundo Raquel Trajber, não existem políticas públicas sobre esse tema com essa abertura.

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis tem como um dos seus pontos fortes o fato de propor e incentivar a interação com coletivos, como Com-Vidas, Coletivos Jovens e Redes, utilizando-se da sua experiência e conhecimento, devido a já atuação em diversas regiões do país, permitindo que parcela da sociedade se engaje no cumprimento dos objetivos propostos.

Outro ponto a ser destacado é o processo formativo continuado. Destaca-se que, a cada escola onde o curso foi disponibilizado, foram envolvidos não apenas docentes relacionados à temática, como também alunos, funcionários e comunidade, o que corrobora as prerrogativas da EA como interdisciplinaridade e transversalidade.

Porém, em relação ao Programa, outros pontos devem ser ressaltados que não necessariamente sejam pontos fortes. O PDDE é um dos aspectos do PNES, voltado para viabilizar e efetivar a distribuição de recursos para projetos sustentáveis em escolas, e observa-se que em 2013 e 2014 ele foi menor do que os 35% da proposta inicial além de não possuir mecanismos de acompanhamento e avaliação, o que prejudicou a análise de sua efetividade.

Em sua última edição, o programa atingiu 704 municípios, enquanto o país possui 5551, segundo o IBGE. O total de 2,8% de escolas contempladas pode ser considerado irrisório, perto da urgência da temática e de tantos estudos e planejamentos já realizados. E mesmo neste

número tão reduzido de municípios participantes, ele não consegue se estabilizar e se tornar constante.

Apesar da parceria interministerial (MEC e MMA) na criação do Programa, nota-se que o MEC não envidou esforços para seu desenvolvimento pleno. Torna-se muito complicado instaurar com rigor as prerrogativas da EA na educação formal, uma vez que no Plano Nacional de Educação, a sustentabilidade não faz parte dos objetivos, fragilidade que se consolida no fato do Programa não ser citado no planejamento estratégico para o Triênio 2015-2018 do Órgão Gestor. Neste planejamento, também está ausente qualquer menção à EA, escolas sustentáveis ou sustentabilidade.

Os relatos dos entrevistados apontam que não houve a preocupação para estruturar o Programa e fazer os devidos acompanhamentos. Essa, sem dúvida, consiste em sua maior fragilidade. Podemos mencionar a falta de apoio institucional, motivada por diversos fatores: a não priorização de sua efetiva aplicação nacional, alternância de corpo diretivo que não possui domínio sobre esta temática, ou simplesmente não se engaja para apoiar um projeto de outra gestão.

O quase inexistente engajamento na institucionalização da temática na base de educação aponta para a dúvida se foi um programa planejado para realmente se consolidar como política pública, ou apenas uma medida paliativa para atender a pressão de atores sociais, especialistas e envolvidos, apresentado com valores insuficientes para atender a demanda, ausência total de estruturação do ministério para acompanhamento e avaliação de resultados, e ausência de continuidade do inicialmente proposto – já insuficiente.

Embora existam estudos de caso sobre escolas, como em São Leopoldo /RS²⁴, São João da Barra/RJ²⁵ e Teresina/PI (que instituiu como política pública no município²⁶), em que houve efetividade do Programa, ainda são casos pontuais e de baixo impacto considerando o horizonte de escolas que se pretendia abranger.

Percebeu-se nas entrevistas com especialistas, educadores e gestores do Programa que há uma lacuna entre o texto e sua aplicação. Tal fato gera descontentamento daqueles que trabalharam e se dedicaram a um Programa que, apesar de muito bem desenvolvido, se dilui em

²⁴ Por Grohe, disponível em <http://www.academia.edu/14626685/Escolas_Sustent%C3%A1veis_Tr%C3%AAs_Experi%C3%Aancias_no_Munic%C3%ADpio_de_S%C3%A3o_Leopoldo_-_RS>

²⁵ Por Kassiadou disponível em <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/119.pdf>

²⁶ Em <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Programa-Escola-Sustentavel-contabilizou-32-oficinas-ambientais-no-primeiro-semester/3556>

razão de interesses políticos, falta de acompanhamento com avaliação sistêmica e estruturada, bem como a ausência de investimentos para sua consolidação.

Mesmo com estudos regulares, criação de planos, políticas e programas, se não houver priorização do assunto, com estrutura necessária e destinação de recursos suficientes, o trabalho dos educadores ambientais e todos os coletivos envolvidos se torna completamente comprometido.

Embora o Programa não esteja até o momento consolidado nem devidamente institucionalizado, ele deixa o legado de fortalecimento dos coletivos locais (Com-Vida e Coletivo Jovem), casos pontuais de implementação e a possibilidade de provocar novos estudos e fomentar pesquisas, no intuito de disseminar a temática e promover sua efetiva aplicação.

Como sugestão de melhorias, fica o fomento dos cursos de formação de forma a abranger além de professores, membros da gestão escolar e comunidade, bem como dos órgãos públicos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação, além dos coletivos, engajados inicialmente, mas que não tem cobrado a continuidade do Programa, de forma que, mesmo com a alternância de gestão, se consolide como uma política pública capaz de promover a transformação que se tinha como objetivo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, D. F. de; LUCA, A. Q. de; SORRENTINO, M.; **O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil.** *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr./jun. 2012.

ANDRADE, D. F.de; SORRENTINO, M.; **Aproximando educadores ambientais de políticas públicas.** In: SORRENTINO, M. et al. *Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências.* Curitiba: Appris, 2013. p. 215-223.

ALVES, D. M. G. et al.; **Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista.** *Ambientalmente sustentável*, v. 1, n. 9-10, p. 7-34, 2010.

ARROYO, M.; **Reinventar e formar o profissional da educação básica.** In: NOGUEIRA, P.; MIRANDA, S. (Orgs.). *Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).

BARBOSA, L.C.; **Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: Tendências e Desafios no Brasil.** In: IV Encontro Nacional da Anppas Brasília. Brasília, /DF, 2008.

BERTOLUCCI, D.; MACHADO, J.; SANTANA, L. C.; **Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As Adjetivações da Educação Ambiental Brasileira.** *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, [S.l.], v. 15, out. 2012. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/2924>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

BORBOLETO, E. M. et al.; **Os impactos da criação do Parque Nacional dos Pontões Capixabas à população pomerana camponesa tradicional e as ações de inclusão social através da educação ambiental.** In: *Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental.* Joinville, 2005.

BRASIL. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981; **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.** Diário oficial da União, Brasília, 02 de setembro de 1981.

_____. **Agenda 21.** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/component/k2/item/569?Itemid=670>>. Acesso em: 2014-12-15.

_____. **Constituição Federal do Brasil. Diário oficial da União,** Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Projeto de lei 3.792 de 6 de maio de 1993.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 04 de junho de 1993.

_____. **Lei n. 9.795, 27 abr. 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 28 abr. 1999.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.** Políticas de melhoria da qualidade da Educação: Um balanço Institucional. Brasília: 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Relat.pdf> acesso em 15/01/2016.

_____. **CONAMA. Resolução nº 327, de 25 de abril de 2003.** Institui a Câmara Técnica de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, 30 de abril de 2003, Seção 1, página 197.

_____. **Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, 30 de outubro de 2003,** p.58088-58091.

_____. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.** MTO-02: instruções para elaboração da proposta orçamentária da União para 2005. Orçamentos fiscal e da seguridade social. Brasília, 2004.197 p.

_____. **ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental.** Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed. - Brasília: MMA, DF, 2005.

_____. **Programa de Educomunicação Socioambiental.** Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005. (Série Documentos Técnicos, n. 2).

_____. **Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade.** Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006. (Série Documentos Técnicos, n. 8).

_____. **Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil.** 1997-2007. Brasília, MMA, 2008.

_____. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação.** Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008.

_____. **Programa Nacional de Mudança do Clima.** Brasília, 2008.

_____. **Edital nº 06 SECAD/MEC, de 1º de abril de 2009.** Ministério de Educação. Brasília, 2009.

_____. **Relatório de Fiscalização. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.** Brasília, 2009.

_____. **Decreto no 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Casa civil. Brasília, 2009.

_____. **Processo Formativo em Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM VIDA.** Ministério da Educação. Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa mais educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010.

_____. **Portaria Ministerial nº 1.328, de 23 de Setembro de 2011.** Ministério da Educação. Brasília, 2011.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente.** Vamos cuidar do Brasil com escolas

sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: 2012.

_____. **Ministério da Educação. Programa mais educação: passo a passo.** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8213-educacao-ambiental-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 4 fev. 2016.

_____. **Manual Escolas Sustentáveis.** Ministério da Educação. Brasília, 2013.

_____. **Resolução nº18 de 21 de Maio de 2013.** Ministério da Educação. Brasília, 2014.

_____. **Versão preliminar do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis.** Ministério da Educação. Brasília, 2014.

_____. **Resolução nº19 de 03 de Setembro de 2014.** Ministério da Educação. Brasília, 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; **Estado, aparelho do Estado e Sociedade Civil.** ENAP. Brasília. 1995.

CARVALHO, I. C. M.; **A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação ambiental no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CASTELLANO, M.; SORRENTINO, M.; **Participação social e diálogo entre agricultura e meio ambiente na construção de políticas públicas voltadas à restauração de matas ciliares.** In: SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental e políticas públicas. Curitiba: Appris, 2012.

DIAS, G. F.; **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, L. C. **Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade.** In: BRASIL. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 43º Ed. São Paulo: Ed paz e terra, 2011.

FREIRE, P.; **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREY, K.; **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento & Políticas Públicas, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.**

GANDIN, D.; **A Prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 1993. p 35, apud BAFFI, M. A.T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In. BELLO, J. L. P. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/13481/mod_resource/content/1/Texto%20sobre%20Oplanejamento.pdf>. Acesso em: 11 mar 2015.

GANDIN, D.; **A Prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M.; **Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade**. Revista Lusófona de Educação, nº 06. Pp 15-29. Lisboa 2005.

GADOTTI, M.; **Perspectivas atuais da Educação**, Revista São Paulo em Perspectiva, n.º 14. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>

GUIMARÃES, Roberto Pereira. **Desenvolvimento sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas**. In: BECKER, Bertha K.; MIRANDA, Mariana (org.). A geografia política do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

GROHE, S.; **Escolas Sustentáveis como proposta de política pública no Brasil**. Anais da X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

GRÜN, M.; **Ética e Educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996.

HEIDEMANN, F.G.; **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Org.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília, DF: UnB, 2009. p. 23-39.

KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C.; **Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais: reflexões sobre projetos de Educação Ambiental no contexto escolar em três municípios do Estado do Rio de Janeiro**. Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade – www.uff.br/revistavitas, Ano IV, Nº 8, 2014.

LASWELL, H. D. apud SOUZA, C.; **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: Sociologias, ano 8, nº 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

LAYRARGUES, P. P.; **Quando os ecologistas incomodam: uma caracterização preliminar do antiecológico**. Artigo apresentado à Anppas em outubro de 2010.

LEFF, E.; **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B.; **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. CARVALHO, I. C. de M; PASSOS, L A.; **Caminhos da Educação Ambiental: Da forma à ação**. São Paulo. Editora Papyrus, 2006.

LOUREIRO, C. F. B.; **Educação ambiental e teorias críticas** In: GUIMARÃES, M. **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papyrus, 2006.

LOUREIRO, C.F. B.; **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LUCA, A. Q.; LAGAZZI, S. M.; SORRENTINO, M.; **Análise de Discurso da Política Pública de Educação Ambiental do Brasil**. Anais do VI Encontro Nacional da ANPPAS, Belém, 2012.

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

MACHADO, J.T. **Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas do Ensino Fundamental do Município de Piracicaba/SP**. Dissertação (Mestrado em Ecologia de Agro ecossistemas) - Ecologia de Agro ecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-07032008-160949/>>. Acesso em: 2015-03-02.

MACHADO, J.T. **Educação Ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-07072014-114108/>>. Acesso em: 2015-03-02.

MANIFESTO PELA VIDA; **Por uma Ética para a sustentabilidade**. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, Bogotá, 2002. Disponível em:<<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/manifestovida.pdf>>. Acesso em 11 mar 2015.

MENEZES, A.K. **Os projetos “Escolas Sustentáveis” no município de São João da Barra – RJ: reflexões entre a educação ambiental e os conflitos ambientais**. VIII EPEA, Rio de Janeiro, 2015.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes transversalidade**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 22 de mar 2016.

MORALES, A.G.M.; **Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

MOREIRA, T.; **Espaços Educadores Sustentáveis. Salto para o futuro**. Ano XXI – Boletim 7. Tv. Escola, Brasília, 2011.

MOREIRA, T.; **Questões Climáticas e Escolas Sustentáveis. Salto para o futuro**. Ano XXXII – Boletim 5. Tv. Escola, Brasília, 2012.

ONU. ; **Declaração de Estocolmo de 1972**. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 2014-12-15.

PADILHA, R. P.; **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PEREIRA, D. M.; **Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM VIDA: Tecnologias Ambientais**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2010.

PEREIRA, D.M. MENDONÇA, R., SOUZA, G.V., ZANON, A.M. **Processo de formação de professores por intermédio do ensino a distância para promoção de transformações socioambientais: processo formativo escolas sustentáveis e Com-Vida**. Anais do ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Ouro Preto, outubro de 2011 – UNIREDE.

QUEIROZ, M.I.P.; **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2.ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

REIGOTA, M.; **A Educação Ambiental Frente Aos Desafios Contemporâneos. Universidade de Sorocaba**. In: II Congresso Mundial de Educação Ambiental -Rio de Janeiro, 16 set. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a08v36n2>>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

ROSA, A. **Rede de governança ambiental na cidade de Curitiba e o papel das tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação de Mestrado. Gestão Urbana. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

SACHS, I. **Population, developpement et emploi**. Toulouse, Revue Internationale des Sciences Sociales, n. 141, p. 409-426, Unesco/Erès, 1994.

SALM, J.F. **Comentário: Teorias P e as alternativas para co produção do bem público**. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Org.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília, DF: UnB, 2009. p. 84-92.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

SANTOS, B.S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Lisboa, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, R.S.S. **A formação de professores em Educação Ambiental: processos de transição para a Sustentabilidade**. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012 Junqueira&Marin Editores Livro 2 - p.000750

SATO, M.; SANTOS, J.E.; **Tendências nas pesquisas em educação ambiental**. In NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

SATO, M.; CARVALHO, I. (Orgs.); **Educação Ambiental, Pesquisas e Desafios**. Porto Alegre. Artmed, 2005.

SILVA, T. D.; **O cidadão e a coletividade: as identificações produzidas no discurso da educação ambiental**. In: Trajber, R. & Manzochi, L.H. (Orgs.). Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

SILVA, K.; **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília: Brasília: FE/UNB, 2011.

SORRENTINO, M. et al. **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.P. **Universidade e políticas públicas de educação ambiental**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, set. 2009/fev. 2010.

SOTERO, J. P.; SORRENTINO, M.; **A Educação Ambiental como política Pública: Reflexões sobre seu financiamento**. Anais do V encontro da ANPPAS. Florianópolis, SC. 2010. GT-6. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-69-141-20100824093859.pdf>>. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

SOTERO, J. P.; **O financiamento público da política nacional de educação ambiental: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento**. Brasília, 2008. 236p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

SOUZA, C.; **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: Sociologias, ano 8, nº 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

TOURAINÉ, A. **Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica. 1997.

TRAJBER, R.; SATO, M.; **Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. especial, p. 70-78, 2010.

TRAJBER, R.; MOREIRA, T.(Coord.); **Escolas Sustentáveis e Com-Vida: Processos Formativos em Educação Ambiental**. Ouro Preto: UFOP, 2010.

TRISTÃO, M.; **TECENDO OS FIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido**. São Paulo: Educação e Pesquisa. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S.; **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VIANNA, L. P.; **Reflexões sobre a educação ambiental e os sistemas de ensino**. Simpósio 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. In: MARFAN, M. A. (Org.) Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores: educação ambiental. Brasília: MEC, SEF, 2002.

WIZIACK, S.R.C.; VARGAS, I.A.; ZANON, A.M.; **Programa Escolas Sustentáveis: reflexões para a formação de educadores ambientais no Brasil** Anais do VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro - SP, 07 a 10 de Julho de 2013

WIZIACK, S. R. C.; **Subsídios para a inserção da Educação Ambiental no projeto pedagógico escolar**. In: VARGAS, I.A. (Org.) Gotas de saber: reflexão e prática. Campo Grande, MS, ED. Oeste, 2006.

WWF; **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização**. Usaid, 2003.

APÊNDICE - A

ROTEIRO DE QUESTÕES

- 1 - Qual sua relação e contribuição sobre o do Programa Nacional para Escolas Sustentáveis (PNES) do MEC-MMA?
- 2 - Quais diferenças pode apontar da proposta inicial ao devidamente aplicado?
- 3 - Quais críticas tens ao Programa na época e atualmente, caso pudesse aprimorá-lo?
- 4 - Considera que o PNES deu certo?
- 5 - Em diversas consultas ao MEC verifiquei que possuem poucos dados sobre resultados a apresentar. Além de ter deixado a cargo do Estado/Município o controle de aplicação de recursos. Foi uma boa estratégia?
- 6 - O Sr. tem pontos positivos a apontar dentro do que observou?
- 7 - Qual o legado desse Programa, de forma direta e/ou indireta que podem ser apontados?
- 8 - Em 2013 um dos critérios para distribuição de recursos foi o processo de formação dos educadores. Qual a importância disso em programas como este? Em 2014 deixou de ser critério sem avaliação do resultado anterior. Atribui falha de gestão nesse caso?

APÊNDICE - B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, Marcos Sorrentino RG: _____
6254 218-9, CPF 95616144900, concordo em participar da presente
pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos
nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.
Por fim, estou ciente que não terei direito a qualquer tipo de remuneração.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos
(livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores abaixo especificados.

Piracicaba
Município, 20 de maio de 2016.

Pesquisadores Responsáveis:

Daniela Botti Dias Bastos - Telefone para contato: (11)99223-8429

Andrea Rabinovici

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do entrevistado: [Assinatura]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

O título provisório da pesquisa é “Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) – Análise Histórica e a aplicação dessa política pública no Brasil”

O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) por ser profissional atuante na área da pesquisa, e será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho/ou por correio eletrônico, ou aplicativo Skype®. As perguntas não serão invasivas à intimidade do participante e terá a liberdade de não responder as perguntas quando considerar que não deva, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Ambiental, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

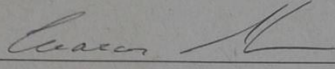
Pesquisadores Responsáveis:

Daniela Botti Dias Bastos

Andrea Rabinovici

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do entrevistada:  _____

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador Responsável: Daniela Botti Dias Bastos

Contato telefônico (11)4301-1861; (11)99223-8429

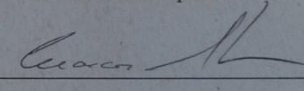
e-mail: danielabastosconsultoria@yahoo.com.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante



Assinatura do Participante

APÊNDICE - C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, **Terezinha Aparecida Moreira, RG: 9.611.993-7 SSP-SP, CPF 932.678.868-72**, concordo em participar da presente pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Por fim, estou ciente que não terei direito a qualquer tipo de remuneração.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores abaixo especificados.

Brasília, 24 de março de 2016.

Pesquisadores Responsáveis:

Daniela Botti Dias Bastos - Telefone para contato: (11)99223-8429

Andrea Rabinovici

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do entrevistada: Terezinha Aparecida Moreira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

O título provisório da pesquisa é “Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas sustentáveis (PNES) – Análise Histórica e a aplicação dessa política pública no Brasil”

O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) por ser profissional atuante na área da pesquisa, e será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho/ou por correio eletrônico, ou aplicativo Skype®. As perguntas não serão invasivas à intimidade do participante e terá a liberdade de não responder as perguntas quando considerar que não deva, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Ambiental, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Pesquisadores Responsáveis:

Daniela Botti Dias Bastos

Andrea Rabinovici

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do entrevistada: Terezinha Assis de more

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador Responsável: Daniela Botti Dias Bastos

Contato telefônico (11)4301-1861; (11)99223-8429

e-mail: danielabastosconsultoria@yahoo.com.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

TEREZINHA A. MOREIRA
Nome do Participante

Terezinha Assis de more
Assinatura do Participante

APÊNDICE - D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, Rachel Trajber, RG: 5907113-8, CPF 062428418-27, concordo em participar da presente pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Por fim, estou ciente que não terei direito a qualquer tipo de remuneração.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores abaixo especificados.

Taubaté, 31 de março de 2016.

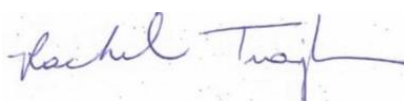
Pesquisadores Responsáveis:

Daniela Botti Dias Bastos - Telefone para contato: (11)99223-8429

Andrea Rabinovici

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora: _____



Assinatura do entrevistada: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

O título provisório da pesquisa é “Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas sustentáveis (PNES) – Análise Histórica e a aplicação dessa política pública no Brasil”

O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) por ser profissional atuante na área da pesquisa, e será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho/ou por correio eletrônico, ou aplicativo Skype®. As perguntas não serão invasivas à intimidade do participante e terá a liberdade de não responder as perguntas quando considerar que não deva, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Ambiental, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

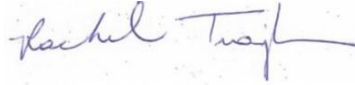
Pesquisadores Responsáveis:

Daniela Botti Dias Bastos

Andrea Rabinovici

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora: _____



Assinatura do entrevistada: _____

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador Responsável: Daniela Botti Dias Bastos

Contato telefônico (11)4301-1861; (11)99223-8429

e-mail: danielabastosconsultoria@yahoo.com.br

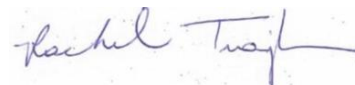
Local e data: _____

Nome do Pesquisador

_____, _____
Assinatura do Pesquisador

Rachel Trajber

Nome do Participante



Assinatura do Participante