



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA SANTOS TOLOSA BIANCHI

**PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: O FLUXO DE UMA
IDEIA NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

BRASÍLIA-DF

2016

CAMILA SANTOS TOLOSA BIANCHI

**PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: O FLUXO DE UMA
IDEIA NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Margarida Lessa Catalão.

Brasília

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SB577p Santos Tolosa Bianchi, Camila
PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: O FLUXO
DE UMA IDEIA NO CAMPO DAS POLITICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL / Camila Santos Tolosa Bianchi;
orientador Vera Margarida Lessa Catalão. -- Brasília,
2016.
182 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Programa Nacional Escolas Sustentáveis.. 2.
Ministério da Educação - MEC.. 3. Educação Ambiental.
4. Sustentabilidade.. 5. Políticas Públicas de
Educação Ambiental.. I. Margarida Lessa Catalão,
Vera, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CAMILA SANTOS TOLOSA BIANCHI

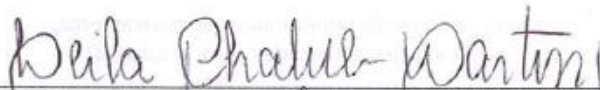
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: O FLUXO DE UMA
IDEIA NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

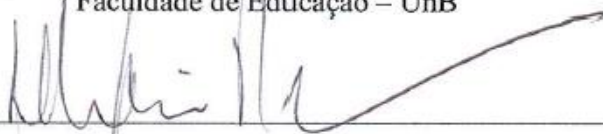
Banca Examinadora



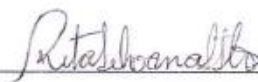
Prof.^a Dr.^a. Vera Margarida Lessa Catalão – Orientadora
Faculdade de Educação – PPGE – UnB



Prof.^a Dr.^a. Leila Chalub Martins – Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB



Prof.^a Dr.^a. Dulce Maria Pereira – Membro Externo
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP



Prof.^a Dr.^a. Rita Silvana Santana dos Santos – Suplente
Faculdade de Educação – UnB

Aprovada em: 15/04/2016

Local da Defesa: Brasília, Faculdade de Educação – UnB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que vivenciam a Educação Ambiental, a Permacultura e a Paz. Pessoas que amam e honram a vida. Pessoas que seguem, humildemente, tecendo relações por um mundo feliz, justo, sustentável e pacífico. Por amor a todas as formas de vida. Aos meus pais Martha e Aderbal.

AGRADECIMENTOS

Às minhas Ancestrais, que eu honro.

Agradeço às Curandeiras, Parteiras, Rezadeiras, Benzedeiras e Boascumbeiras.

Às Mulheres de força, fibra, garra, amor e determinação. Rostos marcados pelas histórias de Vida, que, em suas mãos, levam um terço, no seu pescoço, um patuá, e em seu peito, a FÉ e a coragem de escolha.

Agradeço às senhoras da fala mansa, do punho determinado e da força de vontade que me inspiram e me guiam. E que, com humildade, me deixam os ensinamentos aprendidos na escola da Vida.

Pelo amor e paz de Oxalá, pelas bênçãos de Ogum,
pela proteção de Iemanjá, pelo amor de Oxum,
pela força de Iansã, pela retidão de Xangô,
pelo colo de Nanã, pelo equilíbrio de Oxosse,
pelas curas de Omulu, pelas cores de Oxumarê.

Pelas folhas de Ossãe, pelas Crianças que enchem de alegria nossos Terreiros,

Pela amizade dos Boiadeiros. Pela humildade dos Pretos-Velhos, pelas Almas Santas e Benditas. Pela cumplicidade de Exu e Pomba Gira.

Pelo trabalho das abelhas.

À minha família. Em especial, à minha amada mãe, Martha, e ao meu amado pai, Aderbal, pela vida e amor, por me ensinarem a ter coragem de escolha. Às minhas irmãs Cintia e Carla, que me ensinam a caridade, o amor incondicional, o perdão e a tolerância... Aos meus sobrinhos amados.

À Nina Orlow, grande amiga e estrela guia. Exemplo de ser e coerência.

Aos amores Ian e Lelo, companheiros, pelo amor, apoio imensurável e confiança...

Ao Gideon e ao Junior, pelo ensinamento do foco e do tempo. Vida e dignidade.

À querida professora Vera Catalão, pela orientação científica e acolhedora. Fonte de sabedoria, inspiração e exemplo de ser.

Ao Professor Paulo Gabriel Soledade Nacif, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/MEC pela prontidão no acesso aos documentos.

Às professoras Cláudia Pato, Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Leila Chalub, Sílvia Ester Orrú, Inês Maria M. Zanforlin, Rita Silvana e Suzete Venturelli, pelos ensinamentos, acolhida e disposição em transmitir conhecimento, avaliar e contribuir com esta pesquisa e ampliação de meu olhar e mundo.

À Universidade de Brasília, professores, trabalhadores e servidores técnico-administrativos, pela oportunidade de estudar nesta instituição de ensino gratuita e pelo acolhimento recebido.

Aos professores que elucidaram minha caminhada, os quais pude conhecer durante minha atuação profissional no MEC e em minha formação pessoal: Angela Zanon, Suzete Wiziack, Icléia Vargas, Glauce Viana, Dulce Pereira, Cristiano Passos, Gaudêncio Frigotto, Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Elisete Tomazetti, Carlos Artexes, Walkyria Monte Mór, Cláudia Dutra, André Lazaro, Lia Diskin, Pierre Weil, Marcelo Bueno, Jose Vicente Freitas, Rachel Trajber, Marcos Sorrentino, Martha Tristão, Sueli Silva, Pedro Jacobi, Moacir Gadotti, Jorge Timmerman, David Holmgren, Bill Mollison, Ernest Gotsch, Marsha Hanzi, Peter Webb, Lucia Legan, Jaqueline Moll, Leandro Fialho, Paulo Blauth, Renausto Ananajas, Ana Maria Primavesi, Paulo Carrano, Sandra Garcia, Celso João Ferretti, Domingos Leite Lima filho, Dante Moura, Luiz Carlos Cerquinho de Brito, Eneas Arrais Neto, Domingos Leite Lima Filho, Juarez Dayrell, Denise Freitas, Helena Abramo, Miguel Arroyo, Frederico Loureiro, Eleonora Menicucci de Oliveira, Monica Ribeiro da Silva, Nora Krawczyk e May East.

Aos amigos Guilherme Ferrão, Gisele Khoury, Ana Soraia Sechin, Cristina Palmieri, Patricia Salgado e Pepe, Renata Barone, Francisco Lima, Diogo Alvim, Tomaz Ahau, Tomaz Lotufo, Namastê Ganesha, Pedro Jacinto Goulart, Angelo Angola, Marcella Berte e Sergio Mello. Aos amigos que me acompanharam nesta jornada na UnB: Samira Bandeira, Ana Bárbara, Marcio Henrique e Filipe Parente. Aos colegas de trabalho.

Agradeço à melhor professora: A Grande Mãe Terra, que, com seu compartilhar, me oferta a possibilidade de fazer a cada milésimo de segundo um viver.

RESUMO

BIANCHI, Camila Santos Tolosa. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis**: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Esta pesquisa constitui um processo de investigação e reflexão sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) do Ministério da Educação (MEC). Intenciona contribuir na problematização das questões relacionadas à implementação da proposta de transformar as escolas públicas brasileiras em espaços ou territórios educadores sustentáveis. O estudo evidencia contextos, potencialidades, problemas e desafios a partir das ações de implementação e de gestão, na ótica de gestores do PNES do MEC e também na visão de profissionais de Universidades parceiras. Os objetivos específicos foram: compreender os sentidos atribuídos à escola sustentável nos documentos oficiais e em depoimentos dos gestores do MEC e de parceiros que tratam do tema; identificar os principais problemas e desafios enfrentados, ao longo da implementação do PNES, além de pesquisar os processos de formação de professores e estudantes na perspectiva de escolas sustentáveis. Como lentes conceituais de aproximação com o tema foram utilizados os conceitos: Sustentabilidade, Educação Ambiental, Práticas Ecopedagógicas, Permacultura e Topofilia. Constituíram como processos metodológicos qualitativos: a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os depoimentos apontam como problema e desafio a descontinuidade e a frágil institucionalização da educação ambiental e, por conseguinte, a vulnerabilidade de suas ferramentas de execução, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Por fim, constatou-se que essa proposta de política pública, de significativo valor para as escolas que a acolheram e mobilizam suas comunidades, está sob ameaça uma vez que, neste momento da história, considerando-se a correlação de forças políticas, há significativo poder de intervenção de correntes do antiambientalismo e de antiecológicas, somando-se àquelas contrárias às políticas públicas que qualificam a educação pela inserção de temas contemporâneos, tais como a educação ambiental, as questões de gênero e diversidade.

Palavras-chave: Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Ministério da Educação – MEC. Educação Ambiental. Sustentabilidade. Políticas Públicas de Educação Ambiental.

ABSTRACT

BIANCHI, Camila Santos Tolosa. **National Sustainable Schools program : the flow of an idea in the field of public policies on environmental education.**2016. 182f. Master's Thesis – School of Education, University of Brasilia, Brasilia, Brazil, 2016.

This research comprises an investigation and reflection on the National Program for Sustainable Schools (PNES) of the Ministry of Education of Brazil (MEC). It intends to contribute with the problematization of concerning issues related to the implementation of the proposal to promote the public Brazilian schools onto sustainable educational territories. The conducted studies reveal contexts, potential, problems and challenges facing the implementation of actions and management in view of the Ministry's PNES executives and the partner universities professionals. The specific objectives were: the understanding of the meanings attributed to sustainable school in the official documents as well as in the testimonies of the ministry of education managers and partners on the same matter; identify the main problems and challenges faced during the implementation of the PNES and, ultimately, research the education process for teachers, students and the educational community from the perspective of sustainable schools. As theoretical lenses for approaching the theme, the following concepts were used: Sustainability, Environmental Education, Ecopedagogical Practices, Permaculture and Topophilia. The methodological qualitative processes were constituted by documentary research and semi-structured interviews. The statements show discontinuity and fragile institutionalization of Environmental Education, associated with the vulnerability of its tools of implementation, such as Direct Money at School Program (PDDE), as problems and challenges. Finally, it was found that this public policy proposal, of significant value to the schools that have welcomed the proposal and mobilized their communities, is currently at risk due to the fact that, at this time of Brazilian history, considering the political correlation of forces, there is currently meaningful power of interference of conservative anti-environmentalism and anti-ecologist networks, in addition to those who oppose to public policies that qualify education by including contemporary themes such as environmental education, the gender issues and diversity.

Keywords: National Program Sustainable Schools. Ministry of Education of Brazil – MEC. Environmental Education. Sustainability. Public Policy Environmental Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Identificação dos Entrevistados	44
Tabela 2 - Quantitativo de Alunos e Valor de Repasse (PDDE)	95
Tabela 3 - Síntese das Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente	105
Tabela 4 - Investimento Projetos Aprovados em 2014 por Nível	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Flor da Permacultura e seus Princípios	34
Figura 2 - Componentes do Programa Nacional Escolas Sustentáveis	57
Figura 3 - Esquema Escolas Sustentáveis	59
Figura 4 - Fluxos Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública	124
Figura 5 - Apresentação de Moacir Gadotti no Colóquio Sustentabilidade, Educação Ambiental e Eficiência Energética, CDES, 2009	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - PDDE – Escolas Sustentáveis – Edições 2013 e 2014	96
Quadro 2 - Panorama com o resumo dos projetos aprovados para a oferta de cursos de Educação Ambiental de 2008 a 2014	126
Quadro 3 - Relação de cursos aprovados em 2012/ RENAFOR	127
Quadro 4 - Relação dos cursos aprovados em 2013	128
Quadro 5 - Resumo quantitativo dos projetos aprovados e cursos Realizados em 2013	129
Quadro 6 - Cursos aprovados em 2014 e realizados em 2015	129
Quadro 7 – Cursos “Fora do Catálogo” SECADI	131
Quadro 8 - Cursos aprovados em 2014 e cursos executados em 2014 ou em 2015 - Por Nível	132
Quadro 9 - Montante por nível dos projetos aprovados e cursos executados	136
Quadro 10 - Quantitativo de projetos aprovados e realizados em 2014/2015	139
Quadro 11 - Cursos Educação Ambiental. Aperfeiçoamento e Especialização	140
Quadro 12 - Cursos Educação Ambiental. Extensão	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA144 – Aldeia Biorregional 144

BDBTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEAs - Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental

CGEA Coordenação Geral de Educação Ambiental

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNIJMA - Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente

CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento Humano

COEM – Coordenação Geral de Ensino Médio

COM-VIDA – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola

COE – Comissões Organizadoras Estaduais

CONFINT - Conferência Internacional Infanto-Juvenil – Vamos Cuidar do Planeta

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DEA - Departamento de Educação Ambiental

DNCEA - Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Ambiental

EA – Educação Ambiental

FE – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OG - Órgão Gestor

ONG – Organização Não Governamental

PBF – Programa Bolsa Família

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNES - Programa Nacional Escolas Sustentáveis

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

REBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SEDUCs - Secretarias Estaduais de Educação

SEMAs - Secretarias Estaduais de Meio Ambiente

SEMEDs - Secretarias Municipais de Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

UMAPAZ - Universidade Livre de Meio Ambiente e Cultura de Paz

UnB – Universidade de Brasília

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

UNIPAZ - Universidade da Paz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	26
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	40
2.2 PESQUISA DE CAMPO: DOCUMENTOS E DEPOIMENTOS SOBRE O PNES	42
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	43
2.4 ANÁLISE INTERPRETATIVA DO CAMPO.....	45
3 PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS –PNES	47
3.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PNES.....	47
3.2 PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	53
3.3 PNES: TEXTO E CONTEXTO	58
4 ESTUDO DE CASO - PNES NA ÓPTICA DOS GESTORES E DOS PROFISSIONAIS DAS UNIVERSIDADES PARCEIRAS	65
4.1. PERCEPÇÕES DOS GESTORES E PARCEIROS SOBRE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA PERSPECTIVA DO PNES.....	66
4.2 IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DOS GESTORES E PARCEIROS DO PNES	71
4.3 OS DESAFIOS, PROBLEMAS E POTENCIALIDADES DO PNES	79
4.4 O PDDE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS – ENTRAVES DE IMPLEMENTAÇÃO	92
4.5 A CNIJMA COMO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES E ENRAIZAMENTO DA IDEIA DE ESCOLA SUSTENTÁVEL	103
4.6 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MEC NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA.....	118
4.6.1 <i>A formação continuada em educação ambiental</i>	125
4.6.2 <i>Os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização</i>	137
4.6.3 <i>Os Cursos de Extensão</i>	143
4.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENFRAQUECIMENTO DA PNEA?	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	168
ANEXO	181

MEMORIAL

O caminho que me trouxe à pesquisa... “esse corpo de mim”...

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?

Hannah Arendt

Para realizar esta pesquisa, existiu um caminho, uma guia e sonhos. Uma tríade firmada no amor que sinto por todas as formas de vida e, em especial, pelas abelhas e insetos. Uma espécie de teia imaginária de vida e sentimentos que me mantém erguida e confiante a cada passo dado em minha vida.

Sou filha de gente amorosa, professores, ambientalistas, apicultores e gente de resistência, luta e glória. Vivemos um longo período na Cordilheira dos Andes, na Argentina, por conta da situação política tirana. Meus pais produziam o que necessitávamos para nossas vidas - alimentos, energia e água. Pudemos vivenciar situações as mais diversas nessa jornada compartilhada, tristes e felizes... Vivências que constituíram em mim uma visão de mundo que não suporta qualquer manifestação de violência ou preconceito.

Aprendi que a educação enquanto prática social formativa é um caminho para a edificação de uma humanidade, seja qual for a escolha dessa humanidade. Assim ela será. A educação tem poder de criação, poder de condução e de destruição.

Falar sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) e da Educação Ambiental nesta dissertação de mestrado é também falar da minha própria experiência de vida e trajetória profissional.

Sou formada em Direito e em Letras. Comecei a trabalhar como professora aos 14 anos, em uma escola comunitária, com crianças pequeninas. Ao completar 18 anos, já na universidade, passei a trabalhar para o governo do estado de São Paulo como professora da

educação básica, período que se estendeu por três anos. Sai após ter participado de uma manifestação de greve e ter presenciado o espancamento de colegas e professores pela polícia do estado de São Paulo ao lado da Assembleia Legislativa, a mando do então governador Fleury. Não concordei com a postura de recuo dos professores após tamanha violação de direitos; esperava mais dessa classe de trabalhadores e mais respeito por parte do governo do estado.

Ingressei em um projeto que implementava processos educacionais com o uso da informática educacional, tecnologias de comunicação e informação e robótica nas redes de ensino, financiado pelo Banco Mundial. Fui coordenadora de projetos educacionais nesse projeto por 10 anos. Trabalhei em escolas públicas e privadas, rurais e urbanas (incluindo periferias e favelas). Fui professora de gente grande e gente pequena. Gente de tudo quanto é tipo.

Ao terminar o curso de Direito, em dezembro de 2002, por interesse próprio, realizei uma expedição entre os anos 2003 e 2005 pelo país, a fim de conhecer o Brasil que lia em livros e a realidade educacional do povo brasileiro. Fui a comunidades e escolas situadas em locais onde existem populações tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assentados, povo das palafitas, povo das dunas e das florestas. Estive em lugares onde a natureza e as pessoas me ensinaram sobre sua beleza, fluxos, ciclos, história, saberes, sabores, cores, contos, encantos, lutas, desencantos e destruição. O percurso foi de São Paulo ao Maranhão pelo interior, descendo pelo litoral até Santa Catarina. E subindo de novo, até a Amazônia Legal, onde permaneci por um ano.

Fiquei em comunidades intencionais, como a ABRA144 (Aldeia Biorregional 144) no Amazonas, ecovilas, comunidades tradicionais de extrativistas, povos da floresta e pescadores artesanais. Conheci pessoas que vivenciam a ecologia naturalmente, sem falação - benzedeiros, rezadeiras e curandeiros. Conheci a pajelança, a reza da mata e os encantados. Aprendi a cuidar da vida e saúde na mente, no corpo e no espírito com o povo do Brasil por onde fui. Estive onde a agroecologia e a permacultura são realidades geradoras de abundância e matrizes de vida.

Ao longo dessa jornada, a Educação Ambiental, a Espiritualidade, a Capoeira Angola e a Permacultura se fortaleceram como campos de trabalho e perspectivas de vida a

partir dessa experiência. E como o tempo não segue linear, ainda vivo inúmeras reflexões e “re-visões” desse tempo vivido.

Desde 2005, atuo como ativista da Agenda 21. Fui representante e articuladora do estado de São Paulo na Rede Brasileira das Agendas 21 Locais, inserida ativamente para mobilizar comunidades e articular diversos Projetos de Agendas 21 locais no Brasil, principalmente em favelas e em áreas com alta vulnerabilidade socioambiental.

Nesse contexto de descoberta, me formei como designer de Permacultura, com formação PDC (Certificado de Design de Permacultura) pelo IPEMA (Instituto de Ecovilas e Permacultura da Mata Atlântica), pelo IPAB (Instituto de Permacultura Rede Permear) e avançado de Permacultura, com David Holmgren, e Introdução à Permacultura I e II, vivenciado com Bill Mollison, pela Rede Permear e Tomaz Lotufo.

Colaborei para a realização de formações, cursos e vivências na Universidade Livre de Meio Ambiente e Cultura de Paz (UMAPAZ) da Prefeitura de São Paulo, localizada no Parque do Ibirapuera, entre 2006 e 2008. Nesse mesmo período, trabalhei no PAVS – Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis – Construindo Políticas Públicas Integradas, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como educadora e gestora de projetos na maior favela da América Latina, a Heliópolis. As ações desse projeto integravam a Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SMVA), Secretaria Municipal da Saúde (SMS) e Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) para enfrentar a desarticulação das políticas e construir uma gestão ambiental pela reflexão e percepção do meio ambiente, com a participação ativa da comunidade.

Em 2006 e 2007, também vivenciei um trabalho com uma equipe multidisciplinar na formulação da Ecoformação, ofertado pela Universidade da Paz (UNIPAZ), em São Paulo. Além da experiência de escrever a proposta de formação e aplicá-la com um grande número de formadores numa perspectiva de rede cooperativa, mergulhei no universo da Cultura de Paz, do ideário da educação para paz, de trabalhos que promoviam o diálogo e a educação inter-religiosa também. Participei de uma formação chamada “Gente que faz a Paz”, com a presença de Pierre Wiel e de outras referências no assunto, como Lia Diskin, Monja Coen e Dominic Barter.

No período de 2008 a 2015, minha experiência profissional concentrou-se na elaboração e aprimoramento de políticas públicas junto ao Ministério da Educação como

consultora em organismos internacionais. Trabalhei especificamente na Coordenação Geral de Ensino Médio (COEM), da Secretaria de Educação Básica (2011 a 2014), e na Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de 2008 a 2010, retornando em 2015.

Na COEM/MEC, trabalhei diariamente na construção e implementação do Programa Ensino Médio Inovador e atuei na mediação, estruturação e implementação do Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Nesse período, também realizei diversos produtos técnicos específicos: estudo propositivo sobre a formação docente no componente curricular LEM - Inglês no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador e propostas de aprimoramento do Programa; estudos analíticos e propositivos na perspectiva da Universalização do Ensino Médio, com vistas a subsidiar a implementação das novas diretrizes e a ampliação das ações relacionadas ao Programa Ensino Médio Inovador. Trabalhei na articulação, na organização, na mediação pedagógica e no processo de implementação dos processos formativos “Juventudes e Ensino Médio”, realizados em 11 Instituições de Ensino Superior articuladamente às Secretarias Estaduais de Educação das 27 Unidades Federativas e escolas de ensino médio.

Nesse contexto das políticas públicas da SEB, realizei um estudo comparativo das atividades desenvolvidas no Programa Escola Aberta com as praticadas no âmbito do Programa Mais Educação, em relação às áreas de Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Promoção da Saúde, destacando as inovações e experiências significativas.

No âmbito da CGEA, trabalhei como enraizadora da Política Nacional de Educação Ambiental. Destaco o trabalho de apoio técnico aos processos de articulação e enraizamento da educação ambiental em âmbito nacional e orientação dos processos da III Conferência Nacional Infante Juvenil de Meio Ambiente e da CONFINT: Conferência Internacional Infante-Juvenil – Vamos Cuidar do Planeta.

Nesse cotidiano de trabalho, prestei assessoria técnica e fiz o acompanhamento da institucionalização e gestão da educação ambiental nas Secretarias Estaduais de Educação, organizando e participando de reuniões com as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), Instituições de Ensino Superior, redes socioambientais e outros

coletivos de EA, em todas as unidades da federação. Participei da construção do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e de processos formativos sobre a temática Educação Ambiental e Escolas Sustentáveis, em diálogo com Universidades Federais, escolas, comunidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, embaixadas, entidades de classe, organizações não governamentais, instituições governamentais, movimentos sociais, coletivos jovens, redes e sujeitos.

Portanto, minha aproximação com o campo deste estudo ocorreu a partir da docência, da caminhada, do ativismo, da prática permacultural com cultivo de abelhas e de trabalhos realizados como consultora na área de educação ambiental e assuntos educacionais. Inspirada pela educação ambiental e envolvida com suas políticas públicas, me deparei com o desafio acadêmico, por meio da produção do conhecimento, de investigar e refletir sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) na óptica dos gestores do Programa no MEC e de profissionais de Universidades Federais parceiras que ofertam o processo formativo Escolas Sustentáveis, evidenciando problemas, desafios e potencialidades dessa proposta. De acordo com Triviños (2006), para a delimitação do problema há de se considerar como pressuposto que “o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (p. 93) e o fato de que ele tenha conhecimento sobre a temática que pretende estudar.

Assim, ao longo desses dois anos de mestrado, foram construídas, com o apoio das disciplinas cursadas, das leituras realizadas, entrevistas, diálogos e pesquisas a campo, estruturas empíricas que possibilitaram a realização deste trabalho. Muitas reflexões aqui contidas foram referendadas por diversos autores e atores da educação ambiental, porém, para além do resultado, este processo representa uma experiência vivida e traz em sua essência a dimensão da incompletude que nos permite vivos e aprendizes. Nas palavras de Paulo Freire: conhecimento produzido por nós também carrega essa incompletude e possibilidade de recriação. Assim, mesmo parte da história, toda conclusão é temporária e incompleta.

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

INTRODUÇÃO

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas, também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo.

Félix Guattari

A estreita relação existente entre os processos educativos e os de desenvolvimento humano foi consensuada entre os países de todo mundo desde a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento Humano (CNUMAD), em Estocolmo, Suécia (1972), e a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, Geórgia, ex-União Soviética - URSS, em 1977). Assim, a educação ambiental foi requerida enquanto estratégia fundamental para promoção da reconexão do ser humano com o cuidado consigo, com os outros e com os demais seres da natureza, da qual é parte e depende.

Como espaço de transmissão e construção de valores culturais e de conhecimento, a escola encontra-se no centro do diálogo sobre a busca de sustentabilidade. Afinal, faz parte de sua missão orientar as presentes e futuras gerações sobre as mudanças sociais e ambientais sem precedentes com as quais o mundo se defronta. Mais do que um modismo passageiro, esse debate será cada vez mais intenso, exigindo que ressignifiquemos o nosso modo de viver e o que entendemos por qualidade de vida.

Sob a luz do paradigma ambiental, a educação volta-se à formação integral do indivíduo, sua inteligência, intuição e espírito, seu pensamento, consciência e criatividade, capaz de respeitar as formas de existência e conviver em uma sociedade pluralista e cooperativa: “A re-orientação da educação envolve uma educação que não só aumenta o conhecimento do aluno, mas incentiva o desenvolvimento de habilidades e valores que orientarão e motivarão para estilos de vida sustentáveis” (LEGAN, 2004, p. 22).

Conforme a visão de Legan (2004), a educação pode despertar o interesse e estimular que as pessoas se sintam responsáveis e capazes por reverter os principais desafios ambientais contemporâneos. Nessa perspectiva, o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), criado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) do

Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo incentivar as escolas brasileiras a realizarem sua transição para a sustentabilidade socioambiental, convertendo-se em espaços educadores sustentáveis. O PNES constitui-se em uma estratégia institucional do Ministério de Educação para a implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Ambiental (DNCEA). O Programa visa a contribuir para o fortalecimento da educação ambiental no enfrentamento da crise socioambiental e das catástrofes ambientais, firmando seu compromisso com mudanças de comportamentos, atitudes, valores, sentimentos e atitudes.

Nessa perspectiva, espaços educadores sustentáveis são definidos como aqueles que, em seu fazer pedagógico, criam condições para promover a cultura da sustentabilidade socioambiental. Ou seja, refletem essa intencionalidade de forma articulada no currículo, no espaço físico, em seu modelo de gestão e nas relações escola-comunidade, buscando, sobretudo, possibilitar a experiência do sujeito ecológico. As ações são concebidas na perspectiva de que as instituições educacionais sejam incubadoras e polos de irradiação de uma cultura fundada nos valores do diálogo, do cuidado, da solidariedade, da participação, do direito à diversidade e da sustentabilidade socioambiental.

O PNES sinaliza para uma abordagem educacional que se propõe a fomentar processos continuados, de forma a possibilitar o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo nocivo e devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o ambiente.

Segundo Mainardes (2006, p. 60), de modo geral, nas pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, a existência de dois grupos distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abarcando discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicos. Ambos os tipos de pesquisas são fundamentais para o debate e avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais.

O contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de

conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60).

Portanto, especificamente por se tratar o PNES de uma política pública educacional, estudos e pesquisas são essenciais mediante a relevância da temática e abrangência do programa em âmbito nacional.

Questões e Objetivos da Pesquisa

As questões presentes nesta pesquisa surgiram a partir de minha prática profissional como consultora técnica junto ao Ministério da Educação, na Coordenação Geral de Ensino Médio (COEM), da Secretaria de Educação Básica (SEB), e na Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), bem como da pesquisa prévia feita a respeito do campo pesquisado. Assim, as indagações que orientaram este estudo são:

- Quais são os sentidos atribuídos ao Programa Nacional Escolas Sustentáveis nos documentos oficiais do Ministério da Educação e nas políticas nacionais na visão dos seus gestores e parceiros?

- Como foi o processo de construção do PNES? Quais são os problemas e os desafios dessa proposta de política educacional na óptica dos gestores no âmbito do MEC e das universidades parceiras?

- Como tem sido realizada pelo MEC a formação continuada de professores da educação básica na área de educação ambiental, na perspectiva do PNES?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar e refletir sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis do Ministério da Educação na óptica dos gestores do Ministério da Educação e das Universidades Federais parceiras que ofertam o processo formativo Escolas Sustentáveis e COM-VIDA (Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).

Os objetivos específicos são:

- Compreender os sentidos atribuídos à escola sustentável nos documentos oficiais e depoimentos dos gestores do MEC e parceiros que tratam do tema;

- Identificar os principais potencialidades, problemas e desafios enfrentados ao longo da implementação do PNES;
- Pesquisar os processos de formação de professores e estudantes na perspectiva de escolas sustentáveis e espaços educadores sustentáveis.

Nesse sentido, enfoca a educação ambiental (EA) no âmbito do MEC, abordando os processos que constituíram o PNES enquanto proposta de política pública.

Esta pesquisa foi desenvolvida no eixo de interesse Educação Ambiental, da linha de pesquisa Ecologia Humana e Educação Ambiental, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). Apresenta dados e reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), evidenciando potencialidades, problemas e desafios a partir das ações de implantação e implementação na visão de gestores do Programa no MEC e de profissionais de Universidades Federais parceiras diretamente envolvidos com o Programa e que ofertam os processos formativos Escolas Sustentáveis e COM-VIDA.

Descrição dos Capítulos

Feita uma exposição geral da pesquisa, na qual são apresentados e tratados as questões e os objetivos geral e específicos da pesquisa, seguem as descrições de cada capítulo. Os títulos e subtítulos foram organizados a partir das categorias prévias e daquelas decorrentes da análise documental e das entrevistas realizadas.

O capítulo 1 aborda os referenciais teóricos como lentes conceituais de aproximação ao tema, a saber: Sustentabilidade, Educação Ambiental, Práticas Ecopedagógicas, Permacultura e Topofilia. Dentro da óptica da filosofia ambiental, esse capítulo propõe algumas reflexões e a tessitura dialógica entre os conceitos para um melhor entendimento sobre o universo pesquisado.

O capítulo 2 apresenta a metodologia utilizada para alcançar os objetivos da pesquisa, tendo a pesquisa qualitativa como base. São expostos o percurso metodológico, a pesquisa de campo e os instrumentos utilizados para o desenvolvimento e realização da pesquisa.

Os capítulos 3 e 4 apresentam a análise interpretativa e os resultados advindos da análise documental e das entrevistas com os gestores do Programa no Ministério da Educação e com os profissionais das Universidades Federais parceiras diretamente envolvidos com o PNES. Também emergem reflexões sobre a realidade estudada, seus principais desafios enquanto política pública, os problemas enfrentados e as potencialidades da proposta a partir do contexto atual e incerto.

O capítulo 3 foi construído essencialmente a partir da análise documental. Nele, discorremos sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis – PNES como um processo dinâmico em estruturação, e os referenciais, processos e marcos que alicerçam o Programa são apresentados de maneira contextualizada. A construção do texto de referência do Programa no bojo da PNEA é abordada. No capítulo 4, apoiamos nossa reflexão em cinco categorias emergentes da pesquisa de campo: 1. Percepção dos Gestores e Parceiros sobre PNES, utilizando como subcategoria Percepção dos Gestores e Parceiros das Universidades sobre Sustentabilidade; 2. Política de Formação Continuada do MEC na Perspectiva da Sustentabilidade na Escola; 3. Desafios, Problemas e Potencialidades do PNES, e como subcategoria, PDDE – Escolas Sustentáveis – entraves de implementação; 4. A CNIJMA como Processo Formativo dos Estudantes e Enraizamento do Conceito de Escola Sustentável; e 5. Base Nacional Comum Curricular: Enfraquecimento da PNEA? Por fim, apresentam-se as Considerações Finais do processo da pesquisa, refletindo sobre algumas perspectivas encontradas.

1 SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O momento civilizatório atual caracteriza-se por crises sistêmicas que, combinadas, evidenciam a necessidade de profundas mudanças na forma de habitar o Planeta e, conseqüentemente, de ensinar e de aprender. Em âmbito planetário, as mudanças socioambientais globais revelam faces por vezes contraditórias, como a queda na capacidade de suporte dos ecossistemas em manter a vida e o crescente enriquecimento e o hiperconsumo de pequena parcela da população mundial, gerando desigualdades e conflitos em torno do uso de bens naturais básicos à sobrevivência humana, como água potável, alimentos e energia.

O conceito sustentabilidade parte de um princípio básico: tudo o que precisamos para a nossa sobrevivência e bem-estar depende, direta ou indiretamente, de nosso ambiente natural, e a sustentabilidade cria e mantém as condições em que os seres humanos e natureza podem existir em harmonia produtiva, que permite cumprir os requisitos sociais, econômicos para gerações presentes e futuras (JACOBI, 2005).

Inicialmente, temos que explicitar o que entendemos por sustentabilidade, termo este tão controverso, frequentemente confundido com a noção de desenvolvimento sustentável, e que, muitas vezes, é dado como apresentando uma definição amplamente conhecida e de senso comum. Partimos do pressuposto de que a noção de sustentabilidade opõe-se radicalmente à de desenvolvimento sustentável, principalmente na sua interpretação hegemônica, que prioriza o desenvolvimento nos moldes capitalistas.

Nesse sentido, Sociedade Sustentável é comumente definida como a que vive e se desenvolve integrada à natureza, considerando-a um bem comum. Respeita a diversidade biológica e sociocultural da vida. Está centrada no pleno exercício responsável e conseqüente da cidadania, com a distribuição equitativa da riqueza que gera. Não utiliza mais do que pode ser renovado e favorece condições dignas de vida para as gerações atuais e futuras (RODRIGUES, 1997, p. 159).

Os princípios da sustentabilidade ambiental, de uma sociedade sustentável são: ter uma taxa de exploração igual ou menor que a taxa de regeneração dos recursos naturais (como água, animais, vegetais, solo etc.); substituir os recursos não renováveis ou que têm um estoque limitado (como o petróleo) por renováveis; os recursos não renováveis utilizados devem ser aqueles que possam ser reciclados e reutilizados, para que se diminua

a taxa de extração e de dispersão dos resíduos; aqueles contaminados que podem ser biodegradados e reintegrados aos ciclos naturais devem ter sua taxa de emissão igual ou menor que a sua taxa de assimilação; contaminações que não são biodegradáveis nem se reintegram aos ciclos de matéria, e que se acumulam indefinidamente (como contaminação radioativa e algumas químicas), devem ter proibida a sua emissão; e, finalmente, deve haver uma seleção de tecnologias segundo sua eficiência e deve haver também um princípio geral de precaução tecnológica (dada a complexidade dos processos, inter-relações e efeitos) (GUIMARÃES, 2003, p. 62-63).

Autores como Sachs (1986) e Leff (2001), entre outros, ao abordarem a sustentabilidade humana, têm em comum: o contraponto ao modelo de desenvolvimento atual; a ênfase na necessidade de orientá-lo para o espaço local sem perder a perspectiva global; a interação entre suas dimensões (econômica, social, cultural, ecológica, espacial, política); o enfoque na qualidade de vida como objetivo primordial; e o caráter fundamentalmente popular e participativo.

Para Sachs (2002), a noção de sustentabilidade implica alguns elementos:

-Sustentabilidade ecológica – refere-se à base física do processo de crescimento e tem como objetivo a manutenção de estoques dos recursos naturais, incorporados às atividades produtivas.

- Sustentabilidade ambiental – refere-se à manutenção da capacidade de sustentação dos ecossistemas, o que implica a capacidade de absorção e recomposição dos ecossistemas em face das agressões antrópicas.

- Sustentabilidade social – refere-se ao desenvolvimento e tem por objetivo a melhoria da qualidade de vida da população. Para o caso de países com problemas de desigualdade e de inclusão social, implica a adoção de políticas distributivas e a universalização de atendimento a questões como saúde, educação, habitação e seguridade social.

- Sustentabilidade política – refere-se ao processo de construção da cidadania para garantir a incorporação plena dos indivíduos ao processo de desenvolvimento.

- Sustentabilidade econômica – refere-se a uma gestão eficiente dos recursos em geral e caracteriza-se pela regularidade de fluxos do investimento público e privado. Implica a avaliação da eficiência por processos macrossociais.

Ao enfatizar essas dimensões, Sachs (2002) evidencia que, para alcançarmos a sustentabilidade, temos de valorizar as pessoas, seus costumes, conhecimentos e saberes. Fica evidente que se deve ter uma visão holística dos problemas da sociedade, para além de focar apenas na gestão dos recursos naturais. É um pensamento muito mais profundo, que visa à construção de um novo paradigma.

Já de acordo com Morin (2000), sustentabilidade pode ser definida como uma habilidade ou capacidade de algo ser mantido ou algo para se sustentar. Trata-se de tomar o que precisamos para viver agora, sem pôr em causa o potencial para as pessoas de, no futuro, satisfazerem as suas necessidades.

Observa-se que sustentabilidade é um dos temas mais relevantes da sociedade hoje. O conceito está ligado às atividades que suprem as necessidades humanas atuais sem comprometer as gerações futuras. Propõe o uso responsável dos recursos naturais e práticas econômicas que não agridam o ambiente e a construção de valores que privilegiem o Ser em relação ao Ter.

Jacobi (2003) entende que o tema da sustentabilidade confronta-se com o paradigma da “sociedade de risco”. Isso implica a necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação em uma perspectiva integradora.

Diferente de desenvolvimento sustentável, a sustentabilidade tem uma dimensão maior, para todos. O sentido da vida humana está ligado ao sentido do planeta. Moacir Gadotti (2008) define sustentabilidade como o sonho de bem viver. Trata-se do equilíbrio do ser humano com o meio ambiente, a harmonia entre os diferentes.

Sabe-se que o termo “sustentável” tornou-se objeto de disputa de distintas tendências políticas nas duas últimas décadas. Faz-se necessário, portanto, realizar distinções entre os significados dos termos “desenvolvimento sustentável”, do qual deriva, por exemplo, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (instituída pelas Nações Unidas e cuja vigência terminou em 2014), e “sustentabilidade”, que tem o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como um dos documentos referenciais e que orienta, inclusive, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9.795/1999).

O termo “desenvolvimento sustentável” foi difundido, sobretudo a partir do Relatório de Brundtland, *Nosso Futuro Comum* (1987). Desde então, muito embora adotado pelos países, projetos e fundos internacionais de apoio ao desenvolvimento, sob a perspectiva da crise ambiental, o termo tem gerado diversas críticas.

O discurso do desenvolvimento sustentável não é homogêneo e se inscreve as políticas ambientais neoliberais como estratégia capitalista de apropriação conceitual, cujo intuito é possibilitar a continuidade da racionalidade econômica através de um suposto (e impossível) “crescimento sustentável” (LEFF, 2001; LIMA, 2003; CARNEIRO, 2005).

Como um valor, sustentabilidade é incompatível com a ideia de que o desastre só estaria sendo adiado, ou com qualquer tipo de dúvida sobre a real possibilidade de expansão das liberdades humanas (GIDDENS, 2010).

Jacobi (2005, p. 238) afirma que

[...] a noção de sustentabilidade implica prevalência da premissa de que é preciso determinar uma limitação definida nas possibilidades de crescimento e um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilização e de constituição de valores éticos.

Há uma grande necessidade de um mundo mais responsável diante da cultura vigente. A sustentabilidade deve permear a vida de todos os cidadãos, seja na família, no trabalho, na escola, na rua. O sistema atual de ensino prega valores de competição, de consumo. O educar para a sustentabilidade também implica compartilhar valores éticos, respeito à terra e a toda a biodiversidade; cuidar da comunidade; ter mais compaixão e, portanto, construir uma sociedade mais democrática, participativa, pacífica e menos consumista (GADOTTI, 2008).

Segundo Leff (2011, p. 15),

O princípio da sustentabilidade surge no contexto da globalização como marca de um limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade. A crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionam e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza.

A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana (GADOTTI, 2000).

A complexidade ambiental não apenas leva à necessidade de aprender atos novos (mais complexos), mas também inaugura uma nova pedagogia, que implica

reapropriação do conhecimento desde o ser do mundo e do ser no mundo, a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e cada cultura. Este aprender o mundo se dá através de conceitos e categorias por meio dos quais codificamos e significamos a realidade, por meio de formações e elaborações discursivas que constituem estratégias de poder para a apropriação do mundo. Toda aprendizagem implica uma reapropriação subjetiva do conhecimento, porém significa, sobretudo, uma transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser (LEFF, 2009, p. 20).

Vale destacar que, entre os objetivos fundamentais da educação ambiental, segundo a PNEA, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

Tais premissas estão corroboradas no Artigo 26 da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que aborda o tratamento curricular nos diversos níveis de ensino. Segundo esse artigo, a educação ambiental deve estar incluída de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. O artigo também faz referência à obrigatoriedade do estudo de temas relacionados à proteção e à defesa civil nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Nas duas últimas décadas, destaca-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio92, e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, realizada em 2012. Dessas Conferências, dois aspectos conceituais são importantes pelo seu impacto na política pública de educação ambiental. O primeiro deles diz respeito à contraposição conceitual entre “sociedades sustentáveis” e “desenvolvimento sustentável”. Esses termos são, por vezes, tratados como sinônimos, mas diferem significativamente. Outro aspecto relevante é a diferença entre os termos “educação ambiental” e “educação para o desenvolvimento sustentável”. Essa diferenciação é mais do que semântica e decorre de políticas e práticas diversas, que podem ser até opostas e contraditórias.

No arcabouço conceitual da educação ambiental, houve acréscimo em relação a valores, estratégias, metodologias e práticas. Se em 1992 foram poucas as iniciativas lideradas por organizações e movimentos da sociedade civil, em 2012 foram diversas iniciativas desses segmentos que se fizeram presentes com propostas de agenda para pautar as ações da sociedade, dos governos e dos ambientes corporativos.

A humanidade sempre utilizou o meio ambiente para obter os recursos necessários à satisfação das suas necessidades e para destinar suas sobras, o esgoto e outros dejetos. Derrubaram florestas para o plantio de alimentos e pastagens, usaram árvores para todos os tipos de construções, criaram lagos artificiais para gerar energia elétrica, secaram lagos naturais para usar a água na irrigação etc. Com a evolução tecnológica, o domínio humano sobre o ambiente aumentou.

O crescimento populacional, os modelos de produção e o incentivo ao consumo desenfreado serviram para agravar o quadro de degradação e de mudanças do clima em que vivemos. Caminhamos a passadas largas para o esgotamento dos recursos ambientais, conflitos bélicos e para níveis de poluição insuportáveis. Muitos especialistas concordam que estamos por atingir um ponto de degradação sem possibilidade de retorno, uma ameaça à permanência da vida humana na Terra. A discordância entre eles é sobre quanto tempo temos até chegar a tal ponto.

A definição de práticas sustentáveis articula-se com a utilização dos recursos de forma responsável. Isso poderia significar a compra de uma casa com energia eficiente ou a compra de uma casa que foi renovada com materiais reciclados, materiais recuperados e não tóxicos. Ambos são exemplos do uso de recursos de uma forma mais responsável. Um deles trata da crescente escassez dos recursos que atualmente utilizamos (água, energia, ar puro, alimentos, matérias-primas), e outro se refere à qualidade do ar que respiramos e da água que bebemos. Ambas as práticas resultarão num planeta que é capaz de suportar a vida no futuro (MORIN, 2000).

Perceber a multicausalidade da crise socioambiental contemporânea e contribuir para alterar as condições de vida no planeta constituem prioridades para uma educação que se pretenda transformadora, capaz de assegurar esperança e vontade à humanidade, diante de um futuro desafiador. Essa realidade possui relevância especialmente para as atuais gerações, que sentem na pele a urgência de respostas, pois isso demanda o exercício da cidadania responsável e a construção de um presente e de um futuro ambientalmente saudáveis e socialmente justos.

Segundo Holmgren (2013, p. 6):

A crise ambiental é real e de uma magnitude que certamente transformará a sociedade industrial global moderna de modo sem precedentes. Nesse processo, o bem-estar e até mesmo a sobrevivência da população mundial em expansão estão diretamente ameaçados.

Para Leff (1999, p. 17), trata-se na verdade da “crise da razão”, definida por ele da seguinte maneira:

A crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento. A educação ambiental emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo das ciências. A racionalidade da modernidade pretende por à prova a realidade, colocando-a fora do mundo que percebemos com os sentidos e de um saber gerado na forja do mundo da vida. O saber ambiental integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível, os saberes e os sabores da vida. O saber ambiental prova a realidade com saberes sábios que são saboreados, no sentido da locução italiana *asaggiare*, que põe à prova a realidade degustando-a, pois se prova para saber o que se pensa, e, se a prova da vida comprova o que se pensa, aquele que prova se torna sábio. Dessa forma, restaura-se a relação entre a vida e o conhecimento. O saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história; estabelece-se em novas identidades e territórios de vida; reconhece o poder do saber e da vontade de poder como um querer saber. O saber ambiental faz renascer o pensamento utópico e a vontade de liberdade em uma nova racionalidade na qual se fundem o rigor da razão e os excessos do desejo, a ética e o conhecimento, o pensamento racional e a sensualidade da vida.

A realidade visível nos faz refletir sobre a necessidade de ambientes saudáveis para o corpo e para a mente, proporcionando melhor qualidade de vida, e somente através da preservação ambiental estaremos garantindo às próximas gerações o usufruto dos recursos naturais, cujo direito é garantido pela Constituição Federal (Cap. VII, Art. 225, p. 127):

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 2009a).

O aumento de fenômenos, como secas prolongadas, vendavais, enchentes e deslizamentos de terra, tem evidenciado a necessidade de promover aprendizagens sobre resiliência das comunidades. Observamos, diante do atual cenário de mudanças climáticas, que a EA é apontada como uma estratégia fundamental na edificação de Sociedades Sustentáveis. Um terreno fértil é a utilização do ambiente escolar enquanto espaço sociocultural relevante para a reflexão-ação-reflexão acerca dos valores e práticas sustentáveis.

Administrar a tensão entre a apropriação dos recursos ambientais e o direito ao ambiente ecologicamente equilibrado não é tarefa simples. No Brasil, como já foi mencionado, segundo o Artigo 225 da Constituição Federal, o Poder Público e a coletividade têm “o dever de defendê-lo e preservá-lo para as gerações presentes e futuras”. Qualquer atividade que envolva um recurso ambiental invariavelmente gera

consequências no meio social. Para se compreender essas complexas relações de interdependência entre os homens e a natureza, precisamos da sabedoria de várias ciências e dos saberes populares e tradicionais, pois não existe uma área do conhecimento que, sozinha, solucione nossos problemas.

Pensar um espaço educacional que estimule a sensibilidade dos sujeitos da aprendizagem ao mundo natural, contribuindo para o bem-estar psicológico da comunidade escolar e para o compromisso pró-ecológico, emerge como uma necessidade das sociedades contemporâneas.

Vários estudos sobre educação apontam que os ambientes ao ar livre proporcionam não apenas oportunidades para descarga e recarga de energia, mas neles se encontram situações insubstituíveis de exploração e aprendizagem. Assim, desenvolvida na Austrália, na década de 1970, a Permacultura vem se firmando em todo o mundo como um modelo prático e viável de reverter a crise ambiental que ameaça a sobrevivência do Planeta.

A permacultura afirma ser possível viver de forma mais natural e ecologicamente saudável e melhorar nossa qualidade de vida. Planejando cuidadosamente a forma como usamos nossos recursos – alimentos, energia, abrigo e outras necessidades materiais e não materiais –, podemos obter muito mais vida com muito menos esforço, beneficiando o ambiente e nós mesmos, com resultados imediatos e para as gerações futuras. Essa é a essência da Permacultura – o desenho de uma forma ecológica de vida, com base na cooperação com a Natureza e no cuidado com o Planeta e com os seres que nele habitam.

A permacultura está apoiada em três valores éticos essencialmente ligados entre si e que orientam seus princípios: i) cuidar da terra; ii) cuidar das pessoas; iii) partilha justa (MOLLISON; SLAY, 1998, p. 2-3). Além dos valores éticos, o design de permacultura se desenvolve a partir de doze princípios de design relacionados, conforme demonstra a figura a seguir:

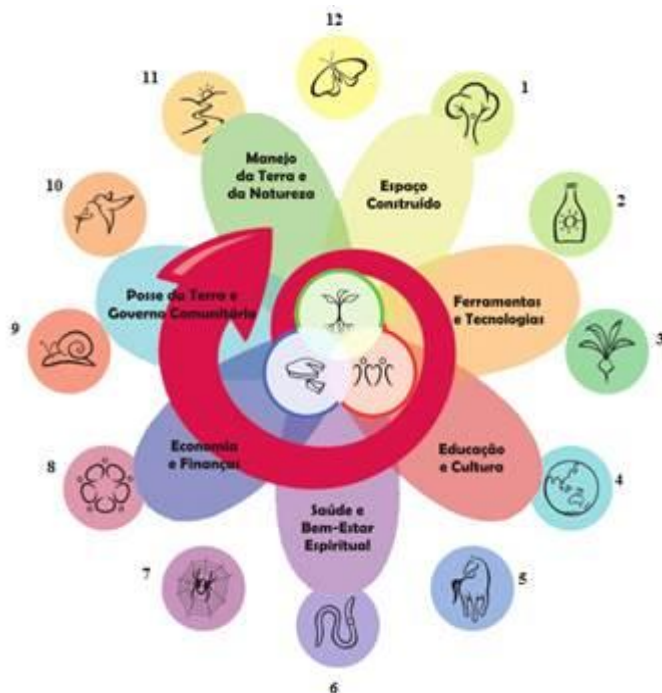


Figura 1– Flor da Permacultura e seus Princípios.
 Fonte: Holmgren (2002). Adaptado pela autora.

É, portanto, um conceito prático que propõe paisagens conscientemente desenhadas, que reproduzem padrões e relações encontradas na natureza em que, ao mesmo tempo, se produzem alimentos, fibras e energia em abundância e suficientes para prover as necessidades locais. As pessoas, suas edificações e a forma como se organizam são questões centrais para a permacultura. Assim, a visão de permacultura, de uma agricultura permanente ou sustentável, evoluiu para uma visão de uma cultura permanentemente sustentável.

A inserção da permacultura nas práticas pedagógicas sustenta as atividades de convívio e aprendizagem de todos com o ambiente, desenhando, planejando e criando microecossistemas produtivos e geradores de conhecimento. Dessa maneira, desenvolve-se um aprendizado estimulante, transformador e sustentável a longo prazo, formando profissionais e, principalmente, cidadãos em rede.

Nessa perspectiva, a implantação da permacultura nas escolas busca o aproveitamento de materiais, água e energias locais. É uma metodologia de ensino direcionada a desenvolver a ética de cuidado com o planeta, seja com os recursos naturais, seja com as pessoas.

Enquanto metodologia, foi implantada por Legan (2004) para criação de escolas sustentáveis, dispondo de várias orientações para educadores que quisessem seguir o mesmo caminho. Entre os benefícios apontados pela autora, estão: o melhor aproveitamento do pátio da escola, a alimentação mais saudável, a facilidade na aprendizagem, além de impacto positivo no comportamento e na frequência dos alunos.

Além de melhorar o rendimento dos alunos na escola, a permacultura estimula as escolas a serem sustentáveis. As escolas devem seguir os padrões ecológicos para melhor rendimento do ensino. Nessa perspectiva, as escolas sustentáveis são espaços que educam pelo exemplo e tendem a influenciar a comunidade. Está alicerçada em Princípios Éticos Universais e Princípios de Design baseados na observação e Leis da Natureza, como instrumentos para uma vida sustentável e harmoniosa com o Planeta. Quando vivenciada no ambiente escolar, propõe uma abordagem pedagógica participativa de construção coletiva do conhecimento; a partir de seus princípios de design, oportuniza ações práticas e teóricas.

Segundo David Holmgren (2013), a Permacultura possui uma essência dialógica que parte do contato com a Natureza e permite sintonizar e entender como ela age, para então, a partir de uma leitura do nosso ambiente, criar e compor todo e qualquer trabalho de intervenção como um jardim ou um projeto de paisagismo. Uma nova visão de jardim é apresentada com os conceitos e a visão sistêmica da abordagem de Design de Permacultura, potencializando no ambiente escolar a construção, cooperativa e participativa, de um jardim bonito e útil, prático e divertido, que produza alimentos, medicinas, fibras e bioenergia, que recupere e proteja o solo.

Para Holmgren (2013, p. 3), a permacultura consiste em:

Paisagens conscientemente desenhadas que reproduzem padrões e relações encontradas na natureza e que, ao mesmo tempo, produzem alimentos, fibras e energia em abundância e suficientes para prover as necessidades locais. As pessoas, suas edificações e a forma como se organizam são questões centrais para a permacultura.

Com técnicas e conceitos diferentes, pretende construir um espaço educador sustentável lúdico, de lazer e educativo. Os princípios do design são aplicados para criar sistemas simples que unam: coleta seletiva e triagem de lixo com compostagem, minhocário, sistemas de captação, tratamento e reaproveitamento de águas, energias renováveis, bioconstrução, produção de alimentos etc. Um fazer e viver educativos onde tudo tem suas funções e está interligado, assim como na própria Natureza.

Nessa perspectiva, é fundamental que o ambiente escolar seja coerente com o que é ensinado em sala de aula. A bioarquitetura é um exemplo de como esse novo sistema de ensino deve atuar. Dessa forma, segundo Legan (2009), o Habitat na Escola é um laboratório de aprendizagem a céu aberto que fornece componentes essenciais para sustentar a vida silvestre dentro da escola e traz oportunidades de experiência e aprendizagem para todas as idades.

Criação de plantas, preparação de canteiros, capinação, regação e implantação de folhas para proteger o solo são algumas das atividades que contribuem para a descoberta de novas habilidades dos alunos, além de desenvolver o potencial de cada um. Criar um habitat na escola abraça a restauração de um local, como um borboletário, hortas e pequenos lagos.

Um habitat na escola exige avaliar o que se tem para projetar, o que se quer e como será construído. É fundamental que os estudantes participem de todo o processo. Se eles não participarem, não terão sentimento de pertencimento pelo espaço e, portanto, não se comprometerão com o projeto. Dessa forma, o trabalho se mantém sustentável na medida em que há cooperação.

É a cooperação unida à solidariedade que possibilita a construção de uma educação ambiental de qualidade, formada pelo pilar essencial da permacultura. Para alcançarmos uma sociedade que tenha como ideal a sustentabilidade, é preciso entender que precisamos um do outro, precisamos de mais simplicidade, mais compaixão.

Vivemos o desafio de construir uma compreensão de existência sob uma nova forma de entendimento do Homem e de sua relação com a Natureza. É nesse sentido que o conceito de topofilia, de Yi-Fu Tuan, nos incita a questionar quais foram e quais são nossos ideais ambientais; como percebemos, nos situamos, significamos o mundo que ocupamos, propondo examinar a percepção e os valores ambientais, revelar a construção de valores concernentes ao meio ambiente, às mudanças de visões de mundo e à distinção entre diferentes experiências ambientais.

Para esse autor, existem laços afetivos (simbólicos) dos seres humanos com o ambiente. Os laços são estabelecidos com o habitat considerando a subjetivação humana, desvelando o ser geográfico, o homem, e a sociedade como a fonte criadora de significado, por uma natureza que interpreta, tornando a ciência geográfica mais humana e subjetiva, para além de uma ciência dos lugares.

Como relação amorosa com a terra, o conceito leva em consideração a observação cuidadosa da paisagem, manifestações afetivas, elementos da percepção e cognição e o comportamento do homem diante de seu habitat. Nesse sentido, exprime a filiação do ser humano para com o ambiente em que vive, da associação da pessoa ao lugar de vida.

Tuan (2012) estabelece que os laços emotivos com o ambiente material variam consideravelmente de pessoa para pessoa e em intensidade, sutileza e maneira de expressão. São fatores que influenciam no nível de resposta ao ambiente, incluindo a dimensão cultural, de gênero, de raça e de circunstância histórica, dialogando com a capacidade sensorial, inata a todos, o elemento biológico e sensorial.

Assim, orienta a interpretações antropológicas e também estéticas para a caracterização e significação dos lugares, como um mergulho na dimensão cultural do território, do lugar, propondo, desse modo, absorver a complexidade dos múltiplos condicionantes.

Revela como os sentidos (visão, olfato, audição, tato, paladar) atuam nas maneiras do homem responder, reconhecer e atuar no mundo, com os estímulos ambientais nos tocando, diferentemente de outros animais. Afirma que o Homem aprecia a sensação de compreensão do espaço, pelo acúmulo de informações simultâneas táteis, auditivas, visuais, olfativas e gustativas que permitem que os humanos sintam a complexidade existencial, as distâncias, as direções dos eventos.

Todos esses sentidos fazem parte do processo de reconhecimento espacial. “O mundo percebido pelos olhos é mais abstrato que o conhecido por nós por meio de outros sentidos” (TUAN, 2012, p. 28).

O meio ambiente natural e a visão do mundo estão estreitamente ligados e, segundo Tuan (1980, p. 91),

A visão de mundo, se não é derivada de uma cultura estranha, necessariamente é construída dos elementos conspícuos do ambiente social e físico de um povo. Esse elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. As respostas ao meio ambiente podem ser estéticas, prazerosas, táteis - no sentido de sentir a água, o ar, a terra. Sensações que vão enraizando os humanos ao lugar, tornando-os parte integral do meio.

Tal conceito enfatiza os aspectos subjetivos das relações humanas com o meio ambiente através do estudo da relação das pessoas com a natureza e dos seus sentimentos e ideias sobre os espaços. Trata do ambiente físico no imaginário social, a relação entre paisagem, memória e cultura; a experiência individual e visão de mundo construindo

identificações que são compartilhadas num território comum. Essa nova óptica de mundo poderá nos guiar quando pensamos espaços educadores sustentáveis ou escolas sustentáveis.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fazendo uso de um estudo de caso. Este consiste em uma estratégia de pesquisa que reconhece que o fenômeno pesquisado não está separado do contexto em que se insere, já que o interesse é justamente refletir sobre a relação entre objeto e contexto. Isso permitiu desenvolver reflexões sobre o processo de pesquisa em si, fundamental para compreender os caminhos realizados e aferir os seguintes.

O ponto forte do estudo de caso e a capacidade de explorar processos sociais à medida que esses correm nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados que ocorrem e são construídos nas organizações. A natureza mais aberta da coleta de dados em estudos de caso permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles (HARTLEY, 1994, p. 220).

Segundo Yin (1994), cinco componentes são especialmente importantes para o adequado desenvolvimento de um estudo de caso, a saber: 1) uma questão de estudo pertinente; 2) um objetivo preciso; 3) um caso relevante; 4) uma vinculação lógica entre os dados apresentados e o propósito do estudo; e 5) critérios objetivos para a interpretação do material coletado. O autor ressalta que a escolha dos três primeiros componentes determina ao pesquisador reflexões acerca do objeto a ser estudado e das estratégias de coleta dos dados a serem utilizadas; já a definição dos dois últimos depende de considerações sobre os procedimentos de análise a serem adotados. Evidencia-se, portanto, a diferença didática entre os componentes, e todos os cinco devem ser vistos pelo pesquisador como partes indissociáveis do todo, para que seja possível a compreensão das múltiplas facetas do objeto.

Yin (2001, p. 21) considera que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Os estudos de caso possuem uma vantagem em relação às demais estratégias metodológicas, pois possibilitam ao pesquisador executar uma análise extremamente pormenorizada de seu objeto. Tal análise permite ao pesquisador obter resultados que não estariam acessíveis de outra forma, favorecendo a efetiva compreensão das diversas facetas do caso em pauta (ANDRÉ, 1984).

Dessa maneira, o presente estudo apresenta, de forma contextualizada e pormenorizada, o PNEs desde o surgimento da proposta em 2008, como demanda da

própria trajetória da EA durante a III CNIJMA, até 2015, nas perspectivas dos gestores do Programa no MEC e das universidades federais parceiras. O trabalho de pesquisa organiza-se a partir de um recorte temporal que intenciona revelar a complexidade dos processos de elaboração conceitual, implantação e implementação dessa política pública de educação ambiental. Assim, caracteriza-se em uma investigação em que os fatos se inter-relacionam no contexto social, político e econômico, situando-se, então, num determinado contexto histórico no qual os sujeitos relacionam-se e influenciam as ações.

De forma conjugada, foram utilizados procedimentos metodológicos qualitativos, que compreenderam análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.

Aqui cabem parênteses para esclarecer a diferença entre pesquisa (ou análise) documental e pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2001, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Para Triviños (2006, p. 130), a pesquisa de caráter histórico, cultural e dialético ultrapassa a visão superficial do objeto pesquisado e busca, nas suas raízes, “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais”.

2.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas pesquisa documental junto ao Ministério da Educação e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos diretamente envolvidos com as ações de implantação, gestão e implementação do PNES no MEC (gestores e profissionais de Universidades Federais parceiras que ofertam o processo formativo Escolas Sustentáveis e COM-VIDA), a fim de obter dados objetivos e subjetivos.

As pesquisas bibliográfica e a documental foram feitas a partir de documentos oficiais, editais, publicações em sites oficiais, portarias, decretos, leis, estudos de consultorias específicos, relatórios de gestão, atas de reuniões, seminários, sistema PDDE e manuais produzidos pela Coordenação Geral de Educação Ambiental sobre o PNES, as políticas públicas de EA e os cursos de formação continuada de professores, financiados e fomentados pelo MEC. Portanto, a partir de uma visão crítica, dialógica, complexa e reflexiva, esses elementos constituíram a fundamentação teórica e o embasamento legal deste trabalho.

Cabe destacar que a pesquisa documental deu-se ao longo de 2014 e 2015, intensivamente. Foram realizadas inúmeras visitas ao MEC para a coleta exaustiva de dados e informações. Portanto, foi um período de dedicação integral ao trabalho de pesquisa, uma vez que os dados e informações não estavam sequer organizados ou sistematizados.

As entrevistas semiestruturadas compuseram um rico instrumento de coleta de dados e depoimentos reveladores de contextos complexos dos processos, fases, percursos e opiniões a respeito do PNES e das políticas públicas da educação ambiental na contemporaneidade, no âmbito do MEC.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica apresentar 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. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando 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 (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas semiestruturadas realizadas possuem perguntas abertas, em que existe liberdade para a colocação de ideias no transcorrer da entrevista (TRIVIÑOS, 2006). Assim, ao realizar as entrevistas semiestruturadas, permite-se identificar um conjunto de temas a serem explorados e ajustar as perguntas no contexto da entrevista.

2.2 PESQUISA DE CAMPO: DOCUMENTOS E DEPOIMENTOS SOBRE O PNES

A pesquisa foi realizada na Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação.

Para a realização da análise documental, o trabalho de campo se efetivou a partir de diversas visitas ao MEC ao longo de 2014, 2015 e 2016, mais concentradamente nos meses de agosto, setembro e outubro de 2015 e janeiro de 2016. Durante as visitas, foram realizadas a pesquisa documental e quatro das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. As demais entrevistas foram feitas via Skype, tendo sido gravadas e os termos enviados por correio.

Para a elaboração dos roteiros de entrevistas, serviram de base os referenciais teóricos e legais da educação ambiental, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), os documentos oficiais publicados pelo MEC, os editais dos cursos de formação continuada na área da EA publicados pelo MEC, os referenciais do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, aliados aos conhecimentos adquiridos como consultora no MEC.

Os roteiros foram pensados e organizados sob uma óptica cronológica, definida a partir das diversas fases de gestão do PNES: implantação, implementação e ações de continuidade. Essa organização se fez importante em função das especificidades de cada momento, das fases que cada gestor vivenciou. Consequentemente, os roteiros das entrevistas foram realizados seguindo uma ordem temporal das trajetórias, em que cada gestor do PNES esteve como Coordenador Geral da Educação Ambiental no Ministério da Educação e de acordo com as fases do Programa. Dessa maneira, os roteiros das entrevistas abordaram perguntas que permitiram responder aos objetivos desta pesquisa, tanto quanto ao objetivo geral quanto aos objetivos específicos. Os roteiros constituíram-se como um importante instrumento empregado para a coleta de dados que compõem os apêndices deste trabalho.

Para dar início ao trabalho de campo, realizei contatos por telefone e e-mail com gestores do MEC e solicitei a autorização para realizar a pesquisa documental na CGEA, por meio do “Termo de Concordância” (Apêndice A). Como houve mudança de gestor (coordenador), realizei duas vezes esse procedimento para solicitar a autorização, agendar as visitas, explicitar o objetivo da pesquisa e também realizar as entrevistas junto àquela

Coordenação. Identifiquei-me como pesquisadora, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação da UnB, e apresentei o tema da pesquisa. Após a primeira visita, um cronograma de visitas foi construído para que eu pudesse ter acesso aos documentos oficiais do MEC que tratavam do assunto, conforme as necessidades investigativas para a concretização da pesquisa.

Fiz contatos por telefone e e-mails com todos os sujeitos da pesquisa a serem entrevistados. Expliquei a cada um sobre os objetivos da pesquisa e como seria encaminhada a entrevista, perguntando se havia interesse em contribuir. Todos aceitaram o convite, e, a partir daí, solicitei a cada um dos sujeitos a leitura prévia e assinatura do “Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa” (Apêndice B). Mediante esse procedimento, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A gravação das entrevistas permitiu maior atenção ao longo da análise interpretativa e facilitou a dinâmica do diálogo. Vale dizer que as entrevistas duraram em média uma hora e trinta minutos.

Em consonância com o objetivo da pesquisa - de investigar e refletir sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis do Ministério da Educação na óptica dos gestores do Programa no Ministério da Educação e das Universidades Federais parceiras que ofertam o processo formativo Escolas Sustentáveis e COM-VIDA -, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de um estudo prévio a respeito dos atores diretamente envolvidos com a elaboração e a gestão do Programa.

Nesta pesquisa, tanto a entrevista quanto a análise documental foram igualmente relevantes e complementares entre si, o que permitiu a verificação de dados, a sinalização de informações a serem pesquisadas e a revelação de aspectos objetivos e subjetivos sobre as ações de gestão nas instituições públicas.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os coordenadores da CGEA e profissionais das Universidades Federais parceiras do Programa que atuaram diretamente ao longo das fases das ações de concepção, articulação, elaboração, implantação, gestão, implementação, acompanhamento e continuidade do PNES, a saber:

- Rachel Trajber, que esteve como Coordenadora Geral de Educação Ambiental entre 2003 e 2010. Foi gestora ao longo das ações de concepção, elaboração inicial, articulação e implantação do programa;

- José Vicente Freitas, que assume a CGEA em 2011, 2012e 2013. Foi o gestor ao longo da fase das ações de articulação, implantação e implementação;

- Jane Fátima Fonteneles Fontana, técnica responsável pela Coordenação Geral de Educação Ambiental no período de 2013 a 2015, fase de continuidade das ações de execução, acompanhamento e articulações do programa; e

- Cristiano César de Oliveira Passos, atual Coordenador Geral de Educação Ambiental do MEC. Assume o cargo em 2015, sendo gestor ao longo das ações de continuidade de execução, acompanhamento, desdobramentos e “crise”.

Além dos gestores no âmbito do MEC, foram entrevistados os profissionais das IES parceiras que atuaram diretamente com o Programa desde a sua formulação conceitual, que se deu a partir da concepção dos cursos de formação continuada para professores da educação básica na área da EA, sobre espaços educadores sustentáveis e escolas sustentáveis: Prof.^a Dulce Maria Pereira, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Prof.^a Glauce Souza, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Prof.^a Angela Maria Zanon, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Prof.^a Icléia Albuquerque Vargas, também da UFMS. Vale informar que a Prof.^a Michele Sato também fez parte do grupo de profissionais que construiu esses referenciais conceituais e metodológicos, porém não pode participar desta pesquisa por motivos de saúde.

A tabela a seguir apresenta de maneira sintetizada a instituição, o nome, função e o período na função.

Tabela 1- Identificação dos Entrevistados

Instituição	Nome	Função	Período
MEC	Rachel Trajber	Gestor PNES	2003 - 2011
MEC	José Vicente Freitas	Gestor PNES	2011 - 2013
MEC	Jane Fátima Fonteneles Fontana	Técnica Gestão PNES	2013 - 2015
MEC	Cristiano César de Oliveira Passos	Gestor PNES	2015 - 2016

UFMT	Prof. ^a Glauce Souza	Professora Coordenadora	2008 - 2016
UFMS	Prof. ^a Icléia Albuquerque Vargas	Professora Coordenadora	2008 - 2016
UFMS	Professora Angela Maria Zanon	Professora Coordenadora	2008 - 2016
UFOP	Prof. ^a Dulce Maria Pereira	Professora Coordenadora	2008- 2016

2.4 ANÁLISE INTERPRETATIVA DO CAMPO

A análise dos dados baseou-se no método qualitativo. Segundo Gil (2001), a interpretação de dados objetiva sintetizá-los e organizá-los para se chegar às soluções dos problemas propostos no estudo, buscando formas mais amplas de respondê-los.

Conforme Bardin (1995), a análise de conteúdo é o conjunto de técnicas de verificação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, das entrevistas. São procedimentos criteriosos, com diversos aspectos observáveis, e que colaboram muito no desvendar dos conteúdos dos documentos e entrevistas. Portanto, entre as diversas possibilidades e formas de análise de dados, definimos como o caminho para esta pesquisa a análise de conteúdo, que tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas em Educação. Ela se caracteriza como um recurso técnico para análise de dados derivados de mensagens sejam elas escritas ou mesmo orais, e, no caso desta pesquisa, das mensagens vindas dos documentos e das falas dos entrevistados que foram todas transcritas.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a técnica de análise temática ou categorial, que, segundo Bardin (1995), baseia-se por operações de desmembramento do conteúdo do texto em unidades e significados, para reagrupamento analítico subsequente em categorias, e em dois momentos: o inventário dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos. Assim, a categorização possibilitou estruturar a ordenação da realidade investigada, na intenção de apreendê-la conceitualmente.

Enfim, para a análise interpretativa de resultados, foram identificadas unidades de significado e construídas as categorias a partir das entrevistas e da análise dos documentos oficiais do Programa. Busquei realizar a pesquisa a partir de “um método que deve permitir um avanço do pensamento e da ação, que pode reunir o que estava mutilado, articular o que estava separado, pensar o que estava oculto” (MORIN, 2008, p. 37). Portanto, que se abre para descobertas e revelações que vão nascendo ao longo do processo de pesquisa.

É necessário deixar claro que, tanto durante a produção das informações quanto durante a análise, a conexão com o referencial teórico foi permanente no sentido de construção dos significados necessários ao entendimento do trabalho. Cabe destacar que a pesquisa documental e o diálogo junto ao MEC se fez constante ao longo de todo o percurso da pesquisa.

Foram constituídas cinco categorias. A primeira é Percepção dos Gestores e Parceiros sobre PNEs, utilizando como subcategoria Percepção dos Gestores e Parceiros das Universidades sobre Sustentabilidade; a segunda é a Política de Formação Continuada do MEC na Perspectiva da Sustentabilidade na Escola; a terceira intitulamos Desafios, Problemas e Potencialidades do PNEs, e como subcategoria, PDDE – Escolas Sustentáveis – entraves de implementação; a quarta categoria A CNIJMA como Processo Formativo dos Estudantes e Enraizamento do Conceito de Escola Sustentável; e a quinta categoria: Base Nacional Comum Curricular: Enfraquecimento da PNEA? Para finalizar, foi feita a elaboração das considerações a partir das categorias e seus referenciais, onde descrevemos respostas reflexivas para nossas questões e objetivos.

3 PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS –PNES

3.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PNES

Em 1988, com o advento da promulgação da Constituição Federal, a questão ambiental recebeu um novo enfoque. A Constituição apresentou um artigo para a educação ambiental, e entre as determinações expressas citamos: a promoção de todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (art. 225, VI); além disso, a educação foi disposta como direito social de todos e dever do Estado e da família (arts. 6º e 205).

Outro marco que devemos ressaltar é o advento da I Conferência Nacional de Educação Ambiental de Brasília, em 1997, pois a partir dela teve início o processo de descentralização da educação ambiental no Brasil. Nos anos seguintes, o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação passaram a atuar na formação de técnicos multiplicadores em educação ambiental nas secretarias de Educação e de Meio Ambiente dos estados, em escolas técnicas agrícolas e em universidades.

A Política Nacional da Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) retomou os princípios e recomendações existentes em documentos nacionais e internacionais. Essa lei estabeleceu a definição normativa e legalizou os princípios básicos e objetivos da educação ambiental, transformando-a em objeto de uma política pública.

Essa política surgiu, então, da aprovação da referida lei e foi regulamentada a partir do Decreto 4.281/02. Atribui responsabilidade a toda a sociedade na formação de valores socioambientais. A lei veio qualificar a EA, indicando seus princípios e objetivos, os atores responsáveis por sua implementação, seus âmbitos de atuação e suas principais linhas de ação.

De acordo com a PNEA, são incumbências dos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios: definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental; promover a educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino; e promover o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

Para o desenvolvimento das políticas, consideram-se os seguintes marcos conceituais internacionais e nacionais:

- Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - processo de Consulta Pública (2004) realizado em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de Educação Ambiental.
- Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global - elaborado pela sociedade civil durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), que propõe a noção de sociedades sustentáveis, construídas a partir de princípios democráticos, em modelos participativos de educação popular e gestão ambiental.
- Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental – realizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente); acontecem a cada 20 anos: Tbilisi/Geórgia, 1977; Tessaloniki /Grécia, 1997; e Ahmedabad /Índia, 2007.
- Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – 2005-2014, iniciativa das Nações Unidas, pela UNESCO.

Portanto, os fundamentos legais da EA são instituídos desde a Constituição como um princípio e um instrumento da política ambiental. São eles:

- Constituição Federal de 1988 - art. 225, §1º, inciso VI.
- Lei nº 6.938, de 31/08/1981 – Política Nacional de Meio Ambiente, em especial, o artigo 2º, inciso X, promoção da “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.”
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1997.
- Lei nº 9.795, de 27/04/1999 – Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).
- Lei nº 10.172, de 09/01/2001 – Plano Nacional de Educação – PNE - inclusão da Educação Ambiental como tema transversal. Consta que ela deve ser implementada no Ensino Fundamental e Médio, com a observância dos preceitos da Lei no 9.795/1999.
- Decreto nº 4.281, de 25/06/2002 – Regulamenta a Lei 9.795/2002 (PNEA) - Cria o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação e define suas competências.

- Decreto nº 7.083, de 27/01/2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação, que tem como princípio: “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”.
- Plano Nacional sobre Mudança do Clima – 2009 – item 6. “Fortalecer ações intersetoriais voltadas para redução das vulnerabilidades das populações”. Consta a “implementação de programas de espaços educadores sustentáveis [...]”
- Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, Projeto de Lei nº 8.035/2010.

Para Sorrentino (2005), uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. Segundo Tassara e Ardans (2004), as “políticas supõem uma gradação, uma aproximação sucessiva e cumulativa, na direção das metas aspiradas”. Essa abordagem considera a possibilidade de se pensar em um encadeamento de ações de caráter intersetorial capazes de favorecer a transição das escolas e universidades rumo à sustentabilidade socioambiental. É essencial destacar a palavra “transição”, pois esta reconhece a realidade atual das escolas brasileiras e do tratamento da educação ambiental nas redes de ensino, ao mesmo tempo que oferece um horizonte utópico a se alcançar ao longo do tempo e por meio de ações continuadas.

Para evitar a pulverização das ações e garantir uma coerência de políticas públicas que não sejam “de cima para baixo”, é preciso, segundo Sorrentino (2005), produzir uma estratégia aberta comum para alinhar “como queremos que seja o futuro”. Ao mesmo tempo, deve-se trazer a educação ambiental para o centro do sistema de ensino, considerando que essa temática, por ser transversal ao currículo, tem sido insuficientemente trabalhada no chão da escola.

Nesse sentido, a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental é realizada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, composto sobretudo pelo Ministério da Educação, por meio de sua Coordenação Geral de Educação Ambiental, e pelo Ministério do Meio Ambiente, por meio do Departamento de Educação Ambiental. A gestão e execução dos programas, iniciativas, projetos e ações é determinada pela Lei 9.795/1999, que define a educação ambiental como um instrumento que envolve a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais,

conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida.

A estratégia principal adotada para a implementação de uma Política Nacional de Educação Ambiental é incentivar a descentralização dos recursos e das ações e replicar a parceria e articulação política entre os órgãos que fazem as gestões de educação e meio ambiente também nos estados e municípios, bem como a criação de mecanismos que viabilizem o envolvimento efetivo dos conselhos e instâncias participativas de educação e de meio ambiente com acompanhamento do Conselho de Secretários Estaduais (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

As Secretarias Estaduais e Municipais de Meio Ambiente e Educação (SEMAs, SEMEDs e SEDUCs) exercem papel fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas de educação ambiental. Por isso, é importante que elas transversalizem a educação ambiental nos diversos colegiados e conselhos que tenham interface com a EA.

Para tanto, o Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação ambiental (PNEA) atua para estimular a criação de instâncias interinstitucionais de educação ambiental nos estados e municípios, apoiando as secretarias de Educação e de Meio Ambiente na formulação e condução de suas estratégias estaduais e municipais de formulação das políticas públicas locais de EA.

No âmbito federal, tanto o Ministério da Educação quanto o Ministério do Meio Ambiente podem realizar acordos de cooperação com outros Ministérios, órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, que podem agregar qualitativamente esforços na consecução dos objetivos propostos e que possuem sinergia nos temas abordados mais diretamente pela educação ambiental.

Para o fortalecimento do ProNEA e sua capilarização e enraizamento é necessário haver articulação de um conjunto de iniciativas do Órgão Gestor, do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), dos Coletivos Educadores, dos Municípios Educadores Sustentáveis, Salas Verdes, Programa Nacional Escolas Sustentáveis, entre outras.

Na esfera estadual, a exemplo do Órgão Gestor na esfera federal, as CIEAs - Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental - são colegiados compostos por representantes governamentais e não governamentais com atuação em EA que têm como atribuições planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e articular a execução dos trabalhos

em EA nos estados, assim como promover a ação coordenada da EA nas três esferas do governo. São importantes para mapear a situação da educação ambiental no estado e seus municípios, promovendo o intercâmbio de informações, aproximando a diversidade dos atores do campo da educação ambiental e incentivando a participação e o controle social na formulação, implementação e avaliação de projetos, programas e políticas públicas estaduais.

Já a Resolução que versa sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (DCNEA) está estruturada em quatro títulos: I – Objeto e Marco Legal; II – Princípios e Objetivos; III – Organização Curricular; e IV – Sistemas de Ensino e Regime de Colaboração. Os princípios das DCNEA são os mesmos constantes na Política Nacional de Educação Ambiental: Totalidade – em relação ao conhecimento sobre o ambiente; Interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural; Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; Vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação; Articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais, atentando para as dimensões locais, regionais, nacionais e globais; Respeito à pluralidade e à diversidade étnica, racial, social e cultural (BRASIL, 2012).

Os artigos 14 e 21 da Resolução 02/2012 fazem referência à constituição de instituições de ensino como Espaços Educadores Sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática e edificações, e tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

Já o artigo 17 preconiza as formas como se deve realizar a concretização desse objetivo por meio do planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino. Outros pontos levantados são o estudo das relações entre as mudanças do clima e o modelo atual de produção, consumo e a organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades. Tais referências tornam a implantação das DCNEA forte aliada das iniciativas do Plano Nacional de Mudanças Climáticas e do Sistema Nacional de Defesa Civil.

As DCNEA consideram que a

educação ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A educação ambiental

avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 515).

As DCNEA preconizam que as instituições de ensino sejam “incubadoras de mudanças concretas na realidade social” por meio da constituição dos espaços educadores sustentáveis. No documento, espaço educador sustentável é definido como

aquele que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações. Nesse sentido, os sistemas de ensino da Educação Básica, juntamente com as instituições de Educação Superior, devem incentivar a criação desses espaços, que enfoquem a sustentabilidade ambiental e a formação integral dos sujeitos, como também fontes de financiamento para que os estabelecimentos de ensino se tornem sustentáveis nas edificações, na gestão e na organização curricular (BRASIL, 2013, p. 525).

Cabe destacar também a importância da educação ambiental e da noção da sustentabilidade socioambiental em leis que induzem à articulação intersetorial das políticas públicas, tais como:

- No Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), por exemplo, o direito a cidades sustentáveis figura como uma das diretrizes gerais da política urbana (2º, inciso I);
- Nos textos da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (Lei nº 12.608/2012);
- Na Política Nacional sobre Mudança do Clima (Lei nº 12.187/2009);
- Na Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2009);
- Na Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433/1997);
- Na Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938/1981).

Todas essas leis fazem menção explícita à educação como instrumento de mudanças comportamentais e da práxis socioambiental visando à sustentabilidade. O mesmo ocorre com o Protocolo Nacional Conjunto para Proteção Integral a Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência em Situação de Riscos e Desastres, instituído pela Portaria Interministerial nº 2, de 6 de dezembro de 2012.

Ao longo dos últimos dez anos, em consonância com a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014), lançada pela Organização das Nações Unidas, o Ministério da Educação, em diálogo com os diversos sujeitos e interlocutores que compartilham a responsabilidade da implementação da PNEA, acolheu a demanda de formular o Programa Nacional Escolas Sustentáveis para estruturar as ações fomentadas no

âmbito da implementação dessa política, sendo essa tarefa assumida pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

Esse processo foi sendo construído a partir da realização de encontros nacionais e regionais, seminários, conferências infanto-juvenis pelo meio ambiente e outras estratégias participativas, que reuniram contribuições diversas, as quais inspiraram a formulação das Diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012 e resultaram em um arcabouço conceitual que foi denominado de “Programa Nacional Escolas Sustentáveis”, o qual, até o momento, ainda não foi formalizado por meio de um instrumento legal que o institucionalize como um “Programa” no MEC.

As ações da EA estão inseridas na estrutura organizacional das políticas públicas educacionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, que prioriza o fortalecimento de sistemas educacionais inclusivos, voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. A Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC), por meio da Coordenação Geral de Educação Ambiental, planeja, coordena e orienta a formulação e a implementação de políticas de educação em educação ambiental e cidadania, em articulação com os sistemas de ensino, visando à superação de preconceitos e promoção de atitudes positivas e melhoria do ambiente escolar e da qualidade de vida.

3.2 PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Conforme o texto referência Programa Nacional Escolas Sustentáveis (MEC, 2014 – PNES - versão preliminar de 17 de julho de 2014, p. 6),

[o PNES] nasce com o intuito de tornar factível a determinação das DCNEA, bem como de colocar em prática o princípio da educação integral. Tem como propósito contribuir para a melhoria da qualidade da educação, criando condições para uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilite a tomada de decisões transformadoras a partir do ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supere a dissociação entre sociedade e natureza. Em seu próprio nome (escolas sustentáveis) está implícita a concepção de unidade na diversidade, expressando uma concepção plural, democrática, ecológica e radical de política pública.

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis é concebido como uma política pública educacional. Suas ações articulam escola e comunidade, educação básica e educação superior na perspectiva de sociedades sustentáveis, tal como preconizado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Para se concretizar, o Programa baseia-se em um pacto federativo, envolvendo estados e municípios no esforço de fortalecer a transição das suas respectivas redes de ensino para a sustentabilidade socioambiental, considerando que essa é uma premissa fundamental para a melhoria da qualidade da educação pública. Alinha-se, também, com iniciativas de fomento às cidades educadoras e aos municípios educadores sustentáveis, até porque a utopia do sujeito ecológico decorre da promoção da cidadania, cada vez mais sintonizada com o tempo e o espaço em que vivem cidadãs e cidadãos socialmente responsáveis.

A proposta de política é desenvolvida pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), que desenvolve ações de implementação, gestão, monitoramento e fomento. As ações são realizadas pela CGEA e concentram-se na formação continuada das comunidades escolares e também por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis. A partir de 2013, 13.144 escolas que participaram da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente fizeram adesão ao PDDE-Escolas Sustentáveis - 2014.

O PNES apresenta princípios pedagógicos que favorecem a emergência e adoção de valores, como respeito a todas as formas de vida, liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça socioambiental, responsabilidade, educação como direito humano fundamental, bem como desenvolvimento de senso ético, crítico, estético e espiritual, considerados também como dimensões da sustentabilidade. São eles (MEC, 2014 – PNES - versão preliminar de 17 de julho de 2014, p. 6):

- Totalidade da concepção de meio ambiente, considerando a interdependência entre os meios físico, natural, socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

- Cooperação, cuidado, diálogo de saberes para gerar práticas locais inovadoras, integradoras e criativas;

- Pluralidade de concepções pedagógicas, considerando a multirreferencialidade (convivência da pluralidade e da heterogeneidade);

- Reconhecimento, respeito e preservação da diversidade biológica, étnica, racial, social e cultural, bem como ao patrimônio imaterial dos povos;

- Igualdade de oportunidades como elemento central do currículo, da gestão e dos espaços escolares, buscando, assim, a garantia de que as pessoas com deficiência e as demais pessoas terão o mesmo tratamento no acesso a seus produtos e serviços;

- Integridade, no sentido de educar pelo exemplo, por meio da formação de comunidades de prática;

- Articulação das dimensões subjetivas e objetivas nos âmbitos locais, territoriais, regionais, nacionais e globais na abordagem dos desafios socioambientais, segundo uma perspectiva crítica e transformadora;

- Fomento à autonomia da comunidade escolar e participação nas decisões sobre os destinos da escola e da comunidade;

- Pleno desenvolvimento do educando, conforme o artigo 2º da LDB, o que envolve abordagem integral das dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética.

O PNES baseia-se em premissas que podem ser expressas por meio das seguintes diretrizes (MEC, 2014 – PNES - versão preliminar de 17 de julho de 2014, p. 7):

- Autonomia das instituições educativas e possibilidade da adesão da escola ao Programa segundo a estratégia que ela preferir e com base em práticas que já realiza. Deve-se evitar a imposição de propostas;

- Indissociabilidade entre as dimensões da sustentabilidade na escola: currículo, gestão, espaço físico, bem como nas relações escola-comunidade, em especial no que se refere à singularidade cultural típica de cada localidade;

- Construção da democracia nas escolas, entendidas como espaços de convivência plural, marcados por inúmeros desafios e onde os conflitos precisam ser acolhidos, compreendidos e mobilizar soluções que favoreçam a melhoria da qualidade de vida;

- Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de forma articulada e coordenada com as demais diretrizes curriculares existentes;

- Perspectiva intergeracional (“uma geração aprende com a outra”) e participativa na gestão da sustentabilidade nas instituições educativas;

- Promoção de redes de aprendizagem, em que uma instituição de ensino aprende com a outra, evidenciando a necessidade de criação de comunidades de prática;

- Intersetorialidade do Programa em relação às diversas áreas do MEC, bem como com interfaces às demais políticas públicas, como as que são coordenadas pelos Ministérios do Meio Ambiente, da Ciência, Tecnologia e Inovação, da Integração, da Saúde, das Cidades, a Secretaria de Direitos Humanos, entre outros;

- Potencialização das ações já existentes, somando-se às muitas iniciativas voltadas à sustentabilidade socioambiental. A atuação do PNEs visa a tornar visíveis as conexões implícitas e potencializar tais iniciativas, especialmente quando se dão no interior das escolas;

- Articulação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis com políticas de sustentabilidade socioambiental na Educação Superior.

Todas as ações propostas envolvem de maneira inter-relacionada os componentes: Gestão, Currículo, Espaço Físico e Relações Escola-Comunidade.

Escolas Sustentáveis, na perspectiva do Programa, são aquelas que desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar a comunidade para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável, por meio de três dimensões interdependentes: realidade local, contexto global e interação com a comunidade.



Figura 2 - Componentes do Programa Nacional Escolas Sustentáveis
 Fonte: MEC, 2014 – PNES - versão preliminar de 17 de julho de 2014, p. 11.

A organização do Programa Nacional Escolas Sustentáveis está dada a partir desses quatro componentes estruturantes, e todos os componentes têm em si um fluxo permeável para facilitar as transições propostas. Concomitantemente, investe-se no fomento de um currículo formal sem ignorar os saberes tradicionais. Provoca-se uma reflexão ativa na reformulação dos espaços físicos, que têm sintetizado na arquitetura uma ideologia de cerceamento da luz, do ar, da água, de si, do outro, da comunidade.

As ações são voltadas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental na Educação Formal, para que as instituições educacionais sejam incubadoras e polos de irradiação de uma cultura fundada nos valores do diálogo, do cuidado, da solidariedade, da participação, do direito à diversidade e da sustentabilidade socioambiental. São estruturadas em cinco eixos articulados: I - Processos Formativos e Práticas Pedagógicas; II: Diagnósticos e Pesquisas; III: Comunicação; IV: Gestão e Infraestrutura; V: Articulação e interface com outros Programas, Planos e Políticas Nacionais.

O PNES foi construído com escolas, redes de EA e gestores. Entre 2010 e 2014, foram criados mecanismos de “escuta” para saber o que pensavam as escolas sobre a proposta. A CGEA fez uma enquete com escolas que concluíram processos formativos em

escolas sustentáveis, entrevistas com gestores públicos municipais e estaduais de educação, entrevistas com interlocutores do MEC e com gestores de programas federais, e também realizou encontros específicos para receber contribuições ao texto do Programa.

3.3 PNES: TEXTO E CONTEXTO

A concepção de educação ambiental adotada pelo MEC teve inspiração no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado por iniciativa dos movimentos sociais na I Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada durante a Rio'92, e que resultou de uma construção coletiva com texto final, aprovado em quatro idiomas e lançado durante a Marcha do Fórum Global. O Tratado foi reavaliado e recebeu novas contribuições dos diversos setores sociais presentes nos eventos realizados como parte da II Jornada Internacional de Educação Ambiental, durante a Rio+20. Além do Tratado, a Carta da Terra e a Carta de Responsabilidades Humanas exerceram influência sobre a EA brasileira, direcionando ações das políticas de educação no âmbito do MEC.

Desde 2003, o MEC coordenou o processo de realização das Conferências Nacionais Infantojuvenis pelo Meio Ambiente– CNIJMA (quatro até o momento), estratégia de mobilização considerada pelo MEC como um processo formativo que envolve toda a comunidade escolar e promove a reflexão a partir da realidade escolar sobre as responsabilidades compartilhadas no contexto socioambiental e a construção de conhecimentos e soluções, com a intencionalidade pedagógica de se buscar construir sociedades sustentáveis.

Nesse sentido, a proposta do PNES surge em 2009, fruto das deliberações da III Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2008, que lança o desafio de tornar as escolas brasileiras espaços educadores sustentáveis. Portanto, decorre também de uma série de iniciativas já empreendidas pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, como o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), os Coletivos Educadores, os Municípios Educadores Sustentáveis, as Salas Verdes, entre outras.

No âmbito do MEC, no período de 2012 a julho de 2014, foi realizada a elaboração participativa da referência conceitual do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), que ainda não foi formalizado legalmente pelo MEC e que tem, em seu texto de referência conceitual, o objetivo de apoiar as escolas brasileiras em seu processo de transição para a sustentabilidade socioambiental, convertendo-se em espaços educadores sustentáveis e contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida nas comunidades e melhoria da qualidade da educação básica. Esse “Programa” recebeu contribuições resultantes dos processos formativos dos cursos de educação ambiental, consistindo em um conjunto de ações voltadas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental na educação formal (escolar), para “que as instituições educacionais sejam incubadoras e polos de irradiação de uma cultura fundada nos valores do diálogo, do cuidado, da solidariedade” (MEC, 2014 – PNES - versão preliminar de 17 de julho de 2014, p. 1), da participação, do direito à diversidade e da sustentabilidade socioambiental.

Vale destacar que uma das contribuições ao processo desencadeado nessa formulação foi uma palestra realizada pelo educador Moacir Gadotti, em setembro de 2009, durante I Colóquio Sustentabilidade e Eficiência Energética, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Presidência da República, em busca de soluções para os problemas decorrentes das mudanças climáticas, quando ele apresentou o conceito de escolas sustentáveis a partir do esquema a seguir:



Figura 3 - Esquema escolas sustentáveis.
Fonte: Gadotti (2009).

A partir dessa reflexão, entre os anos de 2009 e 2010, o MEC coordenou a formulação do curso em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA, um

curso de extensão em modalidade de Educação a Distância - EaD, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sendo um processo que contribuiu para o delineamento dos princípios e pressupostos conceituais do PNES.

Outra fonte, o Programa Municípios Educadores Sustentáveis (MES), desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente em meados dos anos 2000, apresenta a definição do educador Carlos Rodrigues Brandão para espaços educadores como aqueles capazes de demonstrar alternativas viáveis para a sustentabilidade, estimulando as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol da coletividade e reconhecerem a necessidade de se educarem nesse sentido. Esse conceito, acrescido do conceito de sustentabilidade, define que os espaços, além da intencionalidade educadora, contêm em si o potencial de provocar descobertas e reflexões em relação a uma mudança de padrão civilizatório.

A proposta conceitual de escolas sustentáveis desenvolvida pelo MEC reflete a visão de educação ambiental compartilhada nos países latino-americanos, que enfatiza as relações entre sociedade e natureza, fortalecendo as noções de democracia e atuação compartilhada em defesa do meio ambiente e da qualidade de vida. A concepção de escolas sustentáveis transcende a noção de espaços educadores sustentáveis, no sentido estrito de estruturas vinculadas a processos, pois as escolas, ao irradiarem conhecimentos, valores e visões de mundo, tornam-se sustentáveis por conseguirem fazer permear a sustentabilidade de forma articulada nas três dimensões que a constituem: espaço físico, gestão e currículo.

Como deliberação da III Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizada em 2009, cerca de 700 delegadas e delegados de 11 a 14 anos reivindicaram e comprometeram-se com a transformação de suas escolas em escolas sustentáveis, caracterizando a origem da proposta nas comunidades escolares. A transformação dos espaços físicos enseja múltiplas abordagens que apontam para a construção de conhecimentos relacionados à ciência e à tecnologia, ao convívio social, à aprendizagem da participação.

Portanto, no âmbito do MEC, a proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis vem se consolidando desde a III CNIJMA e recebeu contribuições nos seguintes percursos:

2010 – A constituição de espaços educadores sustentáveis é assumida pelo Programa Mais Educação como um princípio da educação integral.

2010 – Aprovação na Conferência Nacional da Educação (CONAE) de moção que preconiza os espaços educadores sustentáveis como promotores da sustentabilidade socioambiental no contexto das mudanças climáticas.

Junho de 2011 – Elaboração de roteiro e publicação de série sobre Espaços Educadores Sustentáveis para o Programa “Salto para o Futuro”, da TV Escola.

Outubro de 2011 – Contatos com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para inserir critérios de sustentabilidade nas edificações escolares.

Junho de 2012 – Realização de duas edições especiais do Programa “Salto para o Futuro”, da TV Escola, exibidos durante a Rio+20 com as temáticas: COM-VIDA: Estratégia de Governança nas Escolas; e Escolas Sustentáveis e as Mudanças Climáticas.

Junho de 2013 – Lançamento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis, com a destinação recursos para o atendimento de 10 mil escolas, considerando adequações ambientais em seu espaço físico, formação de COM-VIDA e processos de gestão participativa na escola, e inserção da educação ambiental no projeto político-pedagógico da escola. Foram priorizados os municípios sujeitos a emergências ambientais, segundo critérios estabelecidos pelo Ministério da Integração, de acordo com a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (Lei nº 12.340/2010).

Junho, julho e agosto de 2013 – Reuniões técnicas envolvendo representantes de segmentos diversos envolvidos com a política educacional, com a política de educação ambiental e com outras políticas intersetoriais.

Agosto e setembro de 2013 – Consulta aos professores e demais participantes de algumas das conferências estaduais durante as etapas preparatórias da IV CNIJMA.

Setembro de 2013 – I Encontro do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, organizado pelo MEC em Cuiabá-MT, durante a realização do II Congresso de Educação Ambiental dos Países Lusófonos, que contou com a presença da comunidade universitária, de escolas, estudantes e pensadores da educação ambiental, inclusive dos demais países de Língua Portuguesa.

Novembro de 2013 – Encontro com professores e técnicos das Secretarias Estaduais de Educação durante a realização da IV CNIJMA, quando foram coletadas novas contribuições em formato de “inquietações”.

Maio de 2014 – Seminário com os representantes do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA durante a realização de sua 18ª reunião, em Brasília, que contou com a participação de técnicos das secretarias estaduais de Educação e outros convidados institucionais, para apreciar, apresentar subsídios, contribuições e alternativas para possíveis tomadas de decisões que permitam a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES). A metodologia do Seminário possibilitou que os participantes fizessem contribuições ao texto a partir da identificação de fragilidades e potencialidades.

Junho de 2014 – disponibilização da versão semifinal do documento do Programa, resultante da sistematização das contribuições colhidas anteriormente, tendo o documento circulado nas redes e fóruns virtuais de educação ambiental com um prazo para consulta pública e fase final de coleta de contribuições.

Julho de 2014 – sistematização das contribuições e consolidação da versão do texto de referência conceitual.

Dessa forma, a proposta do Programa pretende evidenciar uma intencionalidade política transformadora no atual quadro planetário hegemônico, fortalecendo as escolas para que façam a sua transição para uma sociedade de baixo carbono, de forma concomitante com a democratização de suas relações internas, que têm reflexos na gestão das escolas, e com a produção de conhecimento contextualizado em sua realidade.

O Programa apresenta uma série de ações articuladas que objetivam promover essa transição por meio da criação e fortalecimento de instâncias de participação e de decisão na comunidade escolar. Portanto, há um conjunto de ações previstas, algumas já estruturadas e outras ainda não estruturadas. Essas ações englobam: a formação continuada de profissionais da educação e demais integrantes do coletivo escolar (há processos formativos em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização financiados pelo MEC e ofertados por Instituições de Ensino Superior); criação e animação de comunidades virtuais de aprendizagem (ação realizada apenas ao longo da Conferência Internacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente - CONFINT); a promoção de estudos e pesquisas sobre sustentabilidade nas instituições educacionais (não há dados a respeito); o financiamento de ações desenvolvidas nas escolas e por municípios e estados que aderirem ao Programa (PDDE – Escolas Sustentáveis e Plano de Ações Articuladas - PAR, estruturadas e em andamento); comunicação e educomunicação sobre sustentabilidade

socioambiental (Programa Salto para o Futuro sobre espaços educadores sustentáveis - porém não foram encontrados dados sobre essas ações); o fortalecimento de escolas e comunidades em situação de vulnerabilidades a riscos ambientais (também não foram encontrados dados a respeito); e ação integrada entre políticas, programas e projetos voltados à educação ambiental no município, na escola, nas IES (Instituições de Educação Superior), nas Unidades de Conservação e nas demais instituições que atuam junto a cada comunidade escolar (não foram encontrados dados).

As ações do PNES organizam-se em torno de quatro componentes:

- (1) Currículo da escola sustentável;
- (2) Gestão democrática para a sustentabilidade;
- (3) Espaço escolar e sustentabilidade;
- (4) Relações Escola-Comunidade.

Desses marcos referenciais, emergem também as Diretrizes Curriculares Nacionais, que “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013). Entre elas, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), cuja implantação no sistema de ensino constitui desafio adicional, em especial, por ter que, necessariamente, articular-se às demais DCN, principalmente as que se referem aos temas da diversidade. Nesse documento a EA é considerada uma concepção educativa e não um tema. Essa perspectiva traz muita diferença para a consolidação das escolas sustentáveis.

Nas DCNEA, os espaços educadores sustentáveis estão associados à concepção de educação integral (que não se limita à proposta de tempo integral ou ampliação de jornada), sendo inclusive citados no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – artigo 2º, inciso V, que institui o Programa Mais Educação, do MEC.

O desafio de internalizar as DCNEA e de fomentar a constituição de espaços educadores sustentáveis converteu-se em objetivo da proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

O momento atual de implementação da PNEA configura-se com o desafio de elaborar estratégias de implementação das DCNEA e a proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) pretende contribuir com esse processo. A primeira versão das

DCNEA foi elaborada em 2005, após discussão no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Até sua aprovação, decorreram cerca de sete anos e foram feitas quatro versões para que o texto chegasse a se converter na Resolução CNE/CP nº 02/2012. O texto final resulta de um longo processo de diálogo estabelecido internamente nas instâncias do MEC, com outras esferas governamentais, bem como com as redes de EA, a comunidade acadêmica e demais instituições da sociedade civil.

É necessário que as diretrizes se materializem em ações que possam inspirar e mover as redes de ensino, em seus diversos níveis e modalidades, em direção à constituição de sociedades sustentáveis. Para isso, são necessárias ações de políticas públicas. Foi com essa intencionalidade que surgiu a proposta de formulação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis. O processo de elaboração do texto de referência conceitual do PNEs adotou um percurso de diálogo com os sistemas de ensino e constituiu-se em uma construção coletiva.

Para além da meta de universalização da educação, a conjuntura atual requer que a educação básica e também a educação superior sejam concebidas como espaços capazes de abrigar a diversidade, de acolher novos repertórios socioculturais, de negociar os conflitos decorrentes, aprender e ensinar como enfrentar as mudanças ambientais globais e contribuir com propostas de novas formas de ser e estar no mundo. Essas perspectivas têm provocado os gestores e educadores a repensarem os espaços e os tempos da escola, bem como as práticas pedagógicas, materializadas em suas rotinas.

Em todas as entrevistas realizadas, foi apontada a necessidade de institucionalizar o Programa Nacional Escolas/Universidades Sustentáveis por meio de Decreto ou Portaria. Não foram encontrados dados que apontassem alguma articulação com o Portal do Professor na divulgação de matéria de educação ambiental. Nota-se que é preciso divulgar o acervo de educação ambiental nesse Portal junto às escolas e aos cursos de formação continuada e de licenciatura. Constituir essa articulação é fundamental, no sentido de difundir informações sobre implementação das DCNEA, escolas sustentáveis/IES sustentáveis e riscos ambientais.

Cabe destacar que o texto de referência conceitual do Programa Nacional Escolas Sustentáveis consultado, conforme informação da CGEA, deverá ser revisado para incluir as ações voltadas aos demais níveis e modalidades de ensino ainda não contempladas, a exemplo do ensino superior, considerando a constituição de universidades sustentáveis.

4 ESTUDO DE CASO - PNES NA ÓTICA DOS GESTORES E DOS PROFISSIONAIS DAS UNIVERSIDADES PARCEIRAS

Na análise e estruturação dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, algumas categorias emergiram do campo. Conforme Franco (2007), são categorias e indicadores pré-determinados que objetivam responder algumas questões específicas do pesquisador.

Assim, as etapas do percurso metodológico desta pesquisa foram: tratamento dos dados a partir da técnica de análise temática ou categorial; em seguida, reagrupamento em categorias; análise e interpretação dos dados; análise da interpretação dos dados; e elaboração das considerações, buscando respostas para as questões e objetivos.

A partir da análise documental e das entrevistas, conforme os passos metodológicos citados, chegamos às seguintes categorias e subcategorias, que constituem o processo interpretativo da pesquisa:

- Percepções dos Gestores e Parceiros sobre Escolas Sustentáveis na Perspectiva do PNES;
- Identities e trajetórias dos gestores e parceiros do PNES;
- Desafios, Problemas e Potencialidades do PNES;
- PDDE – Escolas Sustentáveis – Entraves de Implementação;
- A Política de Formação Continuada do MEC na Perspectiva da Sustentabilidade na Escola;
- A CNIJMA como Processo Formativo dos Estudantes e Enraizamento do Conceito de Escola Sustentável;
- Base Nacional Comum Curricular: Enfraquecimento da PNEA?

Para finalizar, foi feita a elaboração das considerações a partir das categorias e seus referenciais, em que descrevemos respostas reflexivas para nossas questões e objetivos.

Com o objetivo de analisar o PNES na óptica dos gestores no MEC e das Universidades Federais parceiras, a partir das lentes conceituais e resultados da análise documental já tratados nos capítulos anteriores, escolho, a partir das falas dos entrevistados e dos resultados advindos da análise documental, realizar uma apresentação e discussão a partir das categorias emergentes.

4.1. PERCEPÇÕES DOS GESTORES E PARCEIROS SOBRE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA PERSPECTIVA DO PNE

Conforme definição do PNE (2012), escolas sustentáveis são aquelas que, em seu fazer pedagógico, criam condições para promover a cultura da sustentabilidade socioambiental. Refletem essa intencionalidade de forma articulada, por meio de quatro dimensões interligadas: Currículo (Projeto Político-Pedagógico - PPP); Modelo de Gestão; Espaços construídos; e Relações com a comunidade. O objetivo desta categoria de análise é colocar na centralidade a voz dos sujeitos, evidenciando, na percepção deles, o conceito de escolas sustentáveis na perspectiva do Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Tanto a gestão quanto o currículo integram o PPP.

A partir das falas dos entrevistados, identifiquei que as escolas sustentáveis representam um horizonte utópico, que busca desenvolver no espaço escolar uma nova cultura, fundada na noção multidimensional de sustentabilidade (ambiental, social, econômica, cultural ética, estética, espiritual), com base em intensa participação, no sentido de formar cidadãos e cidadãs politicamente engajados na transição para uma nova sociedade. Vejamos o que os gestores mencionam a esse respeito.

[Rachel Trajber] Mas quando eu pensei em sustentabilidade, Escolas Sustentáveis e tal, em primeiro lugar, eu tinha um ponto de partida conceitual que é desenvolvimento sustentável. E a contradição entre esses dois termos, quando desenvolvimento significa crescimento econômico puramente e que ele tem uma contradição com um conceito mais multidimensional, de sustentabilidade e que eu considero muito produtivo em termos de construção de sociedades sustentáveis como a gente trabalhou esse conceito no Tratado de Educação Ambiental das Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Desenvolvimento sustentável não me permitiria trabalhar nessa multidimensionalidade do conceito de sustentabilidade, mas sim o Tratado e os princípios do Tratado davam essa possibilidade, mas eu tinha que tirar a questão do desenvolvimento e contrapor. A questão do desenvolvimento. Tanto que tem uma fundamental crítica ao capitalismo no conceito de sustentabilidade que a gente usa. Então, eu acho que ele é uma coisa muito discutível se um conceito pode ser apropriado nessa política pública. Talvez numa política desenvolvimentista, obviamente não. Mas numa política pública de educação, você tem condições de pensar e de trabalhar junto com as escolas, a sociedade que a gente quer construir. Que sociedade é essa que a gente quer construir? E que nós precisamos construir, então, a transição para essas sociedades sustentáveis. E, por meio da escola, a gente pode ter uma coisa, uma ação bastante prática e concreta que é tornar essa escola uma área de pesquisa, local para essa sustentabilidade. O que seria uma escola sustentável? Isso dá para construir junto com as escolas a partir daquele conceito mais geral também de você ter que, numa escola, pensar na sustentabilidade das edificações, que tem muita concretude. Da gestão, porque se você tem uma edificação, que têm critérios de sustentabilidade, a gestão da escola também precisa ter critérios de

sustentabilidade de uma forma mais coerente e pode ser introduzido no currículo dessa escola. Quer dizer, não adianta a gente só trabalhar com o currículo que é o mais comum. E que na escola se fala de currículo. Mas fica completamente contraditório você falar de uma coisa que você não está construindo de forma concreta e coerente essas formas de ser sustentáveis na sociedade.

Espaços Educadores Sustentáveis é uma política mais ampla do que Escolas Sustentáveis. Porque qualquer espaço pode educar para a sustentabilidade contanto que ele tenha essa intencionalidade. De ser um espaço que educa para a sustentabilidade sem o sustentável. Como uma referência, não como um modelo, mas uma referência da possibilidade de se construir a sustentabilidade. Espaços que sejam... Que eduquem pelo fato deles serem coerentemente sustentáveis. E talvez as escolas sejam uma forma de espaços educadores sustentáveis, que era o nosso grande sonho, mas existem outras possibilidades. Centros de Educação Ambiental podem ser espaços de educadores sustentáveis; mesmo com, sei lá, um estádio de futebol pode se tornar um espaço educador sustentável se ele tiver critérios de sustentabilidade e uma intencionalidade de educar para a sustentabilidade. Qualquer espaço pode ter essa intencionalidade e se tornar um espaço que educa para a sustentabilidade.

Com perspectiva semelhante à de Rachel Trajber, de que o conceito de escolas sustentáveis (PNES) está diretamente relacionado ao conceito de sustentabilidade, José Vicente ressalta que essa concepção revela a necessidade de desenvolver uma visão sistêmica de comunidade escolar e do seu potencial transformativo para empreender as mudanças na escola e na comunidade, e também de trabalhar com aprendizagem significativa, calcada na realidade imediata dos estudantes e permeada pela reflexão sobre causas estruturais globais dos problemas vivenciados no local e que traz a complexidade relativa às questões socioambientais.

[José Vicente] O tema da sustentabilidade comportava não só a promoção de indicadores socioambientais, mas nós entendíamos que essa sustentabilidade também tinha todas as dimensões da vida. No campo da cultura até o campo da política, da economia, a religião. Entendo que o conceito remete para essa posição de sustentabilidade abrangendo as diferentes dimensões da vida. Tanto é verdade que Escolas Sustentáveis só se constroem na relação da unidade escolar com a comunidade no seu entorno.

Então, isso pressupõe uma discussão não só sobre questões físicas do ambiente propriamente dito, mas abrindo discussão sobre toda e qualquer questão ambiental que afete aquela comunidade escolar e seu entorno como violência, drogadicção, bullying, o que você possa imaginar. Degradação do ambiente, Questão de mobilidade, questão de inclusão. Então, essa ideia de uma escola que se faz sustentável, ela se faz sustentável... Se faria ou pode estar sustentável para dentro, mas ela só se completa se ela se abrir por meio dessa relação para fora. Tanto do aspecto físico, mas concretamente vinculado aos recursos naturais, mas todas as outras questões aonde o ser humano age e interage. [...] Porque a gente partia do princípio que uma escola só poderia ser sustentável se ela promovesse direitos humanos, se ela promovesse inclusão, se ele promovesse universidade, se ela trabalhasse com educação de jovens e adultos. Isso foi o nosso grande sonho quando a gente começou a dar mais corpo a essa ideia até o ponto de pensar nessa ideia, nesse conceito como uma ação de política pública estruturante [...]. E a gente sempre teve em mente que havia um conjunto de pessoas trabalhando nesse tema e que ajudaram muito a apontar a direção. E

foram, efetivamente, inúmeras pessoas dentro da academia e fora da academia que nos ajudaram a apontar esse caminho.

Para o gestor José Vicente, nota-se que é preciso desenvolver o senso de pertencimento da comunidade escolar com relação ao seu território e o gosto de modificar o espaço e as relações sociais. Ressalta que as escolas sustentáveis só se constroem na relação da unidade escolar com a comunidade no seu entorno.

Jane Fontanelle reproduz o conceito prescrito no texto de referência do PNES sobre escolas sustentáveis.

[Jane Fontanelle] 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.

Cristiano Passos considera que a escola sustentável não é somente uma proposta preventiva para diminuirmos ou evitarmos problemas. São espaços com intencionalidade pedagógica de se constituírem como referências de sustentabilidade socioambiental, articulando currículo, gestão e espaço físico.

[Cristiano Passos] Entendo que o conceito de escolas sustentáveis, embora seja anterior ao conceito de espaços educadores sustentáveis, ele é mais amplo, porque ele dialoga com os processos de sociedades sustentáveis embasados em documentos e tratados internacionais das nações unidas que tem visão mais ampla, e espaços educadores sustentáveis está bastante focado em escolas, no espaço escolar, nos quatro muros da escola. São conceitos que tem pontos de convergência [...] O conceito de escola sustentável abre diálogo, faz com que a EA dialogue com outros conceitos importantes para além dos muros das escolas. É também um caminho com horizonte indefinido, pois é fruto de um processo coletivo e participativo, que apresenta potencialidades, mas muitas dificuldades. Promover a inclusão, criação de novos valores, justiça, gestão compartilhada, construção de referências, mudança de comportamento, mudanças internas, cultura da sustentabilidade, iniciativas de prevenção para os desastres socioambiental, não apenas a ambiental, pois defender a natureza inclui defender o ser humano. Sustentabilidade na Escola envolve a dimensão do currículo, da gestão e do espaço físico.

As visões dos gestores sobre escolas sustentáveis são sinérgicas e demonstram o alinhamento conceitual. Tradicionalmente, o governo brasileiro tem utilizado o termo “desenvolvimento sustentável” para suas políticas relacionadas à área ambiental. No PNES, o termo “sustentabilidade” foi utilizado tal como preconizado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta

da Terra, documentos internacionais que inspiraram a Lei 9795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e lidam com a ideia de sociedades sustentáveis, em oposição ao ideário desenvolvimentista implícito no termo desenvolvimento sustentável.

A professora Angela Zanon, considera que

são Escolas Sustentáveis aquelas escolas que têm algumas ecotécnicas implantadas, mas que essas ecotécnicas façam parte obrigatoriamente do currículo escolar. Que as ecotécnicas sejam utilizadas, na forma interdisciplinar, por todas as disciplinas, mas sempre agregando ao currículo escolar. Em todas as disciplinas e na gestão da escola. O objetivo maior da escola sustentável é gerar um movimento que seja capaz de contribuir na construção da cultura da sustentabilidade, que pode ser pensada e estimulada a partir de três dimensões estruturantes: a do próprio espaço físico, a gestão e a do currículo.

Na visão da Professora Glauce de Souza, escolas sustentáveis são aquelas que servem de referência para o processo de uma construção coletiva de uma organização e, sobretudo, de um espaço de referência em que caminham juntos gestão, currículo e espaço físico, mas que, acima de tudo, têm contribuição social.

[Glauce de Souza] Uma Escola Sustentável que isoladamente estuda um desses aspectos o que não se torna referência ou que não consegue movimentar, gerar ou até mesmo servir de referência naquilo que ela pode promover para uma sociedade sustentável, ela não consegue almejar aquilo que foi tão desejado teoricamente. Nosso maior desafio quando se fala em Escolas Sustentáveis é pensar como é que essa escola junto com seus pares, seus segmentos, gestam, pensam, idealizam e concretizam situações que possam ser levadas para as casas, para as famílias. Não é algo que fica só na escola, para a escola, mas tem que ser com a escola, com os segmentos.

Para a Professora Icléia Vargas, da UFMS, o conceito está em construção de maneira constante e permanente.

[Icléia Vargas] O que são “Escolas Sustentáveis”? É difícil. Tudo está em construção. A gente está experimentando. Tem muita gente envolvida. Até onde eu tenho podido acompanhar, porque a gente não sabe o que acontece pelo Brasil e pelo mundo. Mas, por exemplo, em alguns eventos de âmbito nacional, a gente ouviu muitas críticas ao que seria a Escola Sustentável, à proposta de Escola Sustentável. Por exemplo, a maior crítica é que a proposta tem um foco na arquitetura da escola. Então, apenas os aspectos do espaço físico seriam observados. E nós que participamos de todo esse processo, sabemos o quanto isso foi fundamental, nós pensamos que a Escola Sustentável tem que partir de uma sintonia entre espaço, gestão e currículo. O quanto que toda a proposta prezou pela inserção da escola na comunidade, pela ampliação das relações com a comunidade. Então, quando a gente ouviu essas críticas, a gente tem certeza de que elas são essenciais... Talvez elas sejam direcionadas para alguma localidade, alguma proposta individualizada porque não se trata daquilo que nós pensamos. Então, a nossa Escola Sustentável, essa proposta que a gente vinha pensando desde o início e que hoje está um pouco pulverizada até porque cresceu, tomou

corpo, avançou e, ao mesmo tempo em que avançou, ainda está aguardando maior atenção do poder público central, está aguardando financiamento, capacitação, mas essa escola que a gente pretende, que ainda não existe, ela parte de uma ideia de... Dessa sintonia mesmo, dessa reflexão a partir do espaço. O espaço é fundamental, espaço físico é fundamental e ele pode e deve ser adaptado. A gestão que tem que pensar todas essas questões, todas as questões, a ampla complexidade de questões que envolvem uma gestão escolar que se pretende sustentável e um currículo que tem que acompanhar toda essa transformação proposta pela Escola Sustentável e pela própria sociedade. Então, essa Escola Sustentável ainda está em construção. E eu tenho muita esperança, uma esperança imensa de que ela venha, no futuro próximo, se concretizar. Mas ainda é uma proposta.

Os entrevistados, de modo geral, enxergam que a proposta de escolas sustentáveis está disseminada e acontece independentemente de recursos públicos ou privados. Definem as escolas sustentáveis não somente como proposta preventiva ou mitigatória para diminuirmos ou evitarmos problemas socioambientais, mas as caracterizam essencialmente pela intencionalidade pedagógica de se constituírem como referências de sustentabilidade socioambiental, articulando currículo, gestão e espaço físico. Um caminho de construção de sociabilidades solidárias, amorosas, de relações criativas e afetivas com a natureza, da qual somos parte.

Além disso, a partir das falas, foi possível entender a proposta de escolas sustentáveis como um caminho para promover a inclusão, a criação de novos valores apoiados na ética do cuidado e da justiça, a gestão compartilhada, a construção de referências socioambientais e a mudança de comportamento frente à teia da vida. Um caminho de mudanças internas criticamente arquitetadas para a expansão da cultura da sustentabilidade e da paz, como iniciativas de prevenção para os desastres socioambientais, e não apenas ambientais, pois defender a natureza inclui defender a humanidade.

Nas falas, há um entendimento comum de que a sustentabilidade na escola envolve a dimensão do currículo, da gestão, do espaço físico e das relações com a comunidade e a biorregião. De que o espaço físico da escola sustentável emerge do território, a partir dele, como que nascendo dele. A partir da análise documental, também constatou-se a necessária utilização de materiais construtivos mais adaptados às condições biolocais e de um desenho arquitetônico que permita a criação de edificações dotadas de conforto térmico e acústico, que garantam acessibilidade, gestão eficiente da água e da energia, saneamento, áreas vivas – habitats, gestão e destinação adequada de resíduos. Espaços construídos com áreas propícias à convivência da comunidade escolar e a cultura de paz estimulam a

segurança alimentar e nutricional, favorecem a mobilidade sustentável e respeitam o patrimônio cultural, sua bioarquitetura vernacular e os ecossistemas locais.

Tais pressupostos oportunizam pensar nas reformas e mudanças que possam gerar economia dos recursos naturais, criar espaços que promovam a sociabilidade, a ludicidade, o belo, reinventando os espaços já existentes para possibilitar o sentimento de pertencimento, pois, como cita Paulo Freire, “ninguém ensina ninguém, todos aprendemos nas relações, nos encontros”.

A gestão dessa escola se faz pelo compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao dia-a-dia, à rotina da escola, em diálogo com a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero existente e a biodiversidade, inclusive linguística.

O currículo é, assim, vivo e dinâmico; um espaço de inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das escolas, fluido e dialógico em seu cotidiano, a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global. Portanto, trata-se de uma escola comunitária também.

Enfim, todas essas concepções trazidas pelos documentos e sujeitos desta pesquisa sinalizam a necessidade de desenvolver uma visão sistêmica de comunidade escolar e do seu potencial transformativo para empreender as mudanças na escola e na comunidade e desenvolver o senso de pertencimento da comunidade escolar ao seu território e o gosto de modificar o espaço e as relações sociais. Resgatar o prazer de aprender, de forma lúdica e tendo a escola e seu entorno como objetos de conhecimento.

4.2 IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DOS GESTORES E PARCEIROS DO PNES

Esta subcategoria tem a finalidade de revelar um pouco sobre a trajetória de vida de cada participante e trazer a subjetividade de cada sujeito, sua história e lugar. São dados importantes para enxergar a percepção e a práxis de cada um como profissional e gestor de políticas públicas. Relevante também para compreender as visões de mundo e, em especial, as percepções sobre sustentabilidade, educação ambiental e escolas sustentáveis, núcleos temáticos desta pesquisa. Cabe ressaltar que cada sujeito, ao falar de si, trouxe um recorte da sua trajetória, do que mais marcou sua vida profissional e acadêmica.

Nesse sentido, diferentes momentos pessoais permearão a construção da identidade profissional dos sujeitos e a consolidação de seu saber fazer, que nasce, em grande parte, das experiências de vida, dos seus referenciais, da organização burocrática e ideológica em que se encontra inserido.

Para Cavaco (1999), a edificação da identidade profissional entrelaça-se com a identidade pessoal, com os contextos de interação, com outros profissionais, com a socialização entre pares e com as questões de ordem burocrática típicas das instituições. Logo, a trajetória profissional está arrolada à trajetória pessoal, na forma como se vive o presente e, ao mesmo tempo, como se projeta o futuro em todos os sentidos e dimensões e a tomada de decisões.

Dra. Rachel Trajber - Gestora MEC/CGEA:

Academicamente eu sou doutora em Antropologia, em Linguística e eu, enfim, acho que é acadêmico é isso. A minha trajetória, assim, profissional é que eu decidi depois de terminar o doutorado que eu queria trabalhar com educação e foram coisas paralelas que aconteceram [...]. Na minha vida em que eu fiz cursos de educação, por exemplo, a Formação de Professora Waldorf [...] Eu fiz um curso de formação, ao mesmo tempo em que eu entrei na universidade, na graduação. Mas depois, eu acabei indo para essa vida mais acadêmica, tal. E quando eu terminei o doutorado, eu voltei para essa área de educação e eu trabalhei em Secretaria Municipal de Educação em São José dos Campos. Depois eu fui para São Paulo, trabalhei na FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, que é secretaria de Estado de Educação. E daí eu comecei a... E ao mesmo tempo eu sempre fui ambientalista, então, acabei juntando as duas coisas quando, em 1992, eu participei da elaboração do Tratado de Educação Ambiental para a Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global na Rio 92 [...] Na Eco 92. E desde então eu comecei a atuar. Eu estava atuando tanto na FDE quanto numa organização... Uma ONG que é o Instituto Ecoar para a Cidadania, com Educação Ambiental. E, assim, foi sempre paralelo a minha atuação em ONG. Eu dava aulas também na PUC, na pós-graduação na área de EA e Educomunicação [...]. Além disso, eu tinha aqueles projetos na Imagens e Educação quando eu saí da FDE. E isso eu estou falando de 1990, eu acho. É. Em 1990 eu saí da FDE e fui trabalhar com Imagens e Educação [...]. Fazia projetos de educação em diversas áreas com mulheres [...]. Em diversas áreas de empresas [...]. E, paralelamente, eu estava no Ecoar trabalhando com Educação Ambiental. E aí com o Governo Lula eu fui para o Ministério do Meio Ambiente com a Marina, a convite da Marina para coordenar a Conferência Nacional de Meio Ambiente e a Infanto-Juvenil. Aí depois dessa primeira conferência, eu fui convidada pelo MEC, pelo Ricardo Henriques, quando o Tarso Genro foi ser ministro e o Ricardo Henriques me convidou para ir para o MEC e coordenar a Educação Ambiental no MEC. Fiquei por nove anos na Educação Ambiental do MEC, onde eu fui juntando todas as experiências de trabalho em Secretarias de Educação no âmbito municipal, estadual e aí eu fui para o federal. E, então, com as redes públicas de ensino, eu tinha esse trabalho já acumulado. E com os movimentos sociais, com ONG nessa relação com a Educação Ambiental. E acabou se juntando tudo, toda essa experiência acumulada, foi muito importante trabalhar no MEC.

Dr. José Vicente de Freitas, Gestor MEC/CGEA - apresenta sua trajetória pessoal e profissional até o momento em que sai do MEC, onde esteve como coordenador geral de educação ambiental:

Eu comecei a minha carreira aqui no Sul do Brasil, no extremo Sul do Brasil na Universidade Federal de Rio Grande. E eu tenho uma formação dentro da área de ciências humanas que ela passa pela História e pela Antropologia. E foi uma área que eu vivi muito intensamente durante os primeiros dez anos de academia até sair para fazer o doutorado [...]. E nós estávamos nos anos, final dos anos 80 quando eu comecei a participar de movimentos ambientalistas, de movimentos ecológicos etc., até me deparar com a Rio 92, me deparar com o Tratado. Eu estive no Rio de Janeiro. Eu participei de várias manifestações naquele momento não tão forte no campo da Educação Ambiental, não tão forte quanto o Tratado, mas foi o momento em que eu fui completamente tragado e seduzido pela área ambiental e foi o momento em que eu comecei a fazer uma guinada na minha vida de pesquisador, da minha vida de professor e eu comecei a dedicar todos os meus esforços, militância, minha energia nessa área.

Bom, logo depois que eu concluí o doutorado, eu voltei para a universidade e, assim que eu cheguei à universidade, havia um curso recém-criado, um curso de pós-graduação que havia sido criado recentemente, que era o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental em nível de mestrado [...]. E quando eu cheguei, assim, mais novo, cheio de energia, eu fui convidado para integrar o corpo docente desse curso. Comecei a trabalhar com pesquisa qualitativa em educação e poucos meses depois os professores me escolheram coordenador desse programa de pós-graduação [...]. E foi essa a minha ação no campo da pós-graduação que me aproximou de outras universidades e de outros professores. Então, foi aí que eu comecei a me relacionar mais fortemente com a ESALQ, a USP, com a Uniso, que é onde trabalha ainda hoje o professor Marcos Reigota, que é uma das pessoas que ajudaram muito a popularizar a Educação Ambiental no Brasil. A minha própria universidade naquele momento tinha algumas inserções, algumas relações fortes com o Ministério do Meio Ambiente, da Educação. Inclusive, o primeiro desenho de um sistema de informação na área ambiental foi proposto pelo Ministério do Meio Ambiente para ser desenvolvido por duas universidades – uma universidade lá do Nordeste [...]. Universidade Federal de Pernambuco e a minha. Comecei a me envolver com isso, a ajudar no processo de organização de redes. Então, foi esse trabalho que acabou me projetando, assim, o meu nome, o meu trabalho e me aproximando de pessoas que tinham maior movimento, maior história, maior trajetória no campo.

Bom, quando o professor Marcos Sorrentino assumiu, em 2003, a Diretoria de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente [...] fui convidado para integrar a equipe e como eu sou servidor público federal, houve uma facilidade no sentido do Ministério do Meio Ambiente me requisitar para trabalhar em Brasília. Eu fui trabalhar em Brasília. A equipe era pequena ainda [...] E, trabalhando com o professor Marcos Sorrentino, comecei a minha experiência de política pública, especificamente Educação Ambiental. O professor Marcos fazia todo o papel de ação mais política, de coordenação, de mobilização, de direção e eu, aos poucos, comecei a assumir o papel de gerente de projeto, uma ação mais técnica [...]. O professor Marcos como diretor, depois eu como gerente de projetos e o diretor-ajunto [...]. O professor Marcos era a grande figura orientadora. E ficamos lá fazendo um trabalho muito interessante por seis anos. Chegamos a ter uma equipe de 61 técnicos trabalhando. Acho que foi um momento de maior ebulição, de maior enraizamento, de maior capilarização da Educação Ambiental no Brasil porque havia umas propostas muito boas na rua [...] Muitas propostas de vanguarda [...]. E quando a Marina saiu do ministério, chegou o Carlos Minc, houve toda aquela troca de diretores, de secretários, foi quando eles anunciaram a saída do professor Marcos. E com a chegada da

Samyra Crespo, da SAIC, ela me convidou para conversar comigo etc. e tal e me disse que precisaria de alguém para coordenar a área de Agenda 21, dentro da Diretoria de Responsabilidade Socioambiental e eu aceitei o desafio. Fui para a Agenda 21. Fizemos um trabalho [...] de pesquisa avaliando qual era o impacto do acolhimento da Agenda 21, local, no território nacional, uma pesquisa que acabou sendo publicada, uma pesquisa muito interessante. E quando já eu estava chegando depois de seis, depois de oito anos dentro do ministério, eu estava num cansaço muito grande porque nessa condição de gestor, ela te dá um desgaste muito grande, principalmente, quando a área não é considerada área prioritária ou daquele ministério. Então, quando eu tinha tomado a decisão de voltar para a vida acadêmica, eu achava que a minha experiência já tinha sido suficiente. E exatamente nesse momento, a Rachel Trajber, que por 10 anos coordenou a Educação Ambiental dentro do MEC, ela também tinha se afastado, não tinha ninguém na coordenação, foi quando houve uma articulação e isso não passou por mim, eu sei que isso aconteceu primeiro em outros âmbitos.

E foi dessa forma que eu cheguei ao MEC e fiquei no MEC por três anos e meio [...]. Foi um período em que a gente conseguiu tentar reorganizar, dar uma reorganizada no MEC, manter algumas políticas exitosas e tentar conceber uma política que conseguisse mobilizar e dar vida, sobrevida, à CGEA [...]. E foi nesse contexto todo que a gente continuou com as políticas exitosas. Juventude e Meio Ambiente, Conferência Nacional Infante-Juvenil. Ou seja, tudo que vinha funcionando muito bem a gente continuou.

Jane Fátima Fonteneles Fontana esteve como gestora MEC/CGEA interina após a saída do Professor José Vicente. Relata sobre sua estada no MEC e formação:

Sou servidora do MEC desde 1994, estive cedida de 2005 a 2012 a outros órgãos do Executivo Federal. Retornei ao MEC em 2013 para participar da realização da IV CNIJMA. Estou lotada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em julho de 2014 ocupei o cargo de Coordenadora-Geral de Educação Ambiental Substituta do Ministério da Educação.

O interesse pela questão ambiental me acompanha desde a formação como estudante em Licenciatura em Geografia. Em 1992, ao terminar a Graduação, ingressei em uma Especialização em Planejamento Ambiental – Meio Ambiente e Desenvolvimento, ofertada pela Universidade Federal Fluminense, na cidade de Palmas/TO. De 2006 a 2009 atuei na coordenação da formulação do Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento – PEAMSS, como técnica da Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental do Ministério das Cidades. Ao retornar para o MEC, em 2013, participei da coordenação da etapa nacional da IV CNIJMA.

Cristiano César de Oliveira Passos assume a Coordenação Geral de Educação Ambiental - MEC/CGEA:

Sou Graduado em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Estadual de Londrina (2004). Possuo especialização em Cultura: Arte e Criação. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial pelo SENAC Paraná. Trabalhei no Ministério das Comunicações de 2013 a 2015 como diretor de Articulação e Formação, e de 2012 a 2013 fui Coordenador-Geral de Articulação e Gestão Institucional. No período de 2011 a 2012 fui assessor da Secretaria de Inclusão Digital. Antes trabalhei na Secretaria de Ciência Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, SETI, de 2007 a 2010, como assistente técnico. Realizei o acompanhamento de projetos e programas nas Instituições de Ensino Superior do

Paraná pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina, FAUEL.

Dra. Ângela Maria Zanon, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, participou do processo de construção dos cursos de EA no MEC desde a primeira oferta em 2008/2009:

Possuo graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1977), fiz o mestrado e o doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho [...]. Atualmente sou professora Titular da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Docente e Orientadora no Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências - INFI/UFMS. Minha experiência na área de Educação tem ênfase em Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Biologia, [...] atuo principalmente com os temas: educação ambiental, ensino de ciências, formação continuada e educação à distância. Ministrei as disciplinas: Educação Ambiental: princípios e Práticas no mestrado, Educação Ambiental e a Biodiversidade no mestrado, Panorama da Educação Ambiental no Brasil no curso de especialização e Educação Ambiental e Escolas Sustentáveis no nível de especialização. Fui chefe da Coordenadoria de Educação Aberta a Distância da UFMS. Desde 2003 participo de ações, reuniões junto ao Ministério da Educação na Coordenação Geral de Educação Ambiental.

Estive na coordenação regional do projeto de pesquisa "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental", com desenvolvimento nas cinco regiões geográficas e que tem como objetivo conhecer as ações de Educação Ambiental que esteja efetivamente sendo realizadas pelo sistema formal de ensino brasileiro [...]. Esse projeto teve início em março de 2006 e terminou em agosto de 2006. Financiado pela SECAD/MEC com apoio Financeiro do FNDE para a publicação do livro Educação ambiental: gotas de saber - reflexões e práticas, muito utilizado para a capacitação de educadores ambientais.

Dra. Icléia Albuquerque de Vargas, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, também participou da estruturação dos processos formativos na área da EA, desde a primeira oferta:

Eu tenho a formação em Geografia. Fiz tanto a licenciatura quanto bacharelado. Depois eu fiz um mestrado em Educação. A graduação e o mestrado eu fiz na minha universidade, que é Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o meu doutorado eu fiz em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná num programa interdisciplinar em meio ambiente e desenvolvimento. Durante o meu doutorado, eu tive oportunidade de fazer um estágio na França, na Universidade de Paris, e no meu doutorado eu estudei os embates e os conflitos da sustentabilidade socioambiental no ambiente do Pantanal. E essa experiência da França foi realmente muito boa. Aliás, todo o doutorado foi para mim uma experiência maravilhosa. Eu entrei... Tive o privilégio de cursar um programa que se propõe interdisciplinar. Talvez o primeiro no Brasil que tenha começado isso. Completou recentemente dez anos o programa e eu trabalhei com profissionais das mais diversas áreas. Eu estou na universidade federal de meados dos anos 90 e trabalhei com vários cursos, dentre eles, a Pedagogia, mas como sou geógrafa, eu estou sempre nos cursos de Geografia. Desde que eu retornei do meu doutorado, em 2006, nós sentamos junto com alguns colegas para pensar uma proposta de uma pós-graduação em ensino de Ciências. Porque a maioria dos colegas eram da área de ensino de Ciências. Eram biólogos, são biólogos,

químicos, físicos. Eu sou a única geógrafa do grupo. [...] Paralelo à graduação em Geografia e o mestrado no Ensino de Ciências, eu nunca deixei de atuar no campo, na Educação Ambiental. A Educação Ambiental, nós estamos tendo essa formação Escola Sustentável e com vida desde a primeira oferta. Portanto, desde 2010, final de 2010 e também participo do Programa de Especialização em Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis [...]. Agora a gente está na segunda oferta. Meados da segunda oferta. E isso tem nos tomado todo o tempo, porque realmente é bastante trabalho. Não é só atividade de se pensar essas formações e colocar em prática, mas em torno de tudo isso, surgem muitas bancas, muitas consultorias, muitas atividades, palestras e, na parte inicial, os três primeiros anos dessa formação, extensão Escolas Sustentáveis e com vida, nós tivemos também bastante viagens, sobretudo para Brasília para poder reunir com o grupo inicial pensante da proposta.

Dra. Glauce Viana de Souza Torres, professora da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, participou da elaboração das formações junto ao MEC, desde a primeira oferta:

Eu estou há nove anos efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso. Anterior a esse período, eu já estava como professora contratada, denominada professora substituta e, na ocasião, eu já fui convidada, frente ao meu currículo, eu trabalhava num consórcio intermunicipal da Bacia, de recuperação da Bacia do Rio Cuiabá e a professora Michèle Sato, quando viu meu currículo, a minha experiência em recuperação de área degradada perguntou se eu tinha afinidade e interesse em trabalhar com Educação Ambiental já que eu sou bióloga e meu perfil era bastante ecológico, ser uma questão uma educativa. Eu falei que eu aceitava o desafio e naquele momento a gente conseguiu estabelecer uma parceria muito interessante já no grupo de pesquisa e Educação Ambiental na UFMT. Como eu não era contratada, mas mesmo assim, durante três anos eu desenvolvi pesquisas em Educação Ambiental em escolas. À época, fui apresentar minha pesquisa no Canadá, na Universidade de Quebec, onde essa própria pesquisa fomentou meu projeto de mestrado porque com afinco, com muita dedicação eu consegui desenvolver todas as, identificar as variáveis de interferência no processo formativo. Foi quando meu mestrado se alicerça na Educação Ambiental com a professora Michèle Sato. Passados dez anos, eu retorno à UFMT já mestre em Educação efetiva e ela, nas primeiras semanas do meu concurso, perguntou: “Olha, eu fui mentora, idealizadora de um processo formativo em Escolas Sustentáveis e está chegando aqui na UFMT. Você aceita coordenar esse projeto? Porque você tem uma afinidade muito grande com a escola. Você tem uma base teórica e agora você vai poder vivenciar isso na prática”. Eu falei assim: “Novamente eu aceito o desafio”. E a partir de 2009 eu começo a coordenar as Escolas Sustentáveis. Anterior a isso, outros projetos de Educação Ambiental desenvolvi fora da UFMT, em nível de especialização, de extensão. E quando professora Michèle Sato me faz o convite, eu assumo a oferta de 2009, 2012/2014 e sempre nos eixos de gestão, currículo e espaço físico. Então, quando você me pergunta: “Qual a sua afinidade, principais trabalhos?” Todo ele é voltado para Educação Ambiental escolarizada. Eu não tenho muito envolvimento com Educação Ambiental nos movimentos sociais, embora negra, descendência indígena, compõe esse movimento, mas na escola eu permeio toda essa discussão no próprio currículo.

Profa. Dra. Dulce Maria Pereira, professora da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, também participou da construção dos cursos da EA, desde a primeira oferta em 2008/2009:

Eu sou arquiteta. Eu fiz Arquitetura trabalhando temas ambientais, tanto é que eu fiz praticamente uma segunda opção, na verdade, eu entrei na universidade fazendo Biologia [...]. E fazendo disciplinas, uma segunda opção lá tanto na Antropologia quanto principalmente na Biologia e na Ecologia. Eu estudei na UnB e eu frequentava muito todos os cursos possíveis de Ecologia com um grupo que tinha interessante, principalmente, vários ingleses que estavam aqui na época e que já vinham com estudos que ajudavam a consolidar Ciências Ecológicas e Ciências Ambientais no Brasil. Então, desde que eu me entendo por gente... Por exemplo, quando eu passei no vestibular, eu passei em segundo lugar para Medicina e tudo mais. Tudo por causa de uma pressão familiar para seguir essa área, mas eu já sabia que não era isso que eu tinha que fazer. Então, quando eu, depois de uma longa trajetória, volto para a universidade, eu voltei para a universidade para fazer exatamente isso que a gente está trabalhando agora, para conseguir criar referências de sustentabilidade.

Para você imaginar, quando eu cheguei na universidade e, nas várias universidades do Brasil, quando falava de ciclo de vida, se fala de ciclo do berço ao túmulo. E eu me lembro quando eu introduzi a discussão sobre do berço ao berço, com o trabalho de uma extraordinária aluna minha de TCC ainda, foi meio uma surpresa, principalmente nas engenharias e nas arquiteturas. E não se tratava de uma desatualização. É porque a gente realmente está falando de ciências novas, de conceitos novos. Foi há mais ou menos há uns oito anos atrás. Então, eu tenho na universidade, eu até abri mão de uma certa carreira mais, digamos, talvez de maior visibilidade, mais recursos econômicos, justamente para trabalhar com o que nós estamos fazendo hoje. Eu coordeno um laboratório que até agora se chamava Laboratório Agenda 21, Núcleo de Estudos do Futuro e agregou-se Escolas Sustentáveis, mas que agora passa a chamar Laboratório de Engenharia para a Sustentabilidade. Então, é um processo rico porque é o processo também da própria Educação Ambiental nas áreas de Engenharia e Arquitetura [...]. E que são áreas importantíssimas, afinal de contas, áreas que, em princípio, formam onde se lida diretamente com a geração dos impactos ambientais, a utilização dos recursos [...]. Dos extraordinários recursos utilizados tanto na construção civil como na indústria [...]. Em geral. Que serve a construção civil também e que são as áreas responsáveis pela maior mobilização de materiais do planeta e, nesse momento da história, a maior mobilização de materiais da história da humanidade. Eu trabalho justamente nessa área e trabalho com duas unidades da universidade. Aliás, com três unidades da universidade. Uma delas é a REDEMAT – a Rede de Engenharia e Ciências dos Materiais. Trabalho com um departamento, um laboratório especificamente que interage com os trabalhos da REDEMAT no Departamento de Engenharia de Produção, Economia e Administração.

E sou professora efetiva do Centro de Educação Aberta e à Distância. Com a finalidade não só de trabalhar as áreas de formação à distância, mas principalmente de intensificar o uso da educação à distância por entender duas grandes possibilidades que estão aí colocadas. Uma delas é a redução do uso de recursos naturais no processo de educação. Imagine você, por exemplo, nós temos 600 estudantes hoje fazendo curso de especialização com muito rigor porque a gente trabalha com uma pró-reitoria de pós-graduação que é extraordinariamente rigorosa [...] E consegue aprofundar conceitos, criar conceitos, formar pessoas para que possam seguir a vida acadêmica, para que sejam educadores que consigam, de fato, criar redes, de organizar e articular o ensino e o processo de ensino-aprendizagem em Educação Ambiental. Estou hoje com o relatório para o MEC que mostra os territórios onde a gente incidindo

e seria inviável fazer isso se fosse todo no ensino presencial com os poucos recursos que nós temos. Então, trabalhar com ensino à distância, para mim, é utilizar essa extraordinária modalidade de ensino que também forma pessoas em várias habilidades e aí promove o desenvolvimento humano de forma muito mais ágil. [...] E eu tenho minha própria história fora do Brasil. Eu trabalhei durante muitos anos eu trabalhei com processos pós-guerra com processos, na época o que se falava era a recuperação de países ou de sociedades ou de grupos pós-guerra. Eu trabalhei também como... Quer dizer, essa minha atuação foi uma atuação tanto técnica quanto uma atuação diplomática, à medida em que eu fui embaixadora, inclusive, para os países de Língua Portuguesa. Aí do ponto de vista técnico, tenho atuado longamente nessa área da diplomacia, principalmente na área de promoção, naquilo que a gente chamava, à época, de inclusão dos países com menor desenvolvimento relativo, sempre atuando a partir do que foram as conferências do meio ambiente. Então, essa história é uma história que tem uma confluência hoje nesse trabalho na universidade. E, principalmente, compartilhar esse processo com diferentes áreas de ensino. [...] Sou assessora de Relações Internacionais do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade. Então, e é muito interessante nesse núcleo trabalhar, por exemplo, com tecnologias ambientais de grupos tradicionais como os povos de origem africana e os povos indígenas no Brasil. Então, eu tenho essa, assim, além do meu trabalho específico de ensino cotidiano, de coordenação de um programa que traz essa diversidade, que tem formado jovens com resultado espetacular para a sociedade. Eu já tenho alunos que eu tenho muito orgulho e muita felicidade, orgulho deles, felicidade por eles, felicidade também por ver que esses processos são processos que vão construir uma grande espiral de pessoas que vão se formando e vão sendo cada dia mais responsáveis também na sua atuação.

O conjunto de falas dessa subcategoria coloca na centralidade da análise a importância de conhecermos as identidades e trajetórias desses gestores e parceiros do PNEB para compreender melhor as percepções, as concepções trazidas e a relação com o PNEB. É importante pensarmos quem é o sujeito que atua diariamente nas instituições, uma vez que partimos do pressuposto de que a origem social do gestor de políticas públicas, as crenças, os valores e princípios, a formação familiar e grupal, a trajetória profissional e acadêmica, a influência de antigos mestres, as condições geográficas e econômicas, o capital cultural adquirido ao longo de toda a trajetória de vida e as experiências vivenciadas fora do ambiente de trabalho institucional são referências significativas para a compreensão em torno do processo constitutivo da identidade e da profissionalidade do gestor das políticas públicas.

Sendo assim, o gestor constitui-se como tal pelas relações estabelecidas entre o meio social em que se vive e sua história pessoal, ou seja, “o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura” (JUNGES, 2005, p. 46).

4.3 OS DESAFIOS, PROBLEMAS E POTENCIALIDADES DO PNES

O objetivo desta categoria é identificar nas falas dos sujeitos os desafios e problemas enfrentados ao longo do percurso dos gestores e profissionais da IES parceiras que atuaram diretamente com a proposta do PNES e as potencialidades do Programa. O intuito neste item é apresentar esses desafios, problemas e potencialidades relativos ao PNES, desde o seu surgimento em 2009.

Considerando que a política é uma ação de resposta do poder público às necessidades identificadas pela sociedade, essa construção, portanto, foi realizada em diálogo com representantes de diversos segmentos da sociedade. Assim, ao ser implementada, foi sendo reinventada para atender à dinâmica da sociedade, seus movimentos e fluxos. Tal contextualização será trazida na fala dos sujeitos entrevistados. Passamos, assim, a expor os depoimentos de cada gestor do PNES no âmbito do MEC. Traremos os relatos a partir de uma ordem cronológica, a fim de evidenciar o movimento processual de gestão do PNES.

Rachel Trajber esteve como Coordenadora Geral de Educação Ambiental no MEC por aproximadamente oito anos (2003 a 2011). Em sua gestão, foram realizadas três edições da CNIJMA e a Conferência Internacional Infantojuvenil Vamos Cuidar do Planeta (CONFINT 2010). Da III CNIJMA, emerge a proposta do PNES. Também em sua gestão são elaborados e estruturados os cursos de formação continuada para professores da educação básica na área da Educação Ambiental. Em 2004, iniciam-se os diálogos referentes às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Ambiental (DNCEA) e do PDDE – Escolas Sustentáveis, além de muitas outras ações. Os desafios e problemas em seu entendimento são expostos a seguir.

[Rachel Trajber] Primeiramente os conceitos são muito complexos. É uma mudança muito grande na visão de mundo das pessoas. Se você pegar Ecotécnicas e der recursos para fazer serão só Ecotécnicas, qual é o sentido? O sentido transformador mesmo para esse conceito de sustentabilidade multidimensional, sustentabilidade, sei lá, social, econômica, política, cultural, tudo isso numa sociedade sustentável. Mas numa escola seria sustentabilidade na gestão, no currículo e nas edificações. As Ecotécnicas vão para as edificações, no máximo. E fazem parte do curso, de todo o processo formativo. É legal. São práticas. E aí você pode financiar algumas Ecotécnicas, mas também precisam estar vinculadas a essas mudanças no currículo e na gestão.

Olha, eu acho que são os desafios da Educação Ambiental como um todo no MEC. A gente não consegue ter uma inclusão nas grandes políticas de educação. A gente fica sempre periférico e não consegue inserir o debate no MEC. No MEC como um todo. Então, esse é um grande desafio. Que eu tentei fazer isso

de múltiplas formas. Mas existe uma certa inércia no sistema. E cada um está tão ocupado com as suas caixinhas, que é muito difícil você inserir essas novas ações. Tanto é que a gente não conseguiu nem inserir no Plano Nacional de Educação.

Outro desafio é o próprio conceito de gestão. Cada área que eu tentava inserir no MEC. Então, por exemplo, a parte de Engenharia e Arquitetura era com o FNDE que eu tentei, inclusive, fazer um concurso uma época de universidade junto com o FNDE, com o Sindicato da Construção Civil, que estava disposto a pagar tudo e tal para fazer um concurso de Escolas Sustentáveis com arquitetos do Brasil todo e depois premiar com a construção dessas escolas a partir de cada bioma, enfim, era uma coisa sensacional. A ideia e a possibilidade. Mas ninguém queria ouvir – não é? – essa parte das edificações, da gestão, a mesma coisa lá com a diretoria que trabalhava com essas questões de gestão. Mas, assim, é tanta novidade. E eu tentei conversar sobre a A3P que teria que entrar para as secretarias do Estado, secretarias municipais de Educação e chegar nas escolas. Mas não tem condições no MEC de se inserir esses novos olhares. E eu fiz essa proposta de que seria uma grande oportunidade. Eles estavam fazendo a formação em gestão para os gestores todos das secretarias e das escolas. Aí eu fiz a proposta de colocar um módulo a mais, que seria tipo A3P nas escolas, que daí mexe com a gestão. Mas não dava, não é? Não tem rebatimento.

E com relação ao currículo foi a tentativa de inserir no Plano Nacional de Educação que também não teve rebatimento. [...] não foi para o Congresso. Não entrou. E eu fiz de acordo realmente com o olhar que o ministro tinha para o PNE. E o PNE mexeu, mexeram e não sobrou nada.

A falta de recursos crônica é um grande problema, mas isso todo mundo reclama. Mas eu acho que tem a ver com a Secadi. Que não tinha espaço para recursos, as ações da Secadi. Agora muito menos. E recursos humanos, materiais escassos. Eu trabalhei com os recursos humanos disponíveis, não é? Que eram consultores. Ainda bem, mas da forma precária, de vez em quando tinha, de vez em quando acabava. A gente tinha e era muito difícil de retomar. E financeiros nenhum. Só quando a gente embarcava, assim, na UAB, por exemplo. Na Universidade Aberta do Brasil, a gente usa recursos deles. E, assim, sempre com parcerias. Aquele evento no Pantanal, a gente teve a atuação do SESC. Aquele gestor do Ensino Médio que foi sensacional, mas pessoal. É uma política que o Mauro Guimarães do Rio de Janeiro, um educador ambiental. Ele chamou de “política de cunha”, que a gente coloca uma cunha e vai empurrando e abrindo espaços para a Educação Ambiental e eu acho que ele definiu isso com muita propriedade. E quando ele descobriu isso, ele me falou isso no aeroporto uma vez. Falou assim: “Eu acho que eu estou entendendo a política que você está fazendo, que é uma política de cunha. A gente atua nos espaços onde a gente consegue abrir para entrar com as nossas políticas”.

A gente fica sempre na periferia e sempre tentando abrir brechas, mas nunca conseguimos entrar na centralidade das políticas.

Eu acho que como tudo atualmente nas políticas públicas, as que foram propostas pelo governo Lula, especialmente, estão tendo retrocessos. Nós estamos numa crise. Então eu não sei, eu não consigo avaliar o que acontece e o que aconteceu e como esse conceito, na verdade, está sendo trabalhado.

Articulação com políticas educacionais é o grande desafio de realmente ter uma inserção mais aprofundada. A gente fica sempre periférico e não consegue inserir o debate no MEC. No MEC como um todo. Então, esse é um grande desafio. Que eu tentei fazer isso de múltiplas formas. Mas existe uma certa inércia no sistema. E cada um está tão ocupado com as suas caixinhas. Que é muito difícil você inserir essas novas ações. Tanto que a gente não conseguiu nem inserir no Plano Nacional de Educação.

Rachel enfatiza que a falta de recursos financeiros e humanos é crônica. Que a educação ambiental não entrou no Plano Nacional de Educação – PNE. Destaca que a EA não está na centralidade das políticas públicas de educação, que atua nas brechas. Não há articulação entre as coordenações e secretarias; as ações correm em paralelo. Um dos desafios são os modelos de gestão, sobre o que tentou, sem sucesso, implementar a A3P. Quanto às edificações, destaca que é preciso construir escolas a partir das características dos territórios, características biorregionais, por bioma. Que os pressupostos de sustentabilidade devem constar dos modelos preestabelecidos financiados pelo FNDE. Como tudo atualmente nas políticas públicas, as que foram propostas pelo governo Lula, especialmente, estão tendo retrocessos.

José Vicente, que foi coordenador por três anos, compartilha de uma visão bem aproximada à de Rachel. Relata desafios e problemas iguais ou bem similares. Falta de recursos, de articulação e diálogo entre as políticas, EA na periferia das políticas, falta de apoio institucional, disputas de prioridades, como se vê em seu depoimento.

[José Vicente] Eu tenho muita clareza em relação aos obstáculos. Na verdade, nós não tínhamos dúvida nenhuma de qual era o lugar que a Educação Ambiental ocupava dentro da Secadi porque nós tínhamos a certeza de que em nenhum momento ao longo da minha gestão lá dentro da CGEA de que Educação Ambiental nunca foi prioridade da Secadi. Então, para poder vencer esse obstáculo e sair dessa condição, nós tínhamos que adotar algumas estratégias. E essas estratégias, a primeira delas era a capacidade de mobilizar as diferentes coordenações e diretorias dentro da própria Secadi [...] Nós já vínhamos trabalhando nessa lógica de já fomentar, de divulgar, chamar a atenção para o potencial que tinha esse conceito e essa ideia de Escolas Sustentáveis. [...] Buscar apoios internos dentro da Secadi, buscar costurar essas relações com outras secretarias, o que nem sempre era fácil. Confesso para você que uma das secretarias com quem nós não tivemos muita oportunidade de conversar foi a própria SEB. Nós procuramos também, por meio das reuniões de coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental que envolve MEC/MMA a tentar trazer essas ideias e também no próprio comitê assessor do Órgão Gestor da política. A gente chegou a fazer algumas discussões. Então a gente foi ganhando espaço e as pessoas começaram a entender essa proposta. Então foi uma estratégia de tentar subverter a lógica das prioridades. [...] dentro da Rio + 20, que nós também trabalhávamos com a promoção da cultura da sustentabilidade. Daí essa ideia de um programa que poderia ser anunciado, um programa que poderia ser apresentado como algo... Na verdade, como algo que estava sendo constituído. [...] Eu não sei não se não fosse a Rio + 20 nós aprovaríamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Então foi uma oportunidade política que o ministério entendeu que seria uma proposta de educação. [...] São esses elementos que ajudaram a impulsionar e a ganhar algum espaço e alguns adeptos para esta ideia. Então, nós estávamos nesse momento de ganhar espaço, de consolidar a proposta que a gente conseguiu consolidar essa proposta só bem depois da Rio + 20.

Por que nós demoramos tanto a ganhar espaço e por que foi necessário adotarmos estratégias para ganharmos esses espaços? Porque dentro da Secadi, as duas secretárias que durante meu período passaram por lá, tinham anunciadamente, declaradamente outras prioridades. [...] Mas basicamente numa secretaria tão grande e com temas tão importantes, basicamente se escolheu uma prioridade e essa prioridade era inclusão. E nós vínhamos trabalhando nas brechas. Então, essa era uma questão. [...] Agora, o PNES não foi para a frente porque era uma proposta tão forte que ir para a frente significaria colocar as outras prioridades num outro plano. Foi isso realmente o que aconteceu. Tanto que o ponto máximo, assim, que nós conseguimos avançar numa proposta foi fazer aquela festa maravilhosa que a gente fez na 4ª edição da conferência. [...] é o momento de a gente ganhar espaço e transformar a proposta numa política pública efetiva, que ela tem que ser iniciada por meio de algum instrumento. Por decreto, algum programa anunciado pelo ministro etc. E isto não aconteceu. [...] gastamos uma energia enorme, mobilizamos sistemas municipais, estaduais, mobilizamos as escolas por esse país a fora, realizamos uma conferência centrada nessa proposta, abrimos diálogo, desenhamos uma belíssima proposta e, na hora dela se transformar em lei, em política assegurada por algum instrumento, ela não ganha esse espaço. [...] teria que estar amarrado em alguma coisa concreta no orçamento do ministério. Ele tinha que ser previsto no Plano Plurianual, ele tinha que ser anunciado por algum decreto. Então, tudo isso não aconteceu. E porque a grande questão é: as outras prioridades políticas. Não contávamos com recursos humanos para desenvolver a proposta, nós realmente não tínhamos. [...]

A ideia e a proposta foram à frente porque nós contamos com pessoas muito experientes, pessoas que conheciam a área, conheciam a relação com os sistemas de ensino, que traziam já um acúmulo, uma carga muito grande e foi isso que nos facilitou chegar ao desenho da proposta do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis. Então, nós construímos a proposta dessa forma.

[...] Mas como não havia nenhuma secretária que acolhesse, não houve em nenhum momento uma secretária que acolhesse plenamente a ideia porque esse debate tinha que ser feito lá junto com os demais secretários, junto com o ministro. Operamos sem “condições objetivas” não só recursos humanos, mas recursos financeiros também. [...]

Mas o interessante é o seguinte, mesmo que formalmente o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis não passou da proposta, esse é um documento que ainda existe lá, mas ele não foi instituído formalmente, ainda assim, alguns municípios e algumas redes estaduais de educação acabaram tendo esse documento como referência para fazer as suas ações de Educação Ambiental. [...] Por questões políticas de prioridades, de grupos com mais força para fazer valer os seus compromissos com prosseguimentos, com outros grupos. A ideia nunca vingou. Penso que talvez uma das grandes dificuldades da Educação Ambiental é ela estar no lugar errado. Ou seja, fazer articulação, ou transversalizar essa ideia a partir da Secadi é muito difícil. Talvez se estivéssemos na SEB, talvez fosse mais interessante. [...]

A gente tentou ganhar escala nessas ações, nesses programas, nessas iniciativas e foi o momento também que a gente [...] entendeu que já vinha sendo construída uma proposta dentro da CGEA e que aquela proposta podia se tornar exatamente não só o grande carro chefe da coordenação em termos de políticas públicas para as redes de ensino e para o ensino superior, mas seria um projeto que, inclusive, ele teria capacidade de, digamos assim, poder atrair a atenção dos diferentes temas que estavam dentro da Secadi. É a secretaria de maior vanguarda dentro do ministério, eu não tenho dúvida. Trabalhando com temas como adversidade e a inclusão, temas como educação de jovens e adultos, juventude, educação indígena, educação em direitos humanos e também Educação Ambiental. Quer dizer, uma secretaria deste tamanho com temas tão grandes, mas que não tinha uma capacidade de trabalhar juntos.

As falas revelam ausência de recursos financeiros destinados ao PNES, escassos recursos humanos na CGEA e, sobretudo, a fragilidade institucional para implementação do Programa. Na opinião de ambos, os desafios do PNES são os desafios da educação ambiental como um todo no MEC: não é prioridade. A educação ambiental não consegue ter uma inclusão significativa nas grandes políticas de educação, tampouco a proposta de Escolas Sustentáveis. É frágil o diálogo da CGEA com as demais secretarias do MEC, o que não oportunizou a articulação institucional necessária para o fortalecimento e, talvez, a própria institucionalização do PNES.

Evidentemente que a educação ambiental apresenta uma radicalidade crítica e autocrítica, o que provocaria mudanças paradigmáticas em todos os sentidos e estruturas das políticas públicas. A EA na centralidade das políticas provocaria uma verdadeira revolução institucional, um definitivo e decisivo confronto com o atual sistema capitalista e desenvolvimentista.

A radicalidade da educação ambiental ameaça as forças de exploração, do escravismo e da opressão instituídas e impostas pelos modelos de produção e consumo. Revela a rota de colisão que segue a sociedade do consumo, e isso não compõe prioridade ou interesse político.

Jane Fontanelle, assim como os gestores anteriores que atuaram diretamente com o PNES, apresenta diversos elementos sobre alguns desafios e problemas.

[Jane Fontanelle] De acordo com o que apresentei em dezembro, durante o VIII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, os desafios postos são: Estruturação da CGEA; Planejar e executar com mais agilidade; Ampliar oferta de processos formativos; Ampliar atendimento às escolas com recursos financeiros e criar estratégia de comunicação entre elas; Fortalecer parcerias; Consolidar a articulação interna no MEC em torno dessa proposta; Mais encontros, mais diálogo, mais ação coletiva para pautar agenda e fazer palavras saírem do papel e virarem resultados; Mobilizar as Com-Vidas e repensar o formato da V CNIJMA.

Além desses existem algumas ações e poucos recursos materiais e financeiros. O que existe não é suficiente para contemplar o universo das escolas de educação básica e nem para implementar a proposta como se pretende. Contamos com algumas ações existentes que também precisam de avaliação e monitoramento: Processos formativos: Cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização; Recursos materiais existentes: Materiais pedagógicos produzidos e disponibilizados; programas da TV Escola; Portal do Professor; Recursos financeiros (2013 e 2014): PDDE Escolas Sustentáveis; Programa Mais Educação.

Falta de equipe; não institucionalização do PNES; não há garantia de orçamento para o universo das escolas; não há articulação interna no MEC para internalizar a proposta nas demais políticas voltadas à Educação Básica e Superior. Ainda não há uma articulação efetiva. Os representantes dessas Coordenações foram ouvidos durante o processo de elaboração do texto de referência do PNES, mas

ainda há muito trabalho por fazer para consolidar essa articulação. O PNES ainda não foi institucionalizado e precisa ser institucionalizado.

Cristiano Passos também identifica inúmeros problemas e desafios. O orçamento é visto como um grande problema para o desenvolvimento das ações da CGEA e, conseqüentemente, para a implementação do PNES. Também fala sobre a institucionalização do PNES como um desafio a ser superado. Destaca a necessidade da definição de normas técnicas para as edificações escolares e a criação de um comitê para tratar do PNES junto aos territórios e instituições de ensino.

[Cristiano Passos] MEC já sofreu três cortes em três momentos diferentes e há sinalizações de redução do orçamento de todo ministério. Isso afetou principalmente, inicialmente na verdade, dívidas, que já tinham de 2013 e 2014, de programas que não receberam ainda a totalidade dos recursos. [...] Os programas que envolvem bolsas, todas do ministério, essa é a prioridade zero. Eu já vou entrar daqui a pouco nas questões específicas do PDDE, porque ele está passando por uma reformulação dentro do ministério. [...] O orçamento do ano que vem deve ser bem pensado, elaborado a partir do terceiro corte, que é uma redução menos de 50% do que tinha sido previsto para esse ano. A situação é bastante difícil.

[...] O que eu venho colocando em todas as reuniões que eu participei, tanto em nível de coordenação geral, departamentos, secretarias, participei de duas reuniões ainda na Secretaria Executiva onde também discuti isso, é que a política na Central de Educação Ambiental – primeiro que existe uma lei, existe uma série de documentos, não só lei: tem política na Saúde e Meio Ambiente que já menciona lá atrás, em 82, o Fórum de Educação Ambiental; a gente tem uma lei mais recente que é o Estatuto da Juventude, que além de colocar como direito a sustentabilidade e meio ambiente, tem uma linha clara da criação do Programa Nacional da Educação Ambiental, com os recursos etc.; a gente tem um conjunto de leis aí que abordam a educação ambiental de uma forma transversal etc [...] Agora, se nessas mudanças todas, nesse ambiente, a gente coloca em risco a própria política, como ela está construída, é a hora da gente trabalhar de forma mais organizada, se apropriar desses processos todos que estão acontecendo hoje, não só dentro do MEC, em todos os Ministérios. O PNES precisa ser institucionalizado, também precisamos criar um comitê para dialogar com os territórios e instituições de ensino de maneira organizada e sistematizada para obtermos maiores resultados e operacionalização. Além disso, precisamos avançar para que o PNES de fato abranja toda a educação básica e a superior. Precisamos discutir amplamente e sistematizar normas técnicas junto ao FNDE referencias de sustentabilidade nas edificações com as devidas normas técnicas definidas e financiadas. Outro desafio é ampliar efetivamente o PNES para toda a educação brasileira, ainda os referenciais trabalhados se concentram efetivamente no ensino fundamental. Precisamos da força de articulação com outros ministérios e instituições. Incluir a diversidade completamente e ter aporte financeiro suficiente para efetivar a implementação das escolas sustentáveis com capacidade de assessoramentos técnicos específicos inclusive.

Enfim, as falas dos gestores revelam que são muitas as dificuldades e fragilidades organizacionais, estruturais, políticas e econômicas do PNES: falta de equipe na CGEA; não institucionalização do PNES oficialmente; não há garantias de orçamento para o

universo das escolas; há falta de articulação interna no MEC para internalizar a proposta nas demais políticas voltadas à educação básica e superior etc.

A Dra. Glauce Viana de Souza Torres entende que o processo de precarização do trabalho docente constitui um problema e um desafio à proposta do PNES. Também considera que os professores se sentem extremamente saturados e cansados. Que as escolas estão imersas num universo de problemáticas como as drogas, alcoolismo, gravidez na adolescência, violência etc. E ainda há a falta de entendimento da questão ambiental.

[Glauce Viana de Souza Torres] Eu identifico muitos desafios nesse caminho de estruturação do PNES, primeiro porque houve também uma alta rotatividade no Governo Federal. Nós temos uma falta de continuidade no proposto e eu acho que corremos o risco, toda essa base que foi consultada, que foi almejada, que foi realinhada seja ignorada por conta de outras... E até não se concretize. Hoje [...] tenho dúvidas se vai haver financiamento, se vai haver o Plano Nacional de Escolas Sustentáveis. Então, a situação é bastante frágil.

Como pesquisadora na área de Educação, eu gostaria de falar que a Educação Ambiental não está alheia a um processo de precarização do trabalho docente. Quando você tem essa realidade de precarização do trabalho docente, qualquer projeto, seja ele de trânsito, ambiental e tantos outros necessários, de saúde, a escola, o professor enxerga como um trabalho a mais. Então, se não tivermos uma política de valorização do professor, todos os projetos da Educação Básica estão fadados ao fracasso. Então, para além da Educação Ambiental, que compõe esse cenário social e político, nós temos que pensar como é que o governo, como é que as políticas e as ações se voltam para o fortalecimento do trabalho docente. Hoje as escolas [...] Eu que venho do chão da escola, elas estão saturadas. Elas estão cansadas porque tudo está caindo na Educação. É a família que não dá certo, é o trânsito, é a droga, é o álcool, é a violência, é a gravidez na adolescência, é a questão ambiental e a questão ambiental envolve tudo isso. O projeto ambiental pode estar em todas as ações contempladas, mas está chegando tantos projetos paralelos na escola do próprio ministério, da secretaria dos ministérios que a escola está enxergando assim. Então, quando você pergunta para mim aonde que está a fragilidade na Educação Ambiental, os processos que advêm, são oriundos dela, eu falo para você: começa com a falta de entendimento da questão ambiental por um todo da secretaria de agregar projetos da diversidade, da inclusão, seria tudo isso como ambiental. E mais que tudo isso, a escola que é lócus, espaço onde tudo pode acontecer, privilegiado para que as coisas possam acontecer da melhor forma, ela está com um grupo de profissionais extremamente cansados e saturados.

A Professora Angela Zanon, considera que há um conservadorismo na própria academia que limita o avanço da EA crítica e autocrítica nos territórios, o que contribui para a fragilização do PNES como política pública.

[Angela Zanon] Um dado das nossas pesquisas pós-cursos, mostram que há um conservadorismo crescente na própria academia que tenta limitar o avanço da EA crítica e autocrítica aplicada no território com esses processos de formação justamente para impedir a consolidação dos direitos, principalmente dos direitos a partir do crescimento também da área da justiça ambiental nos territórios.

Então, isso fragiliza um programa como esse, a estruturação e consolidação desse programa como política pública.

Para a Professora Icléia Vargas, as escolas ainda se encontram muito perdidas e sobrecarregadas, sendo um desafio a ser superado.

[Icléia Vargas] As comunidades escolares um pouco perdidas com a quantidade de demanda por parte da escola. Então, a escola tem, ao mesmo tempo, tem que resolver muitas questões da comunidade escolar e as questões, os encargos do próprio ensino que cada vez amplia mais, mas amplia de forma de quantidade de conteúdo.

A Prof.^a. Dr.^a. Dulce Maria Pereira elenca uma série de desafios e considera que o maior problema é principalmente a correlação de forças antiecológicas que nem mesmo segundo os conceitos e interesses do capitalismo fazem falta, mas essas forças que são contra a ecologia, contra o ambientalismo e que estão estruturadas com peso, principalmente em países como o Brasil que são muito dependentes das commodities. Cita outras problemáticas e desafios: ausência de recursos operacionalizantes; falta de articulação institucional e dialógica entre as políticas de educação; dificuldade das escolas na gestão de recursos, necessidade de formações; ausência de avaliação dos processos e programas.

[Dulce Maria Pereira] Neste momento da história, ao mesmo tempo em que as ciências ambientais avançam as preocupações e as conquistas no campo das tecnologias ambientais para redução de impactos e redução de uso dos recursos naturais, forças antiecológicas que nem mesmo segundo os conceitos e interesses do capitalismo fazem falta, mas essas forças que são contra a ecologia, contra o ambientalismo, se estruturam, e se estruturam com peso, principalmente em países como o Brasil que são muito dependentes das commodities. Então é como se houvesse um retorno aos conceitos de exploração máxima dos recursos ambientais com outro discurso diferente daquele que simplesmente negavam o impacto, mas são forças muito conservadoras que se aliam, forças contra o avanço principalmente da coletivização da consciência dos limites necessários para que a vida permaneça tal qual a conhecemos, para que nós continuemos a viver em ambientes tais quais os conhecemos hoje, são forças que se associam a forças bastante reacionárias nos países, principalmente negando a necessidade do tratamento dos temas diversidade e gênero. Essas forças acabam por operar, inclusive no Brasil, e obviamente, inclusive nas áreas de políticas públicas e principalmente dessas políticas públicas que estão se estruturando e que implicam em expansão da cidadania, e aí o Programa Nacional Escolas Sustentáveis fica muito vulnerável, porque ele ao se priorizar teoricamente, conceitualmente e politicamente a ação no território, são justamente esses territórios que estão em disputa, então essas forças se enraízam e obviamente tentam conter o avanço não só desse programa, mas centralmente desse programa, como de outros que impliquem em uma relação ecológica com o território.

E, o Programa Nacional Escolas Sustentáveis a medida que ele passou a trabalhar realmente para que a EA se expandisse nos territórios segundo seus

conceitos, os territórios onde se manifesta a grande diversidade brasileira, como o caso de áreas de quilombos, populações indígenas e outros grupos como ribeirinhos, a compreensão que não basta trabalhar com o conceito de biomas, mas que é preciso entender as complexidades internas nos biomas e as políticas públicas começam a ser orientadas segundo essa compreensão, certamente os recursos para construção de escolas são recursos de grande interesse, então essas forças conservadoras tentam impedir justamente essa exigência de percepção, compreensão do território e consideração da história e da tecnologia dos seus povos. E quem é dono desse processo é o conjunto social. Existem outras problemáticas decorrentes disso e desafios obviamente: a ausência de recursos operacionalizantes; falta de articulação institucional e dialógica entre as políticas de educação; dificuldades das escolas em realizarem a gestão de recursos, necessidade de formações; ausência de avaliação dos processos e programas.

As falas dos sujeitos evidenciam que esse processo foi pensado para ser bastante participativo e abranger a maior diversidade possível de segmentos sociais: órgãos vinculados ao MEC, MMA, secretarias de educação estaduais e municipais, universidades, ONGs, redes de educação ambiental, movimentos de juventude e meio ambiente, participantes dos processos formativos em escolas sustentáveis. Enfim, uma gama de atores sociais relevantes e que poderiam aportar visões, abordagens e metodologias relevantes. No entanto, carece de maior apoio institucional, recursos humanos e financeiros para que alcance a abrangência e finalidades propostas. Além da ausência de recursos destinados ao PNE e às ações da EA, outro grande problema identificado é a não compreensão da EA em sua totalidade e finalidades, e tampouco ele constitui uma prioridade dentro do próprio MEC.

A maior potencialidade, para Rachel Trajber, é a proposta em si do conceito escola sustentável ou espaço educador sustentável, entendido como uma ideia inovadora para a educação. A fala da entrevistada revela a possibilidade de constituir um espaço que eduque para a sustentabilidade, tendo o sustentável como uma referência - não como um modelo, mas uma referência da possibilidade de se construir a sustentabilidade socioambiental na sua integralidade na escola e em diversos outros espaços (um ginásio de esportes, um museu, um parque, uma praça etc.).

[Rachel Trajber] Espaços que sejam... Que eduquem pelo fato deles serem coerentemente sustentáveis. Centros de Educação Ambiental podem ser espaços de educadores sustentáveis, um estádio de futebol pode se tornar um espaço educador sustentável se ele tiver critérios de sustentabilidade e uma intencionalidade de educar para a sustentabilidade. A proposta revela que espaços públicos podem ser tanto educadores, como sustentáveis, para então chegar a um espaço que seja ao mesmo tempo educador e sustentável. Exemplos de espaços educadores: faixa de pedestres de Brasília: resultado de uma forte

campanha que buscava educar para a cidadania e o respeito aos pedestres. Museus, zoológicos, áreas de recreação pública – são todos locais com amplo potencial educativo e estão relacionados à ideia de cidade educadora, mas não necessariamente educam para a sustentabilidade. Espaços sustentáveis: são espaços que atendem os critérios de sustentabilidade e adotam as chamadas ecotécnicas (ex. captação de água da chuva, ecoeficiência energética, transporte não poluidor ou com baixa emissão de carbono), mas que não necessariamente têm um propósito pedagógico por trás, nem utilizam essa infraestrutura para ensinar.

Mas uma coisa que é significativa é que mesmo que não se falasse em alguma política pública assim, isso está no mundo, isso está acontecendo, está na sociedade. Têm escolas que estão fazendo, mesmo que não tenham tido contato com essas políticas públicas porque, infelizmente, está tendo esses retrocessos todos desde 2012 e 2013. Nos últimos dois anos e os últimos três anos. E isso é muito tempo para deixar uma coisa parada e desaparece mesmo.

Rachel acredita que as propostas e ideias em torno do conceito espaços educadores sustentáveis ou escolas sustentáveis já estão no mundo; acontecem independentemente de políticas públicas de educação ou investimentos governamentais, e muitas iniciativas estão acontecendo.

Segundo José Vicente, a proposta do PNEs proporciona reflexões sobre os impactos das escolhas, hábitos e ações individuais sobre o planeta e como a educação pode atuar para a transformação necessária de postura. Coloca na centralidade da escola a importância das experiências pessoais e coletivas para se repensar o papel no mundo e assumir responsabilidades para cuidar do planeta. Acredita que uma nova mentalidade está gestada.

[José Vicente] Acreditamos que está se constituindo uma mentalidade no planeta sobre a necessidade de estabelecermos as bases para uma nova forma de ser e estar no mundo. E não temos dúvidas de que está consciência sim está fortemente presente nas escolas, sendo compartilhadas por alunos e professores. A construção de escolas sustentáveis faz parte desse processo de transição para um novo modelo civilizatório. E é perceptível que alunos e professores não ficam não ficam somente na intenção, mas já estão se lançando a executar processos concretos de intervenção movidos pela perspectiva de que a partir da escola também é possível mudar o mundo. Os exemplos se multiplicam pelo país afora. Há sim engajamento de uma parcela significativa de jovens e professores nesse processo e os demais conquistados pelos exemplos, pelos avanços.

Jane Fontanelle destaca o potencial dialógico e articulador do PNEs, de promover ações planejadas de caráter intersetorial, para favorecer e apoiar a transição das escolas e universidades rumo à sustentabilidade socioambiental por meio de políticas públicas de educação.

[Jane Fontanelle] E o PNES tem o grande potencial de promover o engajamento de gestores de educação e de educadores; de favorecer a articulação de políticas intersetoriais; de possibilitar que as ações de educação ambiental nas escolas sejam continuadas, permanentes e transformadoras; de fortalecer a política de educação ambiental; de estruturar as ações da CGEA.

Cristiano Passos entende que o PNES pode fortalecer a EA nos territórios. Compreende que o conceito está objetivamente nos marcos legais da EA.

[Cristiano Passos] Pode chegar o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis em todos os municípios brasileiros com rubricas municipais específicas com a formação continuada de gestores, professores e técnicos em legislação ambiental. O conceito de espaços educadores sustentáveis vai aparecer objetivamente nos marcos legais nossos da EA nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a educação ambiental, que coloca textualmente o apoio a constituição de espaços educadores sustentáveis. Que tem a ver com uma concepção bastante, que os documentos mencionam isso, inclusive os enviados para o conselho Nacional de Educação fazendo a defesa dos espaços educadores sustentáveis coloca isso como uma teoria desenvolvida por um pesquisador específico que é o Carlos Nobre, uma discussão colocada na época. Teve um caminho principalmente a partir da IV CNIJMA, esse conceito foi bastante trabalhado nos materiais da conferência a partir do que estava sendo discutido naquele momento das Diretrizes Curriculares e paralelo a isso, tínhamos um processo já constituído de formação continuada de professores da educação básica, cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização trabalhando dentro do conceito de escolas sustentáveis. Dois processos correndo em paralelo, conceitos que se juntam, possuem pontos de convergência e diferenças.

Glauce Viana de Souza afirma que a proposta do PNES, conjugada com as formações de professores, colabora para que as escolas elaborem projetos, se organizem e se planejem com critérios de sustentabilidade.

[Glauce Viana de Souza] Eu tenho destacado muito que o PNES e o processo formativo têm o seu valor, possui integridade no sentido de conseguir que as escolas saiam, tenham planejamento de onde ela está e onde ela quer chegar na questão ambiental. Antes de Escolas Sustentáveis chegar nessas escolas públicas, nada disso tinha. Ela não tinha organização do COM-VIDAs, ela não tinha um diagnóstico, ela não tinha um projeto. Então, eu não considero uma ação empobrecida por ela não ter realizado o projeto porque e o projeto de formação, as outras etapas deixam muito claro que ele é contínuo, um processo de formação [...] Então, a SEDUC fez um mapeamento de quantos projetos nós temos hoje elaborados para a realidade local e não desenvolvidos. São muitos e fazem muita diferença para a escola e a comunidade escolar. E nesse sentido também que o PNES nos fortalece e traz novos horizontes. E mais que tudo isso, a escola que é locus, espaço onde tudo pode acontecer, privilegiado para que as coisas possam acontecer da melhor forma, ela está com um grupo de profissionais extremamente cansados e saturados. Então eu temo pelas políticas nacionais e por aqueles que respondem por essa política, que são os professores.

A Professora Angela Zanon percebe que professores e escolas aderem às ideias da escola sustentável independentemente de recursos disponibilizados ou apoios, mesmo sem

estarem preparados. Entende que a proposta é uma dimensão da educação que pensa também as relações entre os seres vivos, entre a espécie humana e os demais seres vivos. O PNES insere o currículo numa perspectiva socioambiental crítica e transformadora.

[Angela Zanon] Os professores têm exercitado isso de uma forma bastante interessante, tanto no ambiente escolar como fora dele. O problema, novamente, é quando eles voltam para a escola e a proposta não pode ser viabilizada ou por falta de recursos ou uma gestão que não entende ou uma gestão que não dialoga com a Educação Ambiental ou com os professores. [...] os professores entendem a proposta, têm interesse mas encontram barreiras principalmente na gestão escolar. O PNES facilitaria muito o trabalho de quem trabalha com a formação, como nós, porque com algo já implantado na escola é muito mais fácil ajudar o professor a planejar algumas atividades que fazem parte de qualquer disciplina da escola, porque ela pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. E é uma dimensão da educação não só para pensar como esclarecer as pessoas a respeito dos recursos naturais da sua utilização, da ética, mas também como é que esse mundo funciona; como é que os diversos elementos estão interligados no processo e que isso está intimamente associado à educação. Se isso está intimamente associado à educação e os espaços educadores sustentáveis são mais um elemento educativo dentro da escola fazendo parte do currículo escolar, eu acho que a Educação Ambiental está intimamente relacionada aos espaços educadores sustentáveis.

E a possibilidade de discutir a Escola Sustentável ou a Educação Ambiental na escola, de ensinar o professor, de pensar as questões sociais e ambientais de forma crítica. A potencialidade está em encontrar formas de, no seu fazer cotidiano, inserir a temática socioambiental ou social ou ambiental ou socioambiental. E entender como é que as questões ambientais estão muito envolvidas com as questões sociais e colocá-las dentro do currículo escolar dentro das temáticas que ele trabalha na escola.

Para Icléia Vargas, a proposta da Escola Sustentável vem no sentido de tentar reorganizar a escola considerando a gestão, o currículo e o espaço construído de forma articulada e planejada, incluindo os temas locais e emergentes, da diversidade e das especificidades.

[Icléia Vargas] O PNES pode propiciar uma reorganização pensando na escola. A escola é múltipla, é diversa, precisa acolher, incluir todas as pessoas, a comunidade, da comunidade à qual está inserida e o ambiente dela é um ambiente de produção de conhecimento, de reflexão sobre o seu meio e o seu entorno. A proposta envolve as inúmeras questões, gestão, espaço e currículo. Traz sobretudo essas que estão mais... as mais emergentes, da questão etno-cultural, a questão das necessidades que são colocadas pela sociedade da contemporaneidade, de inserção de todos na escola, de todos os gêneros, etnias, independente dos problemas que vivenciam, de todas as classes sociais e fazer com que essa escola possa dar conta de tudo isso. Então, a Educação Ambiental, quando é vista de uma forma mais ampla, generalizada, ela pode contribuir para que a educação especial, a educação de gênero e raça possa trabalhar e transitar melhor dentro da escola.

A Professora Dulce Pereira vê outra potencialidade: a oportunidade de aprofundar a questão das territorialidades e os conceitos de sustentabilidade, que têm sido construídos isoladamente. Relata uma série de exemplos práticos e considera que essa política educacional indica caminhos e referências para a construção de sociedades pacíficas, sustentáveis e resilientes.

[Dulce Pereira] São muitas variáveis para que os resultados tenham impacto. Primeiro, quando a gestora ou o gestor é engajado no processo, a gente vê o resultado na própria organização física da escola. E é muito rico. Então, escolas que eram muito pouco cuidadas, passam a ser belamente cuidadas, com criatividade. Você vê o engajamento de estudantes e de outros professores, de jardineiros, de cozinheiros e a escola tem uma mudança física. Em outros casos, a mudança é mais em torno do currículo de programas e começa assim: “Vi pergunta tal no Enem. Olha que legal. Nós estamos trabalhando isso nos processos de educação ambiental na escola”.

Têm resultados em Lagamar de mudança do aspecto físico da escola, que é uma coisa impressionante. Impressionante. Então, os nossos relatórios, esses relatórios vão estar, inclusive, nos TCCs. Vão estar nos TCCs. Olha, a relação com o território, você precisa ver questões. O que tem acontecido lá em União de Palmares, quando você tem o Quilombo de Palmares. Porque toda a estrutura racista fazia as pessoas locais quererem estar distantes daquela coisa de negro que é o quilombo. Mas uma nova apropriação para as escolas, que está incluído tudo aí. Olha, tem escola, por exemplo, onde praticamente só com recursos da escola está fazendo telhado verde. Uma escola lá em São José do Rio Preto.

Tem outra questão interessante que é o maior número de pedagogas e pedagogos, incluindo, por que qual é o nosso estímulo nos cursos? Nós estamos investindo em sensibilizar e formar pedagogos e pedagogas. Estamos atraindo pedagogos para os cursos. Porque os pedagogos das instituições de ensino têm o poder, justamente, de organizar as práticas, de articular a prática de professores. Quando esses pedagogos são dedicados à educação ambiental, eles criam condições para que os professores trabalhem educação ambiental na escola. E aí a gente está vendo o que funciona muito bem. Atrair esses pedagogos. Então, aquelas horas de planejamento, alguns chamam HTTP, têm vários nomes, dependendo do Estado, dependendo do sistema de ensino também. Esses professores passam a ter a possibilidade de trabalhar na sua hora de planejamento. E aí tem professor que já tem sala para fazer Sala Verde dentro da escola. E têm grupos de estudantes se mobilizando. Há uma volta de organização das COM-VIDAS. Então, assim, é ter a paciência do tempo mesmo. A gente tem que ter essa paciência. Saber que a formação de cada professor e professora é muito sólida. Eles saem com a formação sólida. Por outro lado, o impacto depende de muitas variáveis, inclusive do fato de não existir um programa. Porque se existisse um programa, todas essas possibilidades estariam aglutinadas no próprio programa, um programa institucionalizado, organizado.

Outra potencialidade da proposta do PNES é a oportunidade de aprofundar a questão das territorialidades. Aprofundar os conceitos. Aprofundar os conceitos de sustentabilidade que isoladamente a gente está fazendo, mas que precisaria estar no programa. Trabalhar com essa opção geossistêmica de intervenção. Precisaria, eu sinto necessidade dessas inclusões. A gente pode pensar, primeiro, as biorregiões associadas a conceito de topofilia e toda a abordagem tem que ser feita de forma geossistêmica. Mas eu digo que o maior potencial é se a gente quiser fazer intervenção, Educação Ambiental crítica, se a gente quiser fazer intervenção no território local.

Agora, outra questão importante: todas as referências precisam ser asseguradas nos cursos. Referências teóricas. Todas as referências. É preciso que as pessoas

saibam onde estão sendo produzidos os pensamentos. E, às vezes, a referência teórica é o próprio grupo, não é? Como é o nosso caso, criamos aí as premissas da sustentabilidade para serem pensadas e trabalhadas. Mas é muito importante que todos os educadores e educadoras saibam qual é a fonte, quais são as referências teóricas e políticas. Quais são as referências políticas também que são utilizadas porque é perverso e não é ético você não..., usar teses, muitas vezes, que são até conflitantes com posturas ideológicas e as pessoas não sabem onde é que elas estão nesse pensamento alinhado nuns textos sem identificação das origens. Essa proposta de política educacional sinaliza caminhos e referências para a construção de sociedades pacíficas, sustentáveis e resilientes.

Esta categoria de análise, relacionada aos problemas, desafios e potencialidades do PNES, evidenciou aspectos importantes de como o Programa vem sendo construído e implementado no MEC a partir da percepção dos seus gestores e parceiros. Revelou que a articulação com políticas educacionais é o grande desafio para que a proposta do PNES realmente tenha uma inserção mais aprofundada como política pública.

Podemos considerar que todos os entrevistados indicaram potencialidades e percebem que existem ações, iniciativas e aceitação da proposta de escolas sustentáveis trazida pelo PNES. Sinalizaram a incidência da proposta para o fortalecimento da EA e para a construção de uma cultura voltada a sustentabilidade socioambiental a partir das escolas e comunidades.

4.4 O PDDE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS – ENTRAVES DE IMPLEMENTAÇÃO

Esta subcategoria de análise evidencia que o PDDE é parte integrante das iniciativas previstas para o Programa Nacional Escolas Sustentáveis e que constitui uma forma concreta de aportar recursos para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental sejam efetivamente implantadas. Ela deriva da análise documental e das falas dos sujeitos entrevistados. Foram também identificadas, na subcategoria, algumas contradições dessa proposta.

O PDDE é uma política pública cujo objetivo é a descentralização de recursos financeiros, a participação da comunidade e a autonomia da gestão escolar. Com a Medida Provisória nº. 455, de 28 de janeiro de 2009, que se transformou na Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009, o PDDE passou a contemplar toda educação básica, incluindo também a Educação Infantil e o Ensino Médio. Essa Lei foi alterada pela Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, passando a incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola.

De acordo com a resolução FNDE nº 10/2013, os recursos financeiros do Programa são transferidos a cada ano pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, mediante crédito do dinheiro direto em conta bancária do órgão ou instituição responsável pela unidade escolar, sejam elas a Entidade Executora (EEx), a Unidade Executora Própria (UEX) ou a Entidade Mantenedora (EM), em conformidade com o número de alunos indicado pelo Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, não sendo necessário convênio ou instrumento congênere.

Em seu Art. 22, a Lei do PDDE (Lei nº. 11.947/2009) estabelece que o objetivo do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE é

prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica.

§ 1º A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário e aos polos presenciais da UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica e na UAB, de acordo, respectivamente, com dados do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e com dados coletados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

§ 2º A assistência financeira de que trata o § 1º será concedida sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica.

O Art. 23 estabelece qual deve ser a destinação dos recursos financeiros repassados no âmbito do PDDE: “[...] cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino”.

Quanto à ideia referente a esses recursos, ao fomentar essa gestão financeira pela equipe da escola, o PDDE atua na lógica da “transferência de responsabilidade”, conceito presente na concepção da “descentralização”, mas com o discurso de promover a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e de ampliar a autonomia da escola. Espera-se que os dirigentes, em conformidade com as decisões dos órgãos colegiados da escola, administrem a execução dos gastos, que serão gerenciados por equipes de técnicos da Secretaria de Educação da esfera administrativa a que pertence a escola, a qual consolida as informações e presta contas ao FNDE. Dessa forma, a intenção ou o discurso do Programa é dar agilidade para que a escola possa prover as necessidades

básicas de manutenção e pequenos investimentos como: aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, além da aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola.

Ao longo dos últimos dez anos, o PDDE foi agregando outros programas específicos - neste texto, considerados como modalidades do PDDE - que adotaram a mesma sistemática de repasse de recursos. Cada modalidade de Programa possui critérios próprios para selecionar as escolas a serem beneficiadas, mantendo as regras estabelecidas pela Lei do PDDE e seus moldes operacionais. Entre as modalidades do PDDE, estão: PDDE Escola do Campo, PDDE Água na Escola, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), PDDE Escolas Sustentáveis, que é a modalidade para a qual se apresentará uma proposta de avaliação institucional.

A partir do ano de 2011, em função de uma previsão de recursos a serem destinados à política de educação ambiental, o Ministério da Educação escolheu como estratégia de repasse dos recursos o formato adotado pelo PDDE e formulou a modalidade “Escolas Sustentáveis”, seguindo a concepção teórico-conceitual que vinha sendo abordada pelas Instituições Federais de Ensino Superior, nos cursos de educação ambiental fomentados pelo MEC no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais do magistério da educação básica pública.

As DCNEA preconizam que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social.

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2012, Art. 20).

Nesse sentido, o PDDE Escolas Sustentáveis propõe como objetivo favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares, considerando aspectos da gestão, do espaço físico e do currículo, por meio de três ações passíveis de financiamento e do preenchimento de plano de ação no sistema disponível no endereço <http://pdeinterativo.mec.gov.br>.

Os objetivos dessa iniciativa são:

- Apoiar a implementação de projetos de ação em escolas da Educação Básica, com vistas à criação de espaços educadores sustentáveis;
- Assistência financeira às escolas da Educação Básica da Rede Pública para melhoria da infraestrutura física e pedagógica, reforço da autogestão escolar e elevação dos índices de qualidade da educação.
- O recurso é repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) diretamente à escola atendida. São ações passíveis de financiamento:
 - Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA);
 - 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;
 - Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola.

A tramitação do processo segue o seguinte fluxo: após a publicação de Resolução Normativa, a escola preenche os campos devidos no sistema; a Secretaria Estadual de Educação analisa; o MEC valida; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa o recurso e fiscaliza execução financeira.

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis possui um Guia de Orientações Operacionais, disponível no endereço:

http://pdeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf.

O Programa formalizado nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação de recursos de acordo com o número de alunos, considerando o Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Quantitativo de alunos e valor de repasse (PDDE).

Nº de alunos	Valor (R\$)
Até 199	8.000,00
200 a 499	10.000,00

500 a 999	12.000,00
Acima de 999	14.000,00

No caso, considerando que os recursos a serem disponibilizados não eram suficientes para o universo das escolas públicas de educação básica, foi necessário estabelecer um critério de priorização. Desde então, foram publicadas duas resoluções pelo FNDE para essa modalidade do PDDE: Resolução nº18/2013 e Resolução nº 18/2014.

A primeira edição do PDDE Escolas Sustentáveis, ocorrida em 2013, foi regulamentada pela Resolução Resolução/CD/FNDE/MEC nº 18/2013 e beneficiou 5.298 escolas. Desse total, 939 receberam os recursos integrais em 2013; as demais, apenas uma parcela até dezembro de 2015, e no início de 2016, o pagamento restante.

Na edição de 2014, em conformidade com os critérios estabelecidos na Resolução CD/FNDE/MEC nº 18/2014, foram priorizadas 17.262 escolas, com lista pública disponível em:

http://pdeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Escolas_PDDE_Sustentavel_2014_adesao.pdf

Nesse sentido, o quadro comparativo das Resoluções do PDDE Escolas Sustentáveis apresenta as principais diferenças entre as duas edições do programa no que tange aos critérios de priorização e especificidades.

Quadro 1 - PDDE – Escolas Sustentáveis – Edições 2013 e 2014

PDDE – ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	
Primeira Edição - Resolução FNDE nº 18 de maio de 2013	Segunda Edição - Resolução FNDE nº 18 de setembro de 2014
Critérios para priorização das escolas:	Critérios para priorização das escolas:
I – situar-se em município sujeito a emergências ambientais, tal como definido na Lei nº 12.340, de 2010, em conformidade com a lista elaborada pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN-MCTI);	I - escolas contempladas em 2013, que não tiveram a análise de seus planos de ação finalizada deverão refazê-lo no PDDE Interativo versão 2014;
II – ter participado da Conferência	II - escolas que em 2013 registraram a realização da etapa local (na escola) da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) no site da

<p>Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) e/ou constar do cadastro das escolas que realizaram a Conferência na Escola; e</p> <p>III – ter participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.</p>	<p>conferência, que constarem no Banco de Dados da Coordenação Geral de Educação Ambiental, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (CGEA/SECADI/MEC).</p>
<p>A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões: espaço físico, gestão e currículo, nas quais se articulam as ações que o PDDE Escola Sustentável quer promover, quais sejam:</p>	
<p>Dimensões das ações:</p>	<p>Dimensões das ações:</p>
<p>Gestão: apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDAs), coletivo escolar que, entre outras atribuições, deve promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e alimentação sustentáveis e o respeito aos direitos humanos e à diversidade;</p> <p>Espaço físico: adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética, uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes; e</p> <p>Currículo: promover a inclusão da temática socioambiental no projeto</p>	<p>Gestão: Compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando estabelecer pontes entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente;</p> <p>Espaço físico: Utilização de materiais mais adaptados às condições locais e de uma arquitetura que favoreça o conforto térmico e acústico, que garanta a acessibilidade, a gestão eficiente da água e da energia, o saneamento e a destinação adequada de resíduos.</p> <p>Currículo: Inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das instituições de</p>

político-pedagógico da escola.	ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça vínculos com a sociedade global.
Os termos das Resoluções relativas ao – PDDE Escolas Sustentáveis, foram concebidos a partir da definição de prioridades desta ação de política pública em educação ambiental, que considerando a concretização dos objetivos e das ações indicadas linhas acima, estabeleceu que os recursos financeiros do programa seriam empregados nos seguintes casos:	
Ações conforme guia operacional 2013	Ações conforme guia operacional 2014
<p>Contratação de serviços de terceiros para realização de oficinas de formação sobre criação e fortalecimento da COM-VIDA, implementação de tecnologias ambientalmente sustentáveis e planejamento participativo, bem como para elaboração de estudos de diagnóstico e análise da situação da escola e de avaliação de viabilidade de intervenções arquitetônicas com base em critérios de sustentabilidade socioambiental e para a execução das obras identificadas como prioritárias;</p> <p>Aquisição de materiais de construção e bens produzidos de acordo com normas e critérios ambientalmente sustentáveis, de forma a viabilizar opções mais eficientes no uso de água, energia, conforto térmico e acústico, mobilidade e destinação adequada de resíduos;</p> <p>Aquisição de equipamentos necessários à estruturação e funcionamento da COM-</p>	<p>1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDAs).</p> <p>Realização de oficinas voltadas à formação dos integrantes desse coletivo, de forma a facilitar o planejamento participativo da Agenda 21 na Escola; aquisição de equipamentos que favoreçam o registro das atividades e acesso à internet (computador e internet banda larga); subsídios teórico-metodológicos e pedagógicos (vídeos, publicações, jogos cooperativos) que motivem a refletir sobre as mudanças socioambientais globais e planejar as ações de transição para a sustentabilidade; e a possibilidade de deslocamentos (em visitas guiadas) para conhecimento de iniciativas relacionadas à sustentabilidade socioambiental na comunidade/cidade em que a escola se situa, o que envolve também recursos para</p>

<p>VIDA na escola; e</p> <p>Aquisição de materiais didático-pedagógicos que tratem de temáticas voltadas às mudanças ambientais globais, à sustentabilidade, aos espaços educadores sustentáveis, bem como àqueles que estimulem o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e aos direitos humanos.</p>	<p>ingressos a áreas protegidas (Parques Nacionais etc.), visita a museus tecnológicos e experiências bem-sucedidas em áreas de interesse.</p> <p>2. Promover a adequação do 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.</p> <p>As ecotécnicas consistem em intervenções tecnológicas no ambiente com base na compreensão dos processos naturais e foco na resolução de problemas com o menor custo energético e poupando recursos naturais. O uso das ecotécnicas deve possibilitar a apropriação pedagógica em diversas disciplinas da escola, contribuindo para gerar novos conhecimentos e práticas no ambiente escolar. Para isso, pode-se avaliar as adequações necessárias, bem como realizar oficinas de formação específicas que possam orientar esse trabalho.</p> <p>3. Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola, com envolvimento do corpo diretivo, docente e discente da escola por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida,</p>
---	---

	<p>por meio da realização de oficinas de formação e da aquisição de materiais didático-pedagógicos (vídeos, cartilhas, livros, jogos) que tratam de temas como consumo sustentável, gestão de resíduos sólidos, biodiversidade, práticas de alimentação saudável, horta escolar, uso racional de água e energia, dentre outros.</p> <p>Os recursos também poderão ser utilizados em campanhas educativas, em visitas guiadas e outras ações consideradas relevantes pelo coletivo escolar.</p>
--	--

Fonte: FNDE/MEC (2015).

A fala de José Vicente descreve o PDDE como uma estratégia, uma maneira de difundir e enraizar a ideia de escola sustentável nas políticas de educação e nas escolas diretamente. Também revela que a fragilidade de recursos financeiros acarretou a redução de escolas selecionadas para o PDDE Escolas Sustentáveis.

[José Vicente] Uma segunda estratégia foi o objetivo de aproveitar todas as oportunidades possíveis. Por exemplo, o PDDE Escolas Sustentáveis, a gente pode considerá-lo como uma antecipação do anúncio da própria política, não é? Ele já vinha sendo costurado, já vinha sendo desenhado até que nós conseguimos transformá-lo efetivamente numa ação concreta, dentro do orçamento, com recursos. Então, o PDDE Escolas Sustentáveis antecipou a própria política. Isso foi um outro fato positivo bastante favorável.

Um outro aspecto que eu considero importante é que nós atrelamos em determinado momento o tema da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil ao tema das Escolas Sustentáveis, tanto que é chamada de 4ª edição. Você estava por perto, convivendo conosco. Você vê. Isso era. Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis. Então, o conceito foi se capilarizando. Nós estimulamos muito as escolas a poder pensar como elas transformariam as suas escolas em Escolas Sustentáveis. Então, a própria ideia da conferência antecipou também a existência ou pelo menos o desejo da existência da Política Nacional para isso.

Recursos financeiros previstos para isso não tínhamos. Só tivemos um recurso significativo quando o PDDE Escolas Sustentáveis foi para a rua, que o ministro anunciou R\$ 100 milhões e do qual a gente não executou acho que nem a metade por conta de ser um número que ele anunciou, “número cabalístico” e na hora de

ir para o pau efetivamente, esse dinheiro não existia. Tanto que a gente acabou reduzindo o número de escolas que foram financiadas dentro do PDDE.

Cristiano Passos relata que o PDDE possui problemas desde a escola até a gestão no MEC. As escolas ainda não receberam os recursos e o Programa passará por uma reestruturação que unificará as ações financiadas. Esse novo formato, denominado PDDE Qualidade e Sustentabilidade, teria o intuito de favorecer a gestão e o direcionamento das ações financiadas por esse Programa.

[Cristiano Passos] O Primeiro deles é o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. A gente tem uma linha ali, Escolas Sustentáveis, o PDDE Escolas Sustentáveis, que está com esse problema já, de está devendo metade de 2013, a integralidade dos recursos de 2014, dá algo em torno de 23, 24 milhões mais ou menos. É isso que tem compromisso, hoje, claro do Secretário para conseguir pagar isso, transferir esses recursos para as escolas esse ano ainda [...] e paralelo a tudo isso, ele está passando pelo processo de reorganização, não só o PDDE Escolas Sustentáveis, mas todo o PDDE. Tem uma discussão que vem vindo já há um tempo. [...] é de uma integração de todos os PDDEs, por isso as linhas temáticas do Campo, Escolas Sustentáveis, etc., integrar os PDDEs da Secretaria de Educação Básica e da Secadi, dar uma reorganizada nisso aí. A gente não sabe exatamente que nome vai ter, mas estavam falando em PDDE Qualidade e Sustentabilidade, PDDE Integrado, tem vários nomes ainda. Mas o que tem de fato: o PDDE Escola Sustentável, assim como o PDDE Campo. O PDDE XYZ, com esses nomes, como a gente conhece hoje, ele não vai ter mais a partir do ano que vem. Isso não significa que a dimensão ambiental na escola pode está perdida. Tudo isso está sendo reorganizado dentro de uma plataforma comum. Isso porque as escolas vão poder identificar ali, a partir de todas as áreas, as estruturas, a dimensão ambiental e etc., a distribuição dos recursos a partir da identificação dos problemas. Rolou uma série de reuniões com as coordenações gerais buscando identificar desde a discussão de itens que estavam sendo financiados, que se repetiam nos PDDEs, às vezes dentro das próprias secretarias, PDDE Campo e PDDE Escola Sustentável, financiando a mesma coisa. Isso é um dos pontos que motivou essa reorganização do programa. O outro, também importante, que foi frisado várias vezes, a bagunça e o caos orçamentário que estava virando, isso lá na ponta, né. Nas escolas, eles pegavam um pouquinho de recurso de um PDDE, um pouquinho de outro, estavam tendo dificuldade. Como isso vem de momentos diferentes – de momentos diferentes não, de origens diferentes – diante do MEC, isso estava virando uma bagunça lá na ponta, do ponto de vista das escolas mesmo, que estava fazendo a gestão lá na ponta destes recursos. Então isso de integrar, todos os PDDEs estarem juntos, e o montante aumenta, em tese aumenta, não vai ser mais doze mil por escola, vai ser um valor maior do que isso, com todas as dimensões dos PDDEs, a partir dos problemas identificados no questionário que as escolas respondem. Está aberto o diagnóstico e a partir das questões que estão colocadas ali os problemas são identificados e os recursos vão sendo distribuídos na equação que vai vir depois, a partir destas questões, havendo distribuição dos recursos a partir dos problemas identificados. Todas as dimensões de todos os PDDEs estão garantidos dentro deste diagnóstico. [...] O pessoal está tentando pagar os passivos e pensando numa reorganização para o próximo ano.

Para Prof.^a Dulce Pereira, o PDDE – Escolas Sustentáveis não está sendo avaliado e há uma grande chance de “morrer” no meio do caminho. Seu desenho, como está, não

favorece as ações na escola que precisa de apoio técnico para que a proposta de escola sustentável se efetive realmente.

[Dulce Pereira] O PDDE Escolas Sustentáveis, seja O PDDE Escolas Sustentáveis ou não, sem avaliação inclusive, sem avaliação nossa, que já morreu no meio do caminho ou está morrendo no meio do caminho e nós não sabemos como é que isso vai acontecer. Proposto de uma forma que as escolas trabalham, que equipe trabalhe que pesquise as escolas, se já não davam conta do PDDE Escola Sustentável como foi desenhado, dariam muito menos conta desse processo geral, generalizado da forma que ele acontece. Elas precisam de apoio técnico, também. Então nós fizemos um passo desse processo.

Não adianta fazer PDD, Escolas Sustentáveis que é muito importante. Chegar o dinheiro na escola sem uma sensibilização, sem um processo, sem inclusive que seja demandado pelos educadores e pelas educadoras. Olha o que está acontecendo agora. Eu vou te dar um exemplo preciso. Essa extraordinária possibilidade de dinheiro direto na escola para trabalhar a sustentabilidade. Foi colocado. Várias escolas, algumas escolas não valorizaram, outras não conseguiram lidar, outras tinham medo de mexer com dinheiro. Só que aí houve um processo de crise e o dinheiro não chegou a todas essas escolas. Agora, há um clamor pelos recursos porque de repente as pessoas começam a entender o que elas podiam fazer. Isso mostra a desconexão. Eu não estou dizendo do gestor do MEC, das pessoas que operaram. Não. Eu estou falando de todos nós que atuamos nesse processo. [...] Veja bem, um processo e um programa que teria tudo para criar uma mobilização por Educação Ambiental, à medida que ele não foi adequadamente dialógico e não houve, justamente, a... Porque é aquela história do homem que chega e corta o pé de laranja para conseguir calçar o quintal. A formação brasileira ainda é essa. Então, os professores e professoras, se não foram ouvidos, preparados, sensibilizados, se não entenderem de fato em que contexto esse processo chega, eles não serão parceiros porque eles só veem como um problema a mais para a escola. Eles já estão tão ocupados. Eles já têm que lidar [...] A professora tem que lidar com o filho dela vivendo em situação de risco e com o risco dos meninos na escola. Você acha que ela vai querer aumentar um trabalho para ela se ela não entender como esse processo pode ser formador? Aí é uma questão da própria organização da política do programa de Escolas Sustentáveis. Quem tem que dar conta disso é a política de educação. E a política de Educação Ambiental. Não são os professores que têm que dar conta da complexidade e dos desafios da implementação do programa. Nos momentos em que o programa foi muito mais associado ao Programa Mais Educação, os professores do Mais Educação estavam preparados para o programa porque eles estavam articulados e mobilizados e eles entendiam esse programa como parte do processo.

O PDDE Escolas Sustentáveis é uma das estratégias para a adoção da educação ambiental nas escolas, estimulando-as, inclusive, a uma intervenção concreta em seu espaço físico, na sua gestão e/ou no seu currículo. Revela, também, contradições e questões de ordem econômica e política que incidem diretamente nessas iniciativas. Somando as duas edições do PDDE Escolas Sustentáveis (2013 e 2014), um total de 18.442 escolas aderiram ao Programa. Destas, apenas 939 receberam os recursos integrais; outras 4.359 receberam a primeira parcela e 13.144 não receberam nada até a data de janeiro de 2016. Evidentemente, não basta aumentar o investimento público em educação

pública, é essencial acompanhar o investimento dos fundos públicos, monitorar e assessorar tecnicamente. Principalmente mediante a atual correlação de forças presentes no governo favoráveis a apropriação privada dos fundos públicos da educação.

Esta subcategoria de análise, relacionada ao PDDE, apresenta dados que evidenciam, pelo quantitativo de escolas que aderiram ao Programa, o engajamento de uma parcela significativa de jovens e professores nesse processo. É perceptível que as escolas já estão se lançando a executar processos concretos de intervenção, movidos pela perspectiva de que a partir da escola também é possível mudar o mundo. No entanto, muitas escolas não conseguem realizar a gestão dos recursos adequadamente e, tampouco, realizar as devidas prestações de contas. O PDDE tornou-se um instrumento de extrema relevância na concretização do Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Porém, vale observar que o não pagamento dos recursos, a falta de apoio técnico, assessoramento e orientação atingem diretamente as ações na escola. Contradições e entraves que podem afetar negativamente a ideia de escolas sustentáveis e que precisam de soluções.

4.5 A CNIJMA COMO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES E ENRAIZAMENTO DA IDEIA DE ESCOLA SUSTENTÁVEL

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, esta categoria traz uma síntese contextualizada da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente – CNIJMA como processo formativo e mobilizador de estudantes e sobre como esse processo, ao longo de sua realização, colaborou significativamente para o surgimento do PNES. A ideia também é revelar a dimensão dessa ação mobilizadora como produtora de transformações e processos complexos. Foram pesquisados e analisados documentos técnicos, relatórios das quatro conferências e produtos técnicos de consultorias disponibilizadas pela CGEA.

Em 2003 foi realizada a Primeira Conferência Nacional do Meio Ambiente, na gestão do Presidente Lula, período marcado pela participação e controle social nas diretrizes das políticas públicas. Os processos da Conferência configuraram a concepção e criação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis – PNES. Também houve a criação dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente - CJ (BRASIL, 2005), das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas (COM-VIDA) e da Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA). Motivaram, também, a realização de cinco

Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente, reafirmando a missão do ProNEA (2014) de construção de sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes, em todo Brasil. É nesse contexto que se insere o processo de construção da Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), ação de mobilização e de caráter pedagógico que insere a dimensão da política ambiental na educação.

Promovida pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, a Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente configura-se como uma estratégia de formação de estudantes que busca também o adensamento de conteúdos e a promoção do debate sobre a dimensão política da questão ambiental. Ao longo desses 10 anos, foram realizadas quatro Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente: em 2003, a I CNIJMA; em 2005/2006, a II CNIJMA; em 2008/2009, a III CNIJMA; e em 2013, a IV CNIJMA. Representam um marco na construção das políticas públicas de educação ambiental no Brasil que, com essa estratégia, dá concretude as recomendações e ações previstas no Objetivo 6 da Agenda 21 Brasileira: “Educação permanente para o trabalho e a vida”.

A disseminação dessa experiência no âmbito internacional ocorreu quando o Brasil compartilhou essa estratégia metodológica com outros 45 países, em 2010, promovendo a Conferência Internacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CONFINT), reconhecida como experiência exitosa e exemplar na promoção da cidadania socioambiental pela UNESCO.

As quatro edições tiveram o objetivo de fortalecer a cidadania ambiental, em um amplo processo educador de diálogos e construção de saberes, por meio do envolvimento de milhões de pessoas, em escolas e comunidades. Tem como locus as escolas que possuem pelo menos uma série dos anos finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano), cadastradas no Censo Escolar – INEP do ano anterior à realização da Conferência, sendo públicas e privadas, urbanas e rurais, da rede estadual ou municipal, podendo participar estudantes do Ensino Fundamental da 5^a a 8^a séries ou 6^o ao 9^o ano, com idades entre 11 a 15 anos (esse recorte existiu apenas na I CNIJMA, sendo que, nas demais edições, a idade limite passou para 14 anos).

A inclusão de escolas de comunidades indígenas, quilombolas e de assentamentos e de jovens pertencentes ao Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)

nos processos de Conferência visou o envolvimento de diferentes grupos culturais e étnicos, em geral excluídos de processos majoritários. Parcerias com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com as Coordenações do MEC ligadas à Educação do Campo e à Educação para a Diversidade, bem como o apoio de profissionais e especialistas nessas áreas foram fundamentais na interlocução com comunidades indígenas, quilombolas e de assentamento.

Na II CNIJMA, merece destaque a criação do GT de Ação Afirmativa, que articulou a participação das comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos rurais e dos grupos de meninos e meninas em situação de rua. O grupo foi composto pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), FUNAI, Comissão Nacional de Educação Indígena, IBAMA, Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas, Fundação Palmares, MNMMR, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Instituto Nacional Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) e pelas Coordenações de Educação do Campo e de Educação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC.

A primeira edição, em 2003, envolveu 15.452 escolas e mobilizou 5.658.877 pessoas em 3.461 municípios em todo o país. A II Conferência, em 2005/2006, atingiu 11.475 escolas e comunidades e 3.801.055 pessoas em 2.865 municípios. A III CNIJMA, em 2008/2009, aconteceu em 11.631 escolas, envolvendo mais de 3,7 milhões de participantes em 2.828 municípios. A IV envolveu 16.538 escolas, 3.519 municípios e 5.193.881 pessoas.

Tabela 3- Síntese das Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente

Conferência	Tema Central	Mobilização: n ^o de escolas, municípios e participantes.
I CNIJMA (2003)	“Vamos Cuidar do Brasil”	15.452 escolas; 3.461 municípios; 5.658.877 pessoas.
II CNIJMA (2005/2006)	“Vivendo a Diversidade na	11.475 escolas; 2.865 municípios;

	Escola”	3.801.055 pessoas
III CNIJMA (2008/2009)	“Mudanças Ambientais Globais”	11.631 escolas; 2.828 municípios; em torno de 3.700.000 pessoas.
IV CNIJMA (2013)	“Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”	16.538 escolas; 3.519 municípios; 5.193.881 pessoas.

Fonte: Relatórios Finais I, II, III CNIJMA e Base de Dados IV CNIJMA.

A estrutura organizada proporcionou que o processo envolvesse milhares de escolas em todo o Brasil, mesmo aquelas unidades escolares mais distantes e com dificuldades de monitoramento e avaliação. A IV CNIJMA, processo mais recente, foi articulada em etapas: Conferência nas Escolas; Cadastro da Conferência na Escola; Conferência Municipal/Regional; Conferência Estadual e Conferência Nacional. A etapa nacional, em todas as edições, foi realizada Centro de Treinamento Educacional (CTE) da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria (CNTI), localizado no município de Luziânia – Goiás.

Em consonância com o ProFEA (2006), o processo educador pensado para subsidiar a CNIJMA deveria ser continuado, permanente, autogestionado e envolver o maior número de pessoas em todo território, formando grupos que se articulassem em seus contextos, no âmbito das políticas locais, estaduais, nacionais. Compreendendo que “só as instituições e as pessoas que se comprometem com a educação ambiental e se articulam para isso é que podem garantir-lhe a permanência” (ProFEA, 2006, p. 17), foi pensada uma estratégia de arquitetura da capilaridade, para que a Conferência chegasse a toda a base social.

Assim, as quatro edições da CNIJMA, nas diversas etapas, foram coordenadas em duas escalas de gestão, centralizada e descentralizada, como se segue.

Gestão centralizada: sob a responsabilidade da Coordenação Executiva Nacional, com apoio da Comissão Orientadora Nacional ou Comitê Consultivo Nacional e do Comitê Organizador IntraMEC.

A Coordenação Executiva Nacional realizou a gestão pedagógica e administrativa necessária à execução geral das Conferências nacionais, envolvendo formulação de diretrizes, articulação e acompanhamento, estando sediada em Brasília. Tal organização fez frente à amplitude e complexidade dessa ação, que envolve inúmeros e distintos atores. Portanto, as informações foram centralizadas e concentradas em uma única instância, papel cumprido pela CGEA/MEC.

Na I Conferência, a coordenação executiva esteve a cargo da equipe do DEA/MMA. No âmbito da realização da I Conferência Nacional de Meio Ambiente, em parceria com a CGEA/MEC, e nas demais edições nacionais essa coordenação passou para a CGEA/MEC, em parceria com o DEA/MMA. Organizado a partir da seguinte estrutura de gestão:

- a) Coordenação Executiva Nacional foi responsável pela: Criação, produção, distribuição e divulgação do documento orientador “Passo a passo para a Conferência de Meio Ambiente”, a todas as escolas participantes; Campanha de divulgação e comunicação; Formação de enraizadores para articulação e orientação das Comissões Organizadoras Estaduais, por meio de visitas presenciais, videoconferências, comunicados (os enraizadores foram os técnicos definidos pelo OG da EA para atuarem junto à cada Unidade Federativa na implantação da Política e do Programa Nacional de EA); Captação de recursos; Planejamento, organização e supervisão do evento nacional.
- b) Comitê Organizador IntraMEC - grupo de apoio à coordenação político-técnico-administrativa do processo, formado pelas diversas Secretarias do MEC e respectivas Coordenações, atuou nas quatro conferências.
- c) Comissão Orientadora Nacional ou Comitê Consultivo Nacional, cuja ação foi subsidiar a equipe da Coordenação Executiva Nacional na formulação e condução de todo o processo. As quatro edições da CNIJMA contaram com o apoio e as orientações políticas da Comissão Orientadora Nacional (CON) ou Comitê Consultivo Nacional (CCN). Vale ressaltar que a composição e a atribuição dessas instâncias foram as mesmas, apenas sofreram alteração do nome. Com a atribuição de contribuir para a construção dos processos nas escolas e comunidades, articulando também com as áreas de ação afirmativa, além de servir de suporte institucional, técnico e político, tanto para a Coordenação

Executiva Nacional, quanto para as COE, fortalecendo a intersetorialidade dessa ação. Na primeira Conferência, a Comissão Organizadora Nacional foi a mesma para a Conferência Nacional de Meio ambiente e para a CNIJMA. Devido às especificidades da versão infantojuvenil, optou-se pela criação de uma Comissão Nacional própria para a II CNIJMA.

A gestão descentralizada fez-se por meio das Comissões Organizadoras Estaduais (COE), estados e Distrito Federal. Na perspectiva da capilaridade da ação, a Coordenação Executiva Nacional contou com o apoio de 27 Comissões Organizadoras Estaduais (COE), uma em cada estado e no DF.

Essas comissões foram coordenadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e tiveram o papel de mobilizar, articular e apoiar a realização das formações e de conferências locais nas escolas, nos municípios e nos estados e atuaram nas quatro edições da CNIJMA. Foram formadas somente nas capitais, a partir do mês de julho de 2003, na primeira rodada de viagem dos técnicos da Coordenação Executiva Nacional da I Conferência aos Estados.

As COE se constituíram de grupos formados por representantes de instituições públicas, privadas e da sociedade civil (organizações não governamentais, associações, sindicatos, entre outras) comprometidos com a educação ambiental e garantiram a adaptação da proposta da CNIJMA à realidade regional. Nesse contexto, destaca-se a participação ativa dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente dentro das COE, na mobilização das escolas e de estudantes em torno das temáticas trabalhadas. Em sua constituição, nas quatro conferências nacionais, participaram instituições que atuam na área de educação, meio ambiente e diversidade/inclusão, tais como: secretarias estaduais e municipais de Educação; órgãos estaduais e municipais de Meio Ambiente; representação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Coletivo Jovem de Meio Ambiente; Redes de Educação Ambiental e de Meio Ambiente nos estados e no Distrito Federal; Instituições de Ensino Superior; Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA); Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade- ICMBio; Organizações Não Governamentais de Educação Ambiental e Diversidade; movimentos sociais; organizações indígenas, quilombolas e de assentamentos rurais.

O processo de articulação das quatro edições da Conferência envolveu os movimentos sociais de base, que cooperaram mobilizando a participação dos estudantes desde as escolas e comunidades - organizados em conferências - até o Encontro Nacional, que acabava por ser o grande momento de consagração desse amplo processo. Assim, o processo de mobilização prevê a realização de etapas desde o âmbito local até o Encontro Nacional (local, regional, estadual e nacional).

Outro aspecto positivo das conferências foi o alcance de visibilidade e importância que a articulação interinstitucional política possibilitou praticamente em todas as edições. Vale ressaltar que os delegados e delegadas da II CNIJMA foram recebidos pelo Presidente Lula em 2006, e também pela Presidente Dilma, na IV CNIJMA, em 2014. Esses fatos demonstram o reconhecimento de um processo de mobilização, promovido pela agenda e educação ambiental, vitorioso do ponto de vista político.

A consolidação de parcerias com os organismos internacionais relacionados ao tema ambiental e educacional, como o PNUMA, a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UNESCO, constituiu um ponto forte no processo de realização das conferências no que se refere à articulação interinstitucional política e financeira.

Nas quatro edições das CNIJMA, foi adotado um tema central. Na I CNIJMA, foi “Vamos Cuidar do Brasil; na II, “Vivendo a Diversidade na Escola”; na III, “Mudanças Ambientais Globais” e, finalmente, na IV, “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”.

A Conferência é um processo continuado de educação ambiental que procura incentivar o protagonismo infantojuvenil na escola e na comunidade, por meio da atuação de seus sujeitos nas Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola (COM-VIDA), que se constitui como um colegiado permanente na escola formado por estudantes, professores (as), dirigentes, funcionário (a)s e comunidade, com a responsabilidade de animar e refletir sobre questões socioambientais e outros temas de relevância para a comunidade escolar. A realização da Conferência faz parte de uma visão sistêmica das ações de educação ambiental e das estratégias presentes no ProNEA.

Vale destacar que, para a realização das CNIJMA, é fomentada a estruturação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) como instâncias de protagonismo de crianças e adolescentes nos destinos da escola e da comunidade, por meio de formas lúdicas de aprender e ensinar a cidadania - uma ação inspirada no conceito de "círculos de cultura", de Paulo Freire, para criar processos de reflexão, planejamento e ação voltados à melhoria da qualidade de vida e da relação com ambiente escolar e o seu entorno. A partir da atuação desse coletivo, a comunidade escolar é convidada a conhecer sua realidade, com base em diagnóstico da realidade local, e a dialogar sobre as condições de melhoria dessa realidade.

Os objetivos gerais e específicos nos processos de realização das quatro conferências foram fortalecidos pela aliança com agendas locais (escolas e comunidade) e também com alianças globais (organismos internacionais, metas do milênio etc.).

Todas as edições das conferências mantiveram um mesmo fio lógico, associando o tema proposto – elementos da natureza: Terra, Água, Fogo e Ar - a algum processo de envolvimento e mobilização das comunidades abordando os conteúdos: atmosfera, energia, mobilidade, intervenção social e educomunicação. Essa característica de continuidade e repetição pode ter se transformado em uma “marca” que atuou como um ponto de permanência da participação ativa das comunidades e escolas, facilitando a manutenção dos trabalhos realizados nas escolas e o aproveitamento dos materiais e conhecimentos adquiridos.

A CNIJMA sempre realizou as etapas local, estadual, regional e nacional. Possui os princípios pedagógicos:

- Jovem escolhe Jovem, pois demarca-se que são os próprios jovens os mais indicados para tomarem decisões relativas a processos de escolha, sem a interferência de indivíduos e/ou organizações do chamado “mundo adulto”;
- Jovem educa Jovem, para manter os jovens como sujeitos sociais que vivem, atuam e intervêm no presente, e não no futuro, considerando que o processo educacional pode e deve ser construído a partir das experiências dos próprios jovens, respeitando e confiando em sua capacidade de assumir responsabilidades e compromissos em ações transformadoras;

- Uma geração aprende com a outra, para incentivar a parceria entre as diversas gerações envolvidas, fomentando o diálogo entre elas. Nesse sentido, os adultos podem aprender com os jovens e vice-versa, tanto no uso de novas tecnologias de informação e comunicação quanto nos conceitos de educação ambiental;
- Assumir responsabilidade como o reconhecimento da importância individual e coletiva, sendo um eixo desencadeador, mesmo considerando que as responsabilidades são diferenciadas na sociedade. Dessa forma, cada cidadão e cidadã, cada coletivo, é responsável pelo planeta dentro de seus limites e na proporção de seu acesso à informação e ao poder;

Os princípios “Jovem escolhe Jovem”, “Jovem educa Jovem” e “Uma geração aprende com a outra” foram uma fortaleza de todo o processo; gerou-se legitimidade no processo de escolha dos representantes e, ao mesmo tempo, fortaleceram-se os processos locais.

A forma como se dá a participação do público infantojuvenil no processo das conferências evidencia a relevância da opinião e atuação cidadã desses sujeitos, e os envolve no processo com metodologias, atividades e facilitadores coerentemente com as suas especificidades. Mesmo havendo diferenças físicas e de prioridades temáticas grandes entre o público infantojuvenil e juvenil, nas edições das conferências, muitas experiências foram implementadas utilizando-se do princípio de que “jovem educa jovem”, “jovem escolhe jovem” e “uma geração aprende com a outra”. Esse acúmulo de conhecimento foi sendo elaborado havendo, também, a participação dos jovens mais experientes de outras conferências como facilitadores. Cabe ressaltar que, nesse mesmo período no Brasil, o tema das políticas públicas de juventude também era debatido em outros campos políticos, abordando a definição dos marcos legais do Plano Nacional de Juventude e Estatuto da Juventude, por exemplo.

Com base nesse tema central, várias temáticas foram desdobradas e discutidas pelas escolas na preparação de realização das conferências.

Na I CNIJMA (2003), foram propostas cinco temáticas:

- Como vamos cuidar da nossa água?

- Como vamos cuidar dos seres vivos?
- Como vamos cuidar dos nossos alimentos?
- Como vamos cuidar da nossa escola?
- Como vamos cuidar da nossa comunidade?

Para além dessas temáticas, foram adotadas duas questões para orientar os trabalhos:

- ✓ Qual o principal problema do tema escolhido pelo grupo?
- ✓ Como podemos fazer para resolver esse problema?

Com isso, buscava-se estimular a proposição e concretização de ações transformadoras viáveis, que estivessem ao alcance de serem realizadas pelas escolas e comunidades.

Na II CNIJMA (2005/2006), as temáticas adotadas foram:

- Mudanças climáticas;
- Biodiversidade;
- Segurança alimentar e nutricional;
- Diversidade étnico-racial.

Na abordagem metodológica, foram trazidos para o âmbito da educação quatro acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, trabalhando as perspectivas local e global:

- ✓ Protocolo de Quioto;
- ✓ Convenção sobre a Diversidade Biológica;
- ✓ Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar Mundial;
- ✓ Declaração de Durban contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

A temática na III CNIJMA (2008/2009) objetivou incentivar a pesquisa, o estudo científico e os diálogos de saberes nas escolas sobre alternativas civilizatórias e societárias para as mudanças ambientais globais. A abordagem metodológica dos temas apresenta a intencionalidade pedagógica de promover a integração das diversas áreas do conhecimento, como as ciências, a história, a geografia e as linguagens, de forma sistêmica, inter e transdisciplinar.

Novamente, os quatro elementos da natureza – Terra, Água, Fogo e Ar - desdobraram-se em subtemas, para os quais foram criados textos de apoio, cujos títulos foram:

- A atmosfera e as mudanças climáticas;
- A biodiversidade e a questão da homogeneização, das queimadas e desmatamento;
- A água e o problema da escassez, da poluição e da desertificação;
- A energia e mobilidade, com a questão do modelo energético atual e dos transportes.

A IV CNIJMA (2013), com o tema “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”, pretendeu disseminar esse conceito junto aos sistemas de ensino com o envolvimento da comunidade escolar, para pensar e propor projetos de ação, visando à melhoria do ambiente da escola e de seu entorno. O tema central, “Mudanças Ambientais Globais”, que subsidiou as duas conferências anteriores, foi novamente adotado em uma perspectiva integrada ao tema dos espaços educadores sustentáveis.

Igualmente, com o estudo dos quatro elementos da natureza – Terra, Água, Fogo e Ar -repetem-se nos subtemas:

- Biosfera / Biodiversidade / Desflorestamento;
- Hidrosfera / Recursos hídricos / Desertificação;
- Socioesfera / Energia e Mobilidade / Matriz energética e transportes;
- Atmosfera / Ar e clima / Mudanças Climáticas.

Durante as quatro edições da CNIJMA, foram realizadas oficinas desde Educomunicação, presente em todas as edições, e Trilha da Vida, presente na I e III edições. Na I CNIJMA, foram realizadas oficinas de: Trilha da Vida, Educomunicação (Vídeo; Rádio; Jornal) e Jogos de Base. Na II CNIJMA: Hip-Hop, Educomunicação (Rádio; Jornal; Publicidade), Carta das Responsabilidades, Graffiti, Dança de Rua, Música (rap) e Discotecagem. Na III CNIJMA: Educomunicação (Comunidade Virtual, Fanzine, Publicidade, Rádio e Vídeo), Carta das Responsabilidades, Trilha da Vida e TeatrAção Ambiental. Na IV CNIJMA: Educomunicação (Publicidade, Rádio), Fotografia, Teatro do Oprimido, Enfrentamento dos Riscos e Desastres Socioambientais, Verde Perto, Animais Silvestres, Consumo Consciente e Geração de Resíduo, Permangola, Introdução à Permacultura, Energia, Mão na Água: cuidando da água com práticas sustentáveis, Fotolata e TV Escola.

Para as quatro edições da CNIJMA, foram publicados materiais de apoio como meios de disseminação de informações práticas e de orientações detalhadas de como realizar as conferências.

Na I CNIJMA, o material “Passo a Passo para a Conferência do Meio Ambiente na Escola” cumpriu dois papéis, pois, além de apresentar toda a estrutura metodológica de sustentação do processo, também foram incluídos textos didáticos, objetivando o adensamento das temáticas.

Na II CNIJMA, três publicações orientaram as ações, sendo elas:

- Passo a Passo para a Conferência do Meio Ambiente na Escola;
- Formando COM-VIDA: Construindo a Agenda 21 na escola;
- Manual de Educação para o Consumo Sustentável.

O “Passo a Passo” orientou a organização dos trabalhos, e o material “Formando COM-VIDA” apresentou uma proposta dos passos para se criar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola – COM-VIDA e para realizar a Agenda 21 escolar, incluindo sugestão de um Acordo de Convivência, que explicitou os objetivos da Comissão, as formas de organização e funcionamento e responsabilidades.

A publicação “Manual de Educação para o Consumo Sustentável” foi utilizada na formação dos educadores, com objetivo de contribuir para o adensamento conceitual das questões socioambientais em foco, a partir da abordagem de oito temáticas: cidadania e consumo sustentável; água; alimentos; biodiversidade; transportes; energia; lixo; e publicidade.

Na III CNIJMA, além do “Passo a Passo para a Conferência do Meio Ambiente na Escola” para orientar todas as ações ao longo do processo, do manual “Formando COM-VIDA: Construindo a Agenda 21 na escola”, a publicação “Mudanças Ambientais Globais - Pensar + Agir na Escola e na Comunidade” foi distribuída às escolas do Ensino Fundamental, abordando de maneira didática e provocativa os problemas relacionados aos quatro elementos da natureza – terra, água, fogo e ar.

Para a IV CNIJMA, os Cadernos Temáticos “Mudanças Ambientais Globais – Pensar + Agir na Escola e na Comunidade” - também foram utilizados.

Além deles, outros materiais foram disponibilizados:

- Passo a Passo para a Conferência do Meio Ambiente na Escola+ Educomunicação;
- Formando COM-VIDA: Construindo a Agenda 21 na escola;
- Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais;
- Consumismo Infantil na Contramão da Sustentabilidade;
- Gibi Turma da Mônica – Cuidando do Mundo.

A publicação “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014) foi produzida como parte da preparação para a IV CNIJMA. Trata-se de orientações e subsídios teóricos e práticos para incentivar as escolas a executarem um plano de ação a fim de tornarem-se referências em sustentabilidade socioambiental frente aos desafios das mudanças ambientais.

Na I Conferência, os recursos financeiros no valor de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) foram repassados para todas as sedes do IBAMA nos Estados, a qual, por sua vez, se encarregou de encaminhar para as sedes dos escritórios estaduais. O valor repassado foi considerado pelas COE insuficiente para responder às demandas da Conferência. Além disso, as COE buscaram parcerias e apoios locais suplementares. Os documentos da II Conferência pesquisados indicam que os recursos financeiros que subsidiaram o pagamento de passagens para os estados, a locação do espaço e serviços, elaboração de material gráfico, despesas com hospedagem e alimentação foram obtidos por meio de uma contrapartida financeira do MEC e do MMA, com apoio de parceiros institucionais, como SEPPIR, Petrobrás, Companhia Vale do Rio Doce, Eletrobrás, Phillips e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

A respeito da II CNIJMA, não constam os dados de repasse no relatório final.

Na III Conferência, o repasse financeiro do MEC se deu via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Resolução nº 54/2007. Para uso do recurso, cada COE elaborou um Plano de Trabalho Anual (PTA), seguindo as orientações contidas no Manual de Orientação para Assistência Financeira aos Programas e Projetos Educacionais do FNDE, 2007. Os estados precisariam entrar com um valor mínimo de 1% de contrapartida, conforme facultado na Lei de Diretrizes Orçamentárias 2006. A Resolução previa as seguintes ações:

- A pesquisa escolar, a realização de Conferência de Meio Ambiente, a COM-VIDA e a construção da Agenda 21 na Escola;
- A realização de Oficinas de Conferência e Pré-Conferências Regionais;
- A realização de Conferência Estadual/Distrital de Meio Ambiente e o encontro preparatório da delegação estadual ou distrital para a Conferência Nacional.

No total, foram fechados 25 convênios entre os estados e o FNDE/MEC, sendo que apenas os estados de Minas Gerais e São Paulo não apresentaram projetos. Dessa forma, foram repassados quase seis milhões de reais.

Na IV Conferência, inaugurou-se uma nova forma de apoio financeiro prestado pelo MEC às UF, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, cujo recurso foi repassado mediante a aprovação de um plano de trabalho apresentado pelas Secretarias Estaduais de Educação, visando à realização da etapa estadual e o processo preparatório de Conferência. Cada Unidade Federativa elaborou seu PAR, descrevendo as ações, detalhando etapas, pensando a carga horária, estimando os gastos com encontros regionais e a Conferência Estadual. Em virtude de algumas Secretarias não terem conseguido executar o recurso, diante dos procedimentos burocráticos para a utilização do aporte financeiro, houve necessidade de reprogramação para seu uso, com o objetivo de dar continuidade às ações propostas, mas dentro do mesmo objeto, evitando sua devolução. Foram repassados quase sete milhões de reais aos estados e DF.

A composição das equipes de base das quatro CNIJMA abarcou servidores públicos dos Ministérios da Educação, do Meio Ambiente e de universidades, profissionais da área administrativa terceirizados e consultores contratados por organismos internacionais pela CGEA/MEC e pelo DEA/MMA. Para a realização da etapa nacional, nas quatro edições, foram contratados uma média de 70 facilitadores e 37 oficinairos, cabendo destacar que não foram encontrados registros nos relatórios I e II CNIJMA. Foram produzidos diversos materiais, produtos e as Cartas com as deliberações desse público infantojuvenil (ANEXO).

Realizada em 2013, a IV CNIJMA “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” apresentou inicialmente parâmetros propostos para as escolas desenvolverem os seus projetos de sustentabilidade a partir de três dimensões: a dimensão do espaço físico, que se refere à adequação dos espaços físicos das escolas aos padrões de ecoeficiência; a dimensão da gestão, que diz respeito à adoção de processos participativos na gestão escolar; e a dimensão do currículo, que significa a inclusão da pauta socioambiental na proposta político-pedagógica das escolas. No entanto, para além desses parâmetros, as escolas deveriam considerar outras variáveis que entendessem pertinentes a partir das condições que as particularizam, suas realidades e identidades biorregionais, assim como deveriam acolher em seus projetos a leitura das suas respectivas comunidades sobre os caminhos, as possibilidades, as perspectivas e os limites na concepção e implementação dos projetos.

Portanto, constata-se que a partir das deliberações e acúmulos de experiências é que se elabora também o PDDE – Escolas Sustentáveis, disponibilizado pela primeira vez em 2013. Para acessar os recursos disponíveis naquela oportunidade, as escolas realizaram o cadastro institucional no período de vigência da chamada pública e apresentaram os seus respectivos projetos de intervenção. A segunda edição, prevista para 2014, estava atrelada à participação na IV CNIJMA, ou seja, as escolas que se envolveram no processo foram consideradas automaticamente aptas a captar o recurso via Programa Dinheiro Direto na Escola. Entretanto, mesmo tendo realizado a Conferência, essas escolas realizaram o cadastro no sistema PDDE, em período definido em calendário pelo MEC.

A partir da III CNIJMA, nascem o tema e a chamada para a IV CNIJMA, “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”, tema gerador da proposta de um programa nacional, uma vez que o MEC investe na possibilidade de promoção da cultura da sustentabilidade na e a partir da escola. O que confirma o viés formativo da CNIJMA para a constituição do PNES.

Além disso, configura-se como uma iniciativa diretamente relacionada com as demandas da juventude, que entende a educação ambiental não mais como apenas discurso, mas principalmente como um chamado à ação. Esta categoria revela que os processos de conferência contribuíram para o surgimento e enraizamento da ideia de escolas sustentáveis no chão das escolas.

4.6 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MEC NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA

Nesta categoria de análise, serão tratados os cursos de formação continuada de professores na área de educação ambiental, com foco nas contribuições que são dadas ao PNES, de maneira direta ou indireta. Consideramos que tais dados são essenciais para a compreensão dos processos de construção do próprio PNES e dos cursos de formação oferecidos pelo MEC por meio das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e seus reflexos e reverberações nas políticas educacionais de educação ambiental, em especial, no PNES, objeto de estudo desta pesquisa.

Para tal, inicia-se por uma breve contextualização institucional e uma revisão conceitual e teórica a respeito da formação continuada e a educação a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), chegando à Rede de Educação para a Diversidade e à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, âmbito no qual são oferecidos os cursos da Educação Ambiental e Escolas Sustentáveis, na modalidade semipresencial, nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Em seguida, passamos a expor brevemente sobre esses processos formativos, seus editais, objetivos centrais, organização e metodologia. Posteriormente, é feito um balanço geral dos cursos e das Instituições de Ensino Superior ofertantes de 2008 a 2014/2015, os quantitativos de cursos e vagas e os investimentos que o Ministério da Educação vem empenhando nessas formações em 2014/2015, quando dos mais recentes processos.

Por fim, apresenta-se um panorama contextualizado dos cursos nos níveis de especialização, aperfeiçoamento e de extensão. Apresentamos sinteticamente o processo de elaboração e implementação dessas formações, dando ênfase às suas primeiras ofertas, momento ímpar na construção das formações continuadas em EA, caracterizado pelo trabalho coletivo e dialógico entre os sujeitos e instituições que o constituíram. Um processo com múltiplas funções e peculiaridades, gerador de contribuições ao PNES no que tange a pressupostos, concepção e surgimento.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi criada com objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, envidando esforços para garantir a participação de todos os cidadãos brasileiros em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação de qualidade. Para tanto, fomenta o desenvolvimento de ações na sua área de abrangência, quais sejam: educação inclusiva, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação no campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial (Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011).

A Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania (DPDHUC), setorial da SECADI, tem como atribuições planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas de educação em direitos humanos, educação ambiental e

cidadania, em articulação com os sistemas de ensino, visando à superação de preconceitos e à eliminação de atitudes discriminatórias no ambiente escolar. Assim, busca desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos, educação ambiental e cidadania nas escolas públicas municipais, estaduais e federais, com vistas a promover a educação para a diversidade de gênero e orientação sexual, o enfrentamento da violência, o desenvolvimento sustentável e a superação das situações de vulnerabilidade socioambiental.

A formação continuada de professores da educação básica constitui uma das principais estratégias utilizadas pela SECADI para fazer permear temáticas transversais voltadas à inclusão e à valorização da diversidade, respondendo ao dinamismo das transformações por que passam as sociedades e a velocidade da produção e da renovação do conhecimento no mundo atual frente à revolução dos meios de comunicação e informação.

De modo geral, as formações iniciais não dão conta das realidades dinâmicas que esperam os graduados para além da vida acadêmica, e as teorias nem sempre são capazes de prevêê-las, tampouco os estágios docentes.

Hoje, a (re)significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão (SILVA, 2004, p. 8).

Um número crescente de autores aponta que a formação inicial docente é insuficiente para o desenvolvimento profissional dos educadores, não apenas porque possui lacunas a serem superadas, mas, principalmente, porque é nas salas de aula que o professor se depara com os desafios reais, encontrando ali o lócus ideal para complementar sua formação, atualizar e desenvolver saberes e construir a partir da troca de experiência dos colegas.

Assim, a formação continuada revela-se como uma possibilidade para suprir inúmeras lacunas, com o objetivo de complementar a formação inicial e colaborar para as mudanças necessárias à melhoria da ação pedagógica na escola e, portanto, da educação. Ao adotar metodologias inovadoras que se valem das novas tecnologias de comunicação e ao atualizar os profissionais a respeito dos avanços teóricos e práticos da academia, esse

tipo de formação promove o diálogo entre teoria e prática, possibilitando a vivência da práxis por parte do docente (FREIRE, 1978) e renovando o processo de ensino e aprendizagem mediante o tempo e o mundo em que se vive.

Na área de educação ambiental, a formação continuada de professores cumpre a função de complementar a formação inicial da carreira pedagógica, que ainda enfrenta grandes desafios no que se refere à abordagem de temas transversais, tais como a educação ambiental, constituindo um importante papel de qualificar a formação nesse tema e subsidiar os educadores a trabalharem a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Mais precisamente no que se refere à temática de educação ambiental (EA), a DPDHUC deve promover ações que visem à sua ampliação e aprimoramento de maneira integrada e transversal em todos níveis de ensino, conforme estabelece a Constituição Federal (Art. 225, § 1º, inciso VI). Assim, empreende esforços para inserir a temática nas agendas das políticas públicas estaduais e municipais e apoiar redes de ensino na transição para a sustentabilidade, contribuindo para que se transformem em espaços efetivamente educadores e sustentáveis, tema que prometia ocupar o cerne das ações do MEC na área de educação ambiental desde 2012, o que ainda não se configurou, passados três anos.

A perspectiva ampliada de sustentabilidade *socioambiental* traz ao debate o papel da educação como promotora da qualidade de vida, incorporando necessariamente princípios e ações relacionados à promoção dos direitos humanos, à valorização da diversidade, à inclusão e à acessibilidade, ao enfrentamento a qualquer tipo de discriminação, amalgamando, assim, todas as temáticas pelas quais responde a SECADI/MEC.

Sabemos que o *meio ambiente* não pode ser reduzido a preocupações com a *ecologia* – uma área das ciências biológicas - ou com a *natureza*, que constitui as bases de sustentação da vida na biosfera. A natureza transformou-se em áreas de ação nas quais precisamos tomar decisões políticas, práticas e éticas. [...] Com a educação ambiental, cada escola tem a oportunidade de ser o espaço para aprendizagem permanente, baseada no diálogo e no respeito a todas as formas de vida (BRASIL, 2010).

Essa ruptura com a visão estritamente ecológica da educação ambiental tem sido promovida, entre outras estratégias, por meio dos processos formativos de educação continuada de professores, um dos pilares centrais da SECADI. Tais ações são

desenvolvidas por meio de parcerias com universidades federais e estaduais públicas, como é o caso dos cursos geridos pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA): Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão com o uso das diversas tecnologias, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto 5.800/2006, programa criado pelo Governo Federal para avançar qualitativamente na formação continuada de professores, com cursos oferecidos na modalidade semipresencial.

Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade – cerca de 80% dos cursos oferecidos são gerenciados pela SECADI. Assim, a UAB contribui primordialmente para a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil.

Para cumprir esse objetivo, cria-se a Rede Nacional de Educação para a Diversidade pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje SECADI, em parceria com a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). A Rede congregava todos os cursos voltados para a diversidade, entre os quais a educação ambiental, sobre a qual nos aprofundaremos a seguir.

Essa Rede surge com o intuito de estabelecer um grupo permanente de instituições de educação superior dedicadas à formação inicial e continuada, presencial e semipresencial, de profissionais da educação básica, à produção de material didático-pedagógico específico e à produção de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas de inserção dos temas da diversidade nos sistemas de ensino no País (BRASIL, 2007).

A implementação da Rede articulava os sistemas de ensino estaduais e municipais para inclusão nas práticas de ensino das redes públicas e privadas de educação básica no

Brasil das temáticas da diversidade: educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação integral, a educação escolar indígena, a educação ambiental, a educação patrimonial, a educação para os direitos humanos, a educação das relações étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual. Os programas de formação são realizados em módulos, para atender as diferentes realidades das redes de ensino, e podem ser desenvolvidos nas modalidades de cursos de extensão, com carga horária de 30 a 120 horas; cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; e cursos de especialização, com carga horária igual ou superior a 360 horas.

Em 2011, os cursos ofertados inicialmente pela Rede de Formação para a Diversidade passam a ser ofertados Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFOR, instituída pela Portaria MEC 1.328, de 23 de setembro de 2011. A coordenação e a supervisão são realizadas pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.

As dinâmicas de implementação mudam a partir desses marcos legais, porém sua estrutura funcional continua utilizando aqueles recursos e mecanismos. Os diagramas a seguir revelam essas mudanças de fluxos decorrentes da institucionalização da RENAFOR e a partir dos Marcos Normativos: Decreto no 6.755, de 29/01/2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Portaria Ministerial nº 1.087, de 10/08/2011, que institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica; Resolução nº 1, de 17/08/2011, que normatiza a criação e atuação dos Comitês Gestores Institucionais da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica; e Portaria Ministerial nº 1.328, de 23/09/2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

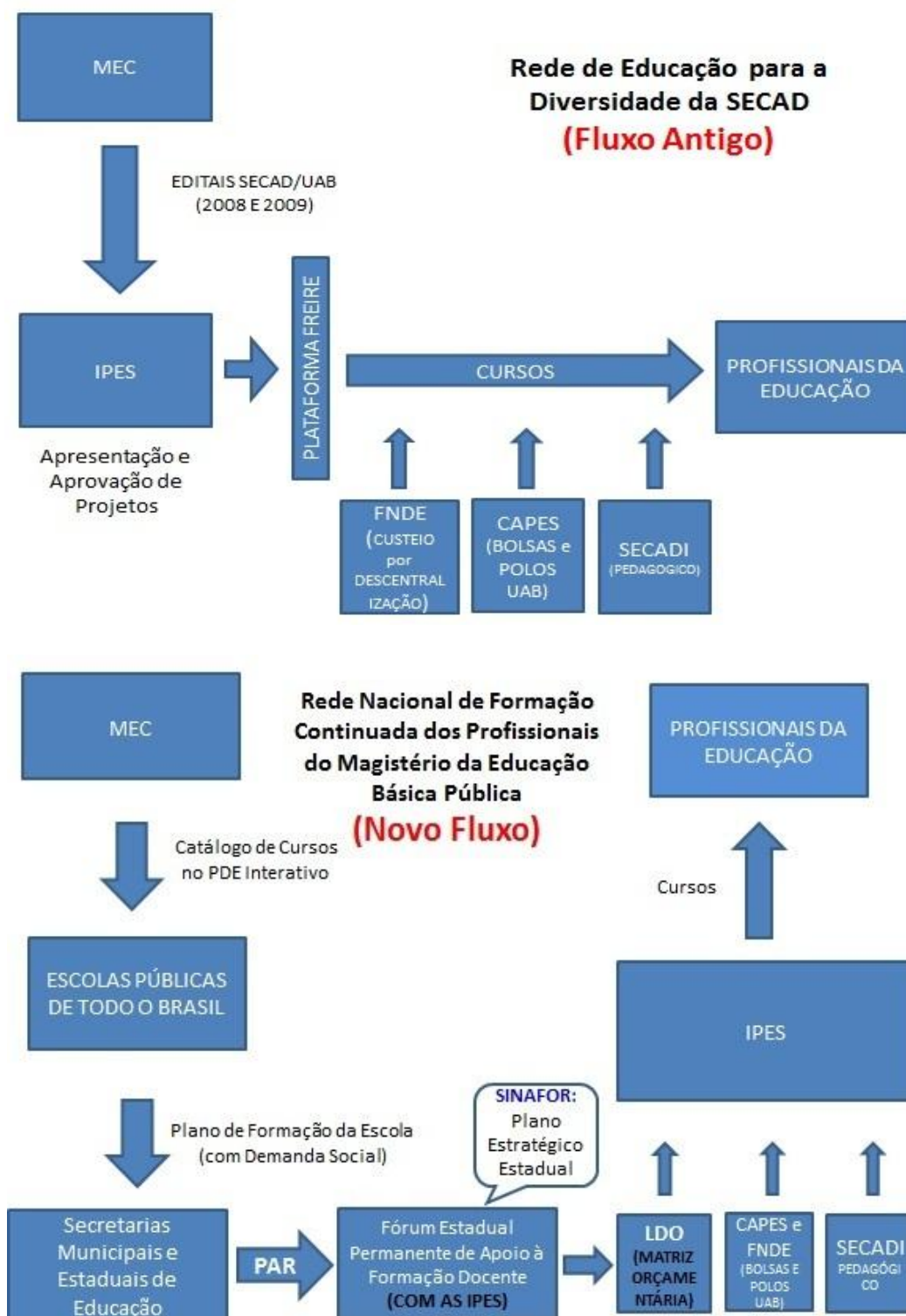


Figura 4 - Fluxos Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
 Fonte: Daniel Arruda Martins. Apresentação no Encontro da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (MEC/SECADI, 2013).

Hoje, a oferta da formação continuada obedece ao seguinte fluxo: as escolas apresentam, por meio do PDE Interativo, a demanda de formação para as secretarias

municipais e estaduais de Educação, que as validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum elabora o Plano Estratégico de Formação Docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação (MEC), responsável por sua aprovação e apoio financeiro.

São inúmeros os cursos ofertados, mas naturalmente abordaremos os cursos de formação continuada oferecidos no campo da educação ambiental, nos níveis especialização, aperfeiçoamento e extensão. Isso também por serem cursos que oferecem aos profissionais da educação aportes importantes para discutir com criticidade não somente a promoção da cultura da sustentabilidade na escola, mas igualmente a promoção de valores, a inclusão e a diversidade.

4.6.1 A formação continuada em educação ambiental

Muitos dos conceitos trabalhados em EA envolvem o uso de novas tecnologias e tecnologias limpas voltadas à redução do impacto ambiental e ao uso racional dos recursos naturais. Conforme aponta o descritivo do curso de Educação Ambiental no Manual da Rede de Educação para a Diversidade, as principais vantagens organizacionais da educação a distância para a temática são (BRASIL, 2007, p. 39):

- o aumento da capacidade de vagas para atender a um número muito maior de pessoas;
- rapidez na atualização de currículos para atender a uma demanda crescente de novos conhecimentos e tecnologias;
- redução na alocação de recursos financeiros;
- processo de aprendizagem é mais flexível;
- cursista pode estudar em sua própria casa ou na própria escola que leciona;
- maior interação com colegas de outras cidades e estados do país.

Assim, a educação a distância mostra-se um importante aliado das metodologias frequentemente utilizadas pela educação ambiental, que permitem a atuação em rede, a visualização de novas tecnologias ambientais demonstradas por meio de novas mídias, o acesso a informações em escala global e a disseminação das soluções inovadoras encontradas nos mais diversos biomas, as quais podem ser facilmente adaptadas aos

contextos locais a fim de garantir a proteção ambiental dos ecossistemas e alcançar um equilíbrio entre os modos de vidas humanos, a sustentabilidade ambiental e a continuidade da vida no planeta.

Os materiais didáticos dos cursos realizados no âmbito da EA abordam, em seu primeiro módulo, o ensino a distância, suas principais vantagens e desafios, no sentido de orientar o cursista.

As possibilidades de formação continuada sobre a temática de educação ambiental são: Aperfeiçoamento ou Especialização e Extensão. O quadro a seguir mostra de forma resumida o quantitativo de editais e projetos aprovados de 2008 a 2014, devendo ser considerado que muitos cursos foram aprovados em 2014 e realizados em 2015. Nota-se que há constância e crescimento das ofertas de cursos ao longo desses anos, quando se passou de 9 a 36 cursos. Observa-se, também, a ampliação significativa do número de Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas, o que revela ampla abrangência e capilaridade desses processos formativos em todo território nacional.

Quadro 2 - Panorama com o resumo dos projetos aprovados para a oferta de cursos de Educação Ambiental de 2008 a 2014

Edital 01/2008	Edital 06/2009	Edital 28/2009	Matriz¹ 2012	Matriz 2013	Matriz 2014
9 Cursos	13 Cursos	7 Cursos	17 Cursos	20 Cursos	36 Cursos
9 IES	11 IES	7 IES	13 IES	15 IES	29 IES

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – jun/2015.

Os dados a seguir revelam a quantidade de projetos de cursos aprovados por ano a partir de 2012, por IES envolvidas, nível, carga horária e vagas ofertadas por curso. Nota-se que 13 Instituições de Ensino Superior ofertaram um total de 5.810 vagas, distribuídas em 17 processos formativos, sendo 4 cursos de especialização na temática Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis, 8 no nível de aperfeiçoamento chamado Educação Ambiental e 5 processos formativos Escolas Sustentáveis e COM-VIDA no nível de extensão.

¹A partir de 2012, o recurso vem a ser repassado pela matriz orçamentária das Instituições Federais de Educação Superior.

Quadro 3 -Relação de cursos aprovados em 2012/ RENAFOR

IES	Cursos aprovados 2012	Nível	Carga Horária	Vagas
UFMS	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	360	200
UFLA	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420	250
UFC	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	405	500
UFPR	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	405	150
UFBA	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	360
UFT	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	180
UFMG	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	300
UNIFESP	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	720
UFES	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	350
UFC	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	500
UFRR	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	250
UFS	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	250
UFLA	Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	250
UFMT	Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	300
UNIVASF	Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	150
UFMS	Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	90	600
UFC	Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	500
17 cursos e 13 IES. Total de vagas ofertadas = 5.810				

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – jun2015

Em 2013, 15 Instituições de Ensino Superior ofertaram projetos de cursos, totalizando 7.760 vagas em 20 processos formativos. No entanto, apenas 16 foram realizados por 13 IES. As Universidades Federal do Ceará (UFC) e Federal do Tocantins (UFT) não empenharam os recursos destinados à formação e não realizaram os cursos planejados. Sendo: 2 cursos de especialização na temática Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis; 7 cursos de aperfeiçoamento Educação Ambiental e 1 curso de aperfeiçoamento Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e

COM-VIDA; e, por fim, 6 cursos Escolas Sustentáveis e COM-VIDA no nível de extensão, conforme demonstrado nos quadros subsequentes.

Quadro 4 - Relação dos cursos aprovados em 2013

IES	Cursos aprovados em <u>2013</u>	Nível	Carga/ Horária	Vagas
UFRN	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	405	80
UFT	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	405	100
UFC	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	405	200
UFPR	Educação Ambiental	Especialização	405	150
UFC	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	500
UFMG	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	420
UFOP	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	600
UFS	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	300
UFRR	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	250
IFES	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	60
FURG	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	150
UFPA	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180	600
UNIFESP	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Aperfeiçoamento	180	1800
UFC	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	500
UFMT	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	300
UNIVASF	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	500
UFLA	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	250
UFPA	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	130	500
UFPR	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120	200
UFRR	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	110	300
20 cursos e 15 IES. Total de vagas ofertadas = 7.760				

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – jun/2015

Quadro 5 - Resumo quantitativo dos projetos aprovados e cursos realizados de 2013

	Projetos aprovados	Cursos realizados
Cursos	20	16
IES ofertantes	15	13
Vagas ofertadas	7.760	6.460

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – jun/2015

De acordo com as informações abaixo apresentadas, entre 2014 e 2015, há 36 cursos oferecidos em 29 IES, com um total de 7135 vagas distribuídas em 14 cursos de especialização, 8 de aperfeiçoamento e 14 de extensão.

Quadro 6 - Cursos aprovados em 2014 e realizados em 2015.

IES	Curso SIGLA	Nível	Carga Horária	Vagas
IF Baiano	Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos	Especialização	380h	35
UFAM	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	300
UFBA	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	100
UFES	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	150
UFLA	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	250
UFV	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	100
UFMS	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	150
UFOP	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	470
UFPA	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	150

IES	Curso SIGLA	Nível	Carga Horária	Vagas
UNILA	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	425h	25
UFPEL	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	60
UFS	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	200
UNIFESP	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	420 h	240
UFT	Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis	Especialização	360 h	75
FURG	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	50
UFRGS	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	100
UFF	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	200
UFERSA	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	300
UFC	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	500
IFES	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	140
UFMG	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	600
UFGD	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	100
UFC	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	500
UFMS	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	400
UFOP	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	400
UFV	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	60
UNB	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	100
UFPA	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	130 h	250
UFRA	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	120
UFMG	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	60
UFPE	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	150
UFPI	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	150

IES	Curso SIGLA	Nível	Carga Horária	Vagas
UFF	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	250
UFPR	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	280
UFSM	Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	Extensão	120 h	90
FURG	Sustentabilidade Ambiental em Contextos Escolares	Extensão	120 h	30
36 cursos e 29 IES. Total de vagas ofertadas = 7.135				

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – dez/2015

No ano de 2014, também foram aprovados projetos de cursos “Fora do Catálogo” da SECADI e projetos de cursos com carga horária presencial predominante. Alguns projetos aprovados em 2014, cuja relação dos cursos é apresentada a seguir, foram adiados e iniciaram-se em 2015. Observa-se a oferta do curso de especialização Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, com 420 horas.

Quadro 7 – Cursos “Fora do Catálogo” SECADI

Curso aprovado	Nível	Carga horária
Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos	Especialização	380 h
Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis – EA-ESP - 209	Especialização	420 h
Educação Ambiental – EA-AP – 238	Aperfeiçoamento	180 h
Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA – ESCV - 207	Extensão	120 h
Sustentabilidade Ambiental em Contextos Escolares	Extensão	120 h

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – dez/2015

A seguir, o quadro geral dos projetos aprovados em 2014 revela que 29 IES ofertam processos formativos nas temáticas da EA. São 33 projetos executados em 2014 ou em 2015, totalizando 7135 vagas aprovadas e 6825 vagas ofertadas, sendo destas: 2155 vagas para cursos de especialização, 1890 para o nível aperfeiçoamento e 2780 vagas ofertadas para cursos de extensão.

Quadro 8 - Cursos aprovados em 2014 e cursos executados em 2014 ou em 2015 - Por Nível.

Nível	C/H	Cursos		Vagas	
		Aprovados	Realizados	Aprovadas	Ofertadas
Especialização	360h ou 420 h	14	13	2.305	2.155
Aperfeiçoamento	180 h	8	7	1.990	1.890
Extensão	120 h	14	13	2.840	2.780
Totais		36	33	7.135	6.825

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – dez/2015

Conforme os dados apresentados anteriormente, os cursos são ofertados em 29 IES, abrangendo todo o território nacional. Vale ressaltar que, além dos professores que possuem ensino superior completo, os cursos atendem também a profissionais de nível médio, conferindo a estes um certificado de extensão, e também a uma demanda social, ou seja, membros da comunidade escolar ou profissionais que têm influência direta sobre escola, mas que não são professores, diretores ou outros membros do corpo docente ou diretivo, em até 10% das vagas ofertadas.

A Rede de Educação para a Diversidade estipula que os conteúdos programáticos, a metodologia de execução do curso e o material didático fiquem a cargo das IES. No entanto, o Manual Operacional estabelece algumas orientações básicas, a fim de regular minimamente algumas condições fundamentais para garantir a qualidade desses materiais. São elas:

- O material proposto será composto de 1 (uma) apostila (unidades 1 a 5);
- Seu conteúdo e a formatação deverão ser específicos para linguagem EaD e relacionar teoria e prática de maneira integrada à plataforma utilizada;
- A linguagem e o projeto gráfico deverão ser concebidos para atrair e motivar os cursistas na utilização de diferentes mídias, seguindo o padrão da Rede de Educação para a Diversidade;
- Em relação a outras mídias, o material deve integrar os recursos das

tecnologias educacionais (imagens, sons, clips etc.);

- As apostilas serão enviadas por correio para os tutores e estes farão a distribuição aos participantes;
- Poderão ser distribuídas outras publicações da Secadi em complementação ao material do curso.

Para a elaboração desses materiais, a Rede UAB, em parceria com a CAPES, oferece bolsas destinadas aos professores pesquisadores, responsáveis pela concepção dos módulos e redação das publicações.

O material fica disponibilizado por meio da plataforma virtual utilizada, o sistema Moodle, mas também é enviado em versão impressa aos tutores. Além das apostilas distribuídas aos tutores e às bibliotecas das escolas envolvidas, são enviados materiais na forma de kit de material didático-pedagógico, para apoiar o trabalho educativo sobre o tema das escolas sustentáveis. Todos esses materiais estão disponíveis na web e podem ser acessados no seguinte endereço:

<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/index.php/Uncategorised/74-publicacoes>.

São estes os materiais disponibilizados até o momento:

- Livro: Mudanças Ambientais Globais: Pensar + Agir na Escola e na Comunidade (4 volumes: Terra, Fogo, Água e Ar) (BRASIL, 2008);
- Livro: Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis (Educando-nos para Pensar e Agir em Tempos de Mudanças Socioambientais Globais), (BRASIL, 2012);
- Vídeo: Com-Vídeo (Documentário sobre as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas), (2012);
- Formando COM-VIDA - Construindo Agenda 21 na Escola (BRASIL, 2006a);
- Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola: vivendo a diversidade na escola (BRASIL, 2008);
- Mudanças ambientais globais (BRASIL, 2009);
- Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola (BRASIL, 2006b).

Foram investidos recursos financeiros pelo MEC para a estruturação desses cursos, e a tabela a seguir apresenta o investimento relativo aos Projetos Aprovados em 2014 por nível de curso e a Instituição de Ensino Superior.

Tabela 4 - Investimento Projetos Aprovados em 2014 por nível.

IES	14 Projetos Aprovados - Extensão (c/h 120h)	Vagas	Valor Custeio	Valor Bolsas
UFC	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	500	84.000,00	112.100,00
UNB	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	100	35.650,00	46.540,00
UFV	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	60	26.800,00	61.300,00
UFOP	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	400	22.866,00	123.420,00
UFMS	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	400	86.797,50	110.260,00
UFPA	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA (130 h)	250	100.008,00	113.400,00
UFRA	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	120	43.940,42	60.080,00
UFMG	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	60	89.188,20	64.360,00
UFPE	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	150	50.000,00	68.340,00
UFPI	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	150	53.078,50	71.860,00
UFPR	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	280	80.000,00	107.200,00
UFF	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e	250	250.000,00	84.100,00

	COM-VIDA				
FURG	Sustentabilidade Ambiental em Contextos Escolares (fora do catálogo)	30	19.500,00	46.080,00	
UFSM	Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	90	104.050,00	57.020,00	
Totais		2.840	1.045.878,62	1.126.060,00	
09 Projetos Aprovados - Aperfeiçoamento (c/h 180 h)					
IES		Vagas	Valor Custeio	Valor Bolsas	
UFC	Educação Ambiental	500	153.000,00	162.750,00	
IFES	Educação Ambiental	140	37.890,00	95.200,00	
UFMG	Educação Ambiental	600	261.185,48	156.300,00	
UFGD	Educação Ambiental	100	53.096,00	70.950	
UFF	Educação Ambiental	200	63.200,00	112.260,00	
UFERSA	Educação Ambiental	300	54.706,91	118.680,00	
FURG	Educação Ambiental	50	37.291,47	68.960,00	
UFRGS	Educação Ambiental	100	283.339,22	100.320,00	
UNIFESP	Educação Ambiental	0	35.000,00	0,00	
Totais		1.990	978.709	885.420	
14 Projetos Aprovados - Especialização					
IES		Carga Horária	Vagas	Valor Custeio	Valor Bolsas
UFAM	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	300	417.200,00	487.350,00
UFBA	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	100	345.476,80	294.840,00
IF Baiano	Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos	380h	35	73.440,00	169.690,00
UFES	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	150	296.951,40	353.260,00
UFLA	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	250	214.000,00	396.800,00
UFV	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	100	235.200,00	266.020,00

UFOP	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	470	345.234,01	830.580,00
UFMS	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	360 h	150	192.492,70	304.220,00
UFPA	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	150	200.000,00	341.930,00
UNILA	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	425h	25	74.370,85	139.445,00
UFPEL	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	60	95.900,00	211.610,00
UFS	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	200	59.779,60	387.040,00
UNIFESP	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	420 h	240	108.000,00	427.440,00
UFT	Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	360 h	75	120.960,00	236.250,00
Totais			2.305	2.779.005,36	4.846.475

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – dez/2015

A Universidade Grande Dourados - UFGD não executou os projetos, e a Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP recebeu complemento para o projeto de 2013.

Com a finalidade de mostrar o total de investimentos realizados, o quadro a seguir mostra o montante por nível dos projetos aprovados e cursos executados. Observa-se que seria interessante fazer uma comparação dos investimentos por ano, porém não foi priorizado esse enfoque nesta pesquisa.

Quadro 9 - Montante por nível dos projetos aprovados e cursos executados

Valores Aprovados			
Nível	Vagas aprovadas	Valor Custeio	Valor Bolsas

Extensão	2.840	1.045.878,62	1.126.060,00
Aperfeiçoamento	1.990	978.709,08	885.420,00
Especialização	2.305	2.779.005,36	4.846.475
Totais	7.135	4.803.593,06	6.857.955,00
Investimento total (custeio + bolsas)		11.661.548,06	
Valores – Executados			
Nível	Vagas ofertadas	Valor Custeio	Valor Bolsas
Extensão	2.780	956.690,42	1.061.700,00
Aperfeiçoamento	1.890	925.613	814.470
Especialização	2.155	2.482.054	4.493.215
Totais	6.825	4.364.357,46	6.369.385,00
Investimento total (custeio + bolsas)		10.733.742,46	

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – dez/2015

4.6.2 Os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização

Neste ponto, apresentaremos os cursos de Aperfeiçoamento ou Especialização da Educação Ambiental, seus editais, objetivos centrais, organização e metodologia. Forneceremos uma breve contextualização do processo de construção da primeira oferta dos cursos.

A primeira oferta dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em EA ocorreu efetivamente em 2009, quando da publicação dos Editais 06 e 28 SECAD/MEC, respectivamente em 1 de abril e 23 de novembro de 2009, que chamavam as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para a implementação dos cursos da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema UAB. Abordando as mudanças ambientais globais a partir dos seus impactos nos quatro elementos (água, ar, fogo e terra), o curso de educação ambiental, em ambas as modalidades, pretendia estimular os

profissionais da educação básica a desenvolverem uma educação ambiental contextualizada de forma transversal na prática pedagógica da escola.

A fase que antecedeu a criação do curso de Educação Ambiental foi marcada por um longo processo de negociação e de articulação entre as instituições envolvidas, tendo início em 2008. Primeiramente, no que se refere à institucionalização da Rede de Educação para a Diversidade e ao alinhamento conceitual das prerrogativas que guiariam todos os cursos inseridos nesse âmbito, assim como ações compartilhadas com a CAPES, a SECADI e a Rede UAB.

Uma vez selecionadas as universidades que ofereceriam o curso de Educação Ambiental pelos Editais 06 e 28, teve lugar uma ampla fase de consultas, iniciadas por um seminário presencial que reuniu as IES implicadas para discutir as bases conceituais e filosóficas do curso, assim como para dialogar sobre seus objetivos e definir uma maneira plausível de organizá-los estruturalmente em um material didático de qualidade.

Esse período de planejamento compartilhado e participativo trouxe resultados positivos para a organização do material, cujos módulos iniciais foram produzidos em parceria pelas universidades ofertantes, com textos de autoria de professores e demais profissionais de seus quadros e também da Coordenação Geral de Educação Ambiental, responsável por esse processo formativo. A gestão compartilhada da produção do material didático favoreceu a interação entre as IES e a apropriação e o sentimento de pertencimento por parte dos conteudistas e de toda a equipe envolvida nas universidades com a formação que estava sendo gerida, e contribuiu para que se instalasse um clima de responsabilidades compartilhadas pelo êxito do curso como um todo, não apenas do material didático.

A partir de 2012, os cursos da Educação Ambiental foram inseridos nos Catálogos de Cursos de Formação Continuada oferecidos aos profissionais da educação. Os cursos objetivam formar professores e profissionais da educação sobre os temas da educação ambiental e introduzi-los transversalmente na prática pedagógica da escola.

Conforme o Catálogo de Cursos de Formação Continuada 2014 do MEC, disponibilizado às escolas, os cursos pretendem: discutir estratégias para inserção qualificada da educação ambiental no projeto político pedagógico das escolas, de forma transversal e interdisciplinar; estimular as escolas a participarem de ações e projetos que

promovam a educação ambiental, a diversidade e a sustentabilidade; e contribuir com o enraizamento da Política Nacional de Educação Ambiental nos sistemas de ensino.

Os cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Ambiental, de modo geral, têm como objetivos específicos: contribuir para ampliar o acesso à formação continuada para profissionais da educação básica, pautando-se em uma educação contextualizada com a realidade socioambiental; contribuir para o aprimoramento da atuação de professores, técnicos e gestores nos sistemas públicos de ensino; formar educadores na identificação de demandas, planejamentos e execução de projetos de educação ambiental visando à sustentabilidade socioambiental; estimular a constituição de grupos de pesquisa e de ação em educação ambiental; e incentivar a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis.

O panorama atual das ofertas desses cursos consta do quadro subsequente, que exhibe (por curso e nível) o quantitativo de Projetos aprovados e realizados em 2014/2015. Consta-se um número bem significativo de IES envolvidas – 29 - e de projetos realizados em 2014 ou em 2015. Observa-se também que foram ofertados dois cursos de especialização, totalizando 2155 vagas ofertadas, e dois de aperfeiçoamento, com 1.890 vagas ofertadas.

Quadro 10 - Quantitativo de projetos aprovados e realizados em 2014/2015

Curso	Nível	C/H	Projetos		Vagas	
			aprovados	realizados	aprovadas	ofertadas
Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	Especialização	360h ou	13	12	2.270	2.120
		420 h				
Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos	Especialização	380h	1	1	35	35
Totais			14	13	2.305	2.155
Educação	Aperfeiçoamento	180 h	7	6	1.890	1.790

Ambiental						
O Lúdico na Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	180 h	1	1	100	100
Totais			8	7	1.990	1.890

Fonte: AÇÕES CGEA/DPEDHUC/SECADI – jun/2015.

De modo geral, os cursos possuem uma organização em módulos e obedecem a uma sequência que vai sendo desenvolvida, iniciando por uma contextualização nos princípios da EaD, para então, a partir do segundo módulo, adentrar nos conteúdos específicos da educação ambiental. Com exceção do Curso Educação Ambiental em nível Aperfeiçoamento, todos apresentam e explicitam em suas ementas e estrutura modular temas e conteúdos relativos à ideia e aos espaços educadores sustentáveis e/ou escolas sustentáveis, conforme resumo descritivo dos cursos de especialização e aperfeiçoamento apresentado na tabela subsequente.

Ao término, envolvem a realização de uma avaliação final, a apresentação de um artigo, um seminário ou um projeto de intervenção na escola, buscando incorporar os conteúdos desenvolvidos na formação em atividades práticas voltadas para a transformação da escola na comunidade e também para a melhoria da prática educacional na sala de aula.

Quadro 11 - Cursos Educação Ambiental. Aperfeiçoamento e Especialização

Curso Educação Ambiental. Nível: Aperfeiçoamento
<p>Ementa</p> <p>Abordando as mudanças ambientais globais a partir dos seus impactos nos quatro elementos (água, ar, fogo e terra), o curso pretende estimular os profissionais da educação básica a desenvolverem uma educação ambiental contextualizada de forma transversal na prática pedagógica da escola. A CGEA/MEC propõe a realização deste curso considerando o relevante papel que a educação ambiental desempenha na melhoria da qualidade da educação, bem como na geração de atitudes responsáveis e comprometidas da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais.</p>

<p>Módulo I – Educação a distância (20h)</p> <p>Módulo II – Educação Ambiental (28h)</p> <p>Módulo III – Temas geradores: mudanças ambientais globais (52h)</p> <p>Módulo IV – Projeto Escolar Ambiental Comunitário (40h)</p> <p>Módulo V – Módulo local e avaliação presencial (40h)</p>
<p>Curso Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis</p> <p>Nível: Especialização</p>
<p>Ementa</p> <p>A Especialização em Educação Ambiental é um curso que aborda questões essenciais para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas, como a inter e a transdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico, a formação de redes, movimentos de juventude e outros aspectos relacionados à gestão ambiental na escola e na comunidade, considerando as mudanças ambientais globais e a construção de espaços educadores sustentáveis.</p>
<p>Módulo I – Educação a distância e ambiente virtual de aprendizagem (30h)</p> <p>Módulo II – Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades (45h)</p> <p>Módulo III – Panorama da Educação Ambiental no Brasil (60h)</p> <p>Módulo IV – Temas Geradores: Mudanças Ambientais Globais (60h)</p> <p>Módulo V – Instrumentação para a educação ambiental e a prática interdisciplinar (60h)</p> <p>Módulo VI – Escolas Sustentáveis (60h)</p> <p>Módulo VII – Projetos de pesquisa/intervenção e seminários temáticos (60h)</p> <p>Módulo VIII – Relatório de pesquisa/artigo científico (45h)</p>
<p>Curso Educação Ambiental para a promoção de espaços educadores sustentáveis.</p>

Ementa

Abordando as mudanças ambientais globais a partir dos seus impactos nos quatro elementos (água, ar, fogo e terra), este curso pretende estimular os profissionais da educação básica a desenvolverem uma educação ambiental contextualizada de forma transversal na prática pedagógica da escola. Este curso considera o relevante papel que a educação ambiental desempenha na melhoria da qualidade da educação, bem como na geração de atitudes responsáveis e comprometidas da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais, pela abordagem de questões essenciais para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas, como a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico, a formação de redes, movimentos de juventude e outros aspectos relacionados à gestão ambiental na escola e na comunidade, considerando a construção de espaços educadores sustentáveis. O desenvolvimento do curso pode abordar ainda aspectos voltados ao mapeamento de riscos, prevenção de desastres e proteção das comunidades.

Nível: Aperfeiçoamento

Módulo I – Educação a distância e ambiente virtual de aprendizagem

Módulo II – Temas Geradores: Mudanças Ambientais Globais

Módulo III – Módulo local (contexto socioambiental local)

Módulo IV – Instrumentação para a educação ambiental e a prática interdisciplinar para a promoção de espaços educadores sustentáveis

Módulo V – Projeto Escolar Ambiental Comunitário

Módulo VI - Seminário para socialização dos Projetos de intervenção

Nível: Especialização

Módulo I – Educação a distância e ambiente virtual de aprendizagem

Módulo II – Projeto de pesquisa, projeto interventivo e artigo científico

Módulo III – Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades

Módulo IV – Panorama da Educação Ambiental no Brasil

Módulo V – Temas Geradores: Mudanças Ambientais Globais

Módulo VI – Instrumentação para a educação ambiental e a prática interdisciplinar para a promoção de espaços educadores sustentáveis

Módulo VII – Escolas Sustentáveis

Módulo VIII – Seminários temáticos para socialização dos Projetos de pesquisa, Projetos de intervenção ou artigo científico

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – dez/2015

Observa-se que os cursos foram concebidos tendo em vista o relevante papel que a educação ambiental desempenha na melhoria da qualidade da educação, bem como na geração de atitudes responsáveis e comprometidas da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais (BRASIL, 2012). A perspectiva integrada de EA adotada pelos cursos pretende estimular a realização de práticas transformadoras nas escolas, em direção à sustentabilidade em suas múltiplas dimensões: social, econômica, ambiental, cultural.

Dessa forma, distancia-se da visão exclusivamente biológica ou ecológica usualmente atribuída aos fenômenos ambientais, dirigindo-se para uma abordagem socioambiental que reconhece o ser humano como parte do meio em que está inserido e com o qual está em constante interação. Concebida de maneira sistêmica e transversal, a EA deve permear, além do currículo, as instalações físicas e a gestão escolar.

4.6.3 Os Cursos de Extensão

O curso Escolas Sustentáveis e COM-VIDA, na modalidade semipresencial em nível de extensão, foi concebido e ofertado pelas Universidades Federais de Mato Grosso

(UFMT), Mato Grosso do Sul (UFMS) e Ouro Preto (UFOP), sob coordenação da CGEA. A primeira edição do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA foi proposto no Edital n.º. 06/2009 da Rede de Educação para a Diversidade, uma parceria entre a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes). A formação, curso de extensão (90horas) na modalidade semipresencial pela UAB, chegou inicialmente a um grupo de 150 escolas em 17 estados.

Para a realização da primeira oferta do processo formativo, foram feitas articulações no âmbito do Ministério da Educação, definindo como sujeitos preferenciais do curso as escolas de Ensino Médio que aderiram aos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, solicitando ações de educação ambiental.

Além dessa especificidade, a primeira oferta do curso se diferenciou das demais e dos outros cursos ofertados na Rede de Educação para a Diversidade. Primeiramente, por não se destinar exclusivamente à formação de professores. Considerando o objetivo de fazer a comunidade escolar repensar suas práticas e empreender os passos necessários à transição para a sustentabilidade socioambiental, o curso promoveu a formação de um coletivo existente na escola (professores, gestores, estudantes e membros da comunidade) e congregou a participação de um coletivo composto de 10 pessoas por escola, no intuito de gerar mobilizações nos diversos segmentos do coletivo escolar e nos diversos turnos existentes nas escolas.

Assim, em agosto de 2010, em Poconé/MT, foi realizada uma formação presencial de caráter nacional, com um integrante do curso por escola, o que permitiu explicitar esse recorte diferenciado e a diversidade dos territórios e identidades das escolas brasileiras. Nessa imersão, foram formados os articuladores pedagógicos, que tiveram a responsabilidade de mobilizar outras nove pessoas da escola para desenvolver e constituir o processo de formação no chão da escola.

As Secretarias Estaduais de Educação tiveram papel importante na mobilização, organização e seleção desses coletivos e dos primeiros participantes do curso que realizaram a etapa em Poconé, o que também colaborou para o fortalecimento da proposta e do conceito de espaços educadores sustentáveis e de escolas sustentáveis.

Para a realização dessa imersão, a CGEA aplicou um questionário enviado previamente às escolas participantes do processo formativo. Nele, solicitava-se que relatassem iniciativas de sustentabilidade já empreendidas com vistas a comparar a evolução conceitual e as práticas adotadas a partir da realização do processo formativo. Tal processo foi considerado o marco zero ou linha de base do curso, servindo de base dialogante entre as IES que concebiam a formação nessa primeira versão com carga horária de 90 horas.

A metodologia teve como pressuposto pedagógico o engajamento individual, conteúdo do primeiro módulo do curso, evoluindo para trabalhos coletivos que visavam à mobilização das escolas na produção coletiva de um projeto de intervenção em suas formas de gestão, no projeto político-pedagógico e/ou no espaço físico.

A construção coletiva dos conteúdos e do material didático foi fruto de um longo processo de amadurecimento teórico e empírico e organizou as temáticas supracitadas em três módulos didáticos: “Eu, engajamento”; “O Outro, nossa responsabilidade na escola”; e “Mundo, comunidade e ecotécnicas para a sustentabilidade”. Esse processo formativo vem ao encontro da perspectiva integradora trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação.

As universidades que coordenaram os processos formativos produziram os textos que foram utilizados ao longo da formação. Nessa primeira oferta, o processo formativo estava organizado em três módulos:

Módulo 1 – EU: Parte-se do indivíduo em sua articulação com o ambiente, buscando o engajamento individual. O exercício da Pegada Ecológica pretende incitar a reflexão sobre as marcas que deixamos no mundo devido à satisfação de nossas necessidades e desejos. Por meio de exercício de memória recuperamos nossa história, a história de nossa família e dos nossos antepassados na relação com o ambiente.

Módulo 2 – OUTRO. O cursista caminha em direção aos outros com quem convive, em busca do exercício da responsabilidade. É chamado a perceber o território escola: o nível de cuidado com o local, bem como os pactos e as diretrizes firmados por meio do Projeto Político-Pedagógico. Pretende-se com isso estabelecer um marco zero, que servirá de referência para sonhar o diferente, uma base para a mudança desejada. Como produtos

desse módulo espera-se a criação ou revitalização da COM-VIDA e o mapeamento socioambiental da escola. Essas serão as ferramentas para a ação transformadora que torna a escola um espaço educador sustentável.

Módulo 3 – MUNDO. Em grupo, os 10 cursistas de cada escola projetam a escola no planeta para perceber o mundo e adentram as múltiplas possibilidades de atuação na busca da sustentabilidade. Partindo da planta baixa da escola, começam a empreender o movimento para o desenho da escola que se quer, por meio de um cardápio de ecotécnicas. O produto esperado desse módulo é a elaboração de uma proposta concreta de intervenção na realidade escolar.

No processo formativo, considera-se o sujeito (estudante) percebido no mundo, suas relações no mosaico social da escola e seu entorno (comunidade). São propostos para o desenvolvimento das atividades, projetos e planos o entrelaçamento com a realidade e o contexto do território (bairro, município educador sustentável) e o diálogo entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais.

O esquema abaixo, elaborado por Moacir Gadotti, aborda as áreas de intervenção propostas nesse curso de extensão.



Figura 5 - Apresentação de Moacir Gadotti no Colóquio Sustentabilidade, Educação Ambiental e Eficiência Energética, CDES, 2009.

Posteriormente, ainda nessa primeira oferta, foram agregados ao processo formativo outros professores que se inscreveram individualmente por meio da Plataforma Paulo Freire - um instrumento eletrônico do Portal do MEC em que os professores se inscrevem para participar dos cursos de formação inicial e continuada a distância. Sem que tivessem necessariamente vínculos com escolas dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, eram profissionais da educação, gestores públicos ou integrantes de outras categorias profissionais interessados na temática da educação ambiental e das escolas sustentáveis.

Como resultado, entre os anos de 2010 e 2011, o curso abrangeu 247 escolas de 19 estados, o que ampliou significativamente o universo de atuação do curso. As ofertas posteriores seguiram com as inscrições individualmente por meio da Plataforma Paulo Freire.

Nesse período, conforme dados obtidos no formulário eletrônico da SECADI/MEC para relatórios dos cursos formação continuada 2.132 cursistas inscreveram-se no processo formativo. Cerca de 1.600 tiveram participação assídua no ambiente virtual e nos encontros presenciais ocorridos em 39 polos UAB, de 16 estados e do Distrito Federal. Destes, 1.416 receberam certificado de conclusão do curso. Ou seja, os cursistas que tiveram assiduidade de pelo menos 70% da carga horária no ambiente virtual, realizaram as atividades obrigatórias previstas nos três módulos e apresentaram (em grupo) um projeto de intervenção no espaço físico da escola como trabalho de conclusão de curso. O levantamento dos dados dos cursistas que concluíram a formação foi realizado no formsecadi, com base nos relatórios finais das três universidades.

Em 2012, com o objetivo de fazer uma publicação sobre o tema das escolas sustentáveis, a CGEA realizou uma pesquisa que retratou experiências bem-sucedidas de aplicação dos conceitos e práticas difundidos a partir da realização da primeira oferta do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA. Para tanto, foi aplicado, apenas aos participantes do curso que receberam o certificado de conclusão, um questionário durante os meses de maio a julho de 2012, para investigar informações a respeito das ações de educação ambiental desenvolvidas nas escolas participantes da primeira oferta do processo formativo como fruto dessa formação. Não

houve visita às escolas para constatação *in loco* das informações fornecidas pelos participantes. O estudo identificou experiências exitosas relativas aos três pilares que sustentam a proposta de criação de espaços educadores sustentáveis: currículo, gestão e espaço físico.

Os dados obtidos foram comparados com o marco zero do processo formador, realizado em 2010 com escolas que estavam iniciando o processo formativo. Com isso, a CGEA procurou identificar o que mudou em termos da concepção de educação ambiental praticada naquele período e mais recentemente. Com isso, geraram-se subsídios quanto às "lições aprendidas" no processo formativo e "como" mobilizar o coletivo escolar, promovendo mudanças em seu projeto político-pedagógico que tenham reflexos na gestão, e adequações no seu espaço construído, visando a constituir-se como espaços educadores sustentáveis.

Vale destacar que esse período de construção do processo formativo desde a sua articulação, elaboração, articulação e implementação, em especial o encontro realizado em Poconé, compôs o repertório incubador do PNES. Momento fonte, propulsor de mobilizações, ajustes, adequações e desdobramentos de ações realizadas no âmbito da CGEA e, conseqüentemente, na própria PNEA, Orgão Gestor, SEDUCs, escolas e Universidades ofertantes de processos formativos.

Em 2014 e 2015, foram aprovados 14 cursos de extensão. Destes, 13 foram realizados, sendo 12 Escolas Sustentáveis e COM-VIDA- ESCV, com um total de 2.750 vagas distribuídas entre 11 IES ofertantes. O curso Sustentabilidade Ambiental em Contextos Escolares é ofertado por 1 IES e oferece 30 vagas.

O Curso Educação Ambiental – Escolas Sustentáveis e COM-VIDA tem como objetivo: contribuir para a implementação das Políticas Ambientais por meio da formação de um coletivo escolar voltado à criação de espaços educadores sustentáveis nas escolas da educação básica, a partir do espaço físico, da gestão e do currículo.

Quadro 12 - Curso Educação Ambiental. Extensão

Curso Educação Ambiental – Escolas Sustentáveis e COM-VIDA
Ementa
Este curso é voltado para ampliar o intercâmbio e fortalecer o diálogo entre escola e

<p>comunidade por intermédio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola (COM-VIDA) no processo de elaboração da Agenda 21 da Escola, a partir da realização de um Diagnóstico da situação socioambiental e do planejamento de ações de prevenção ao desperdício, à degradação e ao consumismo. Transversalmente podem ser trabalhados conteúdos voltados ao mapeamento de riscos, prevenção de desastres e proteção da comunidade escolar. A dinâmica do curso deve trabalhar a relação sujeito-ambiente, promover a troca de experiências e estimular o planejamento interdisciplinar a fim de que os temas socioambientais sejam inseridos de forma qualificada no currículo, promovendo uma educação para o consumo consciente, responsável e sustentável, a redução do impacto dos estilos de vida e padrões de consumo sobre o planeta, a valorização da biodiversidade, a gestão de resíduos (geração de lixo e seus impactos, a importância da coleta seletiva e do descarte adequado), os sistemas locais de produção de alimentos, dentre outros conteúdos que contribuam para a promoção da qualidade de vida na escola e na comunidade.</p>
Módulo I – Ambientação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
Módulo II – Eu – Engajamento
Módulo III – Outro - nossa responsabilidade na escola
Módulo IV – Mundo, comunidade e ecotécnicas para a sustentabilidade
Módulo V - Socialização de experiências e materiais de educomunicação

Fonte: CGEA/DPEDHUC/SECADI – dez/2015.

Nos processos de formação continuada de professores, as universidades enviam dados sobre como ocorrem e qual é o nível de aprovação. Diversas IES fazem relatórios qualitativos e produzem publicações com diversos enfoques a partir dos cursos, constituindo um espaço importante para o MEC (e outros) avaliar e acompanhar o que ocorre no território (suas produções, concepções, saberes, inovações, demandas, diversidades, identidades e peculiaridades construídas pelas relações/ interações entre os sujeitos e a biorregião), de maneira ampla, capilarizada e aprofundada (um construto entrelaçado de dimensões - cultural, social, ecológica, econômica, entre outras - que constitui o ambiente). Por fim, esta categoria evidencia que o MEC, ao trabalhar a educação ambiental nas instituições de ensino, tem incorporado a ideia de escolas sustentáveis e espaços educadores sustentáveis.

4.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENFRAQUECIMENTO DA PNEA?

Esta categoria de análise aborda a Base Nacional Comum Curricular, que está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE). Os sujeitos entrevistados falaram sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda uma proposta em processo de receber sugestões e contribuições da sociedade para a sua elaboração. No ar desde 15 de setembro de 2015, o portal da Base recebeu, até 30 de novembro, cerca de 4,2 milhões de contribuições de 119 mil professores, 3,1 mil estudantes, 1,6 mil pais, 1,8 mil organizações da sociedade civil, pesquisadores e 21,3 mil escolas públicas e privadas.

Conforme dados obtidos no site do MEC, a Base Nacional Comum Curricular está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) que entrou em vigor em 2014. É ela que poderá definir, a partir do ano que vem, quais são os “objetivos de aprendizagem” a serem considerados pelos professores e coordenadores na hora de elaborar o projeto pedagógico da escola e o currículo das aulas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC padronizará 60% dos conteúdos dos ensinos Fundamental e Médio, ano a ano. Os outros 40% serão definidos pelas próprias instituições e redes de ensino, contemplando particularidades regionais. Assim, a iniciativa impactará inclusive a confecção de livros didáticos, mecanismos de avaliação, como a Prova Brasil, e os cursos de licenciatura e de formação continuada.

A Base Comum vai ser igual para todo o Brasil. Porém ela prevê espaços para a "base diferenciada", que são os conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de suas regiões.

Entre setembro de 2015 e março de 2016, o governo federal realiza a segunda fase de consulta pública. Em abril, a segunda versão do documento será divulgada, e serão realizados seminários em todos os estados para que as secretarias estaduais e municipais, em especial, as de educação, deem suas últimas contribuições.

Para os entrevistados, essa proposta está na contramão do PNES. Vejamos o que pensam atualmente sobre essa proposta.

[Rachel Trajber] Só um princípio que é desenvolvimento sustentável e que está nos princípios do PNE, mas não tem rebatimento nem nos objetivos nem nas metas, portanto não nas ações e caiu fora do PNE e agora com o novo currículo,

essa Base Comum Curricular. A base comum a mesma coisa. A Educação Ambiental não entrou. A REBEA está se manifestando e tal, mas não entra. Não entra com o grau de emergência nas relações com a contemporaneidade que não entra conceitos de sustentabilidade nem de resiliência nem de mudanças climáticas. Nada. Não entra absolutamente nada. É totalmente ignorado, inclusive na base comum curricular para o Brasil. Existe um... Não sei. Cai fora. Não é considerado uma coisa relevante, eu acho, nas políticas. Então, esse é o grande desafio.

Rachel destaca que a Base não considera a educação ambiental em nenhuma dimensão proposta. Tampouco promove qualquer reflexão frente à atual crise climática ou tema da contemporaneidade.

[Cristiano Passos] O que está acontecendo hoje no contexto da base comum curricular é um reflexo daquela discussão [...] Se a gente mandar um manifesto, uma carta da associação XYZ da rede XYZ, vai fazer muito pouca diferença nesse momento. A gente precisa de mobilização e de mobilização forte, a gente precisa de milhares de cartas de milhares de escolas, chovendo dentro do MEC, querendo discutir a tal da Educação Ambiental dentro da base. É isso, a gente precisa mostrar força, mostrar que essa é uma discussão importante, que lá na ponta as pessoas estão interessadas no que está acontecendo. Não só quem está conduzindo, assessorando a comissão da política no âmbito Federal, a Educação Ambiental tal qual a gente construiu aqui nos últimos anos, nas últimas décadas, todas essas leis, decretos, etc., o programa, tudo que a gente tem. Se de fato a base ficar como ela está hoje, dizem que é um contexto inicial, que está aberto a consultas, tudo bem. Mas se ficar como está hoje, só vai virar uma discussão legal, porque ou eles vão ter que revogar três leis que dizem claramente que Educação Ambiental é algo transversal dentro dos currículos, ou a gente vai ter um imbróglio jurídico, porque só vão poder produzir conteúdos então o MEC, a Secretaria de Educação, municipais e estaduais, para o bloco de ciências, porque ali está restrita a discussão ambiental, está restrita àquilo ali, então a gente não dialoga mais com ciências exatas, com educação integral, com o EJA, com a educação do campo, com a educação infantil, com o ensino superior. Cadê todas essas dimensões que estão garantidas na lei, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que fala para todo o conjunto do sistema? A base hoje não contempla isso. [...] essa discussão da base é fundamental para educação dos próximos dez, vinte anos. Isso vai mexer com toda a estrutura das escolas como a gente tem hoje [...] Precisamos dialogar com os movimentos sociais, que montam aqui dentro do comitê assessor hoje, que têm força em várias discussões que avançaram nos últimos anos, que tem interface direta com a Educação Ambiental. Estou falando de agroecologia, estou falando de extrativistas, uma série de discussões de populações, de povos, de territórios que a gente tem que dialogar, porque esse pessoal tem base, está organizado e estão na discussão, só não se enxergam dentro da discussão hoje, mas estão, eles sabem disso; diálogo direto com as escolas, além das instâncias ali, secretarias municipais, estaduais. Eu vou tentar, dentro do MEC, produzir material para isso. [...] É um cenário bastante complexo, a gente precisa ter uma estratégia de chegar, se apropriar das informações, enxergar esse terreno que a gente vai ter que andar até metade do ano que vem, que é quando fecha todos esses processos de consulta, e ver de que forma a gente consegue incidir para garantir que a política continue. Porque o que está em risco é a implosão da política, se a própria base comum, se os próprios currículos das escolas, se fecharem para uma discussão transversal, da Educação Ambiental, dos direitos humanos, várias áreas estão dentro da Secadi, a gente pode chamar inicialmente de retrocesso, mas pode ser bem mais do que

isso. O que está em jogo aqui é manter concepções de educação diferentes, são pessoas que enxergam educação a partir da inclusão, da diversidade, da cidadania, etc., e pessoas que estão criando... “Vamos por isso de lado”, “Vamos voltar ao Estado Novo, vamos fazer apostila para distribuir para escolas”, com bloco fechado, com conteúdo único, sem enxergar a diversidade das populações, passando por cima de uma série de leis, de decretos, de conquistas que aconteceram nos últimos anos. É uma coisa bem maior que Educação Ambiental também. A gente precisa entender esse contexto em que a Educação Ambiental está ali no meio. Isso acho que é o central ali dentro, explora essa dificuldade toda orçamentária, essa reestruturação. A gente está tentando brigar ali dentro essa reestruturação dos programas para garantir a política. [...] É preciso ter recurso, mas é preciso ter mais do que recursos, a gente precisa ter a política. O cenário é bastante complexo, a gente precisa reorganizar e inventar alguns novos formatos [...] o central dessa discussão toda é essa base comum curricular, é o PNE como um todo, mas principalmente a base, que é o que está acontecendo agora, com mais força neste momento.

Para esse gestor, a proposta está completamente na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais. Diz que é preciso se apropriar dessa discussão em defesa da EA e dos temas da diversidade e da inclusão, e que há uma disputa entre concepções a serem conhecidas. Que a sociedade deve manifestar-se em defesa da educação ambiental, da educação inclusiva e todos os demais temas e conteúdos da diversidade em especial. Que essa proposta é limitada, com conteúdo único, sem enxergar a diversidade das populações, passando por cima de uma série de leis, de decretos, de conquistas que aconteceram nos últimos anos. Considera como sendo um retrocesso. Enfatiza que essa discussão da Base é fundamental para educação dos próximos dez, vinte anos.

[Glauce Souza] E a base nacional? Eu entendo como uma grande possibilidade de engessamento. Então eu temo pelas políticas nacionais e por aqueles que respondem por essa política, que são os professores. Eu sou contra a base nacional. Eu acho que nós temos vários Brasis dentro do Brasil. Falar que está sendo feita uma consulta, para mim é uma grande falácia porque não se tem um tempo e nem espaço para que essa base realmente entenda e perceba e proponha algo. Ela está com uma representação que está levando isso para algum lugar. Por trás dessa base comum, meu ponto de vista tem toda uma questão de mercantilização de material didático. Para mim tem... Porque o que nós precisamos não é de uma base comum. Nós estamos precisando de valorização do trabalho docente, nós estamos precisando de professores com vontade de discutir aquilo que chega na escola, nós estamos precisando entender de alguma forma quando se fala: “Ah, não é um parâmetro. É apenas alguns aspectos para se nivelar, para se ter um estudo comum”. Isso, de alguma forma, as escolas já estão fazendo. O que se corre o risco é que a partir daí é de padronizar. Então, meu entendimento, quando se aponta para essa base nacional, tem avaliações internacionais de PISA e outros mais para se conseguir financiamento na Educação que está por trás dessa base nacional. Então, tem que ter um cuidado muito grande de aceitar isso. O que está por vir depois disso. Essa é a minha opinião.

A professora Glauce se mostra criticamente contrária a essa proposta por considerar que há a mercantilização por detrás dela. Defende a valorização do trabalho docente como uma forma de melhorar a educação brasileira.

[Ângela Maria Zanon] A Educação Ambiental está completamente ausente nessa proposta da Base Comum e é uma dimensão da educação, nada mais do que isso. É uma dimensão da educação que pensa também nas relações entre os seres vivos, entre a espécie humana e os demais seres vivos. E é uma dimensão da educação não só para pensar como esclarecer as pessoas a respeito dos recursos naturais da sua utilização, da ética, mas também como é que esse mundo funciona; como é que os diversos elementos estão interligados no processo e que isso está intimamente associado à educação. Se isso está intimamente associado à educação e os espaços educadores sustentáveis são mais um elemento educativo dentro da escola fazendo parte do currículo escolar, eu acho que a Educação Ambiental está intimamente relacionada aos espaços educadores sustentáveis.

Angela Zanon nota que a educação ambiental e a proposta de espaços educadores sustentáveis estão completamente ausentes no que está colocado na concepção da Base.

[Icléia Vargas] Eu não tenho acompanhado a discussão da nova base curricular, da base nacional diretamente, mas independente do que venha se discutindo, eu espero que sejam revistas questões da quantidade, do volume de conteúdo que se passa, que se impõe para os alunos na escola brasileira. A nossa proposta para, às vezes, até para a surpresa de muita gente que não é do campo da Educação Ambiental, a gente não vem com mais uma quantidade de conteúdos diferentes para, assim, encher o currículo da escola. Então, cada vez que a gente se reúne com outros formadores de outras áreas, a gente sente que antes da gente falar da proposta, eles imaginam que é mais alguma questão ímpar a ser colocada. E não é. Então, a Educação Ambiental, deve ser vista e estar incluída de uma forma mais ampla, generalizada, ela pode contribuir para que a educação possa trabalhar e transitar melhor dentro da escola. Destaco que, as contradições do modelo de desenvolvimento, a disputa do agronegócio e do movimento socioambientalista, a disputa na concepção de políticas públicas e de educação são fatores que dão os elementos para entender pelo que os sujeitos da EA lutam para ter uma política específica de educação ambiental e essa proposta da Base está na contramão da EA.

Já Icléia não acompanha a proposta, porém, entende que a proposta está na contramão da EA. Fala das contradições do modelo de desenvolvimento e das disputas do agronegócio e do movimento socioambientalista. Defende a inserção da EA crítica e dos temas da diversidade na Base.

[Dulce Pereira] Enfim a proposta da base nacional comum, como está, é uma proposta contraditória às questões da Educação Ambiental, mas houve a questão do debate. Então, era preciso debater o que está posto aí. Então, é preciso debater e mostrar o quanto é contraditória a proposta de uma base nacional comum considerando a Educação Ambiental.

Para inserir a Educação Ambiental no currículo, é preciso pensar a Educação Ambiental como proposta de currículo nos projetos políticos pedagógicos, das instituições de ensino – seja na educação básica, seja na educação superior. Discutimos que as escolas, elas têm uma experiência melhor, mais bem sucedida, de construção de projeto político-pedagógico, apesar dos problemas, do que as próprias universidades. Na universidade, essa discussão é mais complexa, mas entendemos que este é o caminho da discussão curricular e que, para se fazer isso, é necessária uma ampla participação da sociedade civil na discussão dos projetos políticos das instituições de ensino, não é? Então, tínhamos até, como foi relatado, uma experiência de uma universidade que conseguiu realizar essa discussão com essa ampla participação, trazendo ONGs, movimentos sociais, sindicatos para dentro da universidade e, assim, construir o seu projeto pedagógico.

Para garantir que essa discussão tivesse êxito, é preciso também garantir a formação inicial e continuada de professores de todas as áreas e níveis. A formação continuada, ela, sobretudo para a escola, ela tem que estar baseada na realidade escolar e estar atenta às condições de trabalho dos professores, de modo a garantir a participação efetiva dos professores nas escolas; o que se discutiu que, nas universidades, sobretudo as universidades públicas, elas têm a garantia da formação dos seus professores, mas, nas escolas, na maioria no território brasileiro, não existe essa garantia para o professor para que ele possa realizar a sua formação. Então, é preciso garantir isso.

Eu penso que o que está acontecendo, na verdade, é a apropriação privada dos fundos públicos. Porque todas essas políticas que estão sendo implementadas pelo MEC, na verdade, vão levar, inclusive a Base Nacional Curricular, a essa lógica da apropriação privada dos fundos públicos, tratando a educação como um imenso mercado. Então, movimenta-se enorme quantidade de recursos para a produção de milhares de apostilas que virão a partir dessa Base Nacional Comum Curricular - os kits de avaliação produzidos pela Fundação X, uma quantidade expressiva de organizações sociais que estão se apropriando dos fundos públicos de uma maneira privada, em vez de os recursos estarem sendo utilizados para garantir a qualidade da educação pública brasileira.

É preciso também pensar no tempo, espaço e apoio nas instituições escolares com participação de todos os seus membros, o que implica também na formação de gestores e outros membros da comunidade, inclusive comunidade escolar. Para tanto, considero que é preciso garantir um plano de ação que envolva os entes federados, o governo federal, estados e municípios, e aí, com atenção aos municípios para que os municípios se sintam fortalecidos, e que também entendam suas responsabilidades para garantir a inserção das diretrizes nos currículos. E, esse, plano, é preciso ter a participação da UNDIME, das ATM e das CIEAs.

Para Dulce Pereira, a proposta da Base Nacional Comum, como está, é contraditória com as questões da educação ambiental. Defende a melhoria da educação de maneira complexa e ampla, considerando aspectos da formação, valorização do trabalho docente e melhores condições de trabalho aos profissionais da educação.

Isso porque os princípios que orientam essa proposta, de acordo com a fala dos entrevistados, não é o protagonismo do sujeito ecológico, tampouco a valorização dos saberes, nem o trabalho coletivo, nem o trabalho como princípio educativo. Está distante de ser uma proposta pedagógica capaz de restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual

se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias (GADOTTI, 1995, p. 31). O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Evidentemente que a proposta não está sendo capaz de enxergar a diversidade das populações, dos territórios, dos direitos e da multidimensionalidade da Educação. Passa por cima, “atropela” uma série de leis, de decretos e de conquistas que aconteceram nos últimos anos, algo ainda mais catastrófico para educação dos próximos dez, vinte anos.

Enfim, essa proposta não atenderá as demandas postas à educação, tampouco responderá aos desafios da contemporaneidade, pois se mostra linear e reducionista. Nota-se que a diversidade dos territórios e dos sujeitos que frequentam as etapas da educação básica não estão considerados. Sendo assim, não objetiva sanar a grande dívida com a boa parte da população, que historicamente não pode exercer o direito à Educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Esta pesquisa procurou analisar os processos de implementação e de gestão relativos ao Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) do Ministério da Educação. Portanto, foram identificados problemas, desafios e potencialidades das ações de implantação e implementação na visão de gestores do Programa no MEC e de profissionais de Universidades parceiras.

Constatou-se que o PNES pode oportunizar e apoiar ações favoráveis a sustentabilidade socioambiental na perspectiva educacional principalmente, tão essencial frente aos indicadores e desafios socioambientais atuais. Mais que isso, o ambiente escolar pode-se constituir como referência de espaço educador sustentável, que reconhece e utiliza o seu potencial mobilizador e educacional na construção de sociedades inclusivas, sustentáveis, pacíficas e resilientes.

Identificamos como problemas e desafios: a necessidade de institucionalização do Programa materializada em Decreto (ou Portaria); inclusão de ações do Programa no Plano Plurianual; pacto federativo em torno do Programa que não está formalmente oficializado; a ausência de prestação de assistência técnica e financeira a estados e municípios para a implementação do programa segundo seus conceitos; a necessidade de adesão de estados e municípios mediante “carta de compromissos” ou delineamento de planos e metas definidos, condicionantes para receber recursos; coordenação a cargo do MEC, em parcerias com outros órgãos federais, organismos internacionais, ONGs, redes, empresas por meio de acordos de cooperação; livre adesão das escolas; repasse de recursos via PAR (estados e municípios); capacitação e atualização conceitual de executores técnicos nos estados e municípios, principalmente de engenheiros, arquitetos e gestores de projetos, consolidação do PDDE Escolas Sustentáveis e matriz orçamentária; definitivamente, convênios e descentralizações para as IES a fim de realizar pesquisas e formações.

A partir das entrevistas realizadas, podemos entender que as articulações com as demais Secretarias e Coordenações no MEC são frágeis e incipientes. O Programa se apresenta como uma forte proposta articuladora junto às escolas, mas não alcança tal *status*

no MEC, possivelmente em decorrência da inserção precária da educação ambiental no rol de políticas de governo para a educação. Nesse sentido, nota-se que é preciso favorecer trocas de experiências, diálogos conceituais e identificação de novas propostas para implementação de espaços educadores sustentáveis na educação básica e educação superior internamente no Ministério da Educação.

Vale destacar que o Programa carece de revisão efetiva de sua capacidade de abrangência na educação pública brasileira, em todos os níveis e modalidades, incluindo as dimensões da gestão, do currículo e do espaço construído (ou espaço físico) das instituições “educadoras”.

Não foram localizados indicadores e metodologias de avaliação do MEC sobre os resultados do Programa para, enfim, auxiliar as escolas na sua transição para a sustentabilidade. Não há monitoramento, acompanhamento ou assessoramento técnico junto as escolas, secretarias ou universidades. Células de apoio a implementação de escolas sustentáveis ou espaços educadores sustentáveis poderiam ser criadas nos territórios, articuladas nas instâncias das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

No que se refere aos espaços construídos (espaço físico das escolas, edificações), não foram encontrados critérios específicos que possam orientar reformas, adequações ou construção de novas escolas com referências e índices de sustentabilidade. Portanto, uma alternativa viável seria é apoiar as IES no desenvolvimento de pesquisas e laboratórios sobre edificações sustentáveis, análise da viabilidade técnica e financeira de projetos de escolas sustentáveis e dos campi universitários, bem como sobre os impactos dos projetos atuais em diálogo com o FNDE. Há necessidade de definição da base territorial das referências técnicas. Faz-se necessária a consideração de cada bioma, de suas complexidades locais, das metodologias de incorporação dos processos tecnológicos, socioeconômicos e ambientais das comunidades. Carece a incorporação de metodologias para a definição das construções segundo suas naturezas urbanas ou rurais e subcategorias como etnicoraciais, de gênero, assim como das categorias, por exemplo, de comunidades tradicionais com quilombolas e outras, indígenas, extrativistas, ribeirinhas, assentados e atingidas por desastres tecnológicos ou ambientais. Outrossim, tipos de solos, paisagens e dados da biosfera precisam ser considerados como definidores na construção e reforma das unidades escolares, para o conforto, utilização ética e responsável dos recursos naturais e

acessibilidade. Escola Sustentável emerge do território, das suas culturas e das comunidades de vida que povoam o território.

Nota-se inclusive a necessidade urgente de estudos, em parceria com o FNDE, para incluir critérios de sustentabilidade ambiental nos projetos de novas escolas. Igualmente, é apontada a necessidade de se fomentar uma linha de financiamento a ser gerida pela SECADI e oferecida aos estados e municípios por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) com essa finalidade. Nesse sentido, é essencial articular com a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC e correlatas nos estados e municípios, para inclusão de critérios de sustentabilidade ambiental na construção, reforma e adequação das IES. É importante o desenvolvimento de projetos de construção, reforma e/ou adequação de escolas e IES, considerando critérios de sustentabilidade ambiental.

Não foram encontrados dados que revelem qualquer pactuação federativa do Programa com gestores municipais e estaduais e do DF nas áreas de educação e meio ambiente, tampouco subsídios aos municípios com apoio técnico e/ou financeiro, priorizando a inserção de sua rede no PDDE Escolas Sustentáveis. Portanto, não basta simplesmente aumentar o investimento público em educação pública, é fundamental o acompanhamento do investimento dos fundos públicos, o monitoramento e assessoramento técnico junto as escolas, universidades e secretarias de educação. Principalmente mediante a atual correlação de forças presentes nos governos favoráveis a apropriação privada dos fundos públicos da educação. Nesse sentido, o controle social é fundamental para a garantia do acesso a uma educação de qualidade para todos.

Cabe observar que não foram identificadas aproximações entre o Programa Escolas Sustentáveis e as Políticas de Juventude existentes no MEC, como o Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente, o Projovem e o Projovem Campo, de forma a reforçar as pautas da juventude no Programa e as da educação ambiental nas demais iniciativas.

As categorias de análise revelam grandes contradições, associadas, sobretudo, ao entendimento que se tem sobre a proposta do PNES e às condições dadas para que essa proposta de política pública se efetive. Se considerarmos a prerrogativa de que, para ser efetivo, o PNES precisa contar com o envolvimento e articulação de diversas instituições públicas e a sociedade, percebemos que ainda há um longo caminho a percorrer: todos os gestores entrevistados revelaram escassez de recursos (financeiros e humanos) e frágil apoio por parte dos gestores do próprio Ministério da Educação, proponente do PNES.

Mulheres e homens gestores, que trabalharam inicialmente com a implantação e implementação do Programa, destacaram que o PNES foi formulado em um contexto político totalmente desfavorável às questões ambientais, em que muitos retrocessos ocorreram em âmbito político mais amplo (Código Florestal, PEC 215 etc.). No âmbito do MEC, o PNES está vinculado aos temas da diversidade, que passaram a ser menos valorizados no contexto atual de embate de cosmovisão, conceitos e interesses referentes a ao modelo econômico e socioambiental, presente em todas as esferas nacionais, inclusive no interior do Ministério de Educação. A ênfase que tem prevalecido é a educação profissional e a busca de qualidade conforme os parâmetros convencionais descontextualizados (português e matemática).

Existe o problema adicional de escassez de recursos; as propostas feitas no PNES representam aumento de custos para o MEC, com repasse de recursos às escolas. Internamente, há grande disputa pelas áreas que deverão receber mais dinheiro. Mesmo assim, o Programa foi formulado, passou por consulta pública, mas não chegou a ser formalizado legalmente pelo MEC. Acredito que, além da descontinuidade e fragilidade administrativa do órgão proponente, a CGEA, isso também ocorra devido ao potencial da proposta, que se vincula à ideia de uma educação ambiental crítica e autocrítica, questionadora da ordem socioambiental estabelecida nos territórios, que fomenta o protagonismo social e juvenil e o posicionamento político das comunidades em relação às mudanças socioambientais que, em última instância, têm a ver com o modelo econômico adotado e consolidado no Brasil.

O PNES foi entregue à direção do MEC em um momento conturbado: período eleitoral; saída do coordenador-geral e da diretora de Política de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, da qual a CGEA faz parte, com redução drástica da equipe da Coordenação Geral. Enfim, em um momento de decréscimo da importância dessa área no MEC.

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis, sem dúvida, é uma enorme oportunidade para aprofundar os princípios da educação ambiental. Apresenta essa potencialidade ao propor ações sistêmicas de intervenção direta na gestão, no currículo e nos espaços físicos. Pois, na verdade, a escola sustentável já é constitutiva da EA, faz parte de seus fundamentos. A ideia da materialidade e da integralidade são princípios estruturantes da educação ambiental. Entender a educação ambiental como educação é

pensar exatamente essa ideia da formação integradora e dialógica. Então, considera-se que espaços e tempos formativos são capazes de constituir os sujeitos nessa integralidade garantindo que os sujeitos da educação tenham, a partir da vivência que o espaço escolar pode propiciar, a oportunidade e a garantia do direito ao desenvolvimento de todas as suas dimensões em toda a sua diversidade - cognitiva, afetiva, estética, política, ética, ambiental e cultural. Que a escola seja um espaço educador sustentável, onde todas as vivências se materializam nessa perspectiva socioambiental.

Constatou-se que a idéia de escolas sustentáveis, de territórios educadores acessíveis, inclusivos, inovadores, sustentáveis, que fomentam a formação para a vida, direciona a internalização das DCNEA na escola, além de possuir um potencial articulado à formação continuada em EA e sinalizar ações para melhoria da gestão escolar a partir do mapeamento das condições atuais da escola (Marco Zero, Pegada Ecológica, mapeamento de riscos ambientais, auto-cartografia dos povos e cartografia social).

Dessa forma, sinaliza que os recursos públicos, fundos públicos do Estado, tenham um sentido compreendido e planejado por todos os sujeitos da educação numa perspectiva de gestão sustentável dos recursos processos. É exatamente essa compreensão que o movimento da educação ambiental tem no próprio conceito de política pública e que vai ser a chave para desvendar a principal defesa que considero que este trabalho pode fazer. O que está em questão? Exatamente por que o PNES está sendo tão ameaçado pelas atuais concepções de educação, principalmente a partir da base comum curricular?

É urgente perceber os motivos que colocam a questão do desempenho em português e matemática como foco na concepção de educação para o país. É necessário entender como isso se conecta aos discursos contra os programas sociais que o governo federal vem implementando e de distancia da educação emancipatória e articuladora de cidadania. É necessário ouvir educadores, estudantes e outras forças organizadas que se posicionam contra o que está a serviço de uma outra concepção do Estado, que é o Todos pela Educação, articulação que tomou o Ministério da Educação de ponta a ponta e que responde pela proposta de uma Base Comum. A base comum define uma lista de conteúdos mínimos, de forma reducionista e contraditória em relação à Educação Ambiental, com se apresenta, descontextualizada, fragmentada e isolada dos temas emergentes da contemporaneidade. Tal perspectiva, até o ponto que se desenha, vai totalmente ao contrário do que se propunha como educação inclusiva e integral. Quando

se faz a discussão sobre o que significa uma política pública como o PNES, que está sendo ameaçada, a reflexão serve como denúncia, na realidade atual!

O Programa Escolas Sustentáveis, mesmo sem um decreto ou portaria que o regulamente, tem resultados positivos, pois, a idéia de escolas sustentáveis está disseminada e ganha força a medida em que cada escola implementa uma ecotécnica, planta árvores, semeia hortas e canteiros, faz agroflorestal, capta água de chuva e a utiliza, reflete sobre o seu currículo à luz das questões contemporâneas mais relevantes e repensa sua gestão de forma participativa e sustentável. Ainda que operacionalizado da maneira como vem sendo, com poucos recursos e pouco apoio institucional.

Algumas questões devem ser levantadas. Qual é a repercussão do PNES junto aos professores e estudantes? Não chegamos, enfim, aos estudantes e professores, onde eles demonstram as repercussões que essa proposta trouxe para a vida deles? O que o PNES proporciona na ponta?

Então, nesse sentido, o movimento feito pelos gestores do PNES em defender essa política pública. E ela precisa de defesa. Qual é a disputa em torno desta política pública? É menos cabeça, não é? E pés e mãos, não é? É ecopedagogia da vida versus pedagogia do capital. É o que está em questão. Para que uma formação integral? O mercado não precisa disso. E temos uma crescente outra sociedade, que se quer construir, alicerçada a partir da equidade e da justiça socioambiental e precisa dessa ecopedagogia. Eis exatamente o que está em questão. A lógica que impera no sistema de ensino, a partir do Ministério da Educação, conduz a avaliações que medem exatamente a perspectiva de aprender apenas o que é fundamental para se constituir o trabalhador mais capacitado para reproduzir mais capital. Por isso, Português e Matemática, e não as outras dimensões.

Essa proposta de política pública está sendo ameaçada, porque, neste momento, na correlação de forças, o que está tendo mais espaço é exatamente a corrente contrária à educação pública de qualidade e à educação ambiental. E elas não são separadas, e sim integram uma totalidade.

Então, esses dois espaços que se constituíram com relevante esforço acadêmico, científico, técnico e de gestão, e foram construídos como direito dentro da esfera pública estão ameaçados de, esvaziados do conteúdo de um direito, tornarem-se mercadoria e, portanto, usufruto da esfera do privado, do serviço, do comércio editorial, da construção e reforma de edificações escolares. O acesso será restrito a quem puder pagar por isso.

Assim, os selos e maquiagens de sustentabilidade ameaçam reduzir a escolas sustentáveis a edifícios com alguns itens de redução de uso dos recursos naturais.

Por fim, o próprio movimento da educação ambiental precisa de presença, engajamento e mobilização no fortalecimento do programa. Relevante, pois ancora a reafirmação de uma concepção teórica de escola sustentável, que tem como intencionalidade pedagógica ajudar a produzir os intelectuais orgânicos e ecológicos da classe trabalhadora. E eles só vão ser constituídos com todas as dimensões de formação ecológica, da EA.

O objetivo maior da escola sustentável é gerar um movimento que seja capaz de contribuir na construção da cultura da sustentabilidade socioambiental, que pode ser pensada e estimulada a partir de três dimensões estruturantes: espaço físico, gestão participativa e currículo, derivado da aprendizagem significativa sempre em diálogo com as comunidades e seus territórios.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

Paulo Freire

Ao desenvolver este trabalho, encontrei o desafio não só de fazer as amarrações conceituais e informacionais, mas também, de defender essa política pública, observando suas lacunas e falhas, no sentido de mostrar a importância que o PNES tem para construir uma outra percepção, uma outra compreensão de educação, referenciada na ética e no cuidado com o Planeta e com as pessoas (BOFF, 1999). A ação de política pública estudada, o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, propõe processos educacionais articulados, interdependentes, solidificados numa cultura solidária, inclusiva, inovadora, sustentável e resiliente, tendo como objetivo central uma formação humana para além da lógica utilitarista de capacitação de mão de obra para o mercado, a formação de sujeitos humanos ecológicos, capazes de pensar sua própria realidade, de intervir sobre ela e de transformá-la.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/111947.htm>. Acesso em: 10 ago.2015.

BRASIL. **Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. **Programa dinheiro direto na escola – PDDE escolas sustentáveis guia de orientações operacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 18, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução FNDE/CD n° 10, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução FNDE/CD n° 18, de 03 de setembro de 2014.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as diretrizes nacionais para Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10988&Itemid>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CAVACO, Maria. Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora, 1999, p. 155-191.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas, **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, 6 (1-2): 22-29, jan/jun. 1995.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática de Liberdade**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Sustentabilidade e Educação Ambiental**. Apresentação. Colóquio Sustentabilidade, Educação Ambiental e Eficiência Energética (Organizado por GT Matriz Energética do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e Ministério de Minas e Energia).

25 de junho de 2009. Resumo (Power point). Disponível em:
<http://www.cdes.gov.br/exec/evento/exibe_evento.php?p=f01200e46c405fda5ec7f73fea43ed652ad500babff3>. Acesso em: 31 out. 2015.

GIDDENS, Anthony. **A política da mudança climática**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 316p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2001.
GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GUIMARÃES, Simone. **Educação ambiental e sustentabilidade**: as idéias dos alunos de um curso de Biologia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

HARTLEY, Jean, F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian (Ed.). **Qualitative methods in organizational research**: a practical guide. London: Sage, 1994. p. 208-229. 253p.

HOLMGREN, David. **Permaculture: principles and pathways beyond sustainability**. Victoria, Australia: Ed. Holmgreen Design Services, 2002. 14p.

_____. **Os fundamentos da permacultura**: b. Trad. de Alexander Van Parys Ouerguku e Amantino Ramos de Freitas. [S.L.]: Ecosystemas, 2013.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, n.118, p. 189-205, 2003.

_____. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, vol. 31/2, maio-agosto 2005.

JUNGES, Kelen. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005. 129 p. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/dissertacoes/Kelen_junges.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.

LEFF, Enrique. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-129.

LEGAN, Lucia. **A escola sustentável**: eco-alfabetizando pelo ambiente. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Pirenópolis, GO: IPEC – Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado, 2004.

_____. **A escola sustentável: eco-alfabetizando pelo ambiente.** Pirenópolis: Calango Editora/ Ecocentro IPEC, 2009.

_____. **Saber ambiental** .6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 494 p.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

MEC/SECADI. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis.** In: IV CONFERÊNCIA INFANTOJUVENIL PARA O MEIO AMBIENTE. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<https://ivcnijmasp.wordpress.com/>>. Acesso em: 27 out. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. p. 09-88.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLLISON, Bill; SLAY, Reny. **Introdução à permacultura.** Trad. André Luis Jaeger Soares. Brasília: MA/SDR/PNFC, 1998. 204 p.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 7. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O método I: a natureza da natureza.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; rev. tec. Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. **Espaços, tempos e estratégias de desenvolvimento.** São Paulo: Vértice, 1986.

_____. **Estratégias de Transição para do século XXI** – desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel – Fundação para o desenvolvimento administrativo, 1993.

SILVA, Marilda. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004. 10880

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luis. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TASSARA, E.; ARDANS, O. **Para a definição de uma estratégia interinstitucional: breve subsídio para as reflexões sobre as (im)possibilidades e caminhos da presente proposta**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; UNESCO, 2004. (Não publicado).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

UNESCO-UNEP. **International Environmental Workshop**, October 13–22, 1975, [S.l.], 1975. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE CONCORDÂNCIA

O (a) Coordenador (a) Geral de Educação ambiental do MEC, _____, está de acordo com a realização da pesquisa **Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental**, de responsabilidade da pesquisadora Camila Santos Tolosa Bianchi, para o **Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**.

A pesquisa tem por objetivo **investigar e refletir sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis do Ministério da Educação na ótica dos gestores do Programa no Ministério da Educação e das Universidades Federais parceiras do programa que ofertam o processo formativo Escolas Sustentáveis e COM-VIDA**.

O estudo envolve **pesquisa documental e entrevista semiestruturada** junto a Coordenação Geral de Educação Ambiental no Ministério da Educação. A pesquisa será realizada ao longo de 2015.

Brasília/DF, _____ / _____ / _____
 Coordenador (a) Geral de Educação Ambiental – CGEA/MEC:

 Assinatura/carimbo

Pesquisadora Responsável pela de pesquisa: _____
 Assinatura

**APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM,
NOME E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**



**Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem, meu nome e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental**, sob responsabilidade de *Camila Santos Tolosa Bianchi* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Minha imagem, nome e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode me contatar por meio do meu e-mail: camilabianchi.unb@gmail.com ou celular: 61. 81818155.

Assinatura do (a) participante ou
responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília/DF, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O GESTOR 1 :

Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental

- Entrevista oral,
- Gravada com autorização por escrito,
- Gravador digital.

Entrevistado(a) : RACHEL TRAJBER

Data: ___/___/_____

Local: _____

Tempo como Coordenador (a) na CGEA: De 20_____ a 20_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO MEC (2004 - 2010)

Trajetória profissional: Breve perfil do (a) entrevistado (a): Sua atuação em Educação Ambiental e inserção profissional no MEC. Onde esteve vinculado(a) dentro do MEC? Há quanto tempo esteve no MEC? O que fez antes do MEC?

- No seu entendimento o que são escolas sustentáveis?
- O programa do MEC para escolas sustentáveis (PNES) está diretamente relacionado ao conceito de sustentabilidade, para alguns controverso, ambíguo ou genérico. Na sua opinião, como este conceito é apropriado nessa política pública?
- Como o PNES foi construído? Foi um processo participativo? Fale um pouco sobre o PNES, quais as perspectivas para essa proposta?
- Como o PNES está estruturado no MEC? E como política pública educacional?
- Poderia abordar sobre sua experiência como gestor do PNES pela CGEA/MEC? relatar sobre o PNES na ótica de sua gestão? Poderia falar sobre as principais ações?

- Algumas IES estão ofertando processos formativos de Educação Ambiental, como foi a construção dessas propostas no MEC?
- As escolas participantes do PNES recebem formação dessas IES? Existe articulação entre o programa e as formações efetivamente? Tem o quantitativo de quantas escolas participantes do PNES receberam (ou recebem) essa formação?
- Em sua opinião o PNES oportuniza a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)? Fale um pouco sobre isso.
- Seria possível abordar sobre problemas e desafios do PNES durante sua gestão na CGEA?
- Quais eram os recursos previstos, na CGEA, para implementação da proposta de escolas sustentáveis, no período em que esteve na coordenação da CGE.
- Como você avalia Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis em execução a partir de 2013?
- Como você avalia a situação atual do PNES? Sabe quantas escolas aderiram a essa proposta?
- Você gostaria de dizer algo mais que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
INDIVIDUAL**



**Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O GESTOR 2

Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental

- Entrevista oral,
- Gravada com autorização por escrito,
- Gravador digital.

Entrevistado(a) : JOSE VICENTE FREITAS

Data: ___/___/_____

Local: _____

Tempo como Coordenador (a) na CGEA: De 20_____ a 20_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO MEC (2011-2013)

Trajatória profissional: Breve perfil do (a) entrevistado (a): Sua atuação em Educação Ambiental e inserção profissional no MEC. Onde esteve vinculado(a) dentro do MEC? Há quanto tempo esteve no MEC? O que fez antes do MEC?

- No seu entendimento o que são escolas sustentáveis?
- O programa do MEC para escolas sustentáveis (PNES) está diretamente relacionado ao conceito de sustentabilidade, para alguns controverso, ambíguo ou genérico. Na sua opinião, como este conceito é apropriado nessa política pública?
- Como o PNES foi construído? Foi um processo participativo? Fale um pouco sobre o PNES, quais as perspectivas para essa proposta?
- Como o PNES está estruturado no MEC? E como política pública educacional?
- Poderia abordar sobre sua experiência como gestor do PNES pela CGEA/MEC? relatar sobre o PNES na ótica de sua gestão? Poderia falar sobre as principais ações?

- Algumas IES estão ofertando processos formativos de Educação Ambiental, como foi a construção dessas propostas no MEC?
- As escolas participantes do PNES recebem formação dessas IES? Existe articulação entre o programa e as formações efetivamente? Tem o quantitativo de quantas escolas participantes do PNES receberam (ou recebem) essa formação?
- Em sua opinião o PNES oportuniza a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)? Fale um pouco sobre isso.
- Você poderia falar, em linhas gerais, quais as principais orientações de sua gestão para a implementação da proposta de escolas sustentáveis?
- Seria possível abordar sobre problemas e desafios do PNES durante sua gestão na CGEA?
- Quais eram os recursos previstos, na CGEA, para implementação da proposta de escolas sustentáveis, no período em que esteve na coordenação da CGE.
- Como você avalia Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis em execução a partir de 2013?
- Como você avalia a situação atual do PNES? Sabe quantas escolas aderiram a essa proposta?
- Você gostaria de dizer algo mais que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O GESTOR3

Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental

- Entrevista oral,
- Gravada com autorização por escrito,
- Gravador digital.

Entrevistado(a): JANE FÁTIMA FONTENELES FONTANA

Data: ___/___/_____

Local: _____

Tempo de trabalho no MEC: De 20_____ a 20_____

Cargo que ocupava:

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO MEC (2013-15)

Trajetória profissional: Breve perfil do (a) entrevistado (a): Sua atuação em Educação Ambiental e inserção profissional no MEC. Onde esteve vinculado(a) dentro do MEC? Há quanto tempo esteve no MEC? O que fez antes do MEC?

Trajetória profissional: Breve perfil do (a) entrevistado (a): Sua atuação em Educação Ambiental e inserção profissional no MEC. Onde esteve vinculado(a) dentro do MEC? Há quanto tempo esteve no MEC? O que fez antes do MEC?

- No seu entendimento o que são escolas sustentáveis?

- O programa do MEC para escolas sustentáveis (PNES) está diretamente relacionado ao conceito de sustentabilidade, para alguns controverso, ambíguo ou genérico. Na sua opinião, como este conceito é apropriado nessa política pública?
- Como o PNES foi construído? Foi um processo participativo? Fale um pouco sobre o PNES, quais as perspectivas para essa proposta?
- Como o PNES está estruturado no MEC? E como política pública educacional?
- Algumas IES estão ofertando processos formativos de Educação Ambiental, como foi a construção dessas propostas no MEC?
- As escolas participantes do PNES recebem formação dessas IES? Existe articulação entre o programa e as formações efetivamente? Tem o quantitativo de quantas escolas participantes do PNES receberam (ou recebem) essa formação?
- Em sua opinião o PNES oportuniza a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)? Fale um pouco sobre isso.
- Seria possível abordar sobre problemas e desafios do PNES durante seu trabalho na CGEA?
- Quais eram os recursos previstos, na CGEA, para implementação da proposta de escolas sustentáveis.
- Como você avalia Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis em execução a partir de 2013?
- Como você avalia a situação atual do PNES? Sabe quantas escolas aderiram a essa proposta?
- Você gostaria de dizer algo mais que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O GESTOR4

Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental

Entrevistado(a) : CRISTIANO CÉSAR DE OLIVEIRA PASSOS

Data: ___/___/_____

Local: _____

Tempo de trabalho no MEC: De 20_____ a 20_____

Cargo que ocupava:

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO MEC (20__ A 2016)

Trajetória profissional: Breve perfil do (a) entrevistado (a): Sua atuação em Educação Ambiental e inserção profissional no MEC. Onde esteve vinculado(a) dentro do MEC? Há quanto tempo esteve no MEC? O que fez antes do MEC?

- No seu entendimento o que são escolas sustentáveis?
- O programa do MEC para escolas sustentáveis (PNES) está diretamente relacionado ao conceito de sustentabilidade, para alguns controverso, ambíguo ou genérico. Na sua opinião, como este conceito é apropriado nessa política pública?
- Como o PNES está estruturado no MEC? E como política pública educacional?
- Poderia abordar sobre sua experiência como gestor do PNES pela CGEA/MEC? sobre o PNES na ótica de sua gestão? Poderia falar sobre as principais ações?
- Algumas IES estão ofertando processos formativos de Educação Ambiental, como foi a construção dessas propostas no MEC?

- As escolas participantes do PNES recebem formação dessas IES? Existe articulação entre o programa e as formações efetivamente? Tem o quantitativo de quantas escolas participantes do PNES receberam (ou recebem) essa formação?
- Em sua opinião o PNES oportuniza a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)? Fale um pouco sobre isso.
- Seria possível abordar sobre problemas e desafios do PNES?
- Quais são os recursos previstos, na CGEA, para implementação da proposta de escolas sustentáveis?
- Como você avalia Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis em execução a partir de 2013?
- Como você avalia a situação atual do PNES? Sabe quantas escolas aderiram a essa proposta?
- Você gostaria de dizer algo mais que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

**APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
INDIVIDUAL**



**Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS UNIVERSIDADES
PARCEIRAS**

**Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas
públicas de educação ambiental**

- Entrevista oral,
- Gravada com autorização por escrito,
- Gravador digital.

Entrevistado(a) : _____

Data: ___/___/_____

Local: _____

Tempo de trabalho na IES: _____

Tempo de parceria junto ao PNES: De 20____ a 20____

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFISSIONAIS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS QUE OFERTAM O PROCESSO FORMATIVO ESCOLAS
SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA**

Trajetória profissional: Breve perfil da entrevistada: Sua inserção profissional na Universidade, onde está vinculada? Há quanto tempo? Quais suas principais experiências profissionais na área ambiental?

- No seu entendimento o que são escolas sustentáveis?
- O programa do MEC para escolas sustentáveis (PNES) está diretamente relacionado ao conceito de sustentabilidade, para alguns controverso, ambíguo ou genérico. Na sua opinião, como este conceito é apropriado nessa política pública?
- Para você o que é educação ambiental? E qual a importância da dimensão educativa ambiental na construção de espaços educadores sustentáveis?

- Participa ou participava de reuniões junto ao MEC sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis? existem formas de articulação com o Programa? especifique.
- São previstas no PNES ações de formação e pesquisa. Em sua instituição quais ações são desenvolvidas. Por favor, especifique.
- As escolas e os professores, em sua opinião, estão preparados para a política para Escolas Sustentáveis?
- De acordo com os documentos que pesquisei atas, relatórios etc, Você esteve diretamente contribuindo para a elaboração conceitual, dos princípios e pressupostos do PNES? Como foi esse processo?
- Qual a sua participação no desenvolvimento dos conteúdos formativos do curso de aperfeiçoamento “Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM-VIDA”. Como foi a construção dessa proposta? Fale sobre essa experiência.
- Nos processos formativos são trabalhadas diretrizes político-pedagógicas para inserção qualificada do PNES no currículo das escolas?
- Em sua opinião o PNES oportuniza a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)? Fale um pouco sobre isso.
- Alguma (s) experiência(s) que você destacaria na aplicação dos princípios da Escola Sustentável no ambiente escolar?
- Conforme sua visão há algum tema socioambiental educacional que poderia ser incorporado ao curso? Fale sobre isso.
- Você gostaria de dizer algo mais que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

ANEXO

PRODUTOS E MATÉRIAS DAS CNIJMA

I CNIJMA - “Carta Jovens Cuidando do Brasil”
<p>“Carta Jovens Cuidando do Brasil”: resultado da priorização e qualificação das dez propostas mais significativas para a juventude, feitas pelos estudantes a partir do documento “Propostas das Escolas para um Brasil Sustentável”. Também foram produzidos spots de rádio, vídeo, jornais e uma apresentação em power point com as propostas dos jovens, mostrando como pensam e o que querem na área ambiental, como cidadãos e cidadãs.</p> <p>O materiais produzidos pelo MEC a cada edição para divulgar e impulsionar o processo foram: vídeos de 30 segundos ; spots de rádio; vídeo 10 minutos Canal Futura; dez inter programas, de 90 segundos de duração - Canal Futura e TV Escola; página eletrônica e organização de campanhas locais pelas COE.</p>
II CNIJMA - “Carta das Responsabilidades – Vamos Cuidar do Brasil”
<p>“Carta das Responsabilidades – Vamos Cuidar do Brasil”. resultado da II CNIJMA, entregue pelos adolescentes ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, e à Ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, no dia 27 de abril de 2006, em cerimônia no Palácio do Planalto. A Carta também foi transformada em linguagem de rádio, hip-hop, jornal e publicidade e impressa na contracapa dos livros escolares distribuídos gratuitamente aos estudantes do ensino fundamental das escolas públicas, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2007. Ela foi publicada na forma de pôster, juntamente com os cartazes das escolas participantes, na publicação do MEC “Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e Práticas em Educação Ambiental nas Escolas”, direcionada às escolas dos anos finais do ensino fundamental.</p> <p>Também foram produzidos: Fala Brasil: 129.413 acessos; 27 videoconferências via MEC; página eletrônica; matérias exibidas em programas de TV, com destaque para programa Fala Brasil, da TV Record, e Jornal Nacional, da Rede Globo; cobertura e transmissão ao vivo da Conferência Nacional pelo canal EA.NET; cobertura nos jornais impressos de diversos estados e nas rádios; transmissão Conferência Nacional pela Radiobrás e o canal</p>

<p>NBR, com link para todo Brasil e Japão.</p>
<p>III CNIJMA - “Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais” e “Carta das Responsabilidades Estadual”</p>
<p>A “Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais”: como resultado desse processo e entregue em cerimônia no Teatro Nacional Cláudio Santoro, aos Ministros da Educação, Fernando Haddad, e do Meio Ambiente, Carlos Minc, para a senadora Marina Silva, para o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ MEC, André Lázaro, para a Secretária de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental / MMA, Samyra Crespo, e para a Coordenadora Geral de Educação Ambiental, Rachel Trajber. Ela foi trabalhada pelos estudantes nas oficinas, utilizando diversas linguagens, resultando em jornais, fanzines, vídeos, spots de rádio.</p> <p>A “Carta das Responsabilidades Estadual” foi elaborada pelos processos nos Estados AC, AL, AP, BA, CE, GO, MA, MS, PA, PE, PI, PR, RJ, RO, RR, RN, SP, encaminhada às autoridades locais e enviada à Conferência Nacional.</p> <p>Foram igualmente produzidos: veiculação de VT e spots de rádio (30 segundos: parceria MEC/ABERT); TV Escola Série Salto para o Futuro: programas sobre a temática das Mudanças Ambientais Globais; página eletrônica; comunidade virtual de aprendizagem em parceria com a Educa-Rede; artigos e matérias em jornais impressos de veiculação nacional e diversas videoconferências.</p>
<p>IV CNIJMA - “Carta à Presidenta” e “Carta do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental” e “Carta Aberta da Sociedade Civil IV CNIJMA - Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente”</p>
<p>Foi construída a “Carta à Presidenta” e a “Carta do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental”, bem como os “108 projetos de ação” das 27 Unidades Federativas, representando as 16.538 escolas e comunidades que participaram da IV CNIJMA, entregues em cerimônia no Palácio do Planalto à presidenta Dilma Rousseff, com as presenças da Ministra do Meio Ambiente, Izabella Teixeira e do Secretário Executivo do Ministério da Educação, José Henrique Paim Fernandes.</p> <p>Elaborou-se também a “Carta Aberta da Sociedade Civil IV CNIJMA - Conferência</p>

Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente”; foi construída na etapa nacional, lida e entregue na cerimônia de encerramento aos representantes do OG da PNEA, José Vicente de Freitas, Coordenador Geral de Educação Ambiental do MEC, e Nilo Sérgio de Melo Diniz, Diretor de Educação Ambiental do MMA. Assinada por treze organizações da sociedade civil e dezoito Coletivos Jovens de Meio Ambiente, sugerindo um processo avaliativo dos dez anos de CNIJMA e solicitando um posicionamento do OG acerca da continuidade desta política.

Foram produzidos os seguintes materiais: página eletrônica: 540 mil acessos; Facebook: 3.832 adesões; período de 01/05/2013 a 28/03/2014: 1.309.520 “curtidas”; cinco web conferências: pico por segundo de 1.200 acessos; veiculação nacional de VT e spots de rádio; TV Escola: chamadas e divulgação de flashes durante todo o evento nacional; veiculação no horário da “Voz do Brasil”; divulgação nos estados por meio de páginas eletrônicas das Secretarias Estaduais de Educação e de reportagens veiculadas em rádios, TV e imprensa escrita.

Nota-se que a CGEA, nessa edição, fez uso sistematizado das tecnologias de comunicação e informação, tendo observância aos acessos.

Fonte: Relatórios MEC.