**Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
Centro de Energia Nuclear na Agricultura**

**A transição para sociedades sustentáveis: uma abordagem a partir de
comunidades escolares**

Rachel Andriollo Trovarelli

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

**Piracicaba
2016**

Rachel Andriollo Trovarelli
Bacharel em Gestão Ambiental

**A transição para sociedades sustentáveis: uma abordagem a partir de
comunidades escolares**

versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011

Orientadora:
Profa. Dra. **DENISE MARIA GÂNDARA ALVES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA - DIBD/ESALQ/USP**

Trovarelli, Rachel Andriollo

A transição para sociedades sustentáveis: uma abordagem a partir de comunidades escolares / Rachel Andriollo Trovarelli. - - versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011. - - Piracicaba, 2016.

249 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Energia Nuclear na Agricultura.

1. Educação ambiental 2. Sociedades sustentáveis 3. Escolas sustentáveis
4. Cardápio de aprendizagem I. Título

CDD 333.707
T859t

"Permitida a cópia total ou parcial deste documento, desde que citada a fonte – O autor"

À Força que guia as estrelas - e a mim também.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração”

Provérbio francês

Seja grato por todos os detalhes da sua
vida e seu rosto se iluminará como um
sol. E todos que cruzarem seu
caminho, serão tocados pela alegria e
paz.
Rumi

O sentimento que fica na etapa final deste intenso processo é de gratidão. Uma gratidão profunda por todos e todas que direta ou indiretamente participaram não só desse meu momento profissional de pós graduação, mas os que me inspiram também em outros aspectos da vida. Para que este trabalho fosse concluído, muitas mãos, cabeças e corações se envolveram: corrigiram ortografia, emprestaram e indicaram livros, provocaram os porquês de uma pesquisa acadêmica, orientaram às normas da universidade... e também cozinham, ajudaram a pagar as contas, acolheram alegrias e os desânimos e as euforias e as revoltas, até lavaram roupa de vez em quando. Ensinar, inspiraram, sonharam e me apoiaram durante todo o percurso.

Agradeço a profª e orientadora Denise Maria Gândara Alves, por acreditar e me estimular a “encarar” a pós graduação. Que teve muito amor e paciência, respeitando meus tempos de reclusão, reflexão e distanciamento e os tempos de agilidade, pragmatismo e intensidade. Fica meu sincero agradecimento à sua disposição de entrar nessa jornada e o carinho e sinceridade que se dedicou diante dos percalços do caminho.

Expresso também minha gratidão ao prof. Marcos Sorrentino, que além de um educador na vida diária está sempre atento aos desafios de cada um e aberto para ouvir e contribuir. Admiro muito sua coerência enquanto pessoa e educador. Obrigada por respeitar meus tempos e emoções sempre colocando-se de prontidão para me acolher.

Agradeço também ao comitê de acompanhamento da pesquisa: Júlia Machado, que contribuiu com conversas, provocações e revisões no texto. Profª Silvia Molina que ampliou muito meu repertório e minha forma de ver o mundo nas suas disciplinas. Profª Maria Antônia de Azevedo que sempre que chamada esteve disposta a participar e contribuir com o trabalho. Profª Odaléia Telles Marcondes Machado Queiroz que acolheu e apoiou meu ingresso na pós graduação. Prof. Sandro Tonso, banca de qualificação e defesa, pelas dicas e orientações que enriqueceram o trabalho.

Agradeço a Mara Casarin, secretária do programa de pós graduação, pela paciência, disposição e eficiência em todos os processos que envolveram a secretaria.

Agradeço ao CNPq pela bolsa concedida durante dois anos de pesquisa.

Agradecimento muito especial ao Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca/ESALQ-USP). Espaço educador que exercita o aprender junto, mesmo diante dos desafios dessa escolha no cotidiano da autogestão. A Oca teve/tem um papel importantíssimo na minha trajetória enquanto cidadã, pesquisadora e pessoa.

Gratidão a equipe do projeto de extensão “CriAtividade e Educação Ambiental” que se envolveu no processo encarando os desafios que permearam o caminho: Carolina Antunes, Laura Rydlesky, Giulliana Milani e Karine Faleiros. A cooperação, disposição e amizade de vocês foram importantíssimas para que essa pesquisa fosse realizada. Agradeço também aos realizadores e apoiadores do projeto: Programa Ponte, Iandé – educação e sustentabilidade, Instituto de Educação e Meio Ambiente (IEMA), Sesc Piracicaba, Câmara Técnica de Educação Ambiental do Comitê Piracicaba, Capivari e Jundiaí (PCJ), Núcleo de Educação Ambiental (NEA/SEDEMA), Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental (GMEA), Grupo de Práticas e Uso Racional da Água (GEPURA), Imaflora, USP Recicla e Nace Pteca.

Agradeço também aos participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa respondendo o questionário e compartilhando suas histórias e práticas pedagógicas cotidianas desde o referido curso.

Agradeço também aos amigos! À Fernanda Moraes, Laura Vidotto e Vivian Battaini que contribuíram de múltiplas formas com o trabalho realizado, desde desabafos até leitura e revisão do texto. À Luiza, Raquel, Henrique, Nathália e Bárbara pelos nossos encontros semanais de descobertas e autoconhecimento.

Por fim, agradeço imensamente o apoio da minha mãe Salete e do meu pai Felício que não só assistiram o processo com vibração mas também me acolheram e apoiaram quando necessário. Eles preparam diariamente todo o terreno da vida para que eu possa me aprimorar enquanto ser humano, nas felicidades e desafios cotidianos. Gratidão também a minha irmã, Laís, pelo companheirismo na jornada da vida e pela ajuda artística em diversos momentos, sempre pronta e disposta a contribuir. Agradeço também a Fernanda pela relação de parceria que criamos e cultivamos diariamente com muitas brincadeiras, sinceridade e cooperação. Obrigada por estar ao meu lado em mais este momento, me estimulando e acolhendo.

Se “a gratidão é a memória do coração”, o que fica desse árduo processo de pesquisa, muito mais do que instrumentos de coleta, resultados ou livros, é o amor e admiração que sinto por vocês.

Só quando começarmos a compreender o
profundo significado da vida humana,
haverá a verdadeira educação.

Krishnamurti

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	13
1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	15
1.1 Apresentação pessoal.....	15
1.2 Apresentação do trabalho	17
1.3 A mágica presença das estrelas	21
1.4 Objetivos	31
2 INTRODUÇÃO	33
2.1 Desenvolvimento Sustentável ou Sociedades Sustentáveis? Reflexões sobre novos paradigmas de progresso	33
2.1.1 A armadilha do desenvolvimento econômico	33
2.1.2 Desenvolvimento econômico e felicidade.....	35
2.1.3 Desenvolvimento Sustentável	39
2.1.3.1 Breve resgate histórico e contextualização	39
2.1.3.2 O debate em torno do desenvolvimento sustentável	40
2.1.4 Uma breve contextualização sobre o pensamento ambientalista e outros paradigmas de progresso	42
2.1.5 Sociedades Sustentáveis.....	46
2.1.5.1 Contextualização e histórico no Brasil.....	46
2.1.5.2 O conceito de Sociedades Sustentáveis.....	49
2.1.5.3 O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global	52
2.2 A Educação Ambiental como catalizadora de transformações nas escolas.....	55
2.2.1 Concepção de educação.....	56
2.2.2 Processos educadores ambientalistas	60
2.2.3 Principais marcos legais da EA escolarizada	67
2.2.4 Educação Ambiental escolarizada.....	69
2.2.5 O Programa Escolas Sustentáveis	75
2.2.6 A comunidade escolar no contexto das escolas sustentáveis	80
2.3 Cardápio de aprendizagem na formação de agentes de sustentabilidade socioambiental	85
2.3.1 Processos participativos	89
2.3.2 Arte e ludicidade em processos educadores ambientalistas	91
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	97
3.1 Etapas metodológicas.....	100
3.1.1 Contextualização	101

3.1.1.1 O Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE	101
3.1.1.2 O Projeto Criatividade e Educação Ambiental	104
3.2 Procedimentos de campo	108
3.2.1 Etapa exploratória: Questionário, análise documental e conversas informais.....	108
3.2.2 Etapa de intervenção: Observação participante e análise das atividades co-criadas no Projeto CriAtividade e Educação Ambiental	110
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	113
4.1 Etapa exploratória: Análise documental, questionário e entrevistas informais com participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE	113
4.1.1 Educação Ambiental.....	114
4.1.2 Comunidade escolar	119
4.1.3 Cotidiano escolar	123
4.1.3.1 Nível de estresse	123
4.1.3.2 Felicidade e apoio social.....	124
4.1.3.3 Projeto Político Pedagógico.....	127
4.1.4 O Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE	129
4.1.4.1 Quais foram os aspectos mais relevantes do processo vivenciado no Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE?	129
4.1.4.2 Quais atividades do Curso que mais lhe impactaram positivamente?	130
4.1.4.3 Quais conceitos e atividades que foram trabalhados no curso, você considera importantes para processos de formação em Educação Ambiental?.....	131
4.1.4.4 Alguns apontamentos sobre o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE.....	131
4.1.5 Síntese dos resultados da etapa exploratória	132
4.2 Etapa de intervenção: O Projeto CriAtividade e Educação Ambiental	133
4.2.1 O processo de co-criação de atividades nas oficinas no Projeto CriAtividade e Educação Ambiental 134	
4.2.1.1 A essência do processo para os participantes da quarta oficina	138
4.2.1 As atividades co-criadas no Projeto CriAtividade e Educação Ambiental.....	141
4.2.2 Algumas reflexões: Análise do processo de co-criação de atividades de educação ambiental em oficinas do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental	146
4.3 Procedimentos de Educação Ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis.....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A MAGIA DAS ESTRELAS INSPIRANDO AS AÇÕES LOCAIS	155
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	171

RESUMO

A transição para sociedades sustentáveis: uma abordagem a partir de comunidades escolares

A presente pesquisa objetiva contribuir com a produção de conhecimento sobre os procedimentos de Educação Ambiental para a construção de sociedades sustentáveis a partir das comunidades escolares, reconhecendo que a escola tem um papel fundamental na formação de uma cidadania comprometida. Tal perspectiva encontra consonância com a proposta do Programa Escolas Sustentáveis do Ministério da Educação, materializada num processo formativo do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, ao longo de oito meses em 2011, bem como no projeto de extensão CriAtividade e Educação Ambiental proposto em 2015, ambos realizados em Piracicaba/SP. Reflexões epistemológicas provocadas a partir da Teoria da Complexidade e da Ecologia de Saberes, bem como dos comentários e sugestões emergentes dos diálogos com as comunidades escolares que lidam com esses processos em seu cotidiano foram fundamentais, configurando uma abordagem metodológica inspirada na pesquisa intervenção. A partir de um conjunto de procedimentos de campo, que revisitou e acompanhou as referidas experiências, bem como do aprofundamento bibliográfico e da avaliação de itens de “cardápio de aprendizagem” orientados à formação de agentes de sustentabilidade socioambiental, e construídos pelos mesmos, foram encontrados subsídios para identificar procedimentos de educação ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis a partir de comunidades escolares. Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa apontam para quatro procedimentos que se mostraram relevantes nos processos educadores ambientalistas analisados: abordagem subjetiva, senso de comunidade, intervenção em prol ao bem comum e incidência em políticas públicas estruturantes. Conclui-se, portanto, que processos educadores que envolvam a comunidade escolar que incorporem esses quatro procedimentos podem contribuir com a transição não só para escolas mais sustentáveis, mas também para sociedades mais sustentáveis.

Palavras-chave: Educação ambiental; Sociedades sustentáveis; Escolas sustentáveis; Cardápio de aprendizagem

ABSTRACT

Transition to sustainable societies: an approach from school communities

This research aims to contribute to the production of knowledge about Environmental Education procedures for building sustainable societies from school communities, acknowledging school as fundamental to the formation of a committed citizenship. This perspective is according to the proposed Ministry of Education Program “Sustainable Schools”, which was first applied in the eight months course “Sustainable Schools Oca / IE” (2011) as well as in the Extension Project “CreActivity and Environmental Education” (2015), both held in Piracicaba/SP. Epistemological reflections emerged from Theory of Complexity, Ecology of Knowledge, and from dialogues with the school communities in their daily lives were fundamental for setting a methodological approach inspired by the intervention research. The subsidies to identify environmental education procedures committed to the transition to sustainable societies from school communities came from a set of field procedures going over such experiences, supported by the bibliographic search and by the evaluation of items of the “learning menu” built from/to the formation of social and environmental sustainability agents. Accordingly, our results point out to four major procedures: subjective approach, sense of community, intervention towards the common good and focus on structural policies. As conclusion, it seems that educational processes that takes into account the school communities applying these four procedures will better prepared to work towards the transition not only to more sustainable schools but also to more sustainable societies.

Keywords: Environmental education, Sustainable societies, Sustainable schools, Learning menu

1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

1.1 Apresentação pessoal

Tudo muda¹ (Julio Nunhauser)

Muda o que é superficial
Muda também o profundo
Altera o modo de pensar
Muda tudo neste mundo

O clima muda ao longo dos anos
Muda o pastor e seu rebanho
E assim como tudo muda
Que eu mude não é estranho

[...]

Muda o mais fino brilhante
De mão em mão o seu brilho
Muda o ninho de pássaro
Muda a sensação de um amante

Mas isso não muda o meu amor
Por mais distante que me encontre
Nem a memória nem a dor
Do meu povo e de minha gente

O que mudou ontem
Terá que mudar amanhã
Assim como eu mudo
Nesta terra tão distante

[...]

Mas isso não muda o meu amor.

Consciente de que tudo muda, é árdua a tarefa de fazer uma apresentação pessoal num documento que em breve será estático. A motivação para incluir esse item no trabalho se deu através da percepção de que apresentar, mesmo que de forma breve, um pouco sobre minha história de vida seria útil ao leitor, visto que poderá compreender um pouco mais sobre o meu olhar pesquisante e minhas intenções e interesses com a realização dessa pesquisa. Por isso,

¹ Música original em espanhol “Todo cambia”.

seguem alguns parágrafos que rememoram as principais etapas da minha vida até chegar a pós graduação.

Conta minha mãe que quando eu era criança, ao me perguntarem o que eu queria ser quando crescesse a resposta era: “quero ajudar a melhorar o mundo”. Claro que essa resposta foi antes da fase de querer ser astronauta. Mas é algo simbólico que ilustra uma busca por um mundo melhor. Talvez eu ainda nem conhecesse minimamente o mundo, mas tenho algo semelhante ainda dentro de mim que não sei nomear muito bem. No entanto, sinto que é nessa direção de “ajudar a melhorar o mundo”.

A infância foi no sítio, comendo manga no pé, brincando na casinha da árvore e andando de cavalo. Estudei na mesma escola por treze anos... e mudei com muito custo porque não concordava com a nova coordenação que assumia a gestão escolar nos anos finais do ensino fundamental. Adorava jogar bola, vôlei, queimada e tudo mais que aparecia na educação física. Na adolescência, logo cultivei a crença que estudar numa universidade pública me formaria para “ajudar a melhorar o mundo” e a vida estaria feita. Doce ilusão. Embora nesse período tenha acontecido o bom encontro com a educação ambiental e a militância, após uma série de frustrações e questionamentos sobre o modelo de universidade – seguido de uma crise existencial - resolvi me afastar da academia, mesmo ainda sem ter concluído o curso de Gestão Ambiental.

Pela necessidade, me aproximei da meditação e do yoga, como um caminho para talvez um dia me encontrar dentro de mim mesma. Sem nenhum planejamento prévio me reaproximei do Parque Ecológico Visão Futuro, uma organização não governamental e ecovila, no qual posteriormente morei e trabalhei durante alguns anos. Nessa experiência vivi em comunidade, com as doçuras e dores desse processo. Fiz um mergulho interior na perspectiva de autoconhecimento e desenvolvimento espiritual, que transformou minha vida e minha forma de ver o mundo. Trabalhei em projetos, cursos e eventos, divulgando e multiplicando os aprendizados ali vividos.

Mais resiliente e determinada, mais uma vez mudada, voltei à universidade e me formei. Logo em seguida, ingressei no curso de pós graduação. A pergunta que me motivava era: Como mobilizar um processo de transformação da realidade em prol a construção de um mundo melhor? Aliás, o que quer dizer “melhor”? “Melhor” pra quem? Aí então, percebi que “as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano” (CRUZ NETO, 2001, p. 64). No entanto, o paradoxo é que o cotidiano, em geral, possui muito mais variáveis do que conseguimos incluir num projeto de pesquisa.

Retomando experiências anteriores na equipe gestora do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, (como estagiária de graduação) e com essa busca por uma proposta de sociedade que fosse condizente com “um mundo melhor”, resolvi estudar a transição para sociedades sustentáveis a partir das comunidades escolares. Mas não bastava uma abordagem teórica. Sentia a necessidade de uma intervenção, na qual eu sentisse que estava ajudando minimamente. Aí então, propusemos a criação de um cardápio de aprendizagem criado coletivamente visando empoderar (potencializar) as comunidades escolares na transição para sociedades sustentáveis.

O caminho até aqui foi mais ou menos este. Claro que tem muito mais detalhes de um processo muito intenso, mas que não necessariamente foi duro. O desafio de “ajudar a melhorar o mundo” está posto e continua vivo, com mais revelações sobre mim mesma, sobre as relações e sobre o mundo, do que de fato alguma pretensão de chegar a algum lugar “melhor” enquanto sociedade ou Planeta Terra. Acho que é isso que me motiva e me inspira a continuar caminhando nessa direção. Sendo assim, tem muito trabalho pela frente. Sigo com amor e respeito numa busca, que em última instância, é existencial e espiritual.

1.2 Apresentação do trabalho

Na presente dissertação pretendo dar continuidade às reflexões resultantes da minha atuação na equipe gestora (estagiária) do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, realizado em 2011 em Piracicaba/SP, bem como do trabalho de conclusão de curso (TCC/ESALQ/USP) e da iniciação científica (FAPESP), ambos intitulados “Elementos para avaliação de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta) em um município do interior paulista: Uma experiência com jovens”. Busquei ao longo dessa trajetória um aprofundamento da pesquisa na perspectiva das comunidades escolares com as quais trabalhamos durante o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, com o objetivo de caminhar na direção de uma transição para mais sociedades sustentáveis e felizes.

Neste contexto insiro alguns desafios de ordem conceitual: “sociedades sustentáveis” embora amplamente utilizado, é um termo cuja conceituação não é enunciada, mas está presente tacitamente no documento referencial Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global². O Tratado de EA possui 16 princípios que dão subsídios as atividades de EA no sentido da responsabilidade global na construção de

² O documento completo está disponível no anexo A.

sociedades sustentáveis. Os princípios destacam diversas formas de promoção da transformação social e a construção de sociedades sustentáveis, especialmente a partir do pensamento crítico e inovador, da perspectiva de coletividade, da formação de cidadãos com consciência local e planetária, do ato político, da cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, da autonomia das comunidades na escolha do próprio destino e do desenvolvimento de uma consciência ética em relação às outras formas de vida no planeta.

Baseadas no Tratado, políticas públicas federais têm sido criadas como Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em 2004, o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), de 2006, e o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES)³, 2014, que são derivadas do Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída em 1999.

Outro desafio conceitual deste trabalho é “comunidade escolar” cuja aplicação do termo é amplamente utilizada, geralmente considerando-se professores, funcionários, gestores e estudantes, mas raramente é ampliado para o território de influência da escola, ou seja, o bairro, a comunidade do entorno, e possivelmente o município, a bacia hidrográfica... Embora seja este conceito inclusivo considerado no Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, observei através da experiência prática nas escolas o contrário, e portanto, visualizo a necessidade de aprofundamento teórico e contribuições para a consolidação dessa outra perspectiva no conceito de comunidade escolar (TROVARELLI; MACHADO, 2014).

Um dos aprofundamentos sugeridos a partir da minha monografia “Elementos para avaliação de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta) em um município do interior paulista: Uma experiência com jovens” foi a análise sobre os processos e metodologias de desenvolvimento local que visassem a construção de sociedades sustentáveis atuantes e felizes por todo o Brasil, que priorizassem a perspectiva do empoderamento local “de baixo para cima” e a inserção da juventude como mobilizadora na comunidade (TROVARELLI, 2013). Nessa experiência, observei empiricamente que parece-me que a comunidade mais próxima do cotidiano de um jovem é a comunidade escolar.

Entendo a escola como uma instituição essencial na transformação do contexto local, visto que atua diretamente com a formação de cidadãs e cidadãos. Espero, portanto que os processos formativos nas escolas sejam respaldados no compromisso com a comunidade e o ambiente em que está inserida, visando sempre o bem comum.

³ A última versão do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis foi construída participativamente e data de 02 de junho de 2014. O conteúdo está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0W7JKEkeDaSYzFHS3JNZzhFZEU/edit?usp=sharing> . Acesso em 20 de junho 2014. Atualmente o Programa aguarda regulamentação e divulgação do seu documento final.

Por outro lado, observo que as atividades de Educação Ambiental (EA) que têm sido realizadas no contexto escolar, frequentemente são pontuais, isoladas ou fragmentadas, com abordagem focada num comportamento mais ecológico (MACHADO, 2007). Busco neste trabalho propor uma EA emancipatória, que considera outras áreas das ciências sociais tão relevantes quanto a ecologia (SATO, 2004).

Portanto, é necessário o aprofundamento sobre limites, potencialidades e desafios da EA escolar, buscando contribuir para que esta seja realizada de forma integrada e contextualizada com a realidade local, com um currículo transversal, e com o compromisso com a transformação social. Vale ressaltar que uma das recomendações da Conferência de Tbilisi⁴ (1977) às universidades é a de “desenvolver materiais pedagógicos locais, abandonando o conteúdo tecnicista da educação tradicional” (SATO, 2004, p.37).

O mais recente documento federal baseado no Tratado de EA é o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES), recentemente sob consulta pública, traz em sua versão corrente a inclusão das dimensões éticas, estéticas e espirituais. Esta última, entendida no contexto do ProNEA (2004, p.37), no qual se encontra a “concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade”.

Trago tais temáticas ao cotidiano escolar pois considero ser impossível a separação entre a utopia de sociedades sustentáveis e as ações educadoras ambientalistas, que ganham escala ao serem respaldadas pela construção de políticas públicas comprometidas com essa perspectiva. Nesse sentido, vale destacar a palavra felicidade no Programa Nacional de Educação Ambiental (2005) cuja missão é “A educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil” (BRASIL, 2005).

Desta forma, busco através da presente dissertação aprofundar o entendimento sobre sociedades sustentáveis em algumas de suas complexas dimensões bem como sobre comunidade escolar por meio da pesquisa bibliográfica e trabalho de campo. A pergunta que anima a pesquisa é: Quais são os procedimentos a serem considerados em processos educadores ambientalistas comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis a partir das comunidades escolares?

⁴ A Conferência Intergovernamental de Tbilisi realizada em 1977, na antiga União Soviética, é um dos principais eventos sobre educação ambiental no planeta. Foi organizada a partir da parceria entre a UNESCO e o PNUMA (Programa de Meio Ambiente da ONU) e houve definições no tocante a estratégias, princípios e objetivos para a educação ambiental mundial.

O trabalho de campo tem uma fase exploratória que resgata um diálogo, com os participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, de 2011, sobre educação ambiental, possibilidades, limites e desafios na realidade escolar na transição para sociedades sustentáveis.

Após esta fase coordeno os trabalhos de um grupo voltado à construção participativa de um cardápio de aprendizagem orientado à formação de agentes de sustentabilidade socioambiental no Projeto de Extensão CriAtividade e Educação Ambiental.

Assim, nestas primeiras considerações, além da minha apresentação pessoal, faço a apresentação do trabalho e minhas inspirações e motivações no item “A mágica presença das estrelas”. Todos estes veem com a escrita em primeira pessoa, já que conta muito sobre mim e aproveito para apresentar a dissertação. Nestas primeiras considerações, enuncio também os objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo, segue a introdução do trabalho com dois grandes focos de aprofundamento: “Desenvolvimento Sustentável ou Sociedades Sustentáveis? Reflexões sobre novos paradigmas de progresso” e “A Educação Ambiental como catalizadora de transformações nas escolas”. Este capítulo optei por escrever com sujeito indeterminado, forma mais aceita convencionalmente na academia tratando-se da revisão de literatura.

Tal forma de escrita continua nos capítulos que se seguem. O capítulo 2 trata sobre a abordagem metodológica. Nesta parte do texto trago os referenciais e concepções metodológicas, bem como a contextualização do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE e do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental. Explicito também os instrumentos para coleta de dados e análise dos resultados. Em muitos momentos utilizo a primeira pessoa no plural (“nós”) referindo-me também a outras pessoas que participaram das opções metodológicas como a orientadora e o co-orientador, o grupo de extensão “CriAtividade e Educação Ambiental” e/ou o Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca.

O terceiro capítulo “Resultados e Discussões” é dividido entre a enunciação dos resultados da fase exploratória e da fase de intervenção da pesquisa. Optei por essa divisão didática para melhor compreensão do leitor sobre os resultados. No item “Procedimentos de Educação Ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis” faço uma sistematização dos resultados a partir da pesquisa.

Nas considerações finais aponto os desafios da presente pesquisa e sugiro alguns caminhos para aprofundamentos, e por fim, apresento as referências bibliográficas e os anexos.

Em relação à opção de gênero na escrita, optei pelo uso – quando possível – de definições sem gênero como pessoas, participantes, grupos, etc. Em relação às entrevistadas, utiliza-se prioritariamente o feminino já que todas eram mulheres. Quando necessário, utilizo /as e /es para explicitar ambos os gêneros.

Espero que ao “longo” desse “longo” texto possa emergir, em você – leitor - uma pitada de inspiração e esperança, animadas pela presença das estrelas.

1.3 A mágica presença das estrelas

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 a mágica presença das estrelas!
 (Mário Quintana)

“Não se sinta só ou desamparado.
 A Força que guia as estrelas, guia você
 também”
 (P. R. Sarkar)

Feita minha apresentação pessoal, sinto necessidade de expressar minhas inspirações. Para tal, utilizarei a metáfora das estrelas diante de uma breve contextualização e algumas reflexões sobre a sociedade e a vida humana. Certamente, muitos dos referenciais teóricos que utilizarei aqui irão reaparecer ao longo da dissertação de forma mais aprofundada e contextualizada com a pesquisa.

No livro “Apelo aos Vivos”, Roger Garaudy (1981), tenta chacoalhar o leitor e faz um apelo para que assumamos a condução do nosso próprio destino. Nas palavras do autor, o livro é uma “escola de participação para ajudar cada um a inventar o futuro” (p.12). E precisamos de fato, nos reinventar para que possamos agir diante da atual conjuntura.

Obviamente é difícil quebrar a inércia, tão bem conduzida pelas poderosas forças que querem manter o *status quo*. No entanto, Garaudy (1981) me ajuda a compreender que nesse momento histórico as três grandes fontes de respostas à humanidade frente a crise não nos

ajudam a nos reinventar. Ao menos não da forma que atualmente encontram-se estruturadas. São elas: a política, a ciência e a religião.

Após explicar detalhadamente o fracasso da política, ciência e religião frente a crise posta, Garaudy (1981) sugere que precisamos redescobrir as opções feitas por outras civilizações e culturas que conceberam e viveram uma outra relação homem-natureza, homem-homem e homem-divino, que não a civilização ocidental.

Trabalhos como o de Jared Diamond (2007) no livro “Colapso - Como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso”, me auxiliam a fazer um levantamento histórico do relacionamento entre homens (e entre si mesmo), natureza e divino em “sociedades do passado”, como maias, vikings e pascoenses. O autor ainda vai além ao refletir também sobre as escolhas de sociedades modernas como a China, Austrália, Haiti, entre outras. Nos casos cuidadosamente analisados pelo autor, repetidamente vi histórias de que a má administração de “recursos naturais”, por inúmeros motivos (inclusive políticos e religiosos), levou ao colapso de civilizações. Mas a questão que fica e que Diamond nos provoca a pensar é: Como tantas sociedades complexas e desenvolvidas cometeram erros tão graves que levaram a própria destruição? Como não foram capazes de prever que tal postural levaria ao fim da civilização?

As respostas dessas questões podem ser as chaves para reagir frente a mais essa crise civilizatória contemporânea: a incapacidade de tomar decisões em sociedades ou grupos visando o bem comum. Esta é uma questão de complexa análise e que abarca inúmeras possibilidades, mas Diamond (2007) sugere e exemplifica quatro categorias que incluem diferentes fatores que levam a essa inabilidade. São elas: a incapacidade de prever um problema, incapacidade de percebê-lo assim que o problema se manifesta, a incapacidade de tentar resolvê-lo após ter sido identificado e incapacidade de ser bem-sucedido nas tentativas de solucioná-lo. Mas, mais do que se debruçar sobre tais possibilidades e casos, me interessa pensar como tomar decisões de forma compartilhada que vise o bem comum, dialogando e representando a diversidade existente numa sociedade e lidando com os desafios pessoais de cada líder, ou em última instância, de toda a população participante das tomadas de decisões.

A ideia de bem comum está ligada a um valor comum que as pessoas buscam e decidem em conjunto, com ações coletivas e cooperativa que visam o bem de todos. Para Hardt e Negri (2014), o comum está associado a igualdade, liberdade e sustentabilidade, com aprendizado mútuo, sociedades mais horizontais e democráticas em todos os níveis.

Para Diamond (2007), talvez o segredo do sucesso ou não de uma sociedade resida na clareza sobre quais são os valores fundamentais que devem se apegar, e quais devem descartar

e substituir quando for necessário. O diálogo entre diferentes tradições espirituais pode convergir na proposição de valores pessoais e coletivos na estruturação e fortalecimento do indivíduo frente as adversidades no tocante as emoções (como por exemplo lidar com o medo), a ética e a moralidade.

Encarado sob todas as suas dimensões humanas, o problema do crescimento não é apenas um problema econômico e um problema político, mas um problema essencialmente religioso: tem em jogo o sentido e as finalidades de nossa vida, a possibilidade de viver de modo diferente, isto é, de romper com todo um sistema de relações sociais e transcendê-lo (GARAUDY, 1982, p. 24).

Dialogar sobre o sentido e as finalidades de nossa vida, me provoca a olhar para dentro de mim mesma e através da enunciação das minhas utopias, caminhar visualizando a possibilidade de viver de modo diferente. Nesse sentido, o autor reforça que quando a política e a ciência se esquecem da dimensão espiritual ou transcendental da humanidade, se tornam tecnocráticas e cientificistas. Não questionam os “por ques” mas querem apenas pensar os “comos”. Por outro lado, a fé – no atual modelo de religião – tem se tornado ultrapassada, desconectada do mundo atual e tem se mostrado incapaz de oferecer respostas aos desafios da vida moderna (GARAUDY, 1981).

A perspectiva de uma espiritualidade laica me ajuda a encontrar algumas respostas. Tiago Neponucemo (2015) traz na tese Educação Ambiental & Espiritualidade Laica: horizontes de um diálogo iniciático, reflexões sobre o tema.

Para o autor, espiritualidade é um termo consagrado historicamente e tem sido usado intimamente com as religiões ocidentais. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, com a crise das instituições religiosas, crescimento do individualismo e aumento do processo de secularização, o termo tem ganhado significado próprio e crescente entre alguns grupos sociais. A espiritualidade nomeia satisfatoriamente, portanto,

“o que então passaria a ser reconhecido como uma metadimensão constitutiva dos seres humanos, aquela através da qual experienciamos o Absoluto, o Mistério e o Sagrado (a profundidade última e inescrutável do ser, do mundo, do cosmo), integrando e potencializando as demais dimensões na medida em que é cultivada” (NEPONUCEMO, 2015, p. 188).

O autor enuncia a visão de diferentes filósofos, teólogos, cientistas e religiosos sobre o tema, de diferentes tradições e tempos históricos e deixa claro a diferença entre espiritualidade e religião. Neponucemo (2015) considera religião em seu trabalho como

um conjunto de mitos, ritos, símbolos, princípios e dogmas organizados e codificados, preservados e vigiados por autoridades (quase sempre masculinas) que integram e representam uma instituição estruturada a partir de alguma hierarquia de poderes, conjunto este que configura no seu todo uma determinada tradição de fé que se crê, mediadora (não raro a única possível, para pesar da humanidade) entre o mundo imanente e o mundo transcendente, sendo este portanto capaz de oferecer a uma comunidade específica de devotos que a compartilham (seus fiéis) a crença de que a existência humana e a realidade última não estão confinadas aos limites físicos do mundo material imediato (NEPONUCEMO, 2015, p. 51).

Logo, a espiritualidade está ligada a uma dimensão individual e interior de cada ser humano ligado a transcendência, enquanto que religião é a forma de organização no mundo físico de uma crença, através de instituições, dogmas, ritos, etc. Assim, a espiritualidade existe sem as religiões, no entanto, as religiões não deveriam existir sem uma espiritualidade autêntica e profunda em cada ser.

Nessa direção, o Neponucemo cita o físico e filósofo Fritjof Capra:

Você pode ter espiritualidade sem religião, mas não pode ter religião, religião autêntica, sem espiritualidade. (...) Desse modo, a prioridade pertence, na minha opinião, a espiritualidade como *experiência*, um conhecimento direto do Espírito absoluto no aqui e agora, e como *práxis*, um conhecimento que transforma a maneira como eu vivo a minha vida neste mundo (CAPRA, 2004, p.26 apud NEPONUCEMO, 2015, p. 62.)

Para complementar o diálogo com uma visão oriental (embora haja muitas vertentes sobre o tema no oriente), o filósofo indiano P. R. Sarkar, considera que

o enfoque dado à espiritualidade deve ser psicológico e racional, e deve tocar os sentimentos mais profundos da humanidade. Através da análise racional, cada indivíduo deve desfrutar seu relacionamento com Deus e reconhecer a bondade mais benevolente da Entidade mais amada (SARKAR, 1991, p. 93).

Em última instância, a espiritualidade está ligada ao transcendental numa perspectiva de conexão com algo maior, além do indivíduo que pode ou não estar relacionada com a ideia de Deus, e que promova o bem comum de todas as espécies vivas, sejam elas humana ou não-humana. Neponucemo (2015) utiliza em sua tese o conceito de espiritualidade laica, destacando que:

Uma espiritualidade laica que não deve ser compreendida como exclusividade dos ateus e agnósticos, ainda que provavelmente estabeleça com estes um diálogo imediato. Aqui portanto, tal como entendo que tenha sido a intenção dos pensadores com quem venho buscando construir os fundamentos desta reflexão, o termo *laico* deve ser compreendido no seu

sentido mais inclusivo possível e que não corresponde a interpretação anti-religiosa que o senso comum costuma lhe conferir. Ele está diretamente relacionado com a liberdade de pensamento, logo também com alguns valores fundamentais para a convivência humana (especialmente num mundo em que a *fricção* entre diferentes cresce na medida em que as distancias se encolhem, a desigualdade aumenta e a densidade populacional se adensa) como o diálogo, o respeito, a celebração da diversidade, a solidariedade, a não-violência (NEPONUCEMO, 2015, p. 119).

Nessa perspectiva, a espiritualidade está intimamente ligada a utopia coletiva da humanidade para o mundo e, portanto, se queremos dialogar sobre o ambiente e a educação, bem como sobre a política e até mesmo a sobre a ciência, precisamos de um pacto coletivo sobre quais são os horizontes que vislumbramos ao caminhar. As estrelas que nos animam, mesmo na calada da noite, a seguir no enfrentamento a crise civilizatória e nos inspiram na busca por novos rumos e possibilidades de transição para um outro tipo de sociedade que vise o bem comum.

Vale ressaltar que acredito que o exercício de fortalecimento interior do indivíduo, pautado na espiritualidade e em busca de equilíbrio para lidar com a crise, não pode romper com a necessidade de militância – resistência e rebelião – frente a hegemonia. É preciso estabelecer valores universais e estratégias que pautam a forma de organização e autogestão de movimentos socioambientais e/ou iniciativas, chegando a proposição de políticas públicas estruturantes que deem escala e subsidiem ações concretas.

Diversos campos me ajudam a pensar como criar um movimento condizente com a busca do bem comum. Aqui vou me ater as constelações, cheias de estrelas que me inspiram na área da educação e ambientalismo, por acreditar que esse movimento pode e deve ser um processo educador ambientalista, atuando de maneira transversal, integral e emancipatória.

As constelações são grupos de estrelas, que vistas da Terra, parecem próximas umas às outras e são ligadas por linhas imaginárias que formam imagens. Desde a antiguidade, diferentes povos perceberam que as constelações poderiam lhes ajudar a identificar períodos relacionados a agricultura, caça e pesca, especialmente no tocante a passagem do tempo, clima e estações do ano. Portanto, a observação do céu sempre inspirou diferentes sociedades nas tomadas de decisões frente a questões vinculadas a sua sobrevivência. Além disso, o desenho imaginário formado pela ligação entre as estrelas sempre alimentou histórias e mitos.

Para Campbell (1990), os “mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana” (p. 6). Ainda segundo o autor, os mitos são aquilo que somos capazes de conhecer e experimentar interiormente, não a busca de sentido mas a experiência de sentido na vida.

Nesse texto busco nas estrelas, constelação e seu mito, essa mesma inspiração e experiência de vida frente a conjuntura posta. Vou me ater especificamente a uma única constelação por mim inventada, tanto no desenho das linhas imaginárias como também na própria criação e posição de estrelas e do mito. É importante destacar que quando olhamos para o céu nosso olhar é incapaz de visualizar tudo que se encontra num determinado espaço na escuridão. Logo, apontarei quais são as estrelas mais brilhantes e visíveis atualmente para mim, com a clareza de que as figuras da constelação podem mudar a qualquer momento, bem como pode haver o nascimento ou morte de algumas estrelas. Além disso, as vezes percebo que passam alguns cometas, que iluminam aquele conjunto de astros deixando sua bela contribuição no cenário, mas que rapidamente se vai.

A constelação proposta foi denominada “tenda número 6” e seu mito conta sobre processos educadores ambientalistas, no final do século passado. Segue abaixo o mito:

“O clima era de tensão mundial. Havia uma grande conferência na qual os chefes políticos e econômicos iriam decidir sobre os rumos da sociedade, num contexto de disputas na qual muitos passavam fome e não viviam com dignidade. Alguns outros, esses chefes, por sua vez, detinham em suas mãos o poder de leis, exércitos e muito dinheiro – este um recurso escasso para muita gente. Mas mesmo num contexto não tão favorável política e economicamente, muitos daqueles que não tinham o poder de decidir oficialmente, resolveram se mexer. Eles acreditavam que o futuro perfil da humanidade não poderia ser decidido apenas pelos mecanismos oficiais de concentração mundial que já existiam. Assim, fizeram um grande encontro reunindo gente de vários cantos do planeta e muitas culturas minoritárias – como indígenas e quilombolas – que precisavam se expressar.

Nesse grande encontro, todo mundo foi se aglutinando por interesse de bandeiras. Uns queriam conversar sobre feminismo, outros sobre ambientalismo, outros sobre comunidades tradicionais, etc. Foram se formando tendas que abrigavam toda essa diversidade e eram a casa desses diálogos durante esses dias.

Uma dessas tenda, a número 6, foi palco da consolidação de muitas conversas feitas previamente em cinco continentes sobre educação ambiental. Também sediou seminários, exposições, painéis, músicas e teatros. Em muitas rodas, línguas e cores, essa turma escreveu um documento que fala sobre o papel da educação ambiental para a construção de um outro tipo de sociedade, um novo paradigma, que gera sociedades sustentáveis e felizes.

O documento ficou conhecido como Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Construção de Sociedades Sustentáveis. Foi construído com princípios comprometidos com esse novo tipo de sociedade. O mais bonito, pra mim que lhes conto essa história, foi o processo de construção intergeracional, interinstitucional, intercontinental e dialógico. Tal documento foi um marco tanto por esse processo, quanto pelo seu conteúdo, mas também pela potencialidade de

promover discussões, processos educadores e influenciar políticas públicas... como já tanto aconteceu.

No final, as pessoas que participavam tiveram como uma de suas conclusões que “todos somos aprendizes”. Valorizando todo esse aprendizado, as estrelas que assistiam a tudo lá do alto vislumbradas se reorganizaram no céu formando um Sol para que nunca mais a humanidade esquecesse que os processos que culminaram nos aprendizados da tenda número 6 deveriam iluminar os rumos da sociedade”.

Figura 1 - A constelação “tenda número 6”

É difícil enunciar de forma sintética cada uma das estrelas e seus significados tão profundos. No entanto, farei esse exercício com a contribuição de intelectuais, sendo a maioria deles educadores e/ou ambientalistas, memórias e experiências de vida – sentido dos mitos.

A primeira estrela identificada, no centro do Sol é a espiritualidade, que por si só também poderia considerar uma outra constelação. No entanto, optei por trazê-la como uma estrela porque para além de toda sua especificidade e todos os outros astros que giram em torno dela, é um elemento importantíssimo no ideário ambientalista. Tal perspectiva pode ser representada tanto pela ideia de espiritualidade laica, como pela ideia do planeta como um

organismo vivo, Gaia, em consonância com a ecologia profunda, e mesmo a ideia de uma unidade ou identidade planetária (MORIN; KERN, 1994). É algo que interliga toda a vida e que embasa a luta pelo bem comum, dando um sentido último à existência.

Seguindo a espiral no centro da constelação, encontro a segunda estrela que ancora a necessidade de transformação social. Esta é talvez a minha principal inspiração para os processos educadores e se faz necessário, portanto, a construção de um conhecimento de forma relacionada com a prática, com a conjuntura e leitura de mundo de forma particularizada e contextualizada. Castells (1999) vê que o movimento ambientalista possui uma identidade comum de “projetos de sociedade alternativa” no enfrentamento a lógica de produção e consumo com um ideário de bem-estar e felicidade para todos, e assim, na busca de transformações sociais.

Já a terceira estrela, seguindo a espiral central, expressa a importância da arte e da ludicidade nos processos educadores ambientalistas. A ludicidade é uma forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos, através de jogos, brincadeiras, música, dança entre outras atividades. O intuito são processos de ensino-aprendizagem aliados a diversão e interação entre todos os participantes. A arte ajuda na compreensão de si mesmo e do mundo a nossa volta. A partir dela, entendemos melhor a natureza, a cultura, o imaginário e o material.

Essas três estrelas representam, ao menos para mim, o cerne dos processos educadores ambientalistas, na perspectiva do mito da “tenda número 6”. Sem esses pressupostos os raios que saem do Sol e iluminam, não poderiam se propagar com tamanha beleza.

Nos raios vejo mais cinco estrelas. Uma delas refere-se a ideia de autogestão e autonomia. O movimento ambientalista é um movimento social descentralizado e que preza pela autogestão. Empodera a participação do cidadão fortalecendo a comunidade local, numa democracia de bases populares (CASTELLS, 1999). Portanto, frequentemente fala-se em sociedades sustentáveis, no plural, visando dar autonomia para que cada sociedade lide com suas peculiaridades e tome suas próprias decisões (SATO, 2008). No cenário da educação, a autonomia aparece fortalecendo as buscas e perguntas que motivam o apreender. Certamente um marco é o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Mas outros autores também corroboram com essa ideia, como a proposta de conhecimento por “esquecimento” do texto *Aula* de Roland Barthes (1997) ou ainda o conhecimento “encarnado” de Fischer (2009).

O diálogo aparece também como uma estrela nessa constelação já que é um fundamento central de práticas educadoras. Para a Oca (Laboratório de Educação e Política Ambiental – ESALQ/USP), o diálogo é um dos pilares dos processos educadores

ambientalistas (SORRENTINO et al., 2013). Boaventura de Sousa Santos (2007) ao propor a ecologia de saberes, sugere como caminho para a superação do pensamento abissal (colonização epistemológica para além da colonização geográfica) a co-presença radical entre múltiplos saberes. Paulo Freire, na proposta de uma educação libertária, considera a comunicação e o diálogo essenciais a partir da ideia de que o educador é um facilitador na construção do saber. Nesse sentido, sugere os círculos de cultura:

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

A centralidade do diálogo na inspiração sobre educação é tamanha que proporciona abertura para o reconhecimento do papel do encontro. A formação de comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005) na qual de algum modo natural as pessoas estão inter-trocando saberes entre si, para além do motivo principal do encontro. Bons encontros (no sentido espinosano) são alegres e pautados pela solidariedade, e representam uma autorealização individual e coletiva. O desejo de ser feliz, somado a descobertas de talentos e habilidades e o despertar político, levam a participação que gera ações políticas de transformação social (COSTA-PINTO, 2012).

A estrela seguinte enuncia a importância de mudança de lógica competitiva proposta pelo modo de vida capitalista para um paradigma de cooperação. Vale lembrar que os seres humanos são seres *eussociais*, ou seja, tem a essência da sociabilidade. Atualmente, as tarefas cotidianas têm se tornado cada vez mais complexas, exigindo uma rede de cooperação, inclusive para sobrevivência. A segurança que a comunidade propicia é uma qualidade essencial para sermos felizes e enfrentarmos os desafios da vida (SORRENTINO et al. 2013; WILSON, 2013).

O reconhecimento da importância da diversidade é outra estrela que brilha na constelação “tenda número 6”. Ao propor processos educadores ambientalistas para a totalidade, busca-se incluir toda a diversidade existente, seja ela cultural, linguística e/ou ecológica. As variantes regionais devem não só ser respeitadas como valorizadas e fortalecidas, afim de manter vivas as especificações.

A oitava estrela a ser enunciada, é a que representa os valores. Recordando Diamond (2007), talvez o segredo do sucesso de uma sociedade esteja na clareza sobre quais são os valores fundamentais que devem se apegar e descartar, bem como substituir quando

necessário. Nesse sentido, diversas tradições espirituais, religiosas e comunitárias têm sua forma de operar e definir tais valores. No entanto, uma pactuação e apropriação de todos é essencial para o cumprimento de tais acordos.

Figura 2 - Constelação “tenda número 6” com nomenclatura das estrelas

A expressão da constelação “tenda número 6” sugere um movimento social descentralizado, multiforme e em redes (CASTELLS, 1999). Historicamente, vi muitos cometas passarem por essa constelação como as conferências internacionais a partir de Estocolmo em 1972, destacando-se no Brasil a Rio 92, quando o tema ganha um pouco mais de visibilidade neste país. Outros cometas como as obras de Rachel Carlson, “Primavera Silenciosa”, ou dos marxistas liderados por Goldsmith no “Manifesto pela Sobrevivência” deixaram contribuições importantes. O movimento dos Verdes ou ecologistas sociais, entre eles Felix Guatarri, contribuiu de forma substancial para emergência de reflexões em torno da autogestão, autonomia, descentralização, distribuição de riquezas, ativismos, ética, entre outros (HERCULANO, 1992).

Outros cometas que embelezam essa constelação mais no campo da educação são: as propostas da pedagogia waldorf que propõe um olhar atento e cuidadoso ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, proposto pelo alemão Rudolf Steiner; a proposta construtivista que busca a construção do saber, inspirada no educador suíço Piaget; a educação neo-humanista, proposta por Sarkar, que além do desenvolvimento integral em nível físico, mental e espiritual, prevê também a valorização das outras espécies vivas, o multiculturalismo e a transformação social.

Vale citar que recentemente o mito da constelação da “tenda número 6” tem sido captado por apologistas que veem na ideia de desenvolvimento sustentável uma proposta que mantém o crescimento do capitalismo, ideia essa defendida por grande parte do setor governamental e empresarial, que visam a manutenção do *status quo*.

(...) a ideia da construção de uma sociedade passada a limpo, igualitária e livre, justa e democrática, bonita e feliz, é algo muito mais amplo e não cabe dentro da expressão “desenvolvimento isso” ou “desenvolvimento aquilo”, pois sai necessariamente do campo limitado da economia e entra num campo muito mais abrangente da filosofia. É, sobretudo, uma questão de ética (HERCULANO, 1992, p. 44).

A histórica luta ambientalista, com todas suas estrelas e cometas, é uma inspiração que brilha aos meus olhos ao buscar enxergar possibilidades na escuridão da conjuntura e sentir-me motivada a agir no “projeto de sociedade alternativa” ou na busca pelo bem comum. Aliado aos processos educadores têm sido o caminho processual que me leva a utopia, a meu ideário de sociedade.

Inspirados por essa constelação muitas políticas públicas, programas, projetos, ações e reflexões têm sido feitas. Aqui destaca-se o presente trabalho que terá seus objetivos apresentados no tópico a seguir.

1.4 Objetivos

Objetivo geral:

Contribuir para a produção de conhecimento sobre procedimentos de educação ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis a partir das comunidades escolares.

Objetivos específicos:

- Contribuir para o aprofundamento das temáticas “sociedades sustentáveis”, e “comunidades escolares” no contexto das escolas sustentáveis;

- Resgatar um diálogo com participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE buscando elementos que fundamentem a presente pesquisa;
- Contribuir para produção e avaliação de um cardápio de aprendizagem construído participativamente orientado à formação de agentes de sustentabilidade socioambiental na escola.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Desenvolvimento Sustentável ou Sociedades Sustentáveis? Reflexões sobre novos paradigmas de progresso

Este item do texto visa à reflexão sobre os conceitos desenvolvimento sustentável (DS) e sociedades sustentáveis (SS), à luz de um resgate histórico do movimento ambientalista e das conferências internacionais que trataram da temática socioambiental, bem como da concepção de desenvolvimento econômico e felicidade. Expressa-se a discussão em torno do tema desenvolvimento sustentáveis e propõem-se a utilização do termo sociedade sustentáveis não apenas por uma opção terminológica, mas por significados ideológicos distintos que os termos carregam.

2.1.1 A armadilha do desenvolvimento econômico

Os últimos 60 anos foram marcados por uma “poderosa *idée-force*” da ONU para o termo desenvolvimento, não restringindo-se a um conceito mas também a uma ideologia. A reflexão sobre o desenvolvimento, iniciou-se nos anos 40. Havia perspectiva de reconstruir as nações destruídas durante a Primeira Guerra Mundial (SACHS, 2008). No entanto foi apenas após a Segunda Guerra Mundial que a discussão ganhou força. Nesse período, havia uma dicotomia política mundial entre capitalismo e socialismo, representado pelas duas grandes potências Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS). Com medo do grande avanço bélico e tecnológico da URSS, os EUA lançaram o “Plano Marshall”, visando reconstruir a Europa que estava devastada. Nesse contexto, a década de 60 foi denominada a década do desenvolvimento pela ONU.

Para Herculano (1992), com a premissa do desenvolvimento, os EUA difundiram a modernização especialmente para sociedades europeias consideradas “atrasadas” ou “tradicionais”. Para tal, tomaram como base sua própria sociedade como modelo de sociedade desenvolvida. Ser desenvolvido, de acordo com os parâmetros capitalistas, significava ser do “Primeiro Mundo”.

Porém, para o economista Celso Furtado, a generalização “das formas de consumo que prevalecem atualmente nos países cêntricos, não tem cabimento dentro das possibilidades evolutivas aparentes desse sistema” (FURTADO, 1974, p.75). Baseando-se em dados do

Banco Mundial⁵ e de revistas científicas americanas, o autor diz que nesse período pós Segunda Guerra Mundial, a população que vivia num regime capitalista abrangia aproximadamente 2,5 bilhões de indivíduos. Dessas pessoas, 800 milhões, viviam no centro do sistema e 1,7 bilhões estavam na periferia do capitalismo. Esses dados apontam na direção de um sistema social baseado na desigualdade econômica.

Segundo Herculano (1992), o processo capitalista de se desenvolver seria linear, com crescimento ascendente e infinito. A concepção do termo que predomina e persiste considera que o desenvolvimento é o crescimento da produção e da produtividade, bem como a acumulação e a inovação. No entanto, ela reforça o posicionamento de Furtado (1974), considerando que o desenvolvimento capitalista se trata de um oligopólio visto que é desigual e desequilibrado.

Os sociólogos Boltanski e Chiapello (2009), reforçam essa ideia e afirmam que o sistema capitalista é sob vários aspectos um absurdo. O processo infindável e insaciável de consumo, mesmo de bens supérfluos, apreende os capitalistas. Os autores reforçam a necessidade de desigualdade social do sistema, bem como de exploração e acumulação de capital. Para eles o “espírito do capitalismo” é um conjunto de crenças que justificam e mantém a ordem capitalista, legitimando as ações e disposições coerentes com esse modelo. Essas justificações, sejam mais específicas ou gerais, no âmbito local ou em nível global, “dão respaldo ao cumprimento de tarefas mais ou menos penosas e, de um modo mais geral, a adesão a um estilo de vida, em sentido favorável à ordem capitalista” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.7).

Assim, o modelo de desenvolvimento proposto pelos americanos não passaria de uma ideia “para mobilizar os povos da periferia e leva-los a aceitar enormes sacrifícios, para legitimar a destruição de formas de culturas arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico” (FURTADO, 1974, p.75).

Em sua obra, *O Mito do Desenvolvimento Econômico* (1974), Furtado denuncia o desenvolvimento proposto pelo capitalismo como “uma demonstração cabal de que o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será privilégio de uma minoria” (p.75). O autor ainda reforça que os custos desse estilo de vida, baseado no consumo e a depredação do mundo físico, é tão elevada que a tentativa de generalizá-lo a todo o planeta levaria a um colapso de toda a civilização.

⁵ Comunicado de imprensa do Banco Mundial de 28 de setembro de 1971 e Kingsley Davis, “Population Policy: Will Current Programs Succeed?” *Science*, 10 de novembro de 1967 e Tomas Freijka, “The Prospects for a Stationary World Population”. *Scientific American*. Março de 1973. Citado por Furtado, 1974.

Em 1992, as vésperas da Conferência de Meio Ambiente e Desenvolvimento – ECO 92 - Herculano sugeriu que “a insistência de economistas como Celso Furtado em frisar que desenvolvimento econômico não é desenvolvimento real, começa agora ser aceita como verdade” (HERCULANO, 1992, p. 24). De lá para cá, observa-se alguns esforços nessa direção, no entanto, ainda a ideia de desenvolvimento das nações está muito vinculada ao crescimento da economia.

Segundo Veiga, Sachs e Lemos (2005) existem três linhas possíveis de entendimento do termo desenvolvimento: a primeira se refere ao desenvolvimento como crescimento econômico, definição esta que justifica a utilização do Produto Interno Bruto (PIB) como indicador de desenvolvimento de uma região; a segunda linha, afirma que desenvolvimento não passa de ilusão, crença, mito ou manipulação ideológica; a terceira linha, considerada como o “caminho do meio”, analisa que o crescimento econômico não se traduz necessariamente em benefícios e que o desenvolvimento é um desejo coletivo de progresso.

2.1.2 Desenvolvimento econômico e felicidade

Sachs (2008) considera que,

o desenvolvimento pretende habilitar cada ser humano a manifestar potencialidades, talentos e imaginação, na procura da auto-realização e da felicidade, mediante empreendimentos individuais e coletivos, numa combinação de trabalho autônomo e heterônomo e de tempo dedicado a atividades não produtivas (SACHS, 2008, p. 35)

A partir das palavras de Sachs (2008) e analisando o exemplo dos Estados Unidos podemos apontar na direção de que o “sonho americano” não logrou tanto sucesso. A partir dos anos 1980, os americanos entraram num frenesi consumista e estavam convencidos de que mais bens materiais e crescimento da economia trariam mais felicidade e bem-estar. Em 1990, a família norte-americana média dobrou o número de carros, usou 21 mais vezes plásticos e viajou uma distância 25 vezes maior de avião em relação ao que era consumido em 1950 (MCKIBBEN, 2007).

Entretanto, enquanto o Produto Interno Bruto (PIB) dos Estados Unidos aumentou três vezes entre 1970 até a crise financeira em 2008, não houve qualquer aumento no sentimento de bem-estar subjetivo dos americanos no mesmo período (DIENER; MYERS, 1996).

Figura 3 - Renda x Felicidade nos EUA (DIENER; MYERS, 1996, apud ANDREWS, 2011)

E não foi somente nos Estados Unidos que este fenômeno ocorreu. Mais tarde, mesmo na China, um país oriental e com recente histórico capitalista, a satisfação com a vida decresceu entre 1994 e 2007, num período em que a renda da população cresceu 250% (PORTER, 2007; BROOKMAN, 2008). Na Inglaterra, o PIB subiu de 34 bilhões de dólares para 2 trilhões de dólares nos últimos 50 anos. Mas, nesse período, caiu de 52% para 36% o percentual de pessoas que se consideravam muito felizes (EASTON, 2006).

Schumacher, desde 1973, no clássico “O Negócio é Ser Pequeno” já explicitava que o aumento das necessidades geradas pelo progresso econômico distancia os indivíduos da paz e da liberdade:

O cultivo e a expansão das necessidades é a antítese da sabedoria. É igualmente a antítese da liberdade e da paz. Cada aumento de necessidade tende a agravar a dependência de uma pessoa de forças externas sobre as quais não pode exercer controle, e portanto, agrava o medo existencial. Só com uma redução de necessidades pode-se promover uma genuína redução naquelas tensões que são as causas fundamentais da discórdia e da guerra (SCHUMACHER, 1977, p. 28)

Mais recentemente, o psicólogo Tim Kasser (2002), na obra “O Alto Preço do Materialismo” discute a relação entre os valores materialistas e o bem-estar. Segundo o autor, valores materialistas estão ligados ao desejo de fama, status, dinheiro e a crença que mais bens materiais trarão sempre mais felicidade. No entanto, segundo as pesquisas dele, as

pessoas que focam em valores materialistas em geral, são mais ansiosas, tem a tendência de usar mais substâncias como álcool e drogas, são mais irritadas, têm piores relacionamentos interpessoais e sono perturbado.

O sociólogo Norbert Elias (1994), considera que o conceito de desenvolvimento “que prometia o progresso constante da humanidade, elevando-se em linha reta para um estado mais feliz” (ELIAS, 1994, p.144) colapsou e gerou grandes traumas. Analisando as relações entre indivíduo e sociedade, o autor sugere que nos países ditos “em desenvolvimento”, as pessoas são mais ligadas a família, a “identidade-nós”, enquanto que nos países “desenvolvidos”, a “identidade-eu”, prevalece.

Elias (1994) critica fortemente a dissociação entre indivíduo e sociedade, já que as considera muito interdependentes. Segundo o autor, não haveria “identidade-eu” sem “identidade-nós”. Provavelmente essa predisposição a “identidade-eu” nos países “desenvolvidos” está relacionada com crença capitalista por acumulação de capital. O sociólogo ainda critica a nomenclatura “em desenvolvimento” atribuída as nações que não fazem parte do “Primeiro Mundo”, questionando se os países ditos como “desenvolvidos” não estariam também sempre em constante desenvolvimento.

Na obra coordenada por Cattani (2003), Wautiez, Soares e Lisboa, explicam que impulsionados pela lógica americana de desenvolvimento, o PIB transformou-se no indicador mais conhecido no pós Segunda Guerra Mundial. Na época considerou-se que o aumento do PIB significava o real crescimento econômico, e consequentemente progresso. A partir daí, esse indicador foi o principal e praticamente o único norteador dos dirigentes políticos. Dessa forma, presume-se que quanto maior o fluxo monetário, maior o bem-estar e o grau de desenvolvimento.

Segundo os autores, o paradigma econômico produtivista e industrial levou os conceitos de “crescimento econômico” e “progresso” a serem considerados sinônimos e a utilização do PIB como indicador de bem-estar contribuiu para deformação dos valores sociais.

Acompanhando o aprofundamento das reflexões sobre desenvolvimento, as discussões sobre indicadores de progresso também têm avançado, especialmente nas últimas décadas. Novos indicadores que consideram aspectos sociais surgiram como o Índice de Desenvolvimento Humano, lançado em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), considerando não só o poder aquisitivo, mas também a expectativa de vida e o índice de alfabetização do país.

Um marco nesse debate sobre indicadores de progresso aconteceu em 2009, com a publicação do *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* dos autores Stiglitz, Sem e Fitoussi. A pedido do governo francês, liderado pelo então presidente Nicholas Sarkozy, os autores discutiram com os maiores especialistas em economia, estatística, ciências sociais da comunidade acadêmica, sobre o assunto e publicaram o relatório final, afirmando que o PIB não é uma boa métrica para progresso. Para os autores, é necessário um conjunto de indicadores para medir o progresso, que inclui: 1) indicador(es) econômico(s); 2) indicador(es) de qualidade de vida; e 3) indicador(es) de sustentabilidade (STIGLITZ; SEM; FITOUSSI, 2009).

Outro importante marco nessa discussão foi a publicação em 2013 do Relatório Mundial sobre Felicidade (*World Happiness Report*) pela ONU, escrito pelos especialistas John Helliwell, Richard Layard e Jeffrey Sachs. O documento discute entre outros tópicos a utilização do bem-estar como um guia para as políticas públicas (HELLIWELL; LAYARD; SACHS, 2013).

Nesse documento foi publicada a Pesquisa Mundial sobre Felicidade (*World Happiness Survey*) feita pelo *Gallup World Poll*⁶, considerando renda per capita, apoio social, expectativa de vida saudável, liberdade para fazer escolhas, percepção da corrupção e generosidade. É interessante observar que os países com maiores PIB, não necessariamente ocupam as primeiras colocações no nível de felicidade. O Brasil embora atualmente tenha o 7º maior PIB do mundo⁷, é apenas o 24º lugar no ranking de felicidade, atrás de países com PIB menor como a Venezuela, o Panamá, a Costa Rica e o Canadá.

No tocante a surgimento de novos indicadores, especialmente de bem-estar, destaca-se o FIB (Felicidade Interna Bruta) que surgiu no Butão (localizado no sudeste asiático) como uma política pública estatal e tem sido aplicado em algumas experiências no Brasil em caráter “piloto”⁸.

⁶ O Gallup World realiza pesquisas de opinião sobre diferentes temas, sobre comportamento e pensamentos de 98% das pessoas de todo o mundo. Maiores informações: <http://www.gallup.com>.

⁷ Segundo o Fundo Monetário Internacional, World Economic Outlook Database, Abril de 2012: Nominal GDP list of countries. Dados para o ano de 2011.. Acessado em 20 abr. 2012.

⁸ Os projetos FIBs no Brasil têm sido implementados pelo Instituto Visão Futuro enquanto um processo de mobilização social “de baixo para cima” e que visa a gestão compartilhada intersetorial. Maiores informações: www.felicidadeinternabruta.org.br; www.visaofuturo.org.br e nas pesquisas TROVARELLI, R. A. **Elementos para avaliação de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta) em um município do interior paulista: Uma experiência com jovens**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Gestão Ambiental) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2013. 43p. e TROVARELLI, R. A.; ALVES, D. M. G. **Uma experiência de intervenção com jovens a partir de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta)**. In: Cordeiro, A. M. R.; Alcoforado, L.; Ferreira, A. G. (2014). Territórios, Comunidades

2.1.3 Desenvolvimento Sustentável

2.1.3.1 Breve resgate histórico e contextualização

Em resposta ao debate emergente sobre o modelo de desenvolvimento a ser adotado no período pós-guerra, surgiram diferentes movimentos que problematizavam e buscavam soluções com vistas a um modelo diferenciado de progresso.

Especialmente com o crescimento da problemática ambiental nos anos 70, começa a surgir a preocupação com o crescimento econômico aliado ao progresso social sem a destruição do ambiente. Evidências dessa inquietação em âmbito internacional e níveis globais são: a) o Relatório “Limites do Crescimento”, do Clube de Roma, que conclui que o crescimento econômico tem fins físicos, num mundo finito; b) a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, em 1972, que ficou conhecida como Conferência de Estocolmo, foi um grande marco de conscientização e políticas ambientais reunindo 113 países; c) a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, publicou em 1987 o Relatório Brundtland chamado de “Nosso Futuro Comum”. Esse movimento ganhou força e foi realizada d) a Conferência de Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, no Rio de Janeiro em 1992. Assim, se consolidou o termo “desenvolvimento sustentável”, que aparece no Relatório Brundtland enfatizando a satisfação das necessidades do presente sem afetar a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas (CMMAD, 1991).

Considerando o período pós-guerra, na qual existia a crença que a economia poderia resolver todos os problemas, o primeiro alerta foi a crise do petróleo por volta de 1970, quando surgiu a crítica a ideia de que os recursos naturais são infinitos. Nessa mesma época, o livro “Os Limites do Crescimento” publicado em 1972 sugeriu formas de mitigação do processo de esgotamento dos recursos naturais, ao invés de considerar a diminuição ou consumo consciente dos recursos.

No mesmo ano, a Conferência de Estocolmo definiu modelos de comportamentos que permitiam continuar o crescimento da economia, baseada na exploração dos recursos naturais. Em consequência dessa Conferência, foi criado a) o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), com o objetivo de coordenar as ações internacionais de proteção ao meio ambiente e de promoção do desenvolvimento sustentável e b) a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), com objetivo de criação de uma “agenda global para mudança” (CMMAD, 1991)

A CMMAD foi composta por 21 países e pesquisou a situação de degradação ambiental e econômica do planeta. Foram 5 anos de pesquisas, entre 1983 e 1987, até a publicação do Relatório Brundtland. Segundo este relatório, o apelo da Assembleia Geral das Nações Unidas era para 1) proposição de estratégias de longo prazo, visando o desenvolvimento sustentável a partir dos anos 2000; 2) recomendação de possibilidades para que a preocupação com o ambiente se traduzisse em maior cooperação entre países com diferentes estágios de desenvolvimento econômico e social; 3) consideração de meios e maneiras que a comunidade internacional possa lidar com a temática ambiental de forma mais eficiente; 4) contribuir para a definição de noções comuns relativas ao meio ambiente a longo prazo, bem como uma proposta prática e uma agenda para os próximos decênios, visando os objetivos que “aspira a comunidade mundial” (CMMAD, p. XI, 1991).

O Relatório Brundtland, então originalmente publicado em 1987, considera ser desejável e possível conciliar o crescimento econômico e a conservação ambiental. Segundo o documento existe um único planeta com recursos finitos e uma única crise que atinge a todos os países no tocante a população, segurança alimentar, perda da biodiversidade, energia, indústria e poluição. Portanto, sugere uma única solução: o desenvolvimento sustentável.

2.1.3.2 O debate em torno do desenvolvimento sustentável

Desde a publicação do Relatório Brundtland, um grande debate sobre o termo desenvolvimento sustentável (DS) acontece entre posicionamentos céticos, utópicos, políticos, românticos, entre tantos outros perfis e pontos de vistas emergentes.

Sato (2008) destaca que a própria CMDMA já previa o conflito em torno do termo e sua definição, pois afirmam que “as diferentes perspectivas podem soar como incomunicáveis, e necessitaremos de muita tolerância e compreensão para que o desenvolvimento seja incorporado às diferentes culturas, regiões e religiões” (Brundtland, 1987, p. xiii)

Segundo Herculano (1992), o discurso a favor do desenvolvimento sustentável é composto por:

- 1) Apologistas do desenvolvimento sustentável que entendem a proposta como crescimento capitalista. Como exemplo, a autora cita Reilly, presidente da Agência de Proteção Ambiental dos EUA, em um artigo intitulado “O Capitalismo Verde: os benefícios ambientais de um crescimento estável” que defende o crescimento

econômico beneficiando o meio ambiente e como a expansão econômica se harmoniza com a proteção ambiental.

- 2) Grande parte das empresas, que através do Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável sugerem a integração de critérios econômicos às práticas ecológicas, considerando que um meio ambiente saudável é alcançado com a aceleração do desenvolvimento econômico, já que é a miséria que é a principal responsável pela poluição.
- 3) Relatório Brundtland que sugere como causas da deterioração ambiental o uso de tecnologias poluidoras, o aumento demográfico e a intensificação e expansão da miséria. As soluções de desenvolvimento sustentáveis propostas seriam a reorientação tecnológica e a institucionalização de meios de fiscalização internacionais, o controle populacional para o “Terceiro Mundo” e políticas de ajustes e ajuda financeira dos países ricos aos pobres.

Criticando a proposta de desenvolvimento sustentável do Relatório Brundtland, segundo a autora, temos especialmente os ambientalistas que consideram que a noção de desenvolvimento sustentável surgiu no movimento ambientalista e que está sendo invertida e reinterpretada com finalidades mercadológicas. Para eles, o conceito estaria diretamente relacionado com profundas mudanças na estrutura de produção e de consumo, a uma nova ética do comportamento humano e a recuperação dos interesses sociais e coletivos.

Talvez a crítica mais difundida em torno do DS seja a que a definição do Relatório Brundtland é imprecisa e vaga, possibilitando múltiplas interpretações até mesmo permitindo o distanciamento da questão ambiental. A segunda crítica, em consonância com o movimento ambientalista citado, refere-se à crença de que o lucro e a lógica de mercado serão suficientes para garantir o bem-estar social (ROCHA, 2013).

Segundo Kronemberger (2011), existem muitas publicações no tocante ao assunto que demonstram as divergências sobre o termo DS. Mas, as definições em geral, sempre mantém a ideia de pacto intergeracional e a relevância de se pensar a longo prazo sobre a exploração dos recursos naturais e uso do território.

Um dos autores, que segundo Veiga, Sachs e Lemos (2005), mais se dedicou em estudar o assunto nas últimas décadas foi Ignacy Sachs. Sachs, foi o grande divulgador da proposta de ecodesenvolvimento, que depois se “transformou” em desenvolvimento sustentável. No livro intitulado “Desenvolvimento includente, sustentado e sustentável” (SACHS; FURTADO, 2004), os autores sugerem que o termo desenvolvimento só mereça ser empregado em situações que envolva a sustentabilidade social, ambiental e a viabilidade

econômica. Para eles, o termo desenvolvimento sustentável pressupõe 5 pilares: social, ambiental, econômico, cultural e territorial. Dessa forma, com uma visão holística e sistêmica, relacionando os diferentes pilares, há a possibilidade do desenvolvimento sustentável.

Há também o debate sobre o adjetivo “sustentável” caracterizando a forma de desenvolvimento, que para Veiga, Sachs e Lemos (2005) seria algo redundante. Porém, ainda que não haja consenso sobre este conceito, o fato é que minimamente todos consideram que o desenvolvimento sustentável engloba a viabilidade ética da dimensão social, ambiental e econômica. Trata-se de um conceito dinâmico, que exige reconstrução permanente à medida que a rede de relações e os contextos mudam.

2.1.4 Uma breve contextualização sobre o pensamento ambientalista e outros paradigmas de progresso

Visando contextualizar a emergência do movimento ambientalista com novas perspectivas para o progresso socioambiental, apresenta-se a seguir primeiros elementos para tatear o campo em que emerge a proposta de sociedades sustentáveis.

Segundo Ehlers (1996), o termo sustentabilidade é oriundo do latim *sus-tenere* e tem sido usada em inglês desde 1290. No entanto, este conceito foi usado pela primeira vez associado ao futuro da humanidade em 1972, no livro *Blueprint for Survival* (KIDD, 1992).

Para Kidd (1992) a palavra sustentabilidade possui múltiplas raízes o que contribui para a falta de consenso sobre o termo. Segundo o autor, existem seis “correntes de pensamento” diferentes que contribuíram para a origem do conceito de sustentabilidade: a corrente ecológica, a da crítica a tecnologia, o eco-desenvolvimento, e as correntes de pensamento que pregavam o “não crescimento” ou redução do crescimento econômico. No entanto, todas essas “correntes de pensamento” já se encontravam estruturadas antes do termo sustentabilidade ser usado em 1972.

Em geral, essas correntes que formam o pensamento ambientalista se caracterizaram no século XX especialmente pela recusa ao mundo moderno e sua ciência. Os primeiros movimentos ambientalistas começaram a surgir por volta de 1945 com as explosões das primeiras bombas atômicas que motivaram o início de um movimento pacifista e antinuclear.

Castells (1999) considera que o movimento ambientalista conquistou posição de destaque no “cenário da aventura humana” já que, segundo o autor, 80% dos norte-americanos e dois terços dos europeus consideram-se ambientalistas; partidos políticos e seus candidatos não conseguem êxito eleitoral se não trouxerem em suas pautas uma agenda

ambiental; o setor público e instituições internacionais multiplicam programas, órgãos especiais e legislações destinados a proteger a natureza e melhorar a qualidade de vida. Mesmo grandes empresas responsáveis por grandes emissões de poluentes têm incluído a questão ambientalista em suas plataformas.

O movimento ambientalista, com caráter multifacetado, surgiu inicialmente no norte da Europa e Estados Unidos, propondo uma reversão drástica nas formas de pensar a economia, a sociedade e a natureza (CASTELLS, 1999). Assim, Castells (1999) considera arbitrário falar em movimento ambientalista considerando a diversidade de composições e manifestações em cada região do mundo. Existem grandes conflitos e desavenças entre diferentes categorias do movimento ambientalista, mas, tais conflitos ocorrem mais “em relação às táticas, prioridades e tipo de linguagem do que propriamente quanto à ideia básica de associar a defesa de ambientes específicos a novos valores humanos” (CASTELLS, 1999, p.154). Portanto, apesar de uma identidade comum frente às questões ambientais, tal movimento possui especificidades que merecem caracterização. Para o autor, “é justamente essa dissonância entre teoria e prática que caracteriza o ambientalismo como uma nova forma de movimento social descentralizado, multiforme, orientado à formação de redes e de alto grau de penetração” (p. 143).

Fortalecidos por um pensamento de recusa ao produtivismo e consumismo, bem como à rebeldia ao Estado belicista e autoritário, surgiram os primeiros movimentos *hippies* (HELCULANO, 1992). Além dos *hippies* ou alternativos, Herculano (1992) sugere mais sete correntes do pensamento ambientalista: a neo-malthusiana, os zeristas, os marxistas, os verdes, os fundamentalistas e os ecotecnicistas. A corrente neo-malthusiana, defendia limitar o crescimento populacional para não cair a qualidade de vida. Alguns anos mais tarde, pré Conferência de Estocolmo em 1972, o Clube de Roma defendia o crescimento zero da economia e sugeriam que caso contrário o planeta não resistiria mais algumas gerações. Essa corrente ficou conhecida como os “zeristas”.

Ainda segundo Herculano (1992), outra grande contribuição do debate sobre meio ambiente por volta de 1972, foi oriunda do campo marxista que culpava o consumismo capitalista pela degradação ambiental, sugerindo que a lógica ecológica fosse a negação do capitalismo e que a luta pelo meio ambiente era um meio para o fim do modelo capitalista. O movimento destacou-se pela publicação do Manifesto pela Sobrevivência de Goldsmith e outros autores, publicado em 1972.

Em 1972, foi proposto inicialmente por Maurice Strong (ex secretário geral da Conferência de Estocolmo) e difundido por Ignacy Sachs, o conceito de ecodesenvolvimento.

Este conceito possui uma abordagem local considerando o processo de desenvolvimento de forma endógena e multidimensional, com a perspectiva de equilíbrio social e econômico com uso prudente dos recursos naturais (MONTIBELLER, 2004). Segundo Sachs (1983),

O ecodesenvolvimento é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma forma que os culturais, as necessidades imediatas como também aquelas a longo prazo. (...) O ecodesenvolvimento tenta reagir à moda predominante das soluções pretensamente universalistas e das formulas generalizadas (SACHS, 1983, p. 18).

Outras correntes ainda destacaram-se nesse contexto de debate sobre meio ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade. Os Verdes ou Ecologistas Sociais defendiam a descentralização, o não-consumo, o ativismo, o pacifismo, a distribuição de riqueza e trabalho, e a ética. Eles criticavam o capitalismo e o comunismo, enquanto sugeriam a autogestão, a autonomia e a descentralização. Inspirados no movimento anarquista, propõem uma abordagem humanista, individualista e antipositivista (HERCULANO, 1992).

Há ainda os fundamentalistas, também intitulados como ecologia profunda, com uma visão ecocêntrica, não humanista, não antropocêntrica, acreditando que a forma de vida humana é mais uma dentre tantas outras. Propõe a ideia do Planeta Gaia, como um ser vivo.

E, ainda, a abordagem ecotecnicista ou tecnocentrista que acredita que a ciência e a tecnologia vão resolver todos os problemas do quadro socioambiental.

No entanto, há muitas divergências entre os autores sobre as categorizações do ambientalismo. Para Castells (1999), por exemplo, as correntes seriam divididas em 5 categorias: preservação da natureza; defesa do próprio espaço; contracultura, ecologia profunda; *Save the planet*; e “política verde”.

Tabela 1 – Tipologia dos movimentos ambientalistas

Tipo	Identidade	Adversário	Objetivo
Preservação da Natureza (Grupo dos Dez, EUA)	Amantes da natureza	Desenvolvimento não-controlado	Vida selvagem
Defesa do próprio espaço (Não no meu quintal)	Comunidade local	Agentes poluidores	Qualidade de vida/saúde
Contracultura, ecologia profunda	O ser “verde”	Industrialismo, tecnocracia e patriacarlismo	“Ecotropia”
Save the planet	Internacionalistas na luta pela causa ecológica	Desenvolvimento global desenfreado	Sustentabilidade
“Política Verde”	Cidadãos preocupados com a proteção do meio ambiente	Estabelecimento político	Oposição ao poder

Fonte: Adaptado de Castells (1999)

Apesar das diferentes interpretações sobre o movimento ambientalista, percebe-se que esse movimento responde a uma lógica de produção e consumo que não condiz com os ideários de progresso pautados na felicidade e bem-estar da sociedade.

Somente no final dos anos 60 que esse movimento ganhou massa entre classes populares e se espalhou por todo mundo. Castells (1999) sugere que exista uma relação direta entre as temáticas abordadas pelo ambientalismo e as mudanças na estrutura social a partir dos anos 70 como a ciência e tecnologia, transformações do espaço e do tempo, dominação de identidades culturais, poder e informações nas mídias.

Em geral, os movimentos sociais visam estabelecer as condições de convergência entre utopias, que Castells (1999) chama de “projetos de sociedade alternativa” e a atual conjuntura, nas palavras do autor “problemas do cotidiano”. Percebe-se uma tendência por um “desejo de menor porte, que privilegie a comunidade local e a participação do cidadão: a democracia de bases populares é o modelo político implícito na maioria dos movimentos ecológicos” (p.156).

Por meio dessas lutas fundamentais sobre a apropriação da ciência, do tempo e do espaço, os ecologistas inspiram a criação de uma nova identidade, uma identidade biológica, uma cultura da espécie humana como componente da natureza. Essa identidade sociobiológica não implica a negação das culturas históricas. Os ecologistas têm profundo respeito pelas culturas populares e grande apreço pela autenticidade cultural de diversas tradições. Contudo, seu adversário declarado é o nacionalismo do Estado. Isso porque o Estado-Nação, por definição, tende a exercer poder sobre um determinado território. Desse modo, rompe a unidade da espécie humana, bem como a inter-relação entre os territórios, comprometendo a noção de um ecossistema global compartilhado (CASTELLS, 1999, p. 159).

Em consonância com as múltiplas abordagens não só do movimento ambientalista, mas considerando diversas perspectivas de pensamento, Sato (2008) considera que não haverá consenso sobre o termo sustentabilidade, porque as realidades são muito diferentes, e portanto, este conceito não pode ser utilizado de modo hegemônico.

2.1.5 Sociedades Sustentáveis

2.1.5.1 Contextualização e histórico no Brasil

Durante o processo preparatório da Conferência Internacional de Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92 ou ECO 92), ganhou força no Brasil o conceito de Sociedades Sustentáveis, especialmente com a criação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, firmado no Fórum Global da Eco 92. Este fórum foi um evento paralelo a Rio 92, mobilizado especialmente por organizações não governamentais e movimento sociais.

Moema Viezzer, coordenadora das Jornadas Internacionais de Educação Ambiental, que produziram o Tratado, escreveu no texto “SOMOS TODOS APRENDIZES: Lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental” em 2004, um relato sobre como foi esse processo. Segundo ela, no Fórum Global, a educação ambiental foi posta como um dos temas a ser discutidos. A partir daí os educadores ambientais foram convidados a escrever previamente, durante as reuniões de preparação para a conferência, chamadas de PrepCom, “A Carta de Educação Ambiental”. Essa carta viria a ser o primeiro passo para a criação do Tratado durante o Fórum de ONGs e Movimentos Sociais, parte do Fórum Global.

Visando dar mais visibilidade ao movimento da sociedade civil que emergia em paralelo a Rio 92, foi disseminada a ideia de construção de Tratados, que foram divididos em quatro temas: meio ambiente, economia, cooperação e movimentos sociais. O Tratado de Educação Ambiental, assim como a carta que o sucedeu, teve contribuições dos cinco continentes e foi tema de debate em oficinas, seminários e encontros (VIEZZER, 2004)

A “tenda número 6” do Fórum, foi o evento culminante da I Jornada Internacional de Educação Ambiental, e sede das discussões sobre o Tratado no Fórum Global. Com muitas atividades artísticas, relatos de experiências e discussões, em quatro dias chegou-se a versão oficial do documento, que foi lançado nas ruas do Rio de Janeiro na Marcha Final do Fórum Global.

O Tratado de Educação Ambiental representou, sem dúvida, o início de um processo de se pensar a educação de forma holística e a partir da vida. Ele vem orientando pesquisas, seminários de debates e novos programas educacionais tanto na rede formal de ensino como em ONGs e movimentos sociais (VIEZZER, 2004).

Vale destacar, que segundo a autora, muitos participantes da Jornada, especialmente no hemisfério norte defendiam que deveria tratar-se no título apenas Educação ao invés de Educação Ambiental, por acreditarem que o ambiente estava intrinsecamente abrangido pela Educação. No entanto, os latino-americanos defendiam calorosamente a inserção do termo ambiental, visto que especialmente no hemisfério sul a questão ambiental ainda era quase que totalmente dissociada da Educação e o tema estava longe de ser tratado de maneira transdisciplinar.

Outro ponto muito debatido em relação ao título do Tratado foi a inserção do termo Desenvolvimento Sustentável. Muitos ativistas questionaram o termo já que a experiência dos seus países mostrava que a lógica de desenvolvimento econômico era inviável e impossível de ser integrada com a sustentabilidade. Então, optou-se por usar o termo Sociedades Sustentáveis, na perspectiva de refletir sobre o reordenamento da vida no planeta e não no crescimento econômico (VIEZZER, 2004).

Observa-se que não se trata apenas de uma questão de uso de um ou outro termo, mas existem posições ideológicas contrárias na abordagem de cada um deles. Luca (2013) destaca que o contexto de criação do Tratado é um momento importante para que houvesse um posicionamento claramente contrário a premissa de desenvolvimento sustentável fortalecida pela Rio 92. Tal momento também era propício para caracterizar a EA já que grupos que propunham uma perspectiva mais conservacionista, sem uma crítica ao modelo capitalista e sem considerar o processo histórico, atuavam na contramão de outras correntes de EA que emergiam especialmente na América Latina (nas lutas por liberdades democráticas e direitos humanos fundamentais se contrapondo aos governos ditatoriais nas décadas de 60 e 70 e parte dos anos 80).

Com a apropriação da problemática ambiental, a partir dos anos 80, pelos setores mais conservadores ou neoliberais de cada país, tornou-se ainda mais evidente as discordâncias com os grupos ambientalistas que propunham o Tratado de Educação Ambiental durante o Fórum de ONGs na Rio 92 (LUCA, 2013).

Assim, ao elaborar o Tratado de EA foi necessário ter clareza de qual EA se estava falando. A abordagem escolhida, para a construção de sociedades sustentáveis, fala de uma

EA que considera processos sócio históricos e vai contra uma EA desenvolvimentista que visa manter o *status quo* (LUCA, 2013).

Sobre o processo de construção do documento, Viezzer (2004), destaca que foi marcante para os diversos líderes internacionais a abordagem participativa utilizada no tocante a aprendizagem coletiva, os debates que eram muitas vezes acalorados, o respeito às variantes culturais de cada país, o empoderamento dos participantes, os valores éticos e o idealismo.

Posteriormente a todo esse processo vivenciado nesse período do Fórum Global, o Tratado foi revisitado durante a 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental, iniciada em 2008 com eventos internacionais em 11 países e 4 continentes. A 2ª Jornada foi fortalecida com a Cúpula dos Povos, evento também promovido pela Sociedade Civil em paralelo a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), em 2012 no Rio de Janeiro.

O Tratado conta com 16 princípios que são orientadores para as práticas de educação ambiental na construção de sociedades sustentáveis. No Brasil, tal documento tem sido usado como base para a construção de diversas políticas públicas de EA. Para Castells (1999), “o ambientalismo não pode ser considerado meramente um movimento de conscientização. Desde o início, procurou exercer influência na legislação e nas atitudes tomadas pelos governos” (p.163). O Tratado de EA têm tido êxito nesse processo sendo um documento referência no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) aprovado em 2004, no Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), implementado pelo órgão gestor da PNEA a partir de 2006.

Para Luca (2013), este documento é relevante para as políticas públicas de educação ambiental (PPEA) pois ao “delimitar, descrever, contextualizar e também, se opor aos discursos que vinculam a EA ao desenvolvimento sustentável, abre caminhos para que a PPEA proponha práticas e reflexões a partir dessa fundamentação” (p.21).

Vale destacar que no contexto da Cúpula dos Povos, em 2012 no Rio de Janeiro, foi lançada a Rede Planetária do Tratado de Educação Ambiental (PlanTEA) composta por redes, fóruns, organizações, movimentos sociais e coletivos que convergem com os princípios deste documento. Além do Tratado de EA, a PlanTEA, também está pautada em outros documentos universais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta da Terra, a Carta das Responsabilidades Humanas, a Declaração dos Direitos da Mãe Terra, entre outros (ALVES e VIEZZER, 2014). Tal iniciativa sugere,

(...) criar um Movimento-Rede que motive a segurança, supere a indiferença, o medo e a inércia paralisadora, por meio da transformação dos paradigmas, valores, comportamentos e políticas públicas. Uma rede cuja espiritualidade seja traduzida pelo respeito ao valor-vida, aos valores compartilhados em todas as línguas, trazendo o sagrado ao cotidiano, elevando os três pilares da sustentabilidade para o patamar da utopia. Transformando a educação em campo fértil da potência de agir, do sonho possível do Bem Viver, onde a felicidade é a verdadeira riqueza” (ALVES e VIEZZER, 2014, p. 8)

2.1.5.2 O conceito de Sociedades Sustentáveis

Embora desde 1992 o termo sociedades sustentáveis tenha sido alvo de muitas discussões especialmente no Brasil, há poucas referências bibliográficas sobre o tema. O quadro de levantamentos bibliográficos sobre o assunto fica ainda mais instável ao se perceber que nem sempre há consenso sobre o termo. Nesse sentido, optamos por trabalhar com posicionamentos oriundos do movimento ambientalista, que expressem posições semelhantes (embora não idênticas) ao proposto no Fórum Global em 1992.

Analizando o processo de surgimento do termo sociedades sustentáveis, Sato (2008) afirma que

(...) legado do movimento da contracultura da década 1960, o ecologismo ergueu sua bandeira e consolidou-se na década de 1970. Os primeiros registros desse movimento indicam que ele nasceu a partir dos movimentos sociais, distanciando-se das plataformas governamentais ou científicas. Seus protagonistas foram considerados “hippies” ou tachados de “ecochatos”: eram radicais e transgressores, ainda que desorganizados. Devido às suas ações de rebeldia e à incondicional defesa da vida não apenas humana, suas palavras e ações foram distorcidas, dizendo-se, por exemplo, que os “verdes” teriam declarado que o ser humano era o câncer da Terra (SATO, 2008, p. ,2).

Segundo a autora, esse movimento inserido no contexto do movimento ambientalista já descrito, também alertava contra a lógica de desenvolvimento baseada no crescimento econômico, bem como na não neutralidade da produção científica e o impacto ambiental causado pela industrialização desenvolvimentista.

Defendiam a “construção de sociedades sustentáveis (no plural), com propostas de empoderamento político, social e econômico, autonomia ética dos sujeitos e comunidades, múltiplos saberes, não violência e maior ênfase aos meios processuais do que aos produtos finais” (SATO, 2008, p. 3).

Meira e Sato (2005) esclarecem de forma sintética as diferenças entre desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis.

Tabela 2 - Diferenças entre desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis

	Desenvolvimento	Sociedades
Origem	Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (década de 1980)	Movimento ecologista (década de 1970)
Discurso	Banco Mundial, FMI, Unesco.	Movimentos sociais organizados, redes de organização social
Protagonismo	Empresas, tomadores de decisões e formadores de opinião (governança/multissetorialidade)	Comunidades participativas em diálogos abertos (movimentos sociais e cidadania)
Definição	Generalista, globalizante e indefinida	Particularizada, autônoma e política
Ênfase	Economia, sociedade e ambiente	Justiça ambiental, inclusão social e democracia
Indicadores de qualidade de vida	Linha de pobreza e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Linha de dignidade (qualitativo)
Problema central	Densidade demográfica e impactos ambientais	Exclusão social e impactos ambientais
Propostas	Tecnologias limpas, livre de mercado e democracia formal	Políticas públicas, mercado regulado e democracia real
Conhecimento	Técnico e científico	Múltiplos Saberes
Educação	Educação para o desenvolvimento sustentável por 10 anos (produto)	Educação ambiental permanente (processo)

Fonte: (MEIRA; SATO, 2005, apud SATO, 2008)

É importante destacar que assim como o movimento da educação ambiental para sociedades sustentáveis, Sato (2008) utiliza o termo sociedades sustentáveis, no plural. Isso porque consideram que cada sociedade deve ter autonomia para lidar com seus problemas e potencialidades, adaptando ao seu contexto específico, sendo este diferente em cada parte do planeta.

Nessa mesma perspectiva, Diegues (1992) considera que “o conceito de “sociedades sustentáveis” parece mais adequado que o de “desenvolvimento sustentável” à medida que possibilita a cada uma delas definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem-estar a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural” (p.28).

Em 1997, Sorrentino, um dos articuladores das Jornadas Internacionais de Educação Ambiental, afirmou no texto “20 anos de Tblisi e cinco da Rio 92: Educação Ambiental no Brasil” que o desenvolvimento sustentável tem sido aglutinador de empresários, governos e uma parte das ONGs. O movimento em prol a construção de sociedades sustentáveis, por outro lado, tem sido mobilizado pelos atores que acreditam que a proposta de DS é somente uma nova roupagem para a manutenção do “status quo”. Essas pessoas sempre estiveram na oposição ao atual sistema de desenvolvimento.

Para o autor, a característica básica das sociedades sustentáveis é “o avanço em direção a não exploração do ser humano pelo seu semelhante, à melhoria da qualidade de vida para todos e à não exploração ou degradação das condições de vida das demais espécies pela nossa” (SORRENTINO, 1997, p. 4).

Segundo a Carta Aberta das Educadoras e dos Educadores por um Mundo Justo e Feliz! Rio+20 na transição para Sociedades Sustentáveis, as

Sociedades Sustentáveis são constituídas de cidadãos e cidadãs educadas ambientalmente que decidem o que para elas significam. Cada comunidade pode ver e sentir além das palavras e da semântica, mantendo seu rumo em direção à união planetária, traçando sua própria História. Retomar e apropriar-se localmente de novos conceitos, a partir da prática dialógica, potencializando comunidades aprendentes, para um sentido de pertencimento e de felicidade individual e coletiva. Assim configura-se a essência da dimensão espiritual como prática radical da valorização ética da vida, do cuidado respeitoso e do amor (ALVES; VIEZZER, 2014, p. 7).

Fundamentado na Ecologia Profunda, Rocha (2013), faz uma análise da sociedade sustentável em contraponto a sociedade industrial. Baseando-se em Capra (2007) e Naess (2008), o autor aprofunda na transição entre civilizações e nas concepções da ecologia profunda. A partir daí, o autor elaborou um quadro síntese sobre as premissas e valores da sociedade industrial e da sociedade sustentável.

Tabela 3 - Comparação de premissas e valores entre a Sociedade Industrial e Sociedade Sustentável

Sociedade Industrial	Sociedade Sustentável
Pensamento mecanicista (cartesiano-newtoniano)	Pensamento holístico (sistêmico)
Visão de meio unicamente como recurso	Seres vivos têm direito à existência independente do seu valor de uso
Crença indiscriminada na ciência, e tecnologia e uso de técnica inadequada	Ciência e tecnologia não são únicas fontes de solução para o mundo – tecnologia adequada
Produção que cria desejos individuais e consumismo	Necessidade humana – reciclagem – simplicidade voluntária
Centralização – grande escala	Descentralização – pequena escala (auto-gestão, auto-organização, autossuficiente)
Mania de crescimento econômico	Sustentabilidade
Crença em recursos ilimitados	Recursos finitos
Padrão de vida	Qualidade de vida

Fonte: Rocha (2013) baseado em Capra (2007) e Naess (2008)

Para Rocha (2013), o ecocentrismo e o direito a existência de todos os seres vivos são as contribuições mais inovadoras da ecologia profunda para a sociedade sustentável. Porém também destaca que a mudança do pensamento mecanicista para um pensamento holístico é

fundamental para que se considere o ser humano como parte integrante do ambiente e não dissociado deste.

Em consonância com a perspectiva de transição para sociedades sustentáveis, Brandão (2005) enuncia o conceito de município educador sustentável: “um município se torna educador quando gera e multiplica dentro dele os diferentes lugares sociais de intercâmbio de vivências, de práticas de serviço, e também, claro de conhecimento” (BRANDÃO, 2005, p. 77).

Para o autor, “(...) uma sociedade sustentável é a que busca mudanças e transformações que satisfaçam as verdadeiras vocações e necessidades dos seres humanos” (BRANDÃO, 2005, p.87). Esta é uma proposta realista que determina a sobrevivência no planeta. Segundo ele, algumas características desse tipo de sociedade são: 1) A transformação de mentes e sensibilização de pessoas “contra” a acumulação desenfreada de bens e poderes; 2) Transformar pessoas e direcionar nações e povos rumo espírito de cooperação: “socialização de natureza sustentável e recriadora da vida”; 3) Proposta de um novo modelo de vida; 4) Abertura para o futuro, para que cada sociedade e geração defina sobre seus rumos.

2.1.5.3 O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, coloca-se logo no seu primeiro parágrafo como um documento dinâmico e que deve ser reconstruído e revisitado sempre que houver novas perspectivas para a educação transformadora. No entanto, segundo Alves e Viezzer (2014):

A atualidade do Tratado ficou evidenciada em 2006, por ocasião do V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental. A organização de uma nova Jornada Internacional de EA foi acompanhada da decisão de não alterar o texto do Tratado que é um documento histórico, sendo importante investir na sua divulgação e implementação em âmbito internacional. No entanto, a necessidade de inclusão de novos conceitos das emergências contemporâneas, levou à construção a várias mãos da “Carta Aberta das Educadoras e Educadores por um Mundo Justo e Feliz” que foi apresentada como documento complementar ao Tratado construído coletivamente para a Rio+20 (ALVES; VIEZZER, 2014, p. 6).

Os signatários do documento têm como premissa o papel central da educação na ação social e na formação de valores. A educação proposta tem caráter emancipatório e de transformação da realidade.

Assim, considera-se pertinente um olhar mais aprofundado sobre os princípios do processo educador transformador proposto no Tratado, bem como o plano de ação que, se realizados com êxito, deve apontar os caminhos para a construção de sociedades sustentáveis.

Visando caracterizar as sociedades sustentáveis foram criadas categorias para sintetizar e facilitar a descrição do que o Tratado considera esse tipo de sociedade. Tal sistematização foi feita a partir da leitura do documento na íntegra. Posteriormente, em uma segunda leitura, buscou-se destacar características de sociedades sustentáveis enunciadas e em seguida percebeu-se a emergência de quatro categorias, a saber: governância, valores sociais, educação e construção do conhecimento, e economia. Assim, as características foram agrupadas por setor visando favorecer o entendimento da abordagem em cada um deles.

1. Governância ou governança⁹

Em termos de governância, observa-se fortemente o estímulo à criação e fortalecimento de conselhos populares, participação social ativa em todos os setores da sociedade, especialmente meio ambiente. Sugere-se a cooperação mútua e equitativa em todos os processos de decisão, em todos os níveis e etapas.

O termo Sociedades Sustentáveis, no plural, indica de forma explícita que as comunidades devem conduzir seus próprios destinos de maneira autônoma. Nesse sentido, deve-se respeitar a soberania de cada nação.

Deve haver a cooperação e parceria entre ONGs, movimentos sociais e agências internacionais, nos níveis nacional, regional e internacional, visando estabelecer em conjunto ações que sejam prioritárias no tocante à educação e meio ambiente. Assim, os governos devem dedicar uma parte significativa do seu orçamento para essas áreas.

2. Economia

Em termos econômicos e de padrão de vida, as sociedades sustentáveis devem prezar pelo atendimento das necessidades básicas a todos, sem nenhum tipo de distinção. Além disso, esse tipo de sociedade deve estimular a criação e o fortalecimento de associações de produtores, consumidores e redes de comercialização que sejam responsáveis também do ponto de vista ecológico.

⁹ Embora a palavra governança seja mais utilizada no Brasil, optou-se pela utilização do termo governância, porque segundo Aragão (2005) governância é uma nova resposta para novas preocupações, propondo soluções diferenciadas através de maneiras menos hierarquizadas, na qual se espera mais legitimidade e eficácia mas principalmente mais responsabilidade, partilha e coerência. Tal perspectiva é sugerida pela Prof^a Lia Vasconcelos, da Universidade Nova de Lisboa, no minicurso “Democracia, Governância Ambiental e Participação Pública”, nos dias 3 e 4 de julho de 2013, no total de 12 horas.

3. Valores sociais

São vários os princípios que se referem a valores sociais, especialmente a solidariedade, a igualdade, o respeito aos direitos humanos e as variantes culturais. É proposto a valorização e o respeito a história indígena e de culturas locais, assim como a promoção da diversidade cultural, linguística e ecológica.

Sugere-se também a co-responsabilização entre homens e mulheres no tocante a produção, reprodução e manutenção da vida. A resolução de conflitos deve ser fundamentada na justiça e na humanidade.

Deve-se haver também o desenvolvimento de uma consciência ética sobre todas as formas de vida no planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites a exploração dessas espécies pelos seres humanos.

4. Educação e construção do conhecimento

Sendo que estamos analisando um Tratado de Educação, é esperado que as proposições do documento fossem fundamentadas na ação da mesma. Todas as características citadas anteriormente têm sua promoção ancorada na educação, e portanto, essa coloca-se como uma das principais ferramentas para a construção de sociedades sustentáveis.

No entanto, podemos destacar ainda alguns aspectos como a importância do direito à educação de todos e da integração entre conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações.

O conhecimento não deve ser monopolizado ou patenteado e os meios de comunicação devem ser usados com finalidade educativa com comprometimento aos interesses de todos os setores da sociedade, bem como com a disseminação de informações com bases igualitárias, promovendo a troca de experiências, métodos e valores.

Utilizando como método a análise de discurso, Luca (2013) destaca que o Tratado traz claramente o sentido de oposição em relação ao discurso dos Estados durante a Rio 92, sendo, portanto, um documento do movimento de resistência. Logo, pode-se reafirmar as divergências entre as abordagens de “sociedades sustentáveis” e “desenvolvimento sustentável”.

A autora ainda aprofunda sua reflexão sobre o tom incisivo do documento e conclui que tal forma foi necessária visando atribuir maior impacto e força às diretrizes que ali expressas ganhavam visibilidade, já que se tratava de um momento de tensão ideológica.

Luca (2013) também fortalece que, segundo o documento, apesar dos processos históricos que levaram ao cenário de crise atual, a EA é colocada como ferramenta central na transformação socioambiental rumo à transição para sociedades sustentáveis.

Schumacher (1977) considera a educação como maior recurso, o fator-chave, para encarar os desafios da sobrevivência humana:

Toda a História – assim como toda a experiência atual - aponta para o fato de ser o homem, e não a natureza, quem proporciona o primeiro recurso: o fator-chave de todo o desenvolvimento econômico brota da mente humana. Subitamente, ocorre um surto de ousadia, iniciativa, invenção, atividade construtiva, não em um campo apenas, mas em muitos campos simultaneamente. Talvez ninguém seja capaz de dizer de onde isso surgiu, em primeiro lugar, mas podemos ver como se conserva e até se fortalece: graças a vários tipos de escolas, por outras palavras, pela educação. Numa acepção bastante real, por conseguinte, podemos afirmar que a educação é o mais vital de todos os recursos (SCHUMACHER, 1977, p. 67)

2.2 A Educação Ambiental como catalizadora de transformações nas escolas

Considerando a educação como uma das principais ferramentas para transição para sociedades sustentáveis, a escola parece ser um espaço privilegiado de atuação, tanto por ser, talvez, a instituição pública mais espalhada geograficamente em todo país, quanto pela acessibilidade da população a ela.

Entende-se a escola como uma instituição fundamental na transformação da realidade local, atuando diretamente na formação de cidadãos comprometidos com a sua própria comunidade e com o ambiente em que estão inseridos (TROVARELLI; MACHADO, 2014). No entanto, as atividades de EA que têm sido realizadas nas escolas, em geral, são pontuais, isoladas e fragmentadas, com foco num comportamento mais ecológico (MACHADO, 2007). Tal abordagem aproxima-se do Paradigma da Simplificação proposto por Morin (1996), na qual há uma concepção simplificadora do universo, através de princípios de generalidade, redução e separação entre conhecimentos.

Faz-se necessário aprofundar sobre os limites, potencialidades e desafios da EA no contexto escolar, bem como contribuir para que esta seja realizada de forma integrada, transdisciplinar, contextualizada e transformadora. Tal proposta de educação ambiental, como apresentada no Tratado de EA, aproxima-se do Paradigma da Complexidade (MORIN, 1996) à medida que assume os aspectos histórico-culturais, integra conhecimentos, propõem a transdisciplinaridade e reconhece a necessidade de um processo permanente de educação ambiental.

A seguir apresentaremos um breve aprofundamento bibliográfico sobre a concepção de educação expressa nesse trabalho, processos educadores ambientalistas, EA escolarizada, o programa escolas sustentáveis e a comunidade escolar na construção de sociedades sustentáveis.

2.2.1 Concepção de educação

“É o exercício de viver e conviver que educa”.
Carlos Rodrigues Brandão

A educação é um tema que ronda o cotidiano. Minimamente em algum momento da vida, todos nós nos deparamos com ela, consciente ou inconscientemente. Mas de fato, “o que é a educação”? Carlos Rodrigues Brandão (1995) intitula um de seus livros com essa pergunta.

O autor faz um resgate sobre a concepção de educação grega e romana. Na cultura grega, quando se pensava em educação buscava-se a plena participação na vida da *polis* e, portanto, o mais alto grau de desenvolvimento do homem livre era importantíssimo para que estes pudessem dar suas contribuições.

O ideal da educação é reproduzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, através da transmissão, de geração a geração, das crenças, valores e habilidades que tornavam um homem tão mais perfeito quanto mais preparado para viver a cidade a que servia (BRANDÃO, 1995, p. 44).

Para os gregos, a educação é entendida como um “longo processo pelo qual a cultura da cidade é incorporada à pessoa do cidadão” (BRANDÃO, 2005, p.46). Neste processo, a pessoa vai amadurecendo e sendo formada até um produto final: um adulto educado. Este produto final perfeito é idealizado a partir de um homem livre e sábio, no entanto, que sempre pode se aperfeiçoar.

Os gregos consideram uma característica essencial à educação o fato desta existir por toda parte, ou seja, muito além da escola. A educação é “o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes” (p.47). Sendo assim, a escola é apenas um lugar e momento provisório. A comunidade se responsabiliza por fazer com que todas as experiências ao longo da trajetória de vida gerem aprendizados culturais que são ensinados com a vida, incluindo as aulas escolares (BRANDÃO, 2005).

Ainda segundo Brandão (2005, p. 48), “como entre os índios, como nos tempos de origem dos povos gregos, a educação dos camponeses latinos é comunitária e existe difusa em todo o meio social”. No entanto, muito mais do que na Grécia, a educação romana era doméstica. O saber dos mais velhos era passado às crianças, visando à formação da consciência moral. Diferente da educação física e intelectual do cidadão grego ocioso, os romanos educavam com base em uma vida simples, pautada pelo trabalho na terra.

Porém, com enriquecimento da nobreza romana, o saber comunitário se divide em diferentes tipos, níveis e agências de educação. A partir daí, a educação comunitária com bases familiares passa a competir com a educação dos “mestres-pedagogos” instrutora de conhecimentos que vendem o saber em lojas e mercados de ensino (BRANDÃO, 2005).

A educação escolar, tal qual como conhecemos, surgiu na Grécia e depois foi para Roma, ao longo de muitos séculos. Desse período nasce o atual sistema de ensino e da antiga sociedade grega até as sociedades mais capitalistas e tecnológicas avançadas, e desde então poucas inovações têm sido feitas na educação escolarizada (BRANDÃO, 1995). Mas o fato, é que o mundo mudou. As relações sociais se transformaram e a educação escolarizada, em geral, pouco tem conseguido dialogar com essas mudanças e se adaptar à nova realidade.

A crônica “Luneta e estrelas”, de Rubem Alves (2014, p.133), ilustra de forma simples e poética:

Havia um homem apaixonado pelas estrelas. Para ver melhor as estrelas, ele inventou a luneta. Aí formou-se uma escola para estudar a sua luneta. Desmontaram a luneta. Analisaram a luneta por dentro e por fora. Observaram os seus encaixes. Mediram as suas lentes. Estudaram a sua física óptica. Sobre a luneta de ver as estrelas escreveram muitas teses de doutoramento. E muitos congressos aconteceram para analisar a luneta. Tão fascinados ficaram pela luneta que nunca olharam para as estrelas (ALVES, 2014, p. 133).

As escolas, em geral, têm se apegado tanto a um currículo conteudista e tecnicista e não se atentam suficientemente a motivar os estudantes através da beleza dos saberes do seu cotidiano. A tecnologia, as guerras, a vida intensamente urbana, a globalização, e outros tantos fatores mudaram as relações sociais ofertando desafios e novas possibilidades à educação escolar. Mas independente dos métodos e técnicas, é necessário a clareza do pra que e pra quem serve a escola.

Rubem Alves (2014) em outra crônica, esta intitulada “Como ensinar”, sugere a importância do encantamento e da beleza no processo de aprendizagem:

Se eu fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesoura de podar. Eu a levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas

maravilhosas simetrias e perfumes; a levaria a uma livraria para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. [...] A experiência da beleza tem que vir antes (ALVES, 2014, p. 130).

Neste sentido, Paulo Freire nos dá importantes contribuições e se constitui como uma referência na área da educação neste trabalho, reforçando a importância do processo educador na construção de autonomia dos educandos para que possam “ler o mundo”. A partir do conhecimento da própria realidade cotidiana, a proposta freiriana provoca todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a se comprometerem como a transformação e ressignificação do contexto em que estão inseridos (FREIRE, 1987, 1997).

Freire propõe a educação libertadora (LIBÂNEO, 1999), caracterizada pela formação crítica e à serviço da transformação social. O educador tem um papel de facilitar a construção do saber, instigando a participação e a autonomia dos educandos. Portanto, a comunicação e o diálogo têm um papel fundamental. Os conteúdos são conectados com a prática, exatamente para que se tornem úteis e aplicáveis na ressignificação e transformação do mundo e a serviço do bem comum.

Com a proposta de ecologia de saberes, Boaventura de Sousa Santos (2007) também inspira a concepção de educação adotada neste trabalho, já que reconhece e valoriza o conhecimento popular não científico. O autor explicita que o pensamento pós abissal tem como pressuposto a diversidade epistemológica mundial e a pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Portanto, a ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico. Assim, a escola e a educação como um todo deve valorizar o conhecimento construído ao longo da trajetória de vida dos estudantes e de toda a comunidade. Brandão (2005), fortalece essa ideia ao defender que os saberes das pessoas são diferentes, a exemplo de um pedreiro, mestre de obras e engenheiro. Mas não são desiguais!

Para que os educandos se tornem protagonistas e se envolvam de forma ativa e comprometida com a transformação da realidade, é necessária uma educação integral, que valoriza não só o conteúdo e a técnica, mas o desenvolvimento integral – físico, psíquico e espiritual:

A Educação só pode ajudar-nos se produzir “homens integrais”. O homem verdadeiramente educado não é aquele que conhece um pouquinho de tudo, nem tampouco o que conhece todas as minúcias de todos os assuntos (se tal coisa fosse possível): o “homem integral”, de fato, pode ter escasso conhecimento pormenorizado de fatos e teorias, ele pode dar grande valor à Encyclopaedia Britanica porque “ela sabe e ele não precisa saber”

mas estará verdadeiramente em contato com seu centro. Ele não terá dúvidas em torno de suas convicções básicas, de sua opinião quanto ao sentido e à finalidade da própria vida. Talvez nem seja capaz de explicar por palavras estas coisas, mas sua conduta na vida revelará uma certa segurança na execução que provém de sua clareza interior (SCHUMACHER, 1979, p. 81).

Krishnamurti (1994) também fortalece a educação integral:

Para instituímos a educação correta, é indispensável compreender o significado da vida com um todo, e, para tal, devemos ser capazes de pensar, não rigidamente, mas de maneira direta e verdadeira. Um pensador inflexível não tem pensar próprio, porque se ajusta a um padrão; repete frases e pensa dentro de uma rotina. Não se pode compreender a existência da forma abstrata ou teórica. Compreender a vida é compreender a nós mesmos; este é o princípio e o fim da educação. (...) A função da educação é criar entes humanos integrados e, por conseguinte, inteligentes. Podemos tirar diplomas e ser mecanicamente eficientes, sem ser inteligentes. A inteligência não é mera cultura intelectual (...). Inteligência é a capacidade de perceber o essencial, o que é; despertar essa capacidade, em si próprio e nos outros, eis em que se resume a educação (KRISHNAMURTI, 1994, p. 12-13).

No contexto global de crise civilizatória (LEFF, 2002) e vida líquida (BAUMAN, 2007), cada vez maiores são os desafios de construção de relacionamentos interpessoais consistentes e gerenciamento do estresse cotidiano. A busca por sentidos existenciais e bons relacionamentos são essenciais para o trabalho em equipe em contextos cada vez mais complexos, bem como o processo de autorreflexão e resiliência em relação ao estresse amplamente difundido na sociedade globalizada. Para Krishnamurti (1994):

Sem uma integral compreensão da vida, os nossos problemas individuais e coletivos só tenderão a crescer, em profundidade e extensão. Não visa a educação a produzir meros letrados, técnicos e caçadores de empregos, mas homens e mulheres integrados, livres de todo o temor; porque só entre tais entes humanos pode haver paz duradoura (KRISHNAMURTI, 1994, p. 13).

Tal perspectiva considera a inteligência emocional como uma peça fundamental no quebra cabeça. Por inteligência emocional entende-se a “capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, de automotivar-se e de administrar as emoções nos âmbitos individual e interpessoal” (GOLEMAN, 1999, apud QUEIROZ e NERI, 2005, p. 294). Assim, gerenciar o estresse do cotidiano é indispensável. Nos últimos anos muitas pesquisas têm sido feitas nessa perspectiva, destacando-se a área de Aprendizado Sócio-Emocional (*Social Emotional Learning - SEL*) e a obra do psicólogo Louis Cozolino (2013), *A Neurociência Social da Educação*. Neste trabalho, não nos dedicaremos a esmiuçar o tema e sim apenas indicar que se trata de um fator relevante nesse contexto.

Pensando na educação do futuro, Morin (2014), sugere alguns caminhos para o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem: a construção do conhecimento de forma que seja possível criticar o próprio conhecimento; construir um conhecimento que seja pertinente e real; reaprender a condição humana; reaprender a identidade terrena; enfrentar as constantes incertezas do conhecimento científico; ensinar a compreensão por meio do diálogo e do entendimento; discutir e exercitar a ética.

Brandão (2005), reforça a importância do encontro e das relações para aprendizagem enunciando o conceito de comunidades apreendentes como “unidades de associação e partilha da vida em que ao lado daquilo que se faz como motivo principal do grupo (ex. jogar futebol (...)) de um modo ou de outro as pessoas também estão inter-trocando saberes entre elas. Estão mutuamente se ensinando e aprendendo” (p.70). E continua:

Na verdade ninguém ensina ninguém, porque o aprender é sempre uma aventura interior e pessoal. Mas também ninguém se educa sozinha, pois o que aprendo ao ler ou ao ouvir, provém sempre de saberes e de sentidos vindo de outras pessoas (BRANDÃO, 2005, p. 69).

Considerando esses referenciais como os que se destacam na abordagem deste trabalho, assume-se a aproximação de uma pedagogia progressista, que segundo Libâneo (1999, p. 20) parte “de uma análise crítica das realidades sociais, [que] sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Apoiada principalmente em Paulo Freire, uma educação contextualizada e transformadora da realidade, que busca o desenvolvimento integral de cidadãos através de um currículo transdisciplinar.

2.2.2 Processos educadores ambientalistas

Enunciadas as concepções de educação e de ambientalismo adotadas na presente pesquisa, passamos então a utilizar o termo processos educadores ambientalistas, que tratam de processos formativos com os pressupostos ideológicos já enunciados. Embora algumas autoras enunciem algumas correntes de EA com abordagens bem distintas entre si (SORRENTINO, 1997; CARVALHO, 2001; SAUVÉ, 2005), aqui claramente opta-se pela EA enunciada no Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis.

A Educação Ambiental (EA) que caminha ao encontro do referido Tratado é emancipatória e pressupõe a sustentabilidade integral (ALVES; SORRENTINO, 2013a), já

que tem a proposta de construção de sociedades sustentáveis enquanto processo político, abrindo canais de diálogo e incluindo também as outras correntes de EA (ALVES; SORRENTINO, 2010).

Nesse sentido, destaca-se que:

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012)

A Oca (ESALQ/USP), no artigo intitulado “Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade: Fundamentos para Educação Ambiental” aprofunda a reflexão filosófica sobre o assunto e enuncia alguns fundamentos que são considerados chaves para a realização de tais processos formadores. No entanto, algumas questões ainda persistem como desafiadoras: “Como garantir a continuidade e sustentabilidade de processos educadores ambientalistas? Quais caminhos podem contribuir para o aprimoramento dos processos de educação ambiental e para sua autogestão política?” (SORRENTINO, et al., 2013, p.21, 22).

Os autores enunciam que algumas pistas podem ser apontadas:

(...) manter o encantamento com o mundo e a vida, surpreender-se a cada momento com as descobertas que nos preenchem da potência de existir e, ao mesmo tempo, cultivar a racionalidade que auxilia a organizar, resistir, expandir ações voltadas ao Bem Comum, comprometidas com uma cultura de procedimentos democráticos capazes de garantir a governabilidade e a governança do Planeta Terra, a partir de nossas comunidades e micro territórios de atuação cidadã. Pensar e realizar uma educação ambiental adequada às particularidades de cada pessoa e de cada grupo e seus contextos socioambientais, exige que o processo educador potencialize os atores neles envolvidos, promovendo a ampliação de sua conectividade com instituições educadoras ambientais diversas e fortalecimento desse processo, possibilitando sua continuidade (ALVES et al., 2010, p. 9).

Partindo dessas reflexões, os autores sugerem os fundamentos identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade como sustentadores dos processos educadores ambientalistas. Tais fundamentos serão brevemente enunciados e em alguns momentos agrega-se outros referenciais além dos utilizados pela Oca no referido texto.

Firmar uma identidade dentro da diversidade nos dias atuais é um desafio constante e latente, devidos as múltiplas influencias que estamos expostos na sociedade (SORRENTINO et al., 2013).

Bauman (2007) chama a sociedade de líquida-moderna,

uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para consolidação, em hábitos e rotinas, da forma de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2007, p. 7).

Comumente nos deparamos nas nossas vidas pessoais e das pessoas ao nosso redor com a poliidentidade. Esta é caracterizada como a integração entre a “identidade familiar, a identidade nacional, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade religiosa ou filosófica, a identidade continental e a identidade terrena” (MORIN, 2003, p.78, apud SORRENTINO et. al., 2013, p. 32). Tal situação trata-se de uma problemática à medida em que são identidades transitórias que logo são deixadas de lado assim que deixa-se de sentir a satisfação em usa-las.

Com o aumento da velocidade tecnológica especialmente nas áreas de comunicação e informação, as distancias se encurtaram e estamos sujeitos a um *boom* de informações cotidianas. David Lewis, no texto “Morrendo pela informação?” cunhou o termo “Síndrome da Fadiga Informativa”, afirmando que o excesso de informação, paralisa a capacidade analítica e aumenta as dúvidas e a ansiedade (VIETTA, 2016).

Segundo Andrews (2003), o estresse é responsável por 90% das consultas médicas e a Organização Mundial de Saúde (OMS) o considera como a “epidemia do século”. Na região da grande São Paulo, segundo a pesquisa da psiquiatra Laura Andrade, os transtornos mentais chegam a 30% da população, destacando-se os transtornos de ansiedade, humor e controle de impulsos. Segundo a pesquisadora os índices de transtornos mentais em adultos em São Paulo são maiores do que apontam outras pesquisas semelhantes realizadas em outras áreas do mundo (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Facilmente encontramos pistas que esse cenário também atinge os profissionais da educação:

A rede estadual de ensino paulista dá 372 licenças médicas a professores por dia. No ano passado, foram cerca de 136 mil afastamentos médicos concedidos. Dos 220 mil docentes da rede, 48 mil - 21,8% - saíram de licença ao menos uma vez. A principal causa de afastamento são transtornos mentais e comportamentais, responsáveis por 27,8% dos casos (UOL EDUCAÇÃO, 2016).

Em nível fisiológico, acontece que em situações excitantes ou emergenciais (sob ameaça, por exemplo), ativamos o sistema nervoso simpático que mobiliza todo o corpo para

a ação. Nesse momento, uma série de eventos acontecem involuntariamente no corpo como a aceleração dos batimentos cardíacos e da respiração, dilatação da pupila, inibição da atividade digestiva e intestinal, entre outros. A ativação do sistema nervoso simpático estimula as glândulas suprarrenais que liberam o hormônio cortisol. Em excesso, essa situação causa sintomas psicossomáticos como perda de apetite, insônia, ansiedade e perda memória, como um primeiro estágio. Em seguida (segundo estágio), geram problemas físicos como palpitação cardíaca, acidez estomacal e deficiência respiratória, que levam (terceiro estágio) a enfermidades crônicas como ataque cardíaco, úlcera, depressão e asma (ANDREWS, 2003).

Para lidar com essa situação, em nível fisiológico, precisamos ativar o sistema nervoso parassimpático. Este desempenha um papel oposto ao sistema nervoso simpático: contrai as pupilas, desacelera os batimentos cardíacos e a respiração, estimula a atividade digestiva e intestinal, entre outros. Para baixar os níveis excessivos de cortisol e ativar o sistema nervoso parassimpático, algumas técnicas simples podem nos auxiliar: 1) a respiração diafragmática e relaxamento profundo que baixam o excesso de cortisol na corrente sanguínea, induzindo o equilíbrio do corpo e da mente (SMYTH, et al, 2001, apud Andrews, 2011); 2) práticas de ioga, regulam a bioquímica referente aos excessos de cortisol (MICHALSEN, et al. 2005) 3) Automassagem, reduz em até 31% o excesso de cortisol, aumentam os neurotransmissores de bem-estar serotonina e dopamina (FIELD et al., 2005, apud ANDREWS, 2011); 4) a meditação reduz em até 47% o excesso de cortisol, além de reduzir emoções negativas como ansiedade, confusão, raiva e depressão (GIAMPAPA, 2004; TANT, 2007, apud ANDREWS, 2011).

Krishnamurti (1994) reforça tais práticas na educação integral:

O percebimento desse processo integral – tanto o processo consciente como o oculto – é meditação; por meio dessa meditação, o “eu”, com seus desejos e conflitos, pode ser transcendido. O autoconhecimento é necessário, se desejamos ficar livres das influências e dos valores que protegem o “eu”; só nessa liberdade existe a criação, a verdade, Deus, ou coisa equivalente (KRISHNAMURTI, 1994, p. 56).

Logo, o bem-estar está diretamente relacionado à construção de identidade pessoal, buscando ou visualizando os sentidos da vida, estimulando o autoconhecimento e impulsionando as buscas existenciais. Ter a sensação de significado na vida, um propósito, segundo os psicólogos Reivich e Shatté (2002) e Selligman et al. (2005), traz mais satisfação à vida. Tais técnicas oferecem uma importante contribuição para criar “solidez”, diminuindo a “liquidez da vida” (BAUMAN, 2007) e a “poliidentidade” individual e coletiva (MORIN, 2003, apud SORRENTINO et al., 2013).

Schumacher (1977) ao defender a formação de “homens integrais” como aqueles que “estão verdadeiramente em contato com seu centro” fortalece essa ideia, ao definir o “centro” como “o lugar onde ela [pessoa] tem de criar para si mesma um sistema ordenado de ideias acerca de si própria e do mundo, capaz de regular a direção de seus vários anseios” (p.81). O autor vai além ao afirmar que se a pessoa não encontrou esse lugar, porque estava ocupada com outras coisas “mais” importantes (como impulsos e desejos confusos, contraditórios e contraproducentes), este centro não estará vazio, mas sim preenchido por outras ideias que sua mente absorveu durante sua “Idade das Trevas”. Essas ideias são “uma negação total de sentido e finalidade para existência humana na Terra, conduzindo ao desespero total de alguém que realmente acredite nelas” (p. 81).

Frente a tal cenário, Sorrentino et al. (2013) afirmam que,

o papel do educador(a) ambiental na consolidação de uma identidade individual ou coletiva, é o de fornecer, durante o processo educador ambientalista, elementos para a busca de uma identidade planetária que nos permita enfrentar os desafios colocados pela questões ambientais em escala global, sem se sobrepor à identidade micro local, a qual é responsável por sua vez, pelo surgimento de formas criativas de enfrentamento a crise socioambiental com todas as especificidades de cada local e de cada cultura (SORRENTINO et. al., 2013, p. 34).

Transitar por essas questões identitárias é uma tarefa desafiadora na “sociedade líquida” (BAUMAN, 2007). No entanto, outro fator que pode contribuir muito significativamente é a comunidade social em que estamos inseridos. O senso de comunidade é indispensável em processos educadores ambientalistas. Primeiramente porque, como já dito, segundo biólogo Wilson (2012), seres humanos são *eussociais* e a cooperação e o altruísmo são características indispensáveis à sobrevivência da espécie na história de evolução humana. A segurança que a comunidade propicia é uma qualidade essencial para sermos felizes e enfrentarmos os desafios da vida (WILSON, 2012; SORRENTINO et al., 2013). É aí que para Bauman (2003 p.134) “reside a chance de que a comunidade venha a se realizar (...) tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo”. Nas palavras de Putnam (1995):

Na educação, por exemplo, pesquisadores descobriram que as escolas bem-sucedidas distinguem-se menos pelo conteúdo de seus currículos ou pela qualidade de seus professores do que por seu engaste numa trama mais ampla de famílias e comunidades de apoio (PUTNAM, 1995, p. 5).

Segundo a abordagem da aprendizagem sócio emocional da neurociência, outro aspecto importante é que, segundo Cozolino (2013) escolas e especificamente salas de aulas

com senso de comunidade favorecem a aprendizagem, pois o cérebro é um órgão social e requer conexão com outros cérebros para sobreviver e prosperar. Além disso, segundo o autor o ambiente primordial do cérebro humano moderno é a matriz de relacionamentos sociais e assim, esses relacionamentos estimulam emoções positivas, neuroplasticidade cerebral e aprendizagem. Por isso, o autor sugere que as escolas desenvolvam um senso de comunidade, baseado na diminuição do estresse, estímulo de emoções positivas e um contexto de confiança e apoio social, diretamente atrelado ao currículo.

Outro fundamento enunciado pelos autores (SORRENTINO et al., 2013) é o diálogo. Para dialogarmos precisamos encontrar tempo para refletir sobre o que se passa interiormente em cada um de nós e nas pessoas ao nosso redor, no entanto, sem qualquer julgamento (BUBER, 1987; SORRENTINO et al., 2013). Para Paulo Freire (1987, p. 9), o diálogo é “o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude”. O autor ainda vai além, ao considerar que

“o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (FREIRE, 1987, p. 11).

Com inteligência emocional, diálogo autêntico e o compromisso de colaborar com a construção de algo pelo bem comum há incrementos promotores da potência de ação conjunta. Costa-Pinto (2012, p. 83), considerando a filosofia espinosana, diz que “a nossa potência de agir pode ser aumentada ou diminuída de acordo com os encontros que temos com outras pessoas (...). Se o encontro gera alegria, a potência é aumentada; e no caso de gerar tristezas, a potência é diminuída”. Segundo ela, potência de agir é a capacidade de gerar uma ação libertadora e ética, e não simplesmente uma ação qualquer. É um agir consciente e intencional para que algo seja realizado.

Ao considerar participação como potência de ação, a autora conclui que o que leva a participação é o desejo de ser feliz, na qual a ação reflete em última instância a ação política que visa à transformação. Mas, o que move a ação não é apenas o despertar político, mas também a descoberta de talentos e habilidades individuais, já que estas trazem o estímulo à participação e a ação.

Sendo assim, bons encontros que elevam a potência de agir conjunta são importantes aspectos para a felicidade, pois assim formam-se conexões, laços sociais e consciência de que algo pode ser feito. Logo, há dois fatores que podem ser apontados como os que proporcionam felicidade duradoura: fortes laços sociais e significado na vida, ou seja, a crença em algo maior que si mesmo ou a fé oriunda da religião ou da espiritualidade

(ANDREWS, 2011). A felicidade à luz da espiritualidade é um dos fundamentos propostos pela Oca para os processos educadores ambientalistas (ALVES; SORRENTINO, 2013b).

Segundo Davidson e Schuyler (2015), a felicidade pode ser considerada uma habilidade que pode ser aprendida, através de práticas que aumentam o bem-estar que baixam os excessos de cortisol na corrente sanguínea, e ações de intervenção altruístas, empáticas, resilientes, pró sociais ou que visam o bem comum. Portanto, a felicidade é uma consequência e uma busca nos processos educadores ambientalistas que se apoiam nos quatro fundamentos anteriores: identidade, comunidade, diálogo e potência de ação. Nas palavras de Alves e Sorrentino (2013b):

Ao propormos o conceito de Felicidade como um dos pilares da Educação Ambiental desenvolvido à luz da espiritualidade, trouxemos a proposta de que esta seja uma prática (auto)transformadora emancipatória do ser, potencializadora de sujeitos em seu agir comunitário, a partir de uma prática dialógica (ALVES; SORRENTINO, 2013b, p. 203).

Com tais fundamentos os processos educadores ambientalistas (destacando-se os que visam formar formadores) podem se constituir como uma ferramenta de transformação pessoal em direção a mais bem-estar e felicidade individual e coletiva, ou seja, de enfrentamento à crise civilizatória vigente. No entanto, é preciso dar escala a esses processos educadores, especialmente através de políticas públicas estruturantes.

Política pública estruturante consiste em

uma proposta desenvolvida com a participação da comunidade interessada; visando o fortalecimento da mesma e a continuidade dos processos; com a preocupação de dialogar com as outras ações já em andamento naquele território; pautada na inclusão da diversidade de pessoas, ambientes e interesses; e que busque efeitos duradouros e justos (MORIMOTO, 2013, p. 62).

Nesse sentido, Biasoli (2016, p. 52) considera que as políticas públicas estruturantes “são planejadas e executadas de forma duradoura, que geram subsídios para formulação e implementação de outras políticas públicas, ou seja, são abrangentes e articuladas com outras iniciativas”

Segundo Morimoto (2013):

(...) percebe-se uma grande carência de políticas públicas estruturantes, que garantam a efetiva contribuição da Educação Ambiental e do Direito Ambiental em práticas que visem não apenas a proteção ambiental e o debate/aplicação da legislação vigente, mas a reflexão sobre os modos de vida adotados globalmente e a revisão de cada indivíduo sobre suas reais necessidades, escolhas e atitudes (MORIMOTO, 2013, p. 33).

Biasoli (2015) propõe a política do cotidiano como uma importante dimensão das políticas públicas. Tal assertiva considera as motivações subjetivas para participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente. A autora sugere que essa abordagem exige radicalidade, vista a conjuntura atual, destacando-se a qualificação da participação, cidadania, democracia para consolidação de políticas públicas progressistas e emancipatórias, auto esclarecimento e autoanálise sobre quem somos nós.

Esta opção pela participação social na construção de políticas públicas, encontra obstáculos com a ausência espaços e de condições materiais e imateriais que garantam tal participação e daí a necessária dimensão da política do cotidiano nas políticas públicas de EA (BIASOLI, 2015, p. 46).

A autora considera ainda que a política do cotidiano é necessária para dar aplicabilidade as políticas públicas, que caso contrário ficam instituídas apenas no papel. Há caminhos sincrônicos rumo à política do cotidiano: a perspectiva pedagógica, fundamentada, por exemplos nos cinco conceitos propostos pela Oca, já enunciados, e os planejamentos participativos, que visam “criar o sentimento e a prática da cidadania, garantindo que as necessidades humanas sejam priorizadas em lugar das econômicas e políticas” (BIASOLI, 2015, p. 60).

Assim, os processos educadores ambientalistas precisam promover a dimensão do cotidiano na construção de políticas públicas estruturantes que deem escala as intervenções propostas, afinal ao

propor a educação ambiental como política pública estruturante, significa a contribuição da educação ambiental a partir de processos formadores que oportunizem um salto qualitativo, uma mudança de paradigma. Mas, para tanto, necessita-se de diálogo multissetorial, de políticas públicas compartilhadas, que vão da pedagogia à políticas públicas, onde o desafio de educar-se ambientalmente toda coletividade esteja no centro e no cotidiano (BIASOLI, 2015, p. 61).

2.2.3 Principais marcos legais da EA escolarizada

No tocante a legislação brasileira desde 1973, com o Decreto nº 73.030 que criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente, explicita-se em suas atribuições o “esclarecimento e educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”. Mais tarde, a lei nº 6.938, de 31.8.1981, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente traz no seu artigo nº2, inciso X, a 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" (LIPAI, LAYRARGUES; PEDRO, 2007).

Segundo Lipai, Layrargues e Pedro (2007), a Constituição Federal de 1988, enuncia o dever do Estado de "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (art. 225, §1º, inciso VI). Assim, o acesso à educação ambiental torna-se um direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros.

Ainda segundo os autores, na legislação da educação é superficial ainda a menção à educação ambiental. Na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, exige-se para o ensino fundamental a "compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (artigo 32, inciso II) e que os currículos do ensino fundamental e médio "devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" (artigo 36, § 1º).

No atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005, também o tema é trazido de forma tímida. Enuncia-se no artigo 2º, diretriz X a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014).

Dentre as políticas públicas de educação ambiental, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída em 1999, traz algumas diretrizes para a educação formal. O artigo 8 sugere I - capacitação de recursos humanos; II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo; IV - acompanhamento e avaliação; como linhas de atuação.

A educação ambiental proposta para o ensino formal na PNEA engloba educação básica (educação infantil; ensino fundamental e ensino médio); educação superior; educação especial; educação profissional; e educação de jovens e adultos. Destaca-se que no artigo 10, a educação ambiental é tratada como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis de ensino, enfatizando que não deve ser implementada enquanto disciplina no currículo de ensino da educação básica. Defende-se a educação ambiental em caráter transversal no currículo¹⁰.

¹⁰ Recentemente foi sugerido pelo senador Cássio Cunha o Projeto de Lei do Senado - PLS 221 de 15/04/2015, que altera a Lei 9795/99 e prevê a inserção da educação ambiental como disciplina específica no Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se que o referido plano de lei contraria o acúmulo na questão, caracterizando a

No tocante a formação dos professores do ensino básico, a PNEA garante que a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (artigo 11).

A Política Estadual de Educação Ambiental de São Paulo, de 2007, entende a EA como parte do processo educativo incumbindo ao Poder Público definir e implementar a EA no âmbito de suas competências (artigo 6). No tocante a demais setores, refere-se ao ensino formal no artigo 7: I - às instituições educativas da rede privada promover a educação ambiental de maneira transversal e interdisciplinar integrada aos programas educacionais que desenvolvem (SÃO PAULO, 2007).

Destaca-se o artigo 16: “A Educação Ambiental a ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica caracterizar-se-á como uma prática educativa e integrada contínua e permanente aos projetos educacionais desenvolvidos pelas instituições de ensino, incorporada ao Projeto Político Pedagógico das Escolas”. No Parágrafo único do mesmo artigo, reforçam que a EA não deve ser implementada enquanto disciplina e sim como conteúdo transversal no âmbito curricular (SÃO PAULO, 2007).

No tocante a formação de professores, o artigo 18, § 3º diz que “Os professores em atividade, tanto da rede pública quanto da rede privada, devem receber complementação em sua formação de acordo com os fundamentos da Política Estadual de Educação Ambiental de São Paulo” (SÃO PAULO, 2007).

No município de Piracicaba, a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA), foi promulgada em 2010. No que se refere ao ensino formal segue a mesma linha da política estadual e nacional. Observa-se que a EA formal no município é fundamentada nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (artigo 10) (PIRACICABA, 2010). A PMEa cria o Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental (GMEA)¹¹ no município, que tem como função propor, analisar e acompanhar o desenvolvimento da PMEa, enquanto órgão deliberativo e executivo.

2.2.4 Educação Ambiental escolarizada

construção do saber ambiental de forma prescritiva e fragmentada. A educação ambiental aqui defendida, com caráter crítico, emancipatório e transformador deve ser transversal no currículo escolar, bem como ter um lugar de destaque na gestão democrática da escola. Observa-se ainda o caráter produtivista e antropocêntrico do PL ao incluir como objetivo fundamental da educação ambiental “promover o uso sustentável dos recursos naturais”, que representa um retrocesso ao reduzir a importância da biodiversidade e do ambiente.

¹¹ Para saber mais sobre o GMEA, acesse: <https://gmeapiracicaba.wordpress.com/>.

Para que a escola responda às necessidades e demandas de ensino e aprendizagem é fundamental que esteja atenta e disposta a adaptar-se às mudanças na maneira dos seres humanos interagirem entre si e com o meio. Dessa forma, deve revisitar seus objetivos e funções questionando-os e refletindo sobre que tipo de sociedade queremos construir (BORGES, 2011).

O desafio que se impõe à escola neste início de século está posto: trata-se da capacidade de agir e reagir frente às mudanças socioambientais globais; de refletir sobre as ocorrências e de interpretar os fatos; de assumir uma postura ética e responsável diante dos reiterados avisos da biosfera de que é hora de parar e mudar as maneiras de agir, produzir e consumir. Esses são novos objetivos educacionais que dependem da abertura da escola para dialogar com temáticas emergentes (e emergenciais) com as quais se confrontam a presente e as futuras gerações (BORGES, 2011, p. 12).

Segundo Carla Borges (2011), no texto “O que são espaços educadores” na publicação, a educação ambiental tem muito a contribuir nesse processo através da simplicidade de suas propostas e da conexão com o “mundo da vida”¹².

Nesse processo, a educação ambiental tem um papel crucial a desempenhar por meio de suas práticas, que valorizam o aprender fazendo, o intercâmbio e aprendizagens intergeracionais, o papel da juventude, a participação democrática e a maneira horizontal de envolver, decidir e fazer. A educação ambiental oferece respostas não apenas voltadas para os resultados, mas para o processo de aprendizagem, onde reside a raiz de uma revolução de hábitos e costumes em favor de um viver mais sustentável (BORGES, 2011, p. 15)

Nos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998), meio ambiente é um dos temas transversais: “a principal função do trabalho com Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global” (BRASIL, 1998, p.187). O documento afirma que para cumprir essa função, mais do que informações e conceitos é necessário trabalhar com atitudes, valores e procedimentos de ensino e aprendizagem.

O tema meio ambiente é tratado no documento de forma crítica. Algumas evidências estão na opção pelo uso do termo crise civilizatória e na citação e defesa da abordagem do Tratado de EA. Enuncia com clareza e busca provocar o leitor em alguns falsos dilemas no debate ambiental, como:

¹² (FREIRE, SHORT, 1986, apud, BORGES, 2011).

- “a questão ecológica ou ambiental deve se restringir à preservação dos ambientes naturais intocados e ao combate da poluição; as demais questões – envolvendo saneamento, saúde, cultura, decisões sobre políticas de energia, de transportes, de educação, ou de desenvolvimento – são extrapolações que não devem ser da alçada dos ambientalistas” (p.182-183)
- “Os que defendem o meio ambiente são pessoas radicais e privilegiadas, não necessitam trabalhar para sobreviver, mantêm-se alienadas da realidade das exigências impostas pela necessidade de desenvolvimento; defendem posições que só perturbam quem realmente produz e deseja levar o país para um nível melhor de desenvolvimento” (p. 183)

Esses dois pontos exemplificados a cima são discutidos no documento e esclarecidos como imagens distorcidas, ou por falta de conhecimento, ou pela minimização dos problemas e/ou a banalização de princípios e valores ambientais.

A reflexão sobre as escalas global e local também é destacada. Essa complexidade das questões ambientais é importante de ser visualizada, afinal problemas locais influenciam globalmente e vice-versa. O documento ainda sugere superar a fragmentação do saber nas instituições de ensino e defende a transversalidade do tema nas diversas áreas do conhecimento.

Outro tema relevante que o documento aborda é a relação entre comunidade e escola, entendendo que a comunidade escolar deve refletir conjuntamente sobre os objetivos e as estratégias para se alcançar os objetivos em relação ao meio ambiente (BRASIL,1998).

A educação ambiental nas escolas de ensino fundamental passou por uma rápida expansão. Entre 2001 e 2004 foi realizado um censo escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que diagnosticou que em 2001, 61,2% das unidades escolares ofereciam EA em seu currículo. Em 2004, este número já era 94% (LOUREIRO; COSSÍO, 2007). Considerando que quase a totalidade das escolas no Brasil trata à temática, temos que aprofundar o olhar para o tipo de prática que estas realizam.

Segundo as diretrizes do MEC, a EA é desenvolvida por três modalidades básicas: projetos, disciplinas especiais e de forma transversal nas disciplinas. Das 152mil instituições que declaram realizar atividades de EA, 110mil o fazem através da inserção da temática

ambiental nas disciplinas, 64,3mil por projetos e 5,5mil através de disciplinas especiais¹³ (MENDONÇA; TRAJBER, 2006).

Em 2006, foi realizado um aprofundamento dessa pesquisa intitulado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”? Essa continuidade da pesquisa foi feita através de entrevistas em 418 escolas nas cinco regiões do Brasil.

Das escolas entrevistadas, 59% declararam que a iniciativa de trabalhar a EA está relacionada com a iniciativa de um ou mais docentes, enquanto que 35% disseram que o trabalho é propiciado pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Foi diagnosticado que a maioria das escolas (162 unidades escolares) objetiva em suas atividades de EA “conscientizar para a cidadania” enquanto que “sensibilizar para o convívio com a natureza” ocupa o segundo lugar (55 escolas) e em terceiro lugar a “compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental” (49 escolas). Segundo Loureiro e Cossío (2007), essa questão merece uma análise aprofundada, já que “conscientizar” e “sensibilizar” geralmente remete à unidirecionalidade, de professor para o aluno, desconsiderando o diálogo e a complexidade dos problemas socioambientais. Os autores sugerem que, inicialmente parece haver uma contradição entre os dois primeiros objetivos, mais usados pelas escolas, e o terceiro, que se trata de um objetivo que necessita o tempo todo ser repensado e problematizado pela comunidade escolar.

Na pesquisa diagnosticou-se que 66% das escolas declararam desenvolver ações por projetos, 38% disseram ser através da “inserção no projeto político pedagógico” e 34% de forma transversal nas disciplinas¹⁴. Aparentemente, segundo os resultados, mesmo diante das dificuldades estruturais e a flexibilização da organização do currículo disciplinarmente, as escolas têm buscado caminhos que insiram a EA em diferentes atividades ou disciplinas (LOUREIRO; COSSÍO, 2007).

Oliveira (2007), destaca a importância da EA ser abordada de forma transdisciplinar. Segundo ela, os conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à questão ambiental não são

¹³ A questão da disciplina de “educação ambiental” nas escolas de ensino básico é alvo de muitas discussões. Embora as políticas públicas de âmbito federal e, conseqüentemente nas esferas estadual (no estado de São Paulo) e municipal (Piracicaba/SP) sejam assertivas na defesa da transdisciplinaridade. Nessa pesquisa Trajber e Mendonça (2007) explicam que “Em termos gerais, estas [disciplinas especiais] cumprem o papel de aumentar o tempo de trabalho e criar espaços e alternativas de diálogo em torno da questão ambiental, diante de uma grade curricular escolar que privilegia a disciplinarização” (p.51). E complementam: “O horário da disciplina especial tem sido usado, em algumas escolas, como um espaço para a elaboração e realização de projetos, o que viabiliza um tempo a mais dentro da grade escolar para o trabalho com a Educação Ambiental. Portanto, na prática, não parece diferir significativamente o que é feito nestas disciplinas do que ocorre nos projetos, configurando possibilidades encontradas diante das condições escolares. Deve ser lembrado, também, que as disciplinas especiais realizam a função de possibilitar o aumento no tempo de trabalho e alternativas de diálogo em torno da questão ambiental, diante de uma grade curricular que prima pela disciplinarização” (p.178).

¹⁴ Nessa questão, as escolas poderiam assinalar mais de uma alternativa.

comuns, impossibilitando sua abordagem como uma única área ou disciplina. Os fatores que justificam essa escolha é reconhecer que se trata de um conhecimento adquirido pela experiência com consequências no cotidiano, envolvendo procedimentos e atitudes que serão assimiladas a longo prazo.

Machado (2007) publicou a dissertação: “Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas do Ensino Fundamental do Município de Piracicaba/SP”, na qual o objetivo do estudo foi realizar um diagnóstico sobre a forma como a EA é trabalhada nas escolas de ensino fundamental (5º a 8º séries) no município. Trabalhou-se com abordagem qualitativa, através de entrevistas semi estruturadas e com amostragem de um sexto das escolas públicas e um terço das escolas particulares (escolhidas por sorteio) em cada uma das quatro grandes áreas do município adotadas na pesquisa (centro, bairros centrais, bairros periféricos e zona rural e distrito). No total, foram selecionadas 11 escolas públicas e 6 escolas particulares. Foram realizadas 42 entrevistas com diretores, coordenadores e professores (indicados pelos coordenadores e que realizavam atividades de EA).

Observou-se que, na prática, a temática tem sido abordada predominantemente nas disciplinas de Geografia e Ciências, diluindo-se nos conteúdos curriculares ou em atividades extracurriculares. As últimas pesquisas sobre a situação da EA na educação formal nos remetem a uma prática conservadora que visa à formação de uma postura “ecologicamente correta” através de ações fragmentadas e isoladas (MACHADO, 2007).

Essa pesquisa também identificou que os projetos de EA elaborados na própria escola, ou são criados por um único professor ou por um coletivo deles, na qual “cada um faz sua parte” e depois junta-se as partes. Os projetos de instituições externas já chegam prontos e não contam com envolvimento dos professores. Em nenhum momento, outros atores foram incluídos na elaboração: comunidade, estudantes, equipe gestora, funcionários, etc.

Em relação a recursos materiais, textos, apostilas didáticas e vídeos foram os mais citados. Verificou-se que livros e apostilas são materiais de referência para as práticas de ensino em geral, incluindo a EA. No tocante a recursos pedagógicos, apareceram como mais citados pesquisas, excursões/visitas, palestras e conversas.

As maiores dificuldades que os professores encontram na realização dos trabalhos de EA, segundo as entrevistas, são: 1) em relação aos conteúdos programados e ao material didático: “vencer” os conteúdos, seguir o livro didático/apostila, falta de material didático apropriado; 2) Em relação à estrutura escolar: faltam recursos para as atividades, burocracia para saída dos alunos, rotatividade dos professores, horários de reuniões insuficientes, tempo escasso para planejamento, excesso de projetos, inexistência de avaliações; 3) em relação à

formação de professores: falta de conhecimento/formação na área, orientação insuficiente às atividades, escassez de cursos de EA, não há troca de experiências, medo de arriscar; 4) Em relação à motivação e comprometimento: referente aos alunos, referente aos professores, referente à comunidade escolar (MACHADO, 2007).

Sobre as dificuldades no tocante a estrutura escolar, observou na referida pesquisa que tais desafios não são exclusivas dos trabalhos com EA, mas sim do contexto das escolas. Foram citados, por exemplo: o excesso de estudantes por salas, as horas extras e carga horária “pesada” dos professores, falta de recursos e apoio para os projetos, a rotatividade dos professores especialmente nas escolas estaduais e a falta de tempo para planejamento das atividades de EA entre os professores.

Já no tocante aos conteúdos programados e material didático, percebeu-se que a principal dificuldade é conciliar os conteúdos regulares com as atividades de EA. O livro didático que na maioria das vezes é a referência dos professores para as atividades em sala tem pouca frequência ou até mesmo ausência de tópicos que relacionam os conteúdos com a questão ambiental.

Embora não fosse o foco da pesquisa de Machado (2007) apareceram nas entrevistas alguns depoimentos que incitavam a criação de uma disciplina de EA. Os principais motivos dos professores que propunham tal caminho foram a necessidade de formação do profissional para atuar com temas transversais e a não visualização ou frustração com os resultados das atividades de EA “diluídas” em outras disciplinas.

Em relação à motivação dos professores para desenvolver atividades de EA, segundo a pesquisa podem ser agrupadas em dois tipos: 1) incentivos externos (pressão de órgãos estaduais e federais ou pela facilidade e atrativos oferecidos por instituições parceiras como materiais didáticos, premiações, capacitações.) e 2) preocupação com causas ambientais, um “despertar” às causas ambientais durante a formação acadêmica ou uma sensibilização natural considerando a própria história de vida.

Sobre a formação dos professores, verifica-se pelos depoimentos a ausência de formação inicial e continuada relacionada as questões ambientais (especialmente para disciplinas que não são tradicionalmente ligadas a temática) e, portanto, a maioria dos professores têm dificuldades de desenvolver tais conteúdos. Frequentemente observou-se o medo de arriscar e inovar na forma de lecionar.

A formação de educadores ambientais no Brasil tem sido majoritariamente realizada através de cursos de extensão ou especialização, sendo que a maioria deles não incluem um acompanhamento após o término do curso de forma sistemática e permanente. Assim, os

professores da educação básica que chegam até esses cursos voltam a sofrer pressões nas escolas para focar exclusivamente no seu conteúdo disciplinar (MARTINS, 2016).

Enfim, observa-se que tanto em âmbito nacional quanto na esfera municipal são muitos os desafios da incorporação da educação ambiental nas escolas partindo de âmbitos estruturais do sistema escolar e da sociedade. No entanto, visualize-se a potencialidade de trabalhar a EA enquanto um projeto estruturante da escola, vinculado ao PPP, de forma transversal e envolvendo toda a comunidade escolar.

2.2.5 O Programa Escolas Sustentáveis

Escolas sustentáveis
são a nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia.

Equipe organizadora
Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Visando reagir à inóspita realidade da educação ambiental na maioria das escolas, as políticas públicas na área da educação (como o Programa Mais Educação e Escolas Sustentáveis), têm incorporado a ideia de espaços educadores sustentáveis, que segundo Trajber e Sato (2010), são espaços

(...) que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (TRAJBER e SATO, 2010, p. 71).

Borges (2011) caracteriza espaços educadores como

aquele que concretiza situações de ensino-aprendizagem intencionalmente, ou seja, espaços que assumem a responsabilidade de educar. Para alcançar esse objetivo, os espaços educadores dialogam com a realidade dos aprendentes e se constituem em referências de seus valores para a comunidade (BORGES, 2011, p. 13).

Para a autora, a escola pode se tornar um espaço educador se este assumir responsabilidades, dialogar sobre seus próprios valores e comprometer-se com a coerência e integralidade de seus objetivos.

Em outras palavras, o fato de a escola ter sido criada para educar não garante que logre fazê-lo de forma automática ou inercial, nem que seja o único caminho para tal. Para que se torne um espaço efetivamente educador a escola deve *ser* a referência viva dos valores e saberes que se propõe a trabalhar e, assim, criar condições para que a relação ensino-aprendizagem de fato aconteça. Pela coerência de ser o que preconiza, a escola educadora educa toda a comunidade escolar (...). Ao respeitar as diferenças, os saberes tradicionais, as histórias de vida, a diversidade cultural de sua comunidade, com reflexos no currículo como orientador das disciplinas, conteúdos e atividades desenvolvidas, a escola educa. Ao incentivar a interação, compartilhar ideias, revitalizar os espaços de convívio à luz das aprendizagens, a escola educa. Quando vai além dos seus muros, alcança seu entorno, chega à comunidade, às famílias, tornando-se referência para mudanças coletivas, a escola se torna um espaço educador (BORGES, 2011, p. 13 e 14).

Trajber e Moreira (2010) alertam que frequentemente o conceito de sustentabilidade que tangencia a sala de aula, é usado de maneira reducionista, significando o meio ambiente de maneira isolada e muito ligado a preservação ecológica. Ao contrário, elas propõem que o ambiente seja entendido de maneira mais ampla, compreendendo também aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais. As autoras defendem que,

para que a educação ambiental aconteça de fato, cada medida adotada em relação ao espaço escolar, ao currículo e à gestão da escola precisa considerar critérios de sustentabilidade, que devem funcionar como balizadores de todas as ações. Precisamos transformar a escola em um espaço vivo, integrado à natureza, de forma a criarmos um ambiente bonito, aconchegante e motivador, que estimule a inovação, a aprendizagem e reflita o cuidado com o ambiente e com as pessoas (TRAJBER; MOREIRA, 2010, p. 9).

Em consonância com essas reflexões o MEC propôs o desdobramento do tema a partir de quatro eixos: currículo, gestão, espaço físico e relação com a comunidade. O eixo currículo compreende o Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação inicial e continuada e os conteúdos abordados em sala de aula; a gestão engloba o respeito a diversidade, práticas democráticas e participativas de gestão e o uso do diálogo como ferramenta fundamental para gerenciar ações que visam a sustentabilidade; o espaço físico está ligado a adoção de tecnologias e materiais que melhor se adaptam ao contexto local, tanto social quanto ambiental, otimizando ou gerando recursos como horta orgânica, eficiência energética, etc (TRAJBER; MOREIRA, 2010).

Segundo Moreira (2011), o espaço físico da escola é uma janela de oportunidades à medida em que as edificações podem ter a intencionalidade de educar por si só, favorecendo e multiplicando a ideia de cuidado com as pessoas e com o ambiente. Nesse sentido, adequações a paisagem local e contribuições ao entorno da instituição são também consideradas, visando integrar a região ao espaço físico da escola, estimulando a cooperação e convivência em ambos os espaços.

No entanto, para haver mudanças reais e duradouras é necessária uma estrutura de gestão adequada e empoderada para mobilizar ações visando tornar a escola gradualmente mais sustentável. É essencial criar e estimular forças que manterão a instituição nessa caminhada, fomentando uma cultura que dê suporte às decisões a serem tomadas. Nas palavras de Moreira (2011, p. 19):

(...) além das mudanças no espaço físico, é necessário haver estruturas de gestão que valorizem e promovam a mudança. Isso se torna mais fácil quando se tem um sonho compartilhado e um engajamento coletivo em realizá-lo. A sustentabilidade social pressupõe gestão participativa em dimensões como democracia, equidade e diversidade (de raça, gênero, cultural, geracional, regional).

Tal perspectiva de gestão democrática passa pelo fortalecimento de instrumentos de participação que tem imenso potencial transformador. Por exemplo, o processo coletivo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), a atuação do Conselho Escolar, o grêmio estudantil, a criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) são possibilidades de caminhos para uma gestão mais democrática.

No tocante ao currículo, “a inserção curricular da educação ambiental no Projeto Político Pedagógico da escola, de forma inter e transdisciplinar, promove a construção do conhecimento com uma postura crítica, ética e transformadora de valores que reorientem atitudes para a construção de sociedades sustentáveis” (MOREIRA, 2011, p. 21). Sendo assim sugere-se ir além do trabalho pontual e fragmentado, visando à construção de uma nova cultura internalizada pela comunidade escolar.

O próprio desenvolvimento de ecotécnicas, voltadas a reformar/readequar os espaços físicos da escola, pode se converter em oportunidade para tratar de diversas temáticas relacionadas com as mudanças socioambientais globais e da construção de um novo pacto societário, marcado pelo cuidado. (...) O tratamento de resíduos, por exemplo, pode suscitar um levantamento do nível de consumo da escola, o que envolve Matemática; o estudo dos hábitos de consumo ao longo da História; os problemas de poluição causados por produtos tóxicos e não recicláveis, usando a Química; ou a educação financeira ligada ao consumo sustentável e

à economia solidária. Este exercício pode ser feito a partir de uma revisita ao Projeto Político Pedagógico da escola e da formação continuada de professores (MOREIRA, 2011, p. 21-22).

Esses eixos conferem a escola uma “espiral de possibilidades e descobertas e por apresentar uma proposta de aprendizagem circular, que não se fecha e permanece inacabada na incompletude de avançar e recuar; de ensinar e aprender” (TRAJBER; SATO, 2010, p. 72). Sendo assim, uma escola sustentável constrói identidades no território, com um currículo cultural local, tanto da comunidade escolar quanto da sociedade brasileira. Para tal relação entre escola-mundo, a estrutura de gestão democrática deve ser orientada especialmente ao fortalecimento da Com-Vida (TRAJBER; SATO, 2010).

Embora em alguns casos a perspectiva de uma escola mais sustentável tenha se dado através da decisão política e prática das instituições na criação e fortalecimento de espaços educadores sustentáveis, o mais provável e exequível, segundo Moreira (2011, p. 19) “é o movimento contínuo das escolas em transição para a sustentabilidade, considerando uma política pública voltada à construção de espaços educadores sustentáveis”. Nesse sentido emerge o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES).

A partir do reconhecimento do potencial transformador e emancipatório da educação ambiental, o PNES visa “apoiar a transição das escolas para que se constituam como espaços educadores sustentáveis, contribuindo para a melhoria da qualidade na Educação Básica” (2014, p.7).

Uma Escola Sustentável, conforme afirmam Trajber e Sato (2010), busca envolver toda a comunidade escolar e a própria escola como um todo, em pequenos projetos escolares comunitários, considerando como o estudante é percebido no mundo, como é sua relação com sua comunidade no entorno e sua realidade social na escola, além do desenvolvimento de projetos que se conectem e interfiram diretamente no nível local. Esse processo se dá especialmente através do diálogo, respeitando a origem cultural do conhecimento de cada um, seja o conhecimento científico do professor ou o saber local dos avós dos estudantes.

O PNES sugere ações articuladas, a saber:

(1) criação e fortalecimento de instâncias de participação e de decisão na comunidade escolar; (2) formação continuada de profissionais da educação e demais integrantes do coletivo escolar; (3) criação e animação de comunidades virtuais de aprendizagem; (4) promoção de estudos e pesquisas sobre sustentabilidade nas instituições educacionais; (5) financiamento de ações desenvolvidas nas escolas e por municípios e estados que aderirem ao Programa; (6) comunicação e educomunicação sobre sustentabilidade

socioambiental; (7) fortalecimento de escolas e comunidades em situação de vulnerabilidades socioambientais (PNES, 2014, p. 1-2).

Figura 4 - Mandala Escolas Sustentáveis (PNES, 2014)

Vale destacar que o PNES está fundamentado na Constituição Federal de 1988 (artigo 225), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996, artigo 26, parágrafo 7º), pela Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pela legislação da maioria dos estados brasileiros e, mais recentemente, pela Resolução CNE/CP nº 02/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Além disso, claramente o programa está ancorado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Segundo Trajber (2011, p. 22, 23) “a educação ambiental se torna, assim, uma política pública voltada para o futuro que, tendo as escolas como referência de espaços educadores para suas comunidades, educa para sociedades sustentáveis”.

2.2.6 A comunidade escolar no contexto das escolas sustentáveis

Uma das características mais marcantes no contexto do Programa Escolas Sustentáveis é a radicalização na participação e envolvimento de toda a comunidade escolar¹⁵ com a escola. Percebe-se que desde o lançamento do programa pelo MEC em 2010 tal abordagem vem ganhando cada vez consolidação e aprofundamento, chegando a atual versão do PNES, de 2014, como uma das grandes dimensões do programa.

Desde as ações articuladas da PNES para a transição rumo a escolas mais sustentáveis, já enunciadas no item anterior, é marcante a presença da comunidade:

(1) criação e fortalecimento de instâncias de participação e de decisão na comunidade escolar; (2) formação continuada de profissionais da educação e demais integrantes do coletivo escolar; (3) criação e animação de comunidades virtuais de aprendizagem; (4) promoção de estudos e pesquisas sobre sustentabilidade nas instituições educacionais; (5) financiamento de ações desenvolvidas nas escolas e por municípios e estados que aderirem ao Programa; (6) comunicação e educomunicação sobre sustentabilidade socioambiental; (7) fortalecimento de escolas e comunidades em situação de vulnerabilidades socioambientais (PNES, 2014, p. 1-2, grifo nosso).

Entende-se que os itens em grifo atuam diretamente no fortalecimento do envolvimento entre escola-comunidade. Outro trecho do documento explicita tal abordagem:

O Programa Nacional de Escolas Sustentáveis é concebido como uma política pública voltada para educação básica, porém prevê estreita relação entre escola e comunidade, e entre Educação Básica e Ensino Superior. Considerando que escola, universidade e comunidade criam relações sinérgicas e fortalecem-se mutuamente na transição e na construção de sociedades mais sustentáveis, tal como preconizado pelo Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis (PNES, 2014, p. 2).

No tocante a princípios e valores, destaca-se:

Articulação das dimensões locais, territoriais, regionais, nacionais e globais na abordagem dos desafios socioambientais, segundo uma perspectiva crítica e inovadora; Fomento à autonomia da escola e participação da comunidade escolar nas decisões sobre os destinos da escola e da comunidade (PNES, 2014, p. 6).

¹⁵ Entende-se comunidade escolar no sentido aqui proposto extra muros da escola.

Nos objetivos específicos do PNES também incide diretamente o fortalecimento da relação escola-comunidade:

(...) Favorecer a convivência e o planejamento participativo da comunidade escolar em direção à sustentabilidade por meio da criação e fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) e de outras instancias colegiadas existentes dentro e fora da escola; Estimular trocas de saberes sobre sustentabilidade no ambiente escolar e na relação escola-comunidade; (...) Estimular a participação social da comunidade escolar em processos de conferências e gestão ambiental pública local; Promover e disseminar estudos, pesquisas e reflexões e experiências de escolas e comunidades em transição para sustentabilidade (PNES, 2014, p. 7).

Claramente essa opção é ideológica e política, apoiada não somente no acúmulo das reflexões e discussões sobre o programa desde 2010, mas também em um arcabouço teórico e prático no campo da educação, citando como referência por exemplo Paulo Freire. Outras ações e políticas públicas na área da educação ambiental escolarizada já caminhavam nesse sentido como a proposição das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) e Agenda 21 nas escolas.

A primeira proposta de criação das Com-Vidas surgiu em 2003, durante a I Conferência Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente¹⁶, realizada pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em parceria com o MEC, a partir da proposta de criação dos “conselhos jovens de meio ambiente no país”. Trata-se de uma proposta para catalisar as “ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, promovendo intercâmbio entre escola e comunidade, e contribuindo assim para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável” (BRASIL, 2012, p. 15).

As Com-Vidas unem os “conselhos jovens de meio ambiente” e a proposta de círculos de aprendizagem e cultura de Paulo Freire. Os estudantes são os principais articuladores das Com-Vidas, através dos delegados das Conferências Infanto Juvenil de Meio Ambiente, grêmios estudantis ou grupo de estudantes interessados. Mas, essa comissão é, de fato, da comunidade escolar. Todas as pessoas e profissionais envolvidos com a temática na escola e na comunidade podem participar. Mesmo pessoas e outras organizações que defendem a causa e podem contribuir, são bem-vindas (BRASIL, 2012).

¹⁶ “A Conferência Infanto juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) faz parte de uma estratégia pedagógica de educação difusa para adensar conteúdos e trazer para a escola a dimensão política da questão ambiental. Caracterizada pela mobilização e engajamento dos adolescentes e da comunidade escolar em debates sobre temas socioambientais contemporâneos, tendo como locus as escolas que possuem pelo menos uma das séries ou um dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série/6º ao 9º ano)” (BRASIL, 2012, p. 16). Mais informações: conferenciainfanto.mec.gov.br.

Para fortalecer as comissões, tem-se trabalhado com a perspectiva de Agenda 21¹⁷ nas escolas, pois este instrumento “possibilita o diálogo com a comunidade da rua, do bairro, da quadra, do município, e nos faz perceber que comunidades sustentáveis só acontecem por meio de parcerias” (BRASIL, 2012, p. 8). Para construção das Com-Vidas e da Agenda 21 nas escolas, observa-se a sugestão de utilização de ferramentas e técnicas que promovem o diálogo e a construção participativa como a definição de acordos coletivos, participação de diferentes atores e a oficina de futuro¹⁸.

No trabalho “Reconectando comunidade e escola: iniciativas para expandir ambientes escolares” que analisou três unidades escolares em Washington (EUA), os autores Johnson e Lang (1997) sugerem três aspectos que consideram relevantes para escolas urbanas ou periféricas no tocante a relação com a comunidade do entorno: 1) Buscar ações e oportunidades que promovam o ganho mútuo com os vizinhos; 2) Buscar oportunizar espaços de aprendizado mútuo na própria comunidade com diferentes atores como pais, professores, estudantes universitários, entre outros; e 3) Envolver os estudantes em todos os aspectos da transformação local. Os autores discutem a importância de expandir os ambientes educacionais da escola para além dos prédios escolares, tanto para o estudo e desenvolvimento dos estudantes, quanto para conecta-los a comunidade local em que estão inseridos, incentivando um senso identitário que contribua para promover a atuação cidadã (JOHNSON; LANG, 1997).

Em 2015 foi publicado pela Oca, um artigo intitulado “Espaços Educadores Sustentáveis: a dimensão da cidadania incorporada a partir de processos educadores ambientalistas”. Tal trabalho enfatiza a importância da cidadania como quarta dimensão fundamental no Programa Escolas Sustentáveis a partir de três experiências de processos educadores ambientalistas desenvolvidos pela Oca, entre 2011 e 2012, nas cidades de Piracicaba/SP, Americana/SP e Suzano/SP (MACHADO et al., 2015).

¹⁷ Embora a Agenda 21 seja um instrumento proposto pelas lideranças dos Estados e da ONU durante a Rio 92 e que reforça a perspectiva do desenvolvimento sustentável, a publicação referida dá outra abordagem ao instrumento, propiciando através dele o diálogo e promovendo a participação da comunidade nas decisões escolares. Tal abordagem pode ser exemplificada com a definição de DS: “Em 1987, a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu desenvolvimento sustentável como “a capacidade de satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprirem suas próprias necessidades”. Essa famosa definição é bastante contraditória, pois desenvolvimento, entendido como crescimento econômico com produção e consumo desenfreados, esgota a capacidade da Terra e torna a vida insustentável. Vários documentos, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Carta da Terra dizem que precisamos da Terra, da sociedade e da vida humana sustentáveis” (BRASIL, 2012, p.9).

¹⁸ Para mais informações sobre a Oficina de Futuro, veja Brasil, 2012.

O referido artigo expressa a opção pela cidadania emancipatória ao invés da cidadania regulatória:

Assim, quando o tema da cidadania chega à escola, não é da regulação que se ambiciona tratar, mas sim da cidadania emancipatória. Deseja-se trabalhar com temas como a escolha democrática do dirigente escolar, dos fóruns de participação ativos da comunidade, passando pela construção coletiva do currículo e chegando à constatação histórica que a escola brasileira ainda não foi capaz de incluir todos (brasileiros e brasileiras) negando, com isso, o acesso igualitário ao ensino formal. Essa cultura não democrática, com práticas autoritárias, que não promovem o diálogo e a inclusão da comunidade na vida escolar, acaba transformando-se em um currículo oculto; portanto, também educa. Pode-se até falar em democracia na sala de aula e louvar os valores da liberdade civis, dos direitos sociais e da solidariedade. Certamente, temos escolas genuinamente preocupadas com esses temas. No entanto, a prática que prevalece no cotidiano escolar não condiz com essas falas, criando uma incoerência entre discurso e prática (MACHADO et al., 2015, p. 221-222).

No entanto, o processo de emancipação é dotado de complexidade. Se considerarmos que a essência da democracia é o controle democrático, difícil é aceitar governos que aceitem e desejem ser controlados. Embora muitas vezes os “mandatos populares” sejam prometidos nas campanhas eleitorais, uma vez no poder as políticas são utilizadas para fortalecer e manter a pobreza política da população (DEMO, 2001).

Para Pedro Demo (2001), para se estabelecer o controle democrático é necessário superar a ignorância historicamente produzida e cultivada. Nesse sentido, “a educação pública gratuita universal na respectiva idade é estratégia fundamental, que muitos povos resolveram a contento, mas ainda é problema de grandes proporções entre nós” (DEMO, 2001, p. 172).

Embora a educação não tenha um efeito automático, é uma condição decisiva para superação deste desafio, chamado por ele de “competência política”, que se dá a partir da consciência crítica e organização política (DEMO, 2001). Para o autor, o Banco Mundial, por exemplo, enfatiza a participação comunitária nas escolas não necessariamente porque acredita nisso, mas porque diante dos grandes desafios desses processos que por vezes fracassam, fica fácil trocar o bode expiatório. Apesar de se considerar que a participação comunitária é um elemento central para qualidade da educação escolarizada, não é isso que se busca na prática. Opta-se por “envolver a comunidade como tábua de salvação, em grande parte atribuindo-lhes tarefas que seriam, constitucionalmente falando, do Estado, ou procurando sucedâneos de mazelas que não sabemos enfrentar, como a preparação extremamente precária dos professores e sua desvalorização socioeconômica” (p. 171).

Entretanto, Demo (2001) reconhece que por mais necessária que seja a crítica ao Estado, não se faz cidadania popular sem ele. Embora alguns dirão que só se faz políticas

públicas estratégicas (como na educação por exemplo) por meio dele, outros dirão que apenas com a sociedade o cometendo a fazer, algo será feito. Segundo o autor, a cidadania está na segunda possibilidade.

Paulo Freire chamou de Escola Cidadã a instituição com foco em educação para e pela cidadania. Diante de uma perspectiva de uma nova sociedade “radicalmente democrática”, associando autonomia e cidadania. Embora tenham o mesmo foco, as experiências de Escola Cidadã possuem diferentes formatos e estratégias que são adaptadas ao contexto local. No entanto, é uma premissa que todas respeitem as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas (GADOTTI, 2000).

Essas escolas, segundo Gadotti (2000), estão fundadas em quatro grandes pilares: gestão democrática; comunicação direta com a escola; autonomia da escola; avaliação permanente do desempenho escolar. Um importante instrumento de realização desses pilares são os Conselhos Escolas. Esses colegiados garantem a participação de todos os segmentos da comunidade sob vários aspectos inclusive pedagógicos, financeiros e administrativos. Para o autor, “se buscarmos alternativas para a construção de sociedades sustentáveis, certamente aparecerá em primeiro plano a Escola Cidadã” (GADOTTI, 2000, p. 3).

Diante todas as dificuldades do sistema escolar, é um desafio para a escola se aproximar da comunidade e se abrir de forma sincera à participação desta. Vale destacar que embora a necessidade de participação da comunidade seja essencial, algumas vezes limites técnicos sobrepõem os limites políticos das decisões. Demo (2001) exemplifica bem:

a comunidade pode pedir ao secretário da Educação que nomeie alguém da comunidade como diretora da escola pública, sem levar em conta que se trata de pessoa leiga, não é professora propriamente e jamais dirigiu qualquer entidade. Por mais que esse pedido esteja escudado na unanimidade da associação comunitária, não seria o caso de atendê-lo. Este não atendimento, todavia, não pode ser feito pela via do descaso ou da prepotência, mas da negociação aberta e bem argumentada (DEMO, 2001, p. 178-179).

Nesse sentido, destaca-se que geralmente estamos habituados a decidir em termos técnicos, mas não podemos nos esquecer que decisões técnicas também são políticas e a comunidade tem que ser ouvida (DEMO, 2001). Portanto, é necessário fazer acordos claros de convivência e tomada de decisão que visem o bem comum na escola na comunidade local.

Nos processos educadores ambientalistas realizados pela Oca (MACHADO et al., 2015) todos relacionados a formação de comunidades escolares, observou-se alguns desafios e potencialidades comuns: 1) mostrou-se como uma potencialidade, embora desafiadora, a construção de processos formativos que buscavam a construção conjunta do caminhar, entre

educandos e educadores. Não chegar com um curso pronto e engessado, mas com uma proposta que se deixa permear ao longo do processo respeitando os ritmos, a conjuntura e o contexto local; 2) o desejo e esforço sincero das experiências em atuar com a maior diversidade de atores e segmentos das comunidades escolares. No entanto, observa-se a predominância de professores envolvidos. Raramente o calendário e o tempo escolar possibilitam a inclusão de outros atores (e mesmo mais tempo para uma participação mais qualificada dos professores). A participação contínua da comunidade externa a escola também foi um desafio encontrado, embora sempre que participante, esta respondeu positivamente. 3) ao convidar toda a comunidade, foi muito importante a busca por sonhos e utopias comuns: “Qual comunidade você gostaria de viver?” “Qual escola você gostaria de estudar?” (p.237) e 4) Um grande desafio que se mostrou comum nas experiências foi a falta de apoio das Secretarias de Educação Municipais envolvidas, embora parceiras nos processos, “nenhuma assumiu o processo educador como uma política de Estado” (p. 237).

Diante dessas experiências e referenciais, acredita-se na radicalização da participação da comunidade, entendendo esta não só como a comunidade escolar interna (estudantes, funcionários, professores, equipe gestora e pedagógica) mas também a comunidade externa à escola mas que é diretamente influenciada por essa instituição. A definição desse território é ampla e pode compreender o quarteirão, o bairro, a cidade, o município, a bacia hidrográfica...ou os cidadãos pelos papéis que desempenham como os pais e familiares dos estudantes, os familiares dos profissionais que atuam na escola, os vizinhos geograficamente mais próximos da escola, as instituições que desenvolvem projetos em conjunto com a escola, empresas locais, igrejas ou instituições religiosas do bairro, etc. Não se trata de uma definição exata de quem são esses atores, mas considera-se toda a comunidade que é influenciada e influencia a unidade escolar.

Nessa perspectiva, observa-se a potencialidade de reflexão e ação junto às comunidades escolares para transição para sociedades mais sustentáveis, já que a escola é uma das instituições mais espalhadas geograficamente e acessíveis a população. Uma comunidade que reflete sobre sua história, sobre o atual momento e sobre o que se almeja para o futuro, deve visualizar o potencial de influenciar a educação local em vistas de formar cidadãos comprometidos com esse novo paradigma de sociedade emergente e comunitário.

2.3 Cardápio de aprendizagem na formação de agentes de sustentabilidade socioambiental

Considerando a emergência da questão ambiental nas últimas décadas é pertinente e necessária a formação de agentes de sustentabilidade socioambiental. Esses são pessoas atuantes na construção de sociedades sustentáveis em diversos locais de atuação, não só do ponto de vista geográfico, mas também institucional e comunitário.

Por agentes de sustentabilidade socioambiental, aqui entendemos os múltiplos atores da comunidade escolar comprometidos e engajados na construção de sociedades sustentáveis a partir da escola.

Nesse sentido, se faz necessário um trabalho de formação desses agentes, que gere, em última instância, empoderamento e protagonismo social pautados por princípios e valores que sejam consonantes com a proposta de construção de sociedades sustentáveis.

Um cardápio de aprendizagem pode contribuir com esses agentes, tanto na sua formação inicial quanto continuada, como também na estruturação e fomento de atividades a serem mobilizadas por eles no seu contexto local. Um cardápio de aprendizagem, segundo Tonso (2005), neste contexto, nada mais é do que um elenco de atividades com objetivo de formar educadores ambientais.

Ainda segundo o autor, o cardápio de aprendizagem deve proporcionar uma diversidade de atividades, de diferentes tipos e características para atender a distintas demandas dos diversos educandos. Na mesma direção, Sato (2004) destaca que existem múltiplas formas de trabalhar a temática ambiental no contexto escolar e que “é extremamente importante introduzir mais criatividade nas novas metodologias, abandonando os modelos tradicionais e buscando novas alternativas” (p.25). A autora diz que jogos, simulações, teatros e atividades fora da sala de aula são importantes e as recomenda para o desenvolvimento da EA no contexto escolar.

Deve-se considerar, portanto, a história de vida, talentos e habilidades de cada um e dessa forma o cardápio de aprendizagem deve ter a maior variedade de itens, visando atender a diferentes demandas dos educandos, ou seja, permitindo-se adaptações a cada um dialogando com sua construção pessoal. Assim, maior a possibilidade de formação de um sentimento de pertencimento e uma comunidade de aprendizagem¹⁹ (TONSO, 2005).

O cardápio não deve ser composto apenas por questões técnicas ou oferecendo apenas informações, e sim desenvolver o sentido lúdico, estético e afetivo. Tonso (2005) ressalta que

A afetividade e o afeto vêm da palavra afetar; se queremos transformar nossos educandos, devemos tocá-los, e para isso a afetividade é

¹⁹ O conceito de comunidades interpretativas e de aprendizagem está baseada no conceito de comunidades interpretativas, do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e no conceito de “círculos de cultura” e “comunidades aprendizagem” trabalhados respectivamente pelos educadores brasileiros Paulo Freire e Carlos R. Brandão.

fundamental. Nós obtemos o afeto do outro quando possibilitamos que o outro se desenvolva em toda a sua potencialidade: intelectual, artística, afetiva, etc” (TONSO, 2005, p. 53).

Outra característica fundamental, segundo o autor, é a regionalidade. O cardápio deve valorizar o contexto socioambiental em que está inserido. Esse fator é indispensável à medida que existe um significativo conhecimento local, tanto popular quanto acadêmico, sobre a realidade e também porque os educadores ambientais esperam incluir essas temáticas em sua formação, já que as consideram importantes para a qualidade de vida a nível local.

Tal aspecto é consonante com o Paradigma da Complexidade de Morin (1996), já que este autor coloca a validade do universalismo, mas a necessidade de complementação do local e do singular. Nesse sentido, o cardápio de aprendizagem embora possua características locais, pode também ser usado em nível global.

Sato (2004) também destaca que a produção de materiais locais deve ser incentivada por meio de exemplos de problemas ambientais locais e atuais, especialmente no tocante a conservação da biodiversidade e ao desenvolvimento das sociedades humanas.

Apesar da complexidade que deve ser abrangida no cardápio de aprendizagem, bem como o incentivo a construção da autonomia, deve-se valorizar uma opção político-pedagógica de formação dos agentes de sustentabilidade socioambiental. Essa opção deve transparecer no cardápio sem engessar os conteúdos. Sugere-se também organizar as atividades de forma que algumas sirvam de aquecimento do grupo, estímulo ou que facilitem a compreensão de outras atividades posteriores (TONSO, 2005). Tal autonomia, é também destacada no Paradigma da Complexidade (MORIN, 1996). É um chamado para o exercício da auto-organização, diante da causalidade complexa do cotidiano que inclui atrasos, interferências de outras variáveis e necessidade de adaptar caminhos já previamente traçados.

O não engessamento da formação é uma opção política, à medida que se reconhece a identidade e a diversidade. Afirma-se, portanto, que as diferenças sociais, culturais, ambientais, políticas e relacionadas a trajetória de vida individual, devem ser valorizadas, incentivando que cada um busque no cardápio as atividades que considera mais apropriada para seu contexto e realidade (TONSO, 2005). Propor um currículo voltado a temática ambiental sugere o engajamento em uma ideologia política, já que não há neutralidade na educação (SATO, 2004).

O Programa de Formação de Educadores/as Ambientais (BRASIL, 2006), expressa a pretensão de “qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que estas exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas

regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável (...)” (p. 5).

Segundo esse documento o cardápio de aprendizagem é “(...) uma das bases para a continuidade e a autogestão do processo educativo, constitui-se em um rol de possibilidades de aprendizagem, com diferentes conteúdos e formatos que pode ser acessada por grupos, ou individualmente, pelas (os) educadoras (es) ambientais” (p. 12).

Vale lembrar que os itens de cardápio não são, necessariamente, um encontro educador(a)-educando(a) presencial mas também pode ser o acesso a materiais educativos, a Espaços Educadores ou um processo de educação ambiental à distância. O estabelecimento do Cardápio de Aprendizagem requer necessariamente a superação das grades de disciplinas, da idéia de conteúdos mínimos sem os quais não se forma a(o) educador(a) ambiental (BRASIL, 2006, p. 41).

No município de Piracicaba/SP, destaca-se a experiência de construção de cardápio de aprendizagem no contexto do Projeto Pisca, realizado entre 2001 e 2012 pelo Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão (NACE-PTECA/USP) no território da Bacia do Ribeirão Piracicamirim. O material intitulado “De Olho na Bacia: material didático de educação ambiental para a bacia hidrográfica do ribeirão Piracicamirim”, foi um dos produtos finais desse projeto e contou com a contribuição direta e indireta de mais de 500 pessoas, entre educadores formais e não formais, técnicos da área socioambiental, moradores da região, estudantes e mais de 30 instituições (FALEIROS; PASTOR, 2012). Segundo Karine Faleiros e Cristiano Pastor (2012) coordenadores da publicação,

(...) o processo de elaboração contou com: dez encontros da comissão de apoio ao material didático; elaboração de textos por 25 colaboradores; sugestões de atividades práticas por 10 instituições; 3 módulos da “Oficina para Construção Participativa do Material Didático”; teste do material através das “Caravanas de educação ambiental” em 10 escolas da Bacia do Ribeirão Piracicamirim; muito diálogo, trocas de e-mails, telefonemas e horas de redação, filmagem e edição dos conteúdos aqui presentes (FALEIROS; PASTOR, 2012, p. 11)

Ainda segundo eles, o material traz nos primeiros cinco capítulos reflexões sobre diversas temáticas socioambientais presentes na bacia do Pisca,¹³ possibilidades de atividades didáticas e um conjunto multimídia composto por documentário, vídeos educacionais, entrevistas, mapas, músicas, dados e o kit do educador.

2.3.1 Processos participativos

“aprender a participar, não é outra coisa que aprender a transformar”
(Tabara, 1999, citado por Oliveira, 2013)

No contexto de construção de cardápios de aprendizagem, visualiza-se uma aproximação interessante entre metodologias participativas e os processos educadores ambientalistas. Muito são os autores que dialogam com tal perspectiva, como Boaventura de Sousa Santos (2007), a Oca (SORRENTINO et al., 2013), Paulo Freire (1994), Brandão (2005), entre tantos outros.

Segundo Oliveira (2013),

(...) na origem das abordagens participativas do processo educacional, sustentada por princípios de participação e relações democráticas, tinha-se a intenção de promover a melhoria da qualidade de vida dos setores afetados por determinado problema, em situações de fortes conflitos políticos, sociais e econômicos (OLIVEIRA, 2013, p. 392).

Partindo desses pressupostos, surgem alguns desafios: Quais métodos e técnicas dão conta de garantir a participação ativa de um grupo num processo educador? Como envolver múltiplos atores físicos e institucionais numa construção coletiva? Como garantir a diversidade de ideias e práticas de forma respeitosa, dialógica e convergente com um ideal comum? Algumas possibilidades têm emergido nessa direção, destacando-se os círculos de cultura (FREIRE, 1994), as comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005) e *Art of Hosting* (2014) (Arte de Anfitriar Conversas Significativas).

O *Art of Hosting*

“é uma abordagem participativa que compõe um conjunto de métodos e ferramentas tais como Café Mundial ou *World Café* (BROWN, 2007), a Investigação Apreciativa (COOPERRIDER; STAVROS; WHITNEY, 2008), e o Espaço Aberto ou *Open Space Technology* (OWEN, 2008)” (FERNANDES, 2015, p. 41).

Tal abordagem “parte da prerrogativa e da experiência de que precisamos encontrar novas soluções para o bem comum, seja nas empresas, nos governos, na educação, no terceiro setor, nos movimentos sociais, nas comunidades ou nas famílias” (ART OF HOSTING, 2014, p. 10). Segundo Fernandes (2015), os princípios desse método evocam o sentimento de

comunidade à medida em que se cria um ambiente seguro e acolhedor para que todos os participantes expressem suas emoções, pensamentos e opiniões de forma integrada.

Uma das ferramentas do *Art of Hosting*, o Espaço Aberto (Open Space), possibilita que os participantes proponham e se responsabilizem por temas a serem discutidos e aprofundados criando a própria agenda do encontro. É uma forma de organizar grupos aproveitando a motivação de cada pessoa, a capacidade de auto organização e provocando os participantes a serem protagonistas em todo o processo. Primeiramente há a construção de uma agenda comum, na qual algumas pessoas propõem temas para a conversa e um local, e os participantes se juntam a esses proponentes. Cada grupo faz sua própria auto gestão, mediante ao respeito da lei dos dois pés “se você está em um lugar onde não esteja nem contribuindo, nem aprendendo, use os seus dois pés e vá para um lugar onde esteja”, e dos quatro princípios do Espaço Aberto: 1) quem quer que venha são as pessoas certas; 2) quando começar é a hora certa; 3) o que quer que aconteça é a única coisa que poderia ter acontecido; 4) quando acabar, acabou (ART OF HOSTING, 2014).

Além da lei única e os quatro princípios, há ainda os papéis: anfitrião, participante, abelha e borboleta. As “abelhas” têm o papel de discretamente sair do grupo que se inscreveram inicialmente e polinizar outros diálogos, permitindo o cruzamento entre ideias dos grupos; as “borboletas” podem ou não frequentar a reunião podendo ser encontradas dentro ou fora das salas, podendo dar espaço para o surgimento de outras conversas que não estão sendo exploradas por nenhum dos grupos mas que dialogam com o objetivo do encontro; o “anfitrião” é apaixonado pelo assunto e sente-se capaz de mediar uma conversa sobre o tema que está propondo, bem como sistematizar as ideias e reflexões; e os “participantes” participam dos diálogos nos grupos (ART OF HOSTING, 2014).

Já o Café Mundial é um método que visa à criação de um diálogo colaborativo sobre questões que realmente importam em situações da vida real. É muito eficiente para gerar ideias ou refletir sobre um determinado tema. A ideia básica é criar um ambiente favorável ao diálogo, como num café. Frequentemente usa-se decorações acolhedoras, lanche, música e outros itens que recriam a sensação de estar conversando num bar ou café. Os participantes sentam-se em mesas de aproximadamente 4 a 6 pessoas para conversar sobre uma pergunta orientadora. Pode ser uma única pergunta em todas as rodadas ou um conjunto de perguntas que estão interligadas entre si, depende da situação e escolha do facilitador. São feitas algumas rodadas de conversa e ao final de uma rodada, os participantes, exceto o anfitrião, mudam de mesa e vão conversar com outras pessoas. O anfitrião tem o papel de registrar e mediar a conversa na sua mesa (ART OF HOSTING, 2014).

Inspirado no Café Mundial, foi proposto pela Oca em 2014 no contexto do Simpósio de Educação Ambiental e Políticas Públicas de Transição para Sociedades Sustentáveis, o Café ComPartilha. Tal forma de trabalho baseia-se no Café Mundial em seus princípios e técnicas a partir da valorização do diálogo num ambiente acolhedor, reconhecendo que tal contexto abre espaço para emergir importantes reflexões sobre o tema que se almeja. No entanto, o Café ComPartilha também inspirou-se fortemente em fundamentos e técnicas de diálogo da educação popular, buscando promover bons encontros, trocas de experiências e histórias de vida. Inspirado por Freire (1994) e os “círculos de cultura”, Brandão (2005) e as “comunidades apreendentes”, Santos (2007) e as “comunidades interpretativas”. “Assim como uma hibridização dos princípios e métodos do World Café com as bases práticas da Educação Popular, o Café ComPartilha buscou estabelecer um ambiente democrático, participativo e dialógico que privilegiou as contribuições de uma ampla gama de atores provenientes de diversos contextos de atuação” (OCA, 2015, p. 21).

Tais abordagens para processos participativos têm tido muita convergência com a educação ambiental e tem ganhado cada vez mais espaço.

2.3.2 Arte e ludicidade em processos educadores ambientalistas

“O encontro é a experiência. É na experiência que desenvolvemos a arte. A arte é tudo aquilo que os manuais não ensinam”

Art of Hosting

Pretende-se neste item destacar alguns pontos a serem considerados sobre a arte e o lúdico na educação e no desenvolvimento humano. Visualiza-se a arte e ludicidade como potencialidades a serem exploradas em processos educadores ambientalistas, especialmente em termo de técnicas pedagógicas.

Segundo Barbosa (1998a):

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1998a, p. 16).

A pedagogia Waldorf, proposta por Rudolf Steiner no contexto da antroposofia, valoriza intensamente a arte na educação, desde a educação infantil até os anos finais. Tal abordagem considera que:

O homem moderno, sem percebê-lo, vive numa idolatria, consciente ou inconscientemente, da abstração, da fórmula, da quantificação, da tecnologia. Falta-lhe, cada vez mais, a capacidade para uma abordagem ampla, que inclua vivências estéticas, e para pensamentos não mecanicistas. As crianças que vivem nesse ambiente são modeladas pela sua influência. Daí a tendência para uma atrofia da personalidade total e para um bitolamento do seu modo de pensar. Disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem de fazer algo com as mãos ou outras partes do corpo: ele tem de criar algo que seja resultado da sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. Por isso essas matérias têm alto valor pedagógico e terapêutico, quando exercitadas com regularidade (LANZ, 1990, p. 117).

Baseando-se na antroposofia, Karine Faleiros²⁰ considera que a arte e a ludicidade promovem a integração do que Steiner chamou de trimembração²¹: a divisão do ser humano entre pensar, sentir e agir. Segundo ela, na “sociedade líquida” (BAUMAN, 2007) há uma valorização dos trabalhos relacionados ao “pensar”, em detrimento dos mais relacionados ao “sentir” e ao “agir”. Portanto, as pessoas tendem a desenvolver um ou outro desses aspectos e raramente conseguem equilibrar as três esferas. A arte e a ludicidade, são possibilidades de desenvolvimento conjunto dessas três esferas (informação pessoal).

Nesse sentido, Barbosa (1998a) alerta que arte na escola, com objetivo final de libertar as emoções pode provocar pouco aprendizado se não formos capazes de refletir sobre as emoções que vem à tona: “a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional” (BARBOSA, 1998, p. 20).

A “sociedade líquida” (BAUMAN, 2007) tem contribuído para que as pessoas desenvolvam valores materialistas, acreditando que mais consumismo trará mais bem-estar. Como consequência, observa-se a desconexão entre as pessoas e entre pessoa-natureza. Uma postura lúdica, pressupõe criatividade, emoção, sentido, conexão e principalmente abertura

²⁰ Comunicação pessoal em 11/03/2016, no contexto da oficina: Arte, ludicidade e aquaponia no contexto do curso Transformação de Espaços e Relações já! realizado pela landé – educação e sustentabilidade.

²¹ Antes de Steiner, Johann Heinrich Pestalozzi no século XVIII já propunha a integração da cabeça, coração e as mãos. Para mais informações: <<http://www.jhpestalozzi.org/>>.

para o imprevisto e imprevistos e, portanto, exige mudanças internas que quebram com padrões estabelecidos.

Segundo Faleiros²², jogos, brincadeiras e músicas são elementos que podem promover a arte e a ludicidade, mas também é muito importante a postura lúdica do educador e dos educandos. Essa atitude lúdica depende de mudanças internas, do exercício da sensibilidade, do real envolvimento consigo mesmo, com o processo ou com o outro, e muita coragem para romper com o modelo mental já consolidado (informação pessoal).

Borba (2007) destaca que a brincadeira é considerada, ao menos na sociedade ocidental, como irrelevante ou como uma atividade que se opõe ao trabalho, seja no contexto escolar ou familiar. Brincar é dado como algo inútil, perda de tempo. Nesse sentido, a autora afirma que nem mesmo a significativa produção teórica sobre o tema, que afirma a importância das brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem, tem sido capaz de mudar essa concepção que reduz e minimiza o brincar no contexto de formação da criança. Segundo ela:

De acordo com Vygotsky (1987) um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (BORBA, 2007, p. 35).

O brincar envolve uma série de aspectos importantes para aprendizagem: 1) “o brincar não apenas requer aprendizagens, mas constitui-se num espaço de aprendizagem” (p.36); 2) esse espaço de aprendizagem pressupõe uma forma particular de se relacionar com o mundo, a partir do distanciamento da realidade, através por exemplo, da imaginação e da fantasia; 3) o modo de se comunicar durante a brincadeira é composto por novas regras em relação a comunicação habitual, pautado no reconhecimento de uma outra realidade, uma outra ordem. Assim, “o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (BORBA, 2007, p. 39).

Mas o que a arte e a ludicidade têm a ver com a educação ambiental? Tem tudo a ver, especialmente se tivermos uma ampla visão relacionada com questões da educação em geral (ADAMS, 1998). Segundo Barbosa (1998b), se partirmos da compreensão de que o equilíbrio

²² Comunicação pessoal em 11/03/2016, no contexto da oficina: Arte, ludicidade e aquaponia no contexto do curso Transformação de Espaços e Relações já realizado pela Iandé – educação e sustentabilidade.

ecológico e o equilíbrio social são partes da mesma realidade e estão diretamente relacionados, não conseguiremos “resolver os problemas do ambiente natural sem tomar conhecimento dos problemas políticos, econômicos, sociais e educacionais que induzem às ações predatórias e as permeiam” (BARBOSA, 1998b, p. 116). Assim, a autora propõe que “os artistas e os arte-educadores têm um importante papel a desempenhar nos esforços para preservar a natureza e os seres humanos na natureza”, aliando-se também a outros especialistas como sociólogos, geógrafos, cientistas, urbanistas, psicólogos sociais, arquitetos, entre outros (BARBOSA, 1998b, p.116). Ou seja, através de um processo interdisciplinar de ensino/aprendizagem, com um grupo multidisciplinar.

Alguns exemplos da ajuda que os artistas tem oferecido à educação ambiental, segundo Barbosa (1998b) são: Baumgarten, artista alemão, que denunciou através da sua arte, o extermínio dos índios Ianomani na Amazônia; Alfredo Jaar, artista chileno, tem retratado as condições desumanas dos garimpeiros nas florestas no Brasil; e até mesmo o Museu de Arte Moderna (MAC/USP), que durante o período de 1987 e 1993 esteve voltado aos estudos ambientais com diversas atividades como cursos para crianças e professores de artes, simpósio, exposições, debates e programas de educação artísticas.

Segundo a arte educadora inglesa, Eileen Adams (1998),

a arte aqui é importante no desenvolvimento do sentido de posse e identidade em relação ao meio ambiente. Ela é usada como um meio de intensificar experiências, influenciar a percepção, permitindo aos estudantes que reflitam sobre a experiência adquirida e possa reprocessá-la para que faça sentido (ADAMS, 1998, p. 132).

Destaca-se, portanto, que “a arte como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas” (BARBOSA, 1998a, p.16).

Acredita-se que a educação ambiental aliada a arte e ludicidade aumenta seu repertório de possibilidades pedagógicas, cativando e fascinando educadores e educandos através de jogos, brincadeiras, música, dança, poesia, literatura, artes visuais, plásticas, e audiovisuais, entre outras formas de expressão. Segundo Huizinga (2001, p. 13) “O jogo²³ lança sobre nós

²³ Huizinga (2001) faz referências como jogo às representações e espetáculos, à dança e a música, aos concursos e as corridas, entre outros. Para o autor, jogo tem algumas características fundamentais: o fato de ser livre, está diretamente relacionado com a liberdade; não faz parte da vida “corrente” ou “real”, ou seja, trata-se de uma esfera temporária com atividades com orientação própria que podem ser “de faz de conta”; tem um tempo de duração determinado; o jogo cria ordem e a desobediência a essa ordem “estraga o jogo”.

um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia”.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar
e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.
Paulo Freire

Antes de iniciar a apresentação da abordagem metodológica da presente pesquisa, cabe rememorar-se os objetivos da mesma, já enunciado no item “Primeiras considerações”:

Objetivo geral:

Contribuir para a produção de conhecimento sobre procedimentos de educação ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis a partir das comunidades escolares.

Objetivos específicos:

- Contribuir para o aprofundamento das temáticas “sociedades sustentáveis”, e “comunidades escolares” no contexto das escolas sustentáveis;
- Resgatar um diálogo com participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE buscando elementos que fundamentem a presente pesquisa;
- Contribuir para produção e avaliação de um cardápio de aprendizagem construído participativamente orientado à formação de agentes de sustentabilidade socioambiental na escola.

O procedimento metodológico proposto para essa pesquisa é baseado na assertiva de Howard S. Becker (1994) que considera que o método não é camisa de força, mas sim idiossincrático. Assim, segundo este autor, o pesquisador deveria se sentir livre para inventar o melhor caminho para resolver as dificuldades da pesquisa que está fazendo, interagindo com diversas referências metodológicas e traçando seu próprio percurso de acordo com as variações do contexto local.

Tal premissa vai ao encontro de Morin (1996) ao considerar que “o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção e arte” (p. 335). Além disso, na mesma obra, intitulada *Ciência com Consciência*, o autor explicita que uma pesquisa dotada de complexidade é acompanhada pela causalidade externa que inclui atrasos, interferências,

sinergias, desvios e reorientações. Logo, o pesquisador precisará encontrar suas próprias estratégias para superar os desafios que surgirão no decorrer da pesquisa.

Optou-se pela abordagem qualitativa. Segundo Tozzoni-Reis (2005), a pesquisa em educação ambiental essencialmente possui essa abordagem. Segundo a autora é a “essência da educação a necessidade de explorar nos espaços ocultos das ações educativas cotidianas, uma realidade diversa, dinâmica, complexa e específica” (p. 271).

Para Minayo (2001) esse tipo de pesquisa trata da realidade que não pode ser quantificada. Considera-se, portanto, um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 22).

Pelo caráter complexo da pesquisa qualitativa, não se parte de hipótese de pesquisa:

(...) o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início a questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai pesquisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 63).

No entanto, reforça-se que há

(...) determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação. Essas instruções possuem um caráter bem menos rígido do que as hipóteses, porém desempenham função semelhante” (THIOLLENT, 2007, p. 36).

Sendo assim, propõem-se a seguinte pergunta-problema como principal diretriz para a pesquisa: Quais são os procedimentos a serem considerados em processos educadores ambientalistas comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis a partir das comunidades escolares?

Inspirada em métodos qualitativos como a pesquisa participante (BRANDÃO, 1987) e a pesquisa ação (THIOLLENT, 2007), bem como a pesquisa-intervenção (ROCHA, 2003) optou-se por valorizar a experiência dos atores da comunidade escolar, e por isso, esses são fundamentais no subsídio de informações sobre a sua realidade cotidiana

Nessa perspectiva a ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007) também inspira o método adotado garantindo a valorização de outras formas de conhecimento além do conhecimento científico. Acredita-se que esta pesquisa pode dar pistas sobre possíveis caminhos para lidar com os desafios da educação ambiental escolarizada,

sendo uma possibilidade de co-presença entre a pluralidade de conhecimentos que permeia a comunidade escolar e o conhecimento científico. Segundo Santos (2007) a co-presença radical é o caminho para a superação do pensamento abissal.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, fortalece tal opção metodológica ao afirmar no seu 11º princípio que “a educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado”.

Essas premissas vão ao encontro do que Morin (1996) considera o 7º princípio da complexidade: “Princípio de distinção, mas não de separação, entre o objeto e seu ambiente. (...) O conhecimento de toda organização biológica exige o conhecimento de suas interações com seu ecossistema” (MORIN, 1996, p. 333). Assim, destaca-se também, a não separação entre a escola e a comunidade em que está inserida e, portanto, optou-se por trabalhar com a comunidade escolar como um todo, incluindo também múltiplos atores físicos e institucionais que habitam o território.

Observa-se também uma aproximação com a pesquisa-ação (FRANCO, 2005; THIOLLENT, 2007) e a pesquisa participante (BRANDÃO, 1987). Estas consideram fundamental a participação efetiva da população na geração do conhecimento, reconhecendo este processo como uma educação coletiva. Além disso, afirmam que grupos dominantes não podem se apropriar da ciência, devendo socializa-la no tocante ao processo de produção e em seu uso, implicando no envolvimento do pesquisador e do pesquisado, visando diminuir as desigualdades sociais nas suas variadas formas de expressão, tal como a desigualdade de poder, de saber, etc. (HAGUETTE, 1999). No campo da EA tem ganhado cada vez mais espaço a metodologia pesquisa-ação-participante, que engloba as duas abordagens (VIEZZER, 2005).

Considerando a aproximação entre a presente pesquisa e a intervenção realizada, com caráter de extensão universitária, enuncia-se o esforço pela indissociabilidade entre a pesquisa e a extensão, como prevê a Constituição Federal de 1988, artigo 207.

Tabela 4 - Métodos e epistemologias abordados na presente pesquisa

Método/Epistemologia	Referencia
Método idiossincrático	BECKER (1994)
Teoria da Complexidade	MORIN (1996)
Pesquisa qualitativa	TOZZONI-REIS (2005); MINAYO (2001); LUDKE E ANDRÉ (1986)
Pesquisa participante	BRANDÃO (1987)
Pesquisa-ação	FRANCO (2005); THIOLLENT (2007)
Pesquisa intervenção	ROCHA (2003)
Ecologia de Saberes	SANTOS (2007)
Pesquisa-ação-participante	VIEZZER (2005)

3.1 Etapas metodológicas

Essa pesquisa foi composta por duas fases, sendo a primeira de cunho exploratório e a segunda propositora de uma intervenção. Durante a fase exploratória as técnicas utilizadas foram o aprofundamento bibliográfico, análise documental do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE (atas, fotos, relatórios) e dos produtos acadêmicos gerados a partir dele como teses e artigos publicados. Também foi aplicado um questionário qualitativo com participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE. No próprio processo de aplicação do questionário, ocorreram conversas informais e visitas às escolas.

A etapa de intervenção está relacionada às atividades do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental. Foi realizada a observação participante de livre memória, registros no caderno de campo da própria pesquisadora tanto durante as atividades junto à equipe gestora do projeto quanto nas atividades com os participantes. Foram consultadas as atas de reuniões de gestão, a sistematização das avaliações dos participantes e da equipe gestora do projeto sobre as oficinas, fotos e vídeos das oficinas a análise das atividades que foram co-criadas durante as oficinas propostas pelo projeto.

Devido ao caráter de intervenção da pesquisa, observa-se uma aproximação com a perspectiva da pesquisa-intervenção:

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/ objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano

em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97 apud ROCHA, 2003, p. 72)

À medida em que os encontros do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental aconteciam, eram feitas as avaliações e a partir de então, ajustes eram feitos para os próximos encontros. Nesse sentido, observamos que:

(...) uma pesquisa não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas (CRUZ NETO, 2001, p. 62).

Figura 5 - Etapas da presente pesquisa

3.1.1 Contextualização

3.1.1.1 O Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

Em 2011, inspirado no conceito de Escolas Sustentáveis proposto pelo Ministério da Educação (MEC), o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da ESALQ/USP e Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental (IE), propuseram um curso piloto de formação para a comunidade escolar de sete escolas na cidade de Piracicaba (SP). O MEC sugeria a abordagem do tema a partir de três eixos: gestão, currículo e espaço físico. Na ocasião do curso foi incorporado como um quarto eixo a cidadania, visível e transversal, considerando que a participação de toda a comunidade escolar é essencial para construção de escolas e sociedades sustentáveis (Figura 6).

Foi incorporado também os cinco conceitos da Oca, a saber: identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade (SORRENTINO et al., 2013) como fundamentação teórica para as atividades de educação ambiental. Os trabalhos sobre esse projeto (BELIZÁRIO et al., 2013; MACHADO, 2014; TROVARELLI; MACHADO, 2014; MACHADO et al., 2015) mostram o potencial do processo formativo realizado, bem como o avaliam e indicam caminhos para aprofundamento.

Figura 6 - Eixos programa Escolas Sustentáveis Oca/IE (TROVARELLI; MACHADO, 2014)

O intuito desse programa foi contribuir para criação de sinergia com todas as iniciativas que estimulam a EA na escola, buscando que não se limitem a atividades pontuais ou particulares de um ou outro professor e sim, que visem à integração da cultura escolar, que penetre no dia a dia e que se expanda para toda a comunidade (BELIZÁRIO et al., 2013).

O curso foi direcionado a toda comunidade escolar, em parceria com a Prefeitura Municipal de Piracicaba/SP, num processo formativo de 210 horas, com momentos de formação conceitual e de realização de trabalhos. Dos 32 participantes que iniciaram o curso, 29 permaneceram até o final. Os grupos de trabalho foram formados com aproximadamente 10 pessoas em cada um deles, sendo um grupo de uma escola urbana e central, um segundo grupo de uma escola urbana localizado na periferia da cidade, e um terceiro grupo composto por representantes de cinco escolas liderados por um Centro Rural de Educação Ambiental, ou seja, pensando-se na realidade rural (Figura 7).

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade escolar central urbana • 1 unidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade escolar periférica urbana • 1 unidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade escolar rural • 5 unidades escolares • 1 centro rural de educação ambiental

Figura 7 - Grupos de trabalho participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, 2011

O curso possuía 3 momentos diferentes de formação: 1) sábados de trabalho, de 8 horas, mensais, na qual era realizado a construção coletiva dos conceitos, vivências e dinâmicas; 2) aulas abertas, de 2 horas, mensais, em que um especialista dava uma palestra sobre o tema que se abordava naquele mês; e 3) reuniões nas escolas, semanais, durante as reuniões de “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC), em que cada grupo se reunia separadamente para estudar e discutir sobre as atividades propostas no material didático

Sábado de Trabalho	Aulas Abertas	HTPC
<ul style="list-style-type: none"> • 8h • Mensal • Construção coletiva de conceitos, vivências e dinâmicas na ESALQ. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2h • Mensal • Palestra com especialista sobre o tema do mês na ESALQ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanal • Em cada grupo de trabalho • Estudo e discussão sobre atividades do material didático do curso

(Figura 8).

Figura 8 - Momentos de formação previstos no Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, 2011

Embora o convite à participação tenha sido destinado a toda comunidade escolar, predominantemente os três grupos de trabalho foram formados por professoras, coordenadoras e diretoras. Um dos grupos envolveu uma escriturária e uma merendeira. No

entanto, a princípio, não houve a participação de pais, estudantes ou da comunidade local (TROVARELLI; MACHADO, 2014).

Nesse processo, um dos desafios foi o desenvolvimento do material didático do curso, proposto a ser construído coletivamente, de modo horizontal e incluindo também os grupos de trabalho participantes. Assim, havia um desenho de percurso, mas que foi totalmente adaptado, repensado e reavaliado, ao passo que se incluía as aspirações de todos os envolvidos (MACHADO, 2014). Essa metodologia adotada se firma na premissa freiriana de que o conhecimento não deve ser transmitido, mas sim, construído junto, considerando a realidade.

Segundo Machado (2014) todo esse processo trouxe importantes avanços. Sugere-se que fazer um processo formativo aberto e participativo, considerar as utopias de todos os envolvidos e a construção coletiva de conceitos, foram importantes fatores para a criação de uma identidade comum, aproximando as pessoas entorno de algo que as une. Geralmente, o cotidiano escolar é marcado pela falta de tempo e de espaço para reflexões sobre as situações e práticas que são vivenciadas. Assim, os espaços de diálogo que foram construídos a partir das atividades do curso foram importantes para refletir, falar e discutir sobre a escola. No entanto, as reuniões semanais, utilizando o tempo dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), se mostraram pouco valorizadas em diversos momentos, mesmo sendo este um espaço institucional e momento de trabalho da maioria dos participantes.

A partir dessa experiência observou-se que as mudanças mais significativas aconteceram a nível individual e pouco se manteve nas instituições escolares, especialmente no que se refere ao currículo e a gestão (MACHADO, 2014).

A discussão sobre esse processo será apresentada no item “resultados e discussões” a partir dos dados coletados e da revisão bibliográfica.

3.1.1.2 O Projeto Criatividade e Educação Ambiental

A principal motivação para criação e execução do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental emergiu após análise das reflexões realizadas a partir do término do Curso Escolas Sustentáveis realizado pela Oca e pelo Instituto Estre no ano de 2011, na qual embora os participantes do curso assumissem a importância e profundidade do processo formativo vivido, careciam propostas e instrumentos concretos de atuação cotidiana em âmbito escolar rumo à construção de escolas mais sustentáveis.

Lembrando que “as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano” (CRUZ NETO, 2001, p. 64), visualizou-se a possibilidade de co-criação de um cardápio de aprendizagem com esse foco. Foi uma oportunidade para dar concretude a essa demanda, considerando também que a construção de escolas sustentáveis tem um papel de destaque nas propostas de construção de sociedades sustentáveis.

A concepção do projeto CriAtividade e Educação Ambiental iniciou-se de forma mais articulada e intensa em meados de julho de 2015, a partir das reflexões da fase exploratória da pesquisa de mestrado. Se consolidou enquanto um projeto de extensão, institucionalmente denominado “Instrumentos de educação ambiental: a criação participativa de um cardápio de aprendizagem em Piracicaba/SP”, aprovado pela Comissão de Cultura e Extensão da ESALQ/USP.

Especialmente nos primeiros meses de projeto, tratou-se de um processo muito vivo e dinâmico, com articulação de diversas parcerias e contratação de duas estagiárias bolsistas. Após o tempo de consolidação da equipe seguiram-se muitas reuniões de lapidação da proposta e estabelecimento de parcerias.

As parcerias foram divididas em duas modalidades: realizadores e apoiadores. Os realizadores firmaram o comprometimento de atuar no planejamento das atividades e no cronograma, apoio logístico e pedagógico, divulgação, sistematização e análise do processo e dos produtos gerados. Já os apoiadores foram divididos em duas frentes 1) apoio pedagógico 2) apoio logístico. Os apoiadores pedagógicos assumiram a co-criação de ao menos cinco atividades em sua área de atuação, enquanto que os apoiadores logísticos contribuíram com questões relativas a organização dos espaços físicos, divulgação ou prestação de algum serviço específico.

As instituições que se firmaram enquanto realizadoras foram: Oca (ESALQ/USP), Iandé – educação e sustentabilidade, Instituto de Educação e Meio Ambiente (IEMA) e Programa Ponte (ESALQ/USP). Os apoios firmados foram: Sesc, Empório Produções, USP Recicla, Prefeitura Municipal de Piracicaba (especificamente a Secretaria de Defesa do Meio Ambiente através do Núcleo de Educação Ambiental – NEA), Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental de Piracicaba, Câmara Técnica de Educação Ambiental do Comitê Piracicaba, Jundiá e Capivari (PCJ), Imaflora, NacePteca, Grupo de Estudos de Práticas e Uso Racional da Água (GEPURA/ESALQ-USP).

A partir de então, realizaram-se reuniões semanais entre as instituições realizadoras visando conceber mais claramente o projeto, principalmente em questões práticas de

planejamento de intervenções. Foram realizadas reuniões pontuais com os apoiadores, visando esclarecer e alinhar a proposta ao longo do processo.

O projeto foi desenhado em duas etapas (Figura 9), sendo 1) Co-criação de atividades e 2) Sistematização e publicação do material didático. Na etapa 1 foi desenhado um processo formativo com duas modalidades de participação: regular ou pontual. Na modalidade regular os participantes se comprometeram a participar de todas as oficinas e a realizar algumas atividades a distância em grupos, inspirados na pedagogia da alternância. Na participação pontual, o comprometimento não contemplava todas as oficinas nem a participação não presencial. A carga horária totalizada foi de 32 horas presenciais (quatro encontros de 8 horas) e 8 horas a distância, totalizando 40 horas²⁴.

O objetivo deste processo formativo, além de co-criar atividades que dialogassem com a proposta de construção de escolas sustentáveis, foi contribuir para o empoderamento dos participantes através da aliança entre metodologias colaborativas, reflexões sobre temáticas socioambientais e trabalhos em grupos.

Os encontros seguiram uma estrutura basicamente composta por 1) período da manhã: atividade “quebra gelo” com foco na apresentação; momento de formalizar acordos, informes, memória do encontro anterior, e enunciação da programação do dia; fala provocadora previamente determinada sobre tema específico; trabalho de co-criação; 2) período da tarde: atividade “quebra gelo” com foco na integração; fala provocadora previamente determinada sobre tema específico; trabalho de co-criação; apresentação ou sistematização final; avaliação do encontro, e celebração do dia. A exceção a esta estrutura foi o primeiro encontro, na qual optou-se por um momento formal de lançamento do projeto. Destaca-se ainda que foram realizadas atividades a distância de forma autogestionada pelos grupos.

As oficinas tiveram os seguintes temas:

- 1) Utopia e Conjuntura
- 2) Vivência Co-criar
- 3) Vivência Co-criar
- 4) Avaliação e Celebração

²⁴ O processo formativo do projeto não foi realizado em uma unidade escolar pela ausência de apoio da Secretaria Municipal de Educação, inviabilizando a execução desde em uma escola municipal. Portanto, optou-se por trabalhar em espaços de educação não formal, como o Sesc Piracicaba e o Núcleo de Educação Ambiental (NEA/SEDEMA).

Tabela 5- Encontros do projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Encontro	Tema da fala provocadora	Convidado	Técnicas de diálogo com convidados	Técnica de diálogo em grupos
1. Utopia e Conjuntura	O cardápio de aprendizagem como possibilidade para construção de escolas sustentáveis.	Marcos Sorrentino (Oca/ESALQ-USP); Karine Faleiros (Iandé – educação e sustentabilidade); Raquel Ventura (diretora da EMEF Francisco Correa);	Mesa redonda	Café compartilha
2. Vivência Co-criar	Participação social	Renato Morgado (Imaflora)	Roda de conversa	Espaço Aberto (Open Space)
	Felicidade e educação ambiental	Denise Maria Gândara Alves (Oca/ESALQ-USP)	Roda de conversa	
3. Vivência Co-criar	Agroecologia	Fernanda Moraes (NACE-PTECA)	Roda de conversa	Sarau artístico
	Espaços educadores	Cristiano Pastor (Iandé-educação e sustentabilidade)	Roda de conversa	
4. Avaliação e Celebração	Consumo consciente	Ana Maria Meira (USP Recicla)	Roda de conversa	Apresentações artísticas em grupos
	Arte e ludicidade na educação ambiental	Karine Faleiros (Iandé-educação e sustentabilidade)	Roda de conversa e músicas	

Vale destacar que os apoiadores também participaram da construção de atividades (embora poucos tenham participado do processo formativo) enviando propostas novas ou que já realizam em suas instituições para o presente projeto.

A segunda etapa, com previsão de encerramento para julho/2016, compreende na sistematização e publicação do material didático tanto com as atividades do processo de co-criação quanto com as atividades enviadas pelos apoiadores do projeto. Está prevista a revisão das atividades frente aos critérios firmados e publicação em uma plataforma digital incremental²⁵.

²⁵ Para criação da plataforma digital incremental são necessários recursos que viabilizem a contratação de serviços de programação, diagramação, entre outros. Nesse sentido, houve a tentativa de captação de recursos junto aos apoiadores do projeto CriAtividade e Educação Ambiental e no Edital Santander Universidade e-grad, mas nenhuma das tentativas teve êxito até o momento. A equipe continua buscando estratégias para captação do recurso.

Figura 9 - Etapas do desenho do projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Nesta pesquisa, embora visualize-se a potencialidade de explorar dados que envolvam todo o projeto, optamos pelo recorte em torno da descrição e análise do processo de co-criação de atividades e as próprias atividades co-criadas durante o processo formativo do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental²⁶.

A presente pesquisadora teve o papel de coordenadora do projeto, atuando diretamente na formação da equipe, articulação de parceiros, equipe gestora do projeto, facilitadora dos encontros presenciais e participante do grupo “Cozinheiros da Transformação” de co-criação de atividades durante o processo formativo do projeto.

3.2 Procedimentos de campo

Visando a coleta de dados para a pesquisa, foram criados uma série de procedimentos de campo ao longo do percurso, que foram divididos em duas etapas para fins didáticos. A seguir segue o detalhamento de tais procedimentos de campo.

3.2.1 Etapa exploratória: Questionário, análise documental e conversas informais

Buscou-se aplicar um questionário junto aos 29 participantes que finalizaram o curso Escolas Sustentáveis Oca/IE realizado em 2011, já que esse grupo de profissionais da

²⁶ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas no site <http://criatividadeea.wix.com/criatividade>.

educação possui experiência em unidades escolares rurais, urbanas centrais e urbanas periféricas. Esta abordagem considerou que, provavelmente, os participantes compreendiam a abordagem de educação ambiental utilizada pela Oca com caráter emancipatório e integral, não se restringindo às questões ambientais dissociadas da totalidade do cotidiano escolar.

Para a construção do questionário foi feito um levantamento de dados secundários e terciários do curso, que se seguiram durante todo o restante da pesquisa.

O questionário teve como objetivo aproximar a pesquisadora dos procedimentos de EA das escolas, incluindo suas dificuldades e potencialidades na formação e atuação de agentes de sustentabilidade socioambiental, no âmbito escolar. O intuito foi explorar a realidade dos participantes do Curso Escolas Sustentáveis, dois anos após o término do curso.

Primeiramente foi realizado um pré teste do questionário com quatro professoras, um coordenadora e um funcionário de uma escola de educação infantil na qual a diretora havia sido participante do processo formativo em 2011 e concordou que sua equipe respondesse o questionário visando apontar ajustes necessários ao instrumento de coleta de dados. Este público foi escolhido para o pré teste pois desenvolve atividades profissionais correlatas aos participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, ou seja, são professoras, funcionário e gestora.

Posteriormente, o questionário qualitativo²⁷ foi finalizado e aplicado com 14 dos 29 participantes que terminaram o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE em 2011. O procedimento de contato com as pessoas se deu primeiramente através de uma rodada de envio de e-mails, sendo que parte dos endereços eletrônicos estavam desatualizados e não chegaram aos destinatários. A partir do contato eletrônico, foram feitas ligações às escolas objetivando marcar um momento propício para o encontro presencial. Tal encontro se deu na maioria das vezes nas próprias escolas (apenas dois deles foram realizados na secretaria de educação do município). Durante as visitas nas escolas, os participantes indicavam onde estavam atuando outros colegas do curso que mantinham contato. Foi realizado contato via telefone, através das instituições escolares, a fim de verificar se os participantes ainda atuavam naquela unidade e agendar um encontro presencial. Em cada encontro houve uma contextualização do projeto e aplicação do questionário. Foi ratificado nessa ocasião um Termo de Consentimento²⁸ de participação na pesquisa pelo respondente.

O questionário foi estruturado com 25 questões sobre os seguintes tópicos: dados pessoais, comunidade escolar, cotidiano escolar, educação ambiental, o Curso Escolas

²⁷ O questionário utilizado encontra-se disponível no anexo B.

²⁸ Este documento está disponível no anexo C.

Sustentáveis Oca/IE e materiais didáticos de educação ambiental. Tais áreas foram escolhidas a partir do levantamento de dados secundários e terciários e visando atender aos objetivos da presente pesquisa.

Durante o reencontro com os participantes do curso, naturalmente ocorreram conversas pessoais que também foram fontes de dados para a presente pesquisa. Os resultados dos questionários serão discutidos no item 4. Resultados e discussões.

3.2.2 Etapa de intervenção: Observação participante e análise das atividades co-criadas no Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

No tocante à etapa de intervenção, utilizou-se a observação participante e foram analisadas as atividades co-criadas pelos participantes ao longo do processo formativo do projeto.

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou (BECKER, 1994, p. 47).

A observação participante foi utilizada durante os quatro encontros do processo formativo. Os registros foram feitos especificamente junto ao caderno de campo, fotografias e vídeos. O papel “participante” da pesquisadora remete principalmente a facilitação das atividades junto ao grupo de participantes e como co-criadora de atividades em um dos grupos formados nas oficinas – o grupo “Cozinheiros da Transformação”. Além disso, o papel “participante” também aparece na equipe gestora do projeto como um todo.

Entre julho/2015 e novembro/2015, foram realizadas reuniões com a equipe gestora do projeto a fim de criar, planejar e avaliar as intervenções no processo formativo do projeto, bem como a realização de autoformações. Seguiram-se, pelo menos duas reuniões semanais com essa equipe durante este período. Sempre eram feitas atas e registros no caderno de campo da pesquisadora. Além disso, trazemos também algumas observações de livre memória do processo.

Ao longo da intervenção, os participantes foram divididos em grupos para co-criação de atividades de EA no âmbito escolar comprometidas com a construção de escolas e/ou sociedades sustentáveis. Essas atividades foram estruturadas de forma padrão, a partir de um

roteiro para criação de atividades²⁹ que foi elaborado pela equipe gestora do projeto, testado em um dos encontros e reformado até que se chegasse a versão final. Assim, os grupos preencheram cada roteiro com uma atividade, que foram individualmente analisados pela pesquisadora. A análise das atividades teve como foco a concepção de escolas e sociedades sustentáveis apresentada a partir das escolhas de estratégias pedagógicas e conteúdo das atividades.

Foram analisadas 19 atividades, todas co-criadas pelos grupos de participantes nas quatro oficinas do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental. As atividades enviadas por apoiadores que não participaram com frequência dos encontros não foram incorporadas ao presente estudo.

²⁹ O roteiro para criação de atividades encontra-se no anexo D.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Etapa exploratória: Análise documental, questionário e entrevistas informais com participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

A fase exploratória dessa pesquisa contou com análise documental de dados secundários e terciários, questionário qualitativo e conversas informais durante a visita às escolas para aplicação do mesmo.

O contato com as participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, foi realizado em 2014, quase três anos após o encerramento do curso. Das 29 participantes que concluíram o processo formativo, 14 responderam o questionário. Todas nos receberam muito bem. Muitas relembaram os bons momentos do projeto e carinhosamente perguntavam notícias sobre os outros membros da equipe gestora do curso. Tal receptividade dos participantes nos dá indícios de que uma relação afetuosa foi criada.

Os questionários foram respondidos por quatro diretoras, três professoras de educação infantil, três professoras do ensino fundamental ciclo 1, uma professora do ensino fundamental ciclo 2 e três funcionários. Sendo que uma das comunidades escolares foi formada por um conjunto de diferentes escolas, muitas diretoras foram indicadas a participar (visando replicar o programa em suas unidades) e por isso há um alto número de participantes com esse cargo. É importante destacar que no processo de retomada de contato com os participantes foi mais fácil contatar diretoras, visto que estão sujeitas à menor rotatividade de cargos, acessavam o e-mail institucional das escolas e tinham maior flexibilidade e disponibilidade de horários do que as demais professoras que ficam com os estudantes praticamente tempo integral em que estão atuando nas escolas.

As outras 15 participantes não responderam o questionário por diversos motivos, sendo: 1) não foram encontradas por não constar os dados pessoais completos nas listas de presença do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE; 2) desligamento da rede municipal de educação; 3) uma diretora se negou a responder o questionário sem indicação da secretaria municipal de educação e impediu que uma professora de sua escola respondesse; 4) duas pessoas não foram procuradas nesse momento pois atuam num escopo fora da presente pesquisa³⁰; 5) foram transferidas de escolas e não foram encontradas ou não responderam o contato realizado.

³⁰ Esses dois profissionais atuam no Centro Rural de Educação Ambiental “Dr. Kok” que não se configura como unidade formal de educação. No entanto, ambos possuem experiência diferenciada com relação a criação e

Durante o curso, as escolas estavam divididas em três grupos, sendo dois grupos compostos por uma única escola e outras cinco agrupadas juntamente no terceiro grupo com o Centro Rural de Educação Ambiental “Dr Kok”, totalizando oito unidades escolares. Na ocasião de aplicação do questionário, as participantes respondentes estavam dispostas em oito escolas diferentes, além de uma agente de saúde que passou a atuar em múltiplas escolas ao invés de estar fixa numa única unidade. A distribuição geográfica das unidades respondente perpassa diversas regiões do município de Piracicaba (Figura 10).

Figura 10 - Localização geográfica das unidades com respondentes do questionário

4.1.1 Educação Ambiental

Segundo as respondentes do questionário aplicado, os temas e conteúdos que atualmente são mais trabalhados em suas respectivas escolas (Gráfico 1) são: meio ambiente (incluindo preservação e poluição – do meio ambiente - citado 7 vezes), resíduos (incluindo reaproveitamento, reciclagem, consumo consciente, fabricação de brinquedos – 5 vezes), água (5 vezes), animais (ou fauna – citado 3 vezes), sustentabilidade (2 vezes), socialização (2 vezes), terra (ou agricultura familiar – 2 vezes), flora (e desmatamento – 2 vezes), valores (1

execução de atividades educação ambiental e foram convidados para participar da fase de intervenção da pesquisa. Um deles participou ativamente da fase de co-criação de atividades de EA para o cardápio de aprendizagem.

vez), higiene (1 vez). Esta era uma questão aberta, na qual as participantes tiveram liberdade para escrever quantos temas e conteúdos quisessem e com suas próprias palavras.

Gráfico 1- Temas e conteúdos mais abordados nas atividades de educação ambiental

Sobre as temáticas/conteúdos que consideram importantes de serem trabalhados em educação ambiental, quase todas as respostas aparecem temas relacionados a resíduos sólidos, especificamente “lixo”, reciclagem, reaproveitamento e consumo consciente. Em várias respostas apareceram também água (e reaproveitamento de água), cuidados com o meio ambiente ou natureza, cultivar plantas, animais e recursos naturais como um todo. Além desses temas comumente trabalhados em EA, destacamos o aparecimento de temas ligados a valores, senso de pertencimento, a relação sociedade-ambiente, conscientização da importância da EA (no tocante a responsabilidade, problemáticas e rede de colaboração), mesmo que de forma tímida. Acreditamos que tal resultado emergja como consequência de uma interpretação de que educação ambiental vai além de uma concepção focada na questão de conservação ecológica. Essa reflexão foi provocada muitas vezes durante o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE. Vale destacar que, segundo Trajber (2012), “numa escola sustentável, que pensa e gera espaços educadores sustentáveis, pode-se praticar uma educação ambiental que não apenas diga as pessoas o que deve ser feito, mas que reflita em suas práticas cotidianas as premissas da sustentabilidade” (p.13). Ou seja, a EA passa a revisar identidades, hábitos, premissas e busca a construção de uma visão crítica da sociedade como um todo.

Em relação às ferramentas pedagógicas que são utilizadas nas escolas, foram citadas: rodas de conversas, exposições de temas com materiais diversos, música, teatro, recursos audiovisuais (filmes, vídeos), terra, sucatas, projetos, projeto “Arcelor Mittal”³¹, socializar, brincar, livros, jornais, atividades, aulas práticas, pesquisas na internet e através do exemplo do professor. Observamos portanto, que estão sendo utilizadas múltiplas formas, em especial atividades ligadas a arte (atividades manuais, música, teatro) e com caráter lúdico, e não apenas a tradicional exposição de conteúdos.

Embora tenhamos observado a existência de espaços para utilização de diversas ferramentas pedagógicas, são numerosas as dificuldades que os trabalhos de EA enfrentam no cotidiano escolar. Uma das questões do questionário pediu para que as respondentes indicassem segundo a escala de intensidade (1 – Dificulta muito; 2- Dificulta razoavelmente; 3- Dificulta um pouco; 4- Dificulta muito pouco; 5- Não dificulta), quais são as maiores dificuldades do trabalho de educação ambiental na escola, dentre as alternativas listadas. Segundos as entrevistadas, os fatores que mais dificultam³² são o medo de arriscar, a falta de formação inicial na temática, a dificuldade de conciliar com os conteúdos regulares e a motivação das professoras/es. Cada um destes fatores recebeu oito respostas nas categorias “dificulta muito” ou “dificulta razoavelmente”. Em seguida, com sete votos, apareceram: falta de formação continuada, ausência de tempo para troca de experiências, falta de orientação, falta de um material didático de EA e a motivação da comunidade escolar (Tabela 6 e Gráfico 2).

³¹ Projeto de educação ambiental vinculado à empresa Arcelor Mittal.

³² Questão adaptada de Machado, 2007.

Gráfico 2-Fatores que mais dificultam a realização da EA na escola

Tabela 6 - Fatores que mais dificultam a realização da EA na escola

Fator	Dificulta muito ou razoavelmente	Dificulta um pouco	Dificulta pouquíssimo ou não dificulta
Falta de recursos	6	2	3
Burocracias	5	2	3
Rotatividade de professoras/es	6	4	1
Tempo escasso	6	5	2
Falta de formação inicial	8	3	1
Falta de formação continuada	7	3	1
Medo de arriscar	8	2	2
Ausência de trocas de experiências	7	3	2
Falta de orientação	7	1	3
Dificuldade em conciliar com conteúdos regulares	8	2	1
Seguir livros didáticos	4	3	2
Falta de material didático de EA	7	2	3
Motivação das alunas/os	3	1	6
Motivação das professoras/es	8	2	2
Motivação da comunidade escolar	7	5	1

É importante destacar que o questionário foi aplicado com profissionais de diferentes setores da escola: professoras/es de múltiplas faixas etárias, diretoras e funcionárias. Logo, dependendo também da sua função na unidade escolar a percepção das dificuldades pode ser diferente de acordo com o grau de autonomia, formação, orientação ou outras variáveis.

Embora os resultados tenham tido pouca amplitude entre as alternativas listadas, entre os itens que foram considerados como os que “dificultam muito” ou “dificultam razoavelmente” (o medo de arriscar, a falta de formação inicial na temática, a dificuldade de conciliar com os conteúdos regulares e a motivação das professoras/es), dois deles (medo de arriscar e motivação das professoras/es) relacionam-se com aspectos mais subjetivos e ligados as emoções dos profissionais envolvidos. Mais dados que apontam nessa direção, serão apresentados no item 4.1.3 Cotidiano Escolar.

4.1.2 Comunidade escolar

Dentre as 32 participantes que iniciaram o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, na qual foram convidadas aproximadamente 10 pessoas para cada uma das três comunidades escolares, apenas duas funcionárias participaram, sendo ambas da mesma comunidade escolar (uma merendeira e uma escrituraria). O restante dos participantes eram professores ou gestores. Familiares, líderes comunitários, estudantes ou moradores do bairro não participaram da equipe das comunidades escolares em formação. Esse fato já mostra indícios de quem se entendia por comunidade escolar no início do processo formativo ou então, destaca o distanciamento existente entre escola e a diversidade de atores da sua comunidade (TROVARELLI; MACHADO, 2014).

Durante a análise do processo formativo em 2011, percebemos o desconhecimento dos grupos de trabalho de suas próprias comunidades escolares. A maioria das participantes não residiam no bairro onde atuavam e algumas nem mesmo no município. Diagnosticamos também preconceitos e receios em relação à comunidade, que foram percebidos através de dinâmicas artísticas e falas durante o curso. Era recorrente a fala de que os valores da escola e da família eram diferentes. Mas, as professoras não sabiam descrever porque acreditavam ser distintos e mesmo especificar quais eram esses valores. Acreditamos que durante o processo formativo, iniciamos um movimento de ruptura desses preconceitos, já que a metodologia do curso sugeria o acolhimento e diálogo como elementos fundamentais. Ao longo do processo, embora a participação da comunidade externa a escola tenha sido tímida, sempre que convidada esta respondeu muito positivamente (TROVARELLI; MACHADO, 2014).

No entanto, após três anos da realização do processo formativo, no presente questionário aplicado para esta pesquisa ao serem perguntados “Quais pessoas formam a comunidade escolar?”, onze pessoas consideram professores, gestores, funcionários, estudantes, familiares dos estudantes e a comunidade do entorno da escola; duas pessoas

consideram os professores, gestores, funcionários, estudantes, familiares dos estudantes; e uma pessoa considera os professores, funcionários, estudantes e gestores (Gráfico 3). Todas as entrevistadas acreditam que é muito importante ou importante o desenvolvimento de atividades conjuntas entre escola e comunidade escolar.

Gráfico 3 - Atores da comunidade escolar

Com intuito de verificar se as participantes tem alguma identidade, senso de pertencimento ou conhecimento sobre a comunidade escolar lhes foi pedido para assinalar a possibilidade de resposta condizente, considerando a comunidade escolar (Gráfico 4): 1) Compartilhamos valores, trabalhamos juntos e desenvolvemos projetos (7 respostas); 2) Trabalhamos juntos e desenvolvemos projetos (3 respostas); 3) Trabalhamos juntos, não desenvolvemos projetos comuns, mas gostaria de desenvolver (3 respostas); 4) Não conheço profundamente a comunidade escolar (1 resposta); e 5) Não desenvolvemos projetos comuns, e por enquanto, não tenho interesse (ninguém assinalou).

Gráfico 4: Comunidade escolar

Sobre os participantes das atividades de educação ambiental na escola, quatro respondentes afirmaram que são professores, funcionários, gestores, estudantes, familiares dos estudantes e comunidade do entorno da escola; quatro afirmaram que são professores, funcionários, gestores, estudantes e familiares dos estudantes; três responderam que são professores, funcionários, gestores e estudantes; duas pessoas disseram ser os estudantes; uma pessoa respondeu que são estudantes e familiares do estudantes; uma pessoa respondeu que são professores e funcionários (Gráfico 5).

Gráfico 5: Público participante das atividades de EA na escola

É importante destacar que,

A escola sem a participação da sua comunidade transforma-se em uma educação a-política, não há questionamento, pouco provoca educadores e educandos para a reflexão do mundo, portanto, para compreendê-lo e transformá-lo. A realidade torna-se imobilizadora, passa a limitar as ações de mulheres e homens. Nessa situação, há o fortalecimento da cidadania passiva (MACHADO et al., 2015).

A relação com a comunidade escolar externa (pais e comunidade do entorno), deve ser parte do cotidiano, criando um senso de comunidade escolar que ultrapassa o senso de comunidade escolar no interior da instituição. É extremamente importante o sentimento de pertencimento e de identidade entre todos esses atores envolvidos dentro e nos arredores das escolas. Portanto, as escolas precisam se preocupar em construir momentos de integração, comunicação e ação junto à comunidade em que está inserida.

Assim, no tocante a comunidade escolar, ao menos no discurso o entendimento do conceito foi ampliado para maioria dos respondentes do questionário, inclusive assumindo o compartilhamento de valores e desenvolvimento de projetos conjuntos. Porém, percebemos que esse conceito ainda é frágil, visto que embora onze dos quatorze respondentes tenham incluído a comunidade escolar externa, ou seja, assumindo o conceito que o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE provocou em relação à comunidade escolar, apenas sete disseram trabalhar efetivamente com essa comunidade escolar. No entanto, somente quatro disseram que o público das atividades de educação ambiental na escola envolve toda a comunidade escolar, inclusive a comunidade externa a instituição.

4.1.3 Cotidiano escolar

Além das questões mais voltadas para a relação entre comunidade escolar, educação ambiental e escola, buscamos também algumas questões com foco nas percepções individuais sobre cotidiano escolar visando diagnosticar alguns apontamentos sobre o bem-estar dos profissionais na unidade, no tocante ao nível de estresse, apoio social e senso de comunidade, e felicidade.

4.1.3.1 Nível de estresse

Em relação ao nível de estresse, onze entrevistadas afirmaram que se sentem estressados em alguns momentos, enquanto um considera-se razoavelmente estressado, um raramente fica estressado e um não está estressado (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Nível de estresse

Quando perguntamos sobre como lidam com seu estresse, três responderam que buscam apoio em colegas, amigos ou familiares: *“Tento conversar com outros colegas para compartilhar os problemas”* (fala de uma dessas respondentes).

Duas pessoas responderam que tentam conversar com os estudantes para resolver eventuais problemas, através de um senso de afetividade, diálogo e cooperação:

Este ano resolvi pautar meu trabalho no estabelecimento, junto com os alunos, de regras morais. Qualquer desentendimento ou problema de relacionamento era conversado individualmente com cada aluno buscando estabelecer uma ligação mais afetiva. Antes de termos uma relação professor - aluno, conversava com todos que éramos/somos seres humanos com imperfeições que podem ser melhoradas a partir do esforço, dedicação e compreensão (fala de uma dessas respondentes).

Geralmente paro o que estou fazendo, respiro, penso com calma e recomeço tudo novamente, conversando com os alunos sobre o que está acontecendo (fala de uma dessas respondentes).

Este último depoimento citado foi o único que enunciou claramente a respiração como uma técnica de controle do estresse, embora tal ferramenta esteja sendo amplamente indicada por médicos para o controle do estresse (SMYTH et al., 2001, apud ANDREWS, 2011). Uma pessoa enunciou que lida com seu estresse fazendo terapia (não especificou qual tipo de terapia) e outra disse que tenta resolver os problemas com muita cautela, sem misturar área pessoal com profissional.

Ainda cinco participantes buscam atividades prazerosas ou de lazer, como leitura ou dormir mais. Uma pessoa afirmou que prefere não demonstrar que está estressada, procurando se manter calma e sorrindo.

Duas pessoas afirmaram que lidam com seu estresse com o gosto pela profissão ou pelo resultado de seus esforços: *“Gosto do meu trabalho”* (fala de uma dessas respondentes) e *“Quando vejo uma criança aprender a ler e a escrever”* (fala de uma dessas respondentes).

Observamos, portanto, que há um quadro de estresse entre os profissionais da educação e que estes lidam com o estresse principalmente através do diálogo com estudantes ou buscando apoio social. Considerando que apenas uma pessoa utiliza técnicas de gerenciamento de estresse diretamente relacionada a diminuição do hormônio cortisol na corrente sanguínea, podemos apontar indícios de que há demanda por práticas de gerenciamento de estresse e aumento do bem-estar individual no ambiente escolar.

4.1.3.2 Felicidade e apoio social

No tocante a felicidade, sete responderam que se consideram felizes, enquanto cinco sentem-se muito felizes e duas mais ou menos felizes (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Felicidade

Em relação ao apoio e laços sociais na escola, cinco responderam que sentem muito apoio de pessoas do contexto escolar para lidar com os desafios profissionais, seis disseram que sim, têm apoio, um razoavelmente e um apenas durante o HTPC. Em relação a possuírem amizades pessoais no trabalho e que lhes apoiam quando necessário, três afirmaram ter muitas amizades, oito algumas, três as vezes. Para Padilha (2003, p. 89) uma “escola bem cuidada é aquela onde convivem pessoas que, em primeiro lugar, cuidam-se enquanto seres humanos, individual e coletivamente”.

Você conta com o apoio de alguém do contexto escolar para lhe apoiar em desafios profissionais quando necessário?

Gráfico 8 - Apoio social na escola

Você tem amizades pessoais no seu trabalho que lhe apoiam quando necessário?

Gráfico 9 - Amizades na escola

Logo, observamos que a maioria (11) têm apoio social no ambiente profissional, fator importantíssimo para felicidade/bem-estar e para o gerenciamento do estresse, conforme já indicado. Interessante destacar que doze pessoas consideram-se muito felizes ou felizes (Gráfico 7), e onze sentem-se estressadas em alguns momentos (Gráfico 6). Não sabemos se são as mesmas pessoas, mas onze pessoas também afirmaram sentem-se apoiadas e tem amizades no contexto escolar (cinco sentem-se muito apoiadas e seis sentem-se apoiadas

(Gráfico 8), três tem muitas amizades e oito tem algumas amizades pessoais no trabalho que sentem-se apoiadas (Gráfico 9).

Essas questões são relevantes para buscar elementos sobre as comunidades escolares internas, pois quando as escolas criam um ambiente favorável o trabalho coletivo e os envolvidos percebem a importância do sentido prazeroso da construção conjunta da gestão escolar, aos poucos, gera-se autonomia (PADILHA, 2003).

O envolvimento com satisfação num projeto qualquer e, principalmente, no projeto político-pedagógico de uma escola, depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça – espaços e tempos para encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudo etc – e do estabelecimento de relações democráticas, de confiança e de comprometimento com um planejamento que vai se realizando e com o projeto que se pretende construir. Nesse sentido, estamos ao mesmo tempo realizando o planejamento da escola, que para nós significa um processo para “evitar o imprevisto, prever o futuro, estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantimos a socialização do ato de planejar”. Ao mesmo tempo em que planejamos, não deixamos de considerar que o nosso grande objetivo é sermos alegres e felizes, porque o momento para sermos felizes é agora (PADILHA, 2003, p. 85-86).

4.1.3.3 Projeto Político Pedagógico

Mas, como caminhar nessa direção que Padilha (2003) propõe? Não há receita pronta ou formula que valha para toda e qualquer comunidade escolar. No entanto, algo comum que poderia inspirar um primeiro movimento para aguçar o olhar para essas questões é a revisita coletiva e periódica do Projeto Político Pedagógico (PPP).

No questionário aplicado com as participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, nove afirmaram que conhecem o documento e que inclusive participam ou participaram da sua construção; uma afirmou que conhece; duas conhecem razoavelmente; uma conhece um pouco; uma não conhece (Gráfico 10). Aqui vale destacar que o não conhecimento pleno do PPP, percebendo-se como seu construtor cotidiano, pode ser um indicativo de lacunas nos processos específicos de elaboração e atualização do PPP como um documento vivo, presente no dia a dia da escola. O Curso Oca/IE trabalhou/focou neste aspecto e isto pode ajudar a compreender, considerando que quatro das entrevistas são diretoras, o fato da maioria conhecer o documento. No entanto, o intuito não é avaliar se o PPP em escolas que passaram pelo processo de formação em Escolas Sustentáveis tem caráter mais participativo ou não, e sim fomentar a reflexão de que este documento é um grande parceiro para criar espaços e mecanismos institucionais para as práticas de educação ambiental e escolas sustentáveis nas

instituições escolares. O não conhecimento pleno deste documento de pactuação sobre o cotidiano escolar pode indicar incoerências e lacunas dialógicas que refletem ou podem se desdobrar na menor participação e cultura de procedimentos democráticos nas escolas.

Gráfico 10 - Conhecimento sobre o PPP da escola

O processo de revisitar coletivamente o PPP é, ou poderia ser, o momento em que a comunidade escolar

(...) consegue se organizar para tomar decisões conjuntas, (...) construindo a sua autonomia e, principalmente, a sua identidade. A escola está dizendo a que veio, para onde pretende ir e como pretende chegar a esse lugar. Está diante da oportunidade quase ímpar de as pessoas se verem, conhecerem, trocarem ideias e descobrirem as potencialidades de cada um no ambiente escolar (TRAJBER, 2012, p. 14).

Trajber (2012), sugere 10 itens essenciais aos PPPs de escolas sustentáveis: integridade, conhecimento e saberes, cultura, ética do cuidado, transformação, democracia, responsabilidade socioambiental, criatividade, metas e transdisciplinaridade.

Para Padilha (2003), o caminhar na direção de escolas sustentáveis deve se pautar,

De acordo com o ritmo de cada unidade escolar e de cada comunidade. Respeitando o seu tempo e o seu espaço, a sua experiência e o seu sonho, incentivando a realização das festas populares na escola e as diferentes manifestações artísticas, sejam elas manifestações culturais ou então processos de educação e formação continuada (tipo oficinas). Eventos tais como festivais de música, festas populares, potencializando na escola e na comunidade, por exemplo, teatro crítico, grupos folclóricos, manifestações da cultura local, trazendo a comunidade para dentro da escola,, reuniões de discussão dos problemas do bairro, chamamento de todos a contribuir com a melhoria da qualidade de vida e do ambiente em que vivemos, realizar mutirões de limpeza, de coleta e seleção do lixo, construir jardins e hortas na escola e na comunidade, trabalhar com projetos

de vida, com os ciclos de vida, criar situações de encontro e de mobilização comunitária, incentivar cursos na escola demandados pela comunidade e patrocinados pelo Estado em parceria com a Sociedade Civil, etc (PADILHA, 2003, p. 90).

Buscamos uma educação que extrapole os muros da escola, dialogando com as famílias e a comunidade externa, transformando-as e simultaneamente, se transformando, revisitando seu papel e suas práticas. A cada passo que avançarmos na construção de escolas sustentáveis, mostraremos ser capaz também de transformar outros territórios, tal qual a casa, o bairro, a cidade, o estado, a nação, o planeta. E assim, fomentar a criação de espaços efetivamente educadores e sustentáveis (BORGES, 2011) e caminhar rumo a transição para sociedades sustentáveis.

4.1.4 O Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

No questionário aplicado, um dos tópicos que abordamos foi o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, buscando elementos e reflexões que tenham acontecido ao longo do curso que promovam processos educadores ambientalistas em consonância com a transição para sociedades mais sustentáveis no contexto das comunidades escolares. Os resultados e discussões desse tópico estão divididos nos sub itens que se seguem.

4.1.4.1 Quais foram os aspectos mais relevantes do processo vivenciado no Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE?

No tópico de resgate de elementos do Curso Escolas Sustentáveis do questionário aplicado nesta pesquisa, as participantes afirmam que o que mais foi relevante para elas foi a ampliação da compreensão sobre o que é EA e a possibilidade de trocar experiências, entre escolas, entre educadoras e mesmo dentro de uma mesma instituição.

Reforça-se tal indicativo com a enunciação de algumas respostas da questão “quais foram os aspectos mais relevantes do processo vivenciado no Curso Escolas Sustentáveis?”: *“A reflexão e o aprendizado de que o conceito de sustentabilidade inclui a relação e sentimento das pessoas”*; *“Saber que a EA vai além de cuidados com meio ambiente”*; *“Acredito que um dos pontos mais relevantes foi a troca de experiências”*.

“Primeiro a amizade que cultivamos durante todo o processo de formação. Estes momentos, levaremos na memória para sempre. Todo o conteúdo de formação trabalhado foi excelente. Pelo menos para

mim foi bom, pois mudei a forma de ver o mundo e sempre busco passar para os meus alunos a consciência de que nossas ações são eternas. Interferimos hoje e teremos bons ou maus resultados amanhã. Isso se faz com que criemos o senso de responsabilidade por nós e pelos outros. A responsabilidade é um valor cultivado e trabalhado na Educação Ambiental e levamos para todos os momentos da nossa vida” (fala de uma das respondentes).

“O curso possibilitou uma aproximação entre funcionários de diversos setores da escola, dessa forma, trocamos experiências, passamos a conhecer melhor, a entender, compartilhamos conhecimentos. Foi muito positivo, ver como a interação entre professores e alunos melhorou, a comunidade também se envolveu mais com a escola” (fala de outra respondente).

Observamos que as respondentes destacaram a importância da formação continuada e da compreensão de que sustentabilidade não se refere apenas à temática ambiental, reforçando a ideia apresentada no item anterior que aponta o aparecimento de temas e conteúdos ligado a interpretação de que a EA extrapola o foco na conservação ecológica.

Apenas o fato do Curso ter acontecido, segundo elas, já contribuiu para o enfrentamento de parte das dificuldades apontadas, no tocante a “falta de formação continuada, ausência de tempo para troca de experiências e falta de orientação”.

4.1.4.2 Quais atividades do Curso que mais lhe impactaram positivamente?

Sobre as atividades do curso que mais lhe impactaram positivamente, as respostas foram diversas: as palestras, as dinâmicas, os sábados de trabalho, as atividades em grupos, as reuniões semanais de planejamento nas escolas. Duas participantes citaram dois momentos específicos: a dinâmica da árvore dos sonhos (oficina de futuro) e uma palestra sobre consumo.

Durante os encontros nos “sábados de trabalho” frequentemente eram realizadas atividades com conotação artística ou cultural, como dança de diversas formas, teatro, percussão corporal, confecção de cartazes, entre outros similares. A citação de “dinâmicas”, “sábados de trabalho” e “atividades em grupos” podem apontar que esse tipo de atividade teve impacto positivo. Esse indício foi reforçado a partir da lembrança dos participantes que os encontros eram “divertidos” e que ao longo do curso realizavam tais atividades demonstrando satisfação.

4.1.4.3 Quais conceitos e atividades que foram trabalhados no curso, você considera importantes para processos de formação em Educação Ambiental?

Em relação aos conceitos e atividades que foram trabalhados no curso Escolas Sustentáveis que consideram importantes para processos de educação ambiental, as participantes afirmaram a necessidade de refletir sobre os próprios hábitos e práticas para depois pensar na escola ou planeta. Além disso, citaram o processo de construção dos conceitos, especificamente de educação ambiental, utopias e comunidade escolar: *“A atividade da árvore dos sonhos foi importante, pois através dela foi possível conhecer os desejos de alunos funcionários e comunidade e construir um plano de ação”* (fala de uma das respondentes).

Vale destacar que a construção de conceitos foi um processo difícil em alguns momentos, já que as participantes demonstravam certa impaciência com a falta de apresentação de um conceito pronto e fechado pela equipe gestora do projeto.

Observamos a importância e a potencialidade de trabalhar as utopias e a construção da identidade do grupo, no caso, através da dinâmica da “árvore dos sonhos” e atividades pontuais ao longo do processo formativo como um todo.

4.1.4.4 Alguns apontamentos sobre o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE

Uma das dificuldades encontradas foi, mesmo ao final do percurso, tirar o foco dos estudantes como centro das ações de uma escola sustentável. Em diversos momentos as escolas foram provocadas pela equipe gestora do curso a fomentar a participação da comunidade escolar. Num primeiro momento houve alguma resistência, mas após a realização de ações concretas, esse envolvimento foi considerado muito positivo com repercussões na melhoria da compreensão sobre os estudantes e suas realidades (MACHADO, 2014).

A partir dessa experiência, Machado (2014) sugere que as mudanças mais significativas aconteceram a nível individual e pouco se manteve nas instituições escolares, especialmente no que se refere a currículo e gestão. Nesse sentido, aponta-se como possível estratégia para a permanência institucional dos avanços obtidos, revisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, fortalecendo uma EA transversal e integral, e enfatizando a participação da comunidade escolar.

Vale destacar que o PPP, é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos

do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Moreira (2011) destaca que a formação para escolas sustentáveis é um desafio contínuo, exatamente pela necessidade de abarcar não só professores e estudantes, mas toda a comunidade escolar. Segundo a autora

(...) essa formação volta-se a realizar um movimento que une aprender-mobilizar-atuar-construir novos saberes que permitam evoluir numa espiral ascendente de possibilidades em direção a um novo patamar civilizatório, tendo a escola como um farol a irradiar uma nova cultura para a comunidade (MOREIRA, 2011, p. 22).

Observamos que a experiência possibilitou um processo muito rico, cheio de aprendizados e avanços na caminhada rumo às escolas mais sustentáveis (BELIZÁRIO et al., 2013; MACHADO, 2014; TROVARELLI; MACHADO, 2014).

Finalmente, todas as respostas foram unânimes e positivas ao serem perguntados: “Você acha que um material pedagógico específico para orientar as atividades e projetos de educação ambiental na escola seria interessante para auxiliar o desenvolvimento de tais atividades?”. A conclusão a partir de tal ênfase fortaleceu a proposta inicial do presente projeto de pesquisa de criação de um cardápio de aprendizagem que oferecesse itens que permeasse os quatro eixos das escolas sustentáveis, em diálogo com o currículo e que contribuísse para o empoderamento da comunidade escolar na transição para escolas e sociedades mais sustentáveis.

4.1.5 Síntese dos resultados da etapa exploratória

Para explicitar de forma direta e didática os resultados que emergiram da fase exploratória, segue abaixo em tópicos os resultados que emergiram:

- Estão sendo utilizadas múltiplas formas, em especial atividades ligadas a arte (atividades manuais, música, teatro) e com caráter lúdico, e não apenas a tradicional exposição de conteúdos, pelos respondentes do questionário;
- Os fatores que, segundo os entrevistados, mais dificultam o desenvolvimento de atividades de educação ambiental nas escolas são o medo de arriscar, a falta de

formação inicial na temática, a dificuldade de conciliar com os conteúdos regulares e a falta de motivação das professoras/es);

- Dois, dos quatros fatores que segundo os entrevistados mais dificultam o desenvolvimento de atividades de educação ambiental nas escolas (medo de arriscar e falta de motivação das professoras/es) relacionam-se com aspectos mais subjetivos e ligados as emoções dos profissionais envolvidos;
- Apenas o fato do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE ter acontecido, já contribuiu para o enfretamento de parte das dificuldades apontadas, no tocante a “falta de formação continuada, ausência de tempo para troca de experiências e falta de orientação”;
- Indícios de que atividades com conotação artística ou cultural durante o Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE teve impacto satisfatório e positivo nos respondentes do questionário;
- Observamos, a partir das respostas do questionário, a potencialidade de trabalhar as utopias e a construção da identidade do grupo;
- Indícios de que, ao menos no discurso, o entendimento do conceito de comunidade escolar foi ampliado para parte das respondentes do questionário (8), inclusive assumindo o compartilhamento de valores e desenvolvimento de projetos conjuntos (7); destacamos que todas as entrevistadas acreditam que é muito importante ou importante o desenvolvimento de atividades conjuntas entre escola e comunidade escolar;
- A maioria das respondentes do questionário (11) afirmaram que se sentem estressadas em alguns momentos;
- Há indícios de que pode haver demanda por práticas de gerenciamento de estresse e aumento do bem-estar individual no ambiente escolar;
- A maioria das respondentes do questionário têm apoio social no ambiente profissional (11, tanto para assuntos profissionais e pessoais), fator importantíssimo para felicidade/bem-estar e para o gerenciamento do estresse, conforme já indicado;
- Todas as respondentes indicaram que um material pedagógico contribuiria no desenvolvimento de tais atividades no ambiente escolar.

4.2 Etapa de intervenção: O Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Nesta parte do trabalho são apresentados os resultados emergentes da intervenção do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental. Embora o projeto tenha sido uma vivencia muito

rica em âmbito pessoal, profissional e de pesquisa, optamos por recortar a intervenção na descrição e análise do processo formador do projeto, bem como na análise das atividades co-criadas pelos grupos nesse processo formador. Acreditamos que, dessa forma, teremos subsídios suficientes para atingir os objetivos da presente pesquisa.

4.2.1 O processo de co-criação de atividades nas oficinas no Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Este item do texto visa a descrição das oficinas realizadas buscando subsídios para análise do processo por meio da observação participante e transcrição de vídeos do quarto encontro.

1. Primeiro encontro

O primeiro encontro teve foco no diálogo sobre utopia e conjuntura. Fizemos o lançamento do projeto com apresentação musical, apresentação do desenho do projeto, uma mesa redonda intitulada “O cardápio de aprendizagem como possibilidade para construção de escolas sustentáveis” composta por Karine Faleiros, da Iandé, Marcos Sorrentino, coordenador Oca (ESALQ/USP), e Raquel Ventura, diretora da Escola Municipal Francisco Correa. No período da tarde, convidamos Renato Morgado (Imaflora) para uma conversa sobre participação social e gestão democrática, e em seguida fizemos um Café ComPartilha, para dialogarmos sobre a construção participativa do cardápio, nossas utopias e os métodos para tal.

Um dos principais pontos de destaque foi a fala da diretora Raquel Ventura sobre o processo vivido na escola dela impulsionado pelo Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE. Em diversos momentos percebemos o encantamento dos participantes com a fala da diretora que demonstrou muita sinceridade e coerência, com soluções simples e contextualizadas aos desafios do cotidiano escolar. Outro ponto a ser destacado é que posteriormente a fala do Renato Morgado, os participantes sentiram-se muito provocados a “fazer” ao invés de “refletir sobre” e foi acordado que os projetos co-criados ao longo dos meses que viriam tentariam ao máximo já ser implementados como intervenções. Foi realizado um “Café Compartilha” sobre a construção participativa do cardápio de aprendizagem, os métodos e técnicas a serem utilizados e quais as utopias dos participantes e do grupo. Um último fator refletido e dialogado, trazido pelos próprios participantes, foi a importância da arte nos processos

educadores ambientalistas. Nesse sentido, encaminhamos a execução de um sarau no encontro seguinte, visando o estímulo ao “fazer artístico” por cada um dos participantes.

2. Segundo encontro

O segundo encontro teve como foco o início da co-criação de atividades. Através da ferramenta Espaço Aberto, os participantes enunciaram temas problematizadores no seu contexto que gostariam de dedicar-se a construção de atividades. Assim por afinidade formaram-se seis grupos de trabalho, e posteriormente mais um grupo foi acrescentado, totalizando sete coletivos. Neste encontro, as falas problematizadoras foram de Denise Alves (Oca/ESALQ – USP) sobre felicidade e educação ambiental e Fernanda Moraes (NACE-Pteca), sobre agroecologia.

Um dos pontos de destaque foi a realização do sarau artístico com a participação de muitas pessoas com poesias, músicas, falas, crônicas, malabarismo e afins. No mais, os grupos já divididos por temáticas, começaram a criar atividades e preencher um roteiro modelo fornecido pelos organizadores do projeto a fim de facilitar a criação de atividades. Ao final do encontro, durante a apresentação das ideias estruturadas ao longo do dia, percebemos que muitos grupos estavam trabalhando com projetos, que envolviam sequências de atividades, e que tal opção dava um caráter mais complexo e desafiador aos participantes.

3. Terceiro encontro

O terceiro encontro teve como objetivo continuar a construção coletiva das atividades, com trabalhos em subgrupos. Contou com a provocação das falas de Ana Meira (USP Recicla) e Cristiano Pastor (Iandé), sobre consumo e espaços educadores. Um ponto importante para esse encontro foi o cuidado que tivemos em detalhar a diferenciação entre atividade e projetos, oferecendo para além do roteiro de atividades³³, um roteiro de projetos³⁴. O intuito dessa estratégia foi ajudar os grupos a se organizarem de forma padrão para a produção do material didático. Também foi feita uma feira de trocas, proposta por um dos subgrupos, já que tal atividade seria um “piloto” de uma atividade que estavam construindo. Ao final do encontro, apresentamos uma sistematização de todo o processo até aqui em formato musical do gênero pagode, intitulada “Amarradão”. Segue tal sistematização na íntegra:

³³ Este documento está disponível no anexo D.

³⁴ Este documento está disponível no anexo E.

“Amarradão”

Vamo fazer um
amarradão
do que estamos
construindo
é um baita “cardapão”

Escolas sustentáveis
são nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia

Karine, Raquel e
Marcos³⁵
deixaram todo mundo
esperto
sem tira nada dos
sovacos
quando lançamos o
projeto

Participação, diálogo,
intervenção
vontade de realizar
e superar o bla bla bla

Quinta ao amanhecer
fizemos um sarau bonito
teve um baita dum
“EmeCê”
foi de matar cachorro a
grito

Vamo fazer um
amarradão
do que estamos
construindo
é um baita “cardapão”

Escolas sustentáveis
são a nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia

A Denise³⁶ veio
pra falar felicidade
e falou pro povo inteiro
sobre a tal da unidade

E o ponto de encontro
não ta no material
ele ta dentro do outro
e do ser primordial

Ouvimos sobre o “Fucô”
Boaventura e o tratado
de um povo que é bravo e
manso
e quer mudar nosso estado

Vamo fazer um
amarradão
do que estamos
construindo
é um baita “cardapão”

Escolas sustentáveis
são a nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia

Pensando nessas verdades
vamo agora começa
a criar atividades
transformando a realidade

Porque poder não é força
é a paz e a doação

do homem e da moça
pra acabar a poluição

Pra poder somar
dividimos o grupo em
temas
pra começar a criar
a sintonia das antenas

Vamo fazer um
amarradão
do que estamos
construindo
é um baita “cardapão”

Escolas sustentáveis
são a nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia

Horta, solo, lixo, acordo
com muita cooperação³⁷
foram os temas que
surgiram
pra o nosso “cardapão”

Metacardápio pra inspirar
educadores e guerreiros
agroecologia é a panela
pra fazer nosso tempero

Vamo fazer um
amarradão
do que estamos
construindo
é um baita “cardapão”

³⁵ Refere-se a mesa redonda durante o lançamento do projeto.

³⁶ Refere-se a fala provocadora sobre felicidade e EA.

³⁷ Alguns dos temas que apareceram para as atividades no segundo encontro. No entanto, alguns grupos não chegaram até o fim do projeto ou mudaram seus temas de trabalho.

Escolas sustentáveis
são a nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia

Eu consumo e tu
“consomes”
a geladeira e o planeta
e aos poucos tudo some
e vai pra dentro da gaveta

Pensando nessas verdades
que a Aninha colocou
o povo criatividades
por inteiro se juntou

Pra seguirmos em frente
tem que pensar no
espaços
que fica vivo com a gente
e levantar punhos de aço!

Vamo fazer um
amarradão
do que estamos
construindo
é um baita “cardapão”

Escolas sustentáveis
são a nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia

Reconstruindo o alfabeto
do viver no ambiente
e nesse novo dialeto
fortalecendo nossa mente

O trabalho é paixão
não é só aqui no sesc
realizar plano de ação
e encarnar povo
rupestre³⁸

Vamo fazer um
amarradão
do que estamos
construindo

é um baita “cardapão”

Escolas sustentáveis
são a nossa utopia
mão na massa, teoria
e alegria todo dia.

³⁸ Refere-se a uma das
atividades “quebra gelo”

4. Quarto encontro

O quarto, e último encontro, focou na finalização da co-criação de atividades, avaliação e celebração do processo vivido. Nesse momento os subgrupos entregaram e apresentaram as atividades que co-criaram. A inspiração veio com a fala de Karine Faleiros (Iandê – educação e sustentabilidade) sobre a arte, ludicidade e educação. Neste encontro, também firmamos acordos sobre a sistematização, revisão e publicação das atividades.

Um ponto de destaque foi a arte que permeou de forma transversal todas as atividades daquele dia. Os participantes fizeram avaliação do processo em subgrupos e apresentaram a essência em uma intervenção artística visual, musical ou teatral. Houve também um momento de reflexão individual numa proposta de relaxamento profundo de recordação do processo como um todo.

Ao final de cada encontro realizamos uma que foi posteriormente tabulada. No início de cada oficina revisitamos e alteramos (quando necessário) os acordos coletivos. Realizamos as três primeiras oficinas no Sesc Piracicaba, nos espaços do anfiteatro, comedoria e praça externa. Quando as atividades foram realizadas na comedoria e praça externa o barulho de outras atividades simultâneas foi um desafio. O calor no período da tarde quando as atividades aconteciam em local externo também dificultou o foco nas atividades propostas. Por esses motivos, somado ao corte de verbas do Sesc para o lanche das atividades, transferimos o último encontro para o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) da Secretaria de Defesa do Meio Ambiente (SEDEMA) da Prefeitura Municipal de Piracicaba, parceiro do projeto.

Ao longo das quatro oficinas, os participantes variaram entre 30 a 45 presentes, entre estudantes de pós graduação e graduação da ESALQ, funcionários públicos na área de educação e meio ambiente, autônomos de diversas áreas e professores.

Durante esse processo de pouco mais de dois meses, criamos nos momentos presenciais (sem considerar as atividades enviadas por parceiros institucionais) 19 itens de cardápio, sendo as temáticas: metacardápio (construção participativa de cardápios de aprendizagem em escolas), comunidade, acordos coletivos e água e saúde pública. Outros três grupos que trabalharam com os temas “quatro elementos da natureza”, “literatura socioambiental” e “horta e agroecologia” embora tenham atuado durante todos os encontros, não entregaram as atividades finalizadas no formato do roteiro estabelecido.

4.2.1.1 A essência do processo para os participantes da quarta oficina

Na atividade de avaliação e apresentação artística sobre a essência do processo, um dos grupos fez um cartaz com o logo do projeto Criatividade ampliado e multiplicado, como pétalas (Figura 11). Para esse grupo a essência do processo foi a conexão, formação de parcerias e especialmente a continuidade como multiplicadores do processo vivenciado.

Figura 11 - Cartaz sobre essência do projeto. Grupo 1

Já o segundo grupo compôs uma música que foi cantada coletivamente e tocada no violão por um dos integrantes. A letra da composição segue abaixo na íntegra:

"Cria a proximidade
exercita a liberdade
como muita criatividade
tudo com simplicidade
interação dos processos de educação
percepção com a cabeça e o coração
cria o acolhimento
exercita o pensamento
vem e curte o momento
favorece o crescimento"

O terceiro grupo iniciou sua apresentação com um jogral entre alguns participantes e depois seguiu com um rap. A seguir o jogral e o rap na íntegra.

Jogral:

A mudança? Todos querem, poucos mudam.
Para despertar? É preciso sensibilizar.
Tocar para conhecer. Fazer para acontecer.
Descobrir a fragrância, essência de criança.

Devemos resgatar para compreender.

Vivenciar, ouvir, observar. Criar!

Rap:

“A EA não tem idade, mas tem uma longa história

Levantamos sua bandeira, a cada dia uma vitória,

A luta se faz todo dia, é trabalho de formiguinha

Contra o consumo do planeta e o de Pira, o de Pira!

A coletividade no caminho do bem

Juntos vamos devagar, mas chegamos além

Na beira do rio, a piracema come solta

Que tal essa proposta: vamos tirar a roupa?

[pausa]

Calma! Calma! A roupa que eu digo é a que cobre a alma”.

O quarto e último grupo, expressou a essência de co-criação e leveza através de uma apresentação teatral na qual havia uma sala de aula tradicional, na qual a professora era autoritária e os alunos completamente robotizados. Aos poucos um dos estudantes começou a quebrar as regras e experimentar alguns sons com instrumentos musicais. Dentre os instrumentos musicais encontrou “cores” (tinta colorida) e se lambuzou todo. Nesse momento, algo aconteceu dentro de si e começou a se libertar da vida robotizada. Aos poucos foi pintando também todos seus colegas, que começaram a criar um ritmo comum musical. A professora toda estressada com o novo comportamento dos estudantes, também acabou sendo pintada e entrou na “onda”. Ao final do teatro, os atores puxaram a paródia da brincadeira “Fulano roubou pão na casa do João”:

“A [nome] aprendeu no criatividade. A [nome] aprendeu no criatividade” - coro.

“Quem eu?” - respondia a participante chamada.

“Você! Aprendeu o que?” - coro

“Aprendi amizade!” - participante

“Com quem?” - coro

“ Com a [nome] participante encaminhava a brincadeira para outro participante.

E assim todos os participantes sintetizaram em uma palavra seus aprendizados. Foram citados: amizade (3 vezes), poesia (3 vezes), criatividade (2 vezes), o que é cardápio de

aprendizagem (2 vezes), felicidade, leveza, participação coletiva, “fazer um claquete³⁹”, fazer atividade, tirar foto, coragem, compartilhar, ter parcerias, dar continuidade, cooperação, simplicidade, união, positividade, diversão e inspiração.

4.2.1 As atividades co-criadas no Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Realizamos a análise das 19 atividades⁴⁰ co-criadas em momentos presenciais e entregues a equipe formativa do projeto, originárias a partir de quatro sub grupos (Figura 12), responsáveis cada um pelas seguintes propostas: atividade 1) “Estamos Combinados”; 2) Projeto “Água e Saúde: Como cuidar para não faltar?” que é composto por cinco atividades (Figura 14); 3) projeto “Cozinheiros da Transformação” composta por 12 atividades (Figura 13), e 4) atividade “Somos mais do que mil, somos um!”.

Figura 12 - Quatro grupos de co-criação

³⁹ Refere-se a uma das atividades na qual os participantes batiam palmas todos juntos para dar início a uma apresentação artística.

⁴⁰ Os roteiros com as atividades estão disponíveis nos anexos F a J. Destaca-se que a identidade dos participantes, suas respectivas instituições e contatos, foram mantidas em sigilo visto que o cardápio de aprendizagem ainda não foi revisado e publicado oficialmente pela equipe gestora do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental.

Figura 13 - Atividades do projeto Cozinheiros da Transformação

Figura 14 – Atividades do projeto Água e Saúde

O Projeto “Água e Saúde” tem como foco os agentes de saúde comunitários, atuando na região de escolas, mas não é desenvolvido com o público escolar interno. As outras atividades têm a escola como instituição central, embora especialmente no projeto

“Cozinheiros da Transformação” e “Somos mais que mil, somos todos um!” a comunidade escolar externa participe, mesmo que timidamente em alguns momentos.

Nos projetos enunciados, parte das atividades indicadas são atividades já publicadas em outros materiais de EA. Destacamos a “oficina de futuro” (que propõe as atividades “árvore dos sonhos” e “muro das lamentações”), o “biomapa”, o “5w2h”, todos citados pelos dois projetos, e também o “café compartilha” e “troque um sonho por um sonho”.

Na análise das atividades, observamos uma intenção nos quatro sub grupos em trabalhar com abordagens dialógicas e inclusivas, que parte dos saberes e diagnósticos dos estudantes, professores, comunidade escolar externa ou agentes de saúde. A atividade “Estamos Combinados!”, por exemplo, parte da seguinte problematização:

“Percebe-se que as salas de aula se encontram desarmoniosas, com indisciplina e falta de respeito entre as pessoas. Dessa forma a escola como espaço de aprendizagem não se mostra de forma saudável e prazerosa. O potencial das salas de aula como espaço social e educativo pode ser mais explorado” (atividade Estamos Combinados!).

Para isso, tem-se como objetivo da atividade:

“Construir acordos coletivos com a turma, visando melhorar o convívio dentro e fora da sala de aula. Gerar reflexões sobre as atitudes dos estudantes e dividir as responsabilidades da qualidade do ambiente educativo com os alunos” (atividade Estamos Combinados!).

Nessa direção, a atividade “Somos mais que mil, somos um!” enuncia claramente o objetivo de incentivar o protagonismo e a reflexão crítica dos estudantes em relação à escola, utilizando como técnica o flanelógrafo em uma metáfora com o corpo humano, para destacar as relações existentes na instituição como se fossem os órgãos de um ser humano. Ao final da atividade, espera-se ter um diagnóstico da escola, comunicar esse diagnóstico para comunidade escolar e buscar soluções conjuntas.

Assim, observamos que a atividade “Estamos combinados!” e “Somos mais que mil, somos um!” têm a preocupação de identificar (ou parte de uma identificação) que há coisas que precisam melhorar no ambiente escolar e convidam, especialmente os estudantes, para refletir e agir conjuntamente nessa direção. Com essa abordagem, essas atividades fomentam o protagonismo através da premissa de uma gestão mais democrática. Ao valorizar os saberes

dos estudantes e a diversidade que emerge, podemos indicar que tais atividades atuam na construção de escolas e sociedades mais sustentáveis, por estarem em consonância com essa abordagem.

Fica evidente também que nenhum dos grupos optou pela criação de atividades expositivas ou no formato de palestra, que em geral, tem a concepção de “transmissão de conhecimento”. As atividades optaram por estratégias pedagógicas como roda de conversas, subgrupos, painéis visuais como fanelógrafo, cartolinas, mural, tabuleiro, etc.

O Projeto “Cozinheiros da Transformação” é o projeto com maior número de atividades, com mais participantes envolvidos na co-criação, e que conseguiu manter ao longo do projeto maior organicidade e consistência nos encontros. Mais do que as atividades criadas, o processo desenhado traz mais elementos para essa reflexão.

O projeto tem como público principal as professoras e coordenação pedagógica, mas rapidamente envolve diretamente a comunidade escolar interna e externa. Vale destacar que um dos objetivos enunciados é o “reencantamento dos HTPC⁴¹”.

O processo é um jogo cooperativo:

“(...) Este é um jogo cooperativo que vai resultar na construção coletiva de um cardápio de atividades que possam transformar a sua escola em uma escola mais sustentável. Que tal fazer desta construção um processo saboroso?” (Roteiro do Projeto “Cozinheiros da Transformação”)

Assim, o projeto enuncia claramente o foco de construção de escolas mais sustentáveis e visualiza na criação coletiva de cardápios de aprendizagem a possibilidade para que se faça essa transição. O tabuleiro composto, por 4 fases, provoca os jogadores: “você tem fome de que?” na primeira fase na qual é feito um diagnóstico da escola e a criação coletiva do conceito de escolas sustentáveis. Observamos aqui também a abordagem dialógica que valoriza os saberes dos participantes do processo. Na fase seguinte intitulada “modo de preparo”, busca-se a enunciação de sonhos e utopias para a unidade escolar, a criação de plano de ação para confecção de atividades contextualizadas que auxiliem na aproximação dos sonhos selecionados e envolve ativamente a comunidade escolar nessa construção. Na terceira fase, “hora do rango” é hora de co-criar as atividades, corrigi-las e disponibiliza-las para toda comunidade escolar. A última fase do jogo, intitulada “sobremesa” é hora de

⁴¹ Horário Técnico Pedagógico Coletivo (HTPC) é um tempo estabelecido comumente nas redes estaduais e municipais de educação que visa reunir coordenadores e professores para dialogar sobre os processos educacionais da escola.

sistematiza, celebrar, avaliar o processo. Há ainda a fase “bônus” que visa a construção de Com-Vidas para dar seguimento e enraizamento a proposta.

Observamos que, embora a maioria das atividades desse projeto não tenham sido co-criadas totalmente pelos participantes e sim pouco adaptadas de outros materiais, a lógica do processo que envolve o jogo é muito coerente com a construção de escolas e sociedades mais sustentáveis a partir de comunidades escolares, de forma lúdica e inovadora.

Consideramos que todas as atividades em linhas gerais seguem as premissas do Tratado de EA. Evidentemente os três subgrupos que trabalharam mais intimamente com a escola (“Estamos Combinados!”, “Somos mais que mil, somos um!” e “Cozinheiros da Transformação”), dentre os pilares das escolas sustentáveis, trabalharam principalmente com os de gestão democrática e comunidade, do que com currículo e espaço físico.

Em relação ao currículo, observamos em algumas atividades a ideia ou tentativa de vincular a atividade com currículo de disciplinas que não tradicionalmente trabalham com EA, como artes e língua portuguesa na atividade “Somos mais que mil, somos um!”. As atividades dos projetos “Cozinheiros da Transformação” e “Água e Saúde” não retornaram⁴² com a questão sobre as disciplinas envolvidas, embora uma das atividades do projeto “Água e Saúde” faça relação direta com o currículo do município. Diante da questão “Esta atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais?”, emergiu a seguinte resposta:

Sim. Na rede municipal dialoga com a temática “O universo ao meu redor”, abordada nos 4º e 5º anos do ensino fundamental do Programa Ler & Escrever (atividade “Água e o Tempo” no projeto “Água e Saúde”).

Fica claro também que as atividades sugeridas fogem da concepção simplista que a EA escolar está voltada apenas para questões ecológicas ao incorporarem aspectos muito mais amplos que envolvem o senso de identidade e comunidade, bem como a gestão escolar.

Outro aspecto que se destaca é a ausência de atividades que visam a construção de “espaços educador sustentáveis” como horta, captação e água de chuva, etc, que são comumente associados a Escolas Sustentáveis. De fato, um dos grupos durante o projeto trabalhou com a perspectiva de horta e agroecologia e a proposta inicial envolvia a construção

⁴² Fica sob responsabilidade da equipe gestora do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental ajustar e sistematizar as atividades enviadas, bem como a posterior publicação do material didático envolvendo não somente as 19 atividades co-criadas mas também as outras atividades enviadas por instituições apoiadoras do projeto.

de uma horta na escola, mas o grupo acabou se dissolvendo ao longo dos encontros. No entanto, os murais proposto ao final das atividades “Somos mais que mil, somos um!” e “Estamos combinados!” podem ser articulados de forma que a parede, na qual o mural estará fixado, tenha uma função pedagógica e de formação crítica. O mesmo pode-se considerar para as atividades ao longo do Projeto “Cozinheiros da Transformação” que buscam formas visuais de se comunicar com a comunidade ou mesmo o tabuleiro exposto na escola.

Embora tenha sido proposto e acordado entre os participantes a realização de intervenções para “testar” as atividades co-criadas, apenas a atividade “Estamos Combinados!” de fato foi implementada, avaliada e ajustada até o final do projeto. Um fator chave que possibilitou que isso ocorresse é que uma das integrantes do grupo era uma professora e pode aplicar a atividade junto a turma que lecionava. Os outros grupos não executaram as atividades.

4.2.2. Algumas reflexões: Análise do processo de co-criação de atividades de educação ambiental em oficinas do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Aqui serão enunciadas as reflexões sobre o processo de co-criação do cardápio de aprendizagem em oficinas. Emergiram três categorias, a saber: participantes e formato da intervenção, arte e ludicidade e metodologias participativas.

Participantes e formato da intervenção

Dentre a amplitude de 30 a 45 participantes por oficina, apenas 10 tiveram presença igual ou superior a 75%, sendo a maioria funcionários públicos (que iam representando sua instituição) ou estudantes de graduação e pós graduação. Tal percepção nos faz refletir sobre o desenho do projeto em quatro oficinas de 8 horas durante dias úteis. Talvez esse formato não seja o mais adequado para incluir participantes com outros perfis profissionais e socioeconômicos. Apesar disso, o público pontual foi bastante diversificado abrangendo além dos já citados, alguns professores, autônomos, empresas, ONGs, associações e coletivos estudantis ou de bairros.

Tal variação no público presente, prejudicou o andamento de alguns sub grupos que tiveram dificuldades de concluir as atividades que haviam “sonhado” em construir junto. Quatro sub grupos, dos sete existentes, claramente passaram por essa dificuldade, e foram mantidos pelos anfitriões que se responsabilizaram em ir até o fim reduzindo substancialmente suas expectativas com o produto final gerado.

No início do projeto, durante a divulgação do lançamento, recebemos via site um contato de uma professora da rede municipal de educação na qual dizia que gostaria de participar do projeto, no entanto, tinha que dar aula e que poderíamos pensar outros momentos para realizar os encontros para que as escolas pudessem participar. Vale destacar que muitas foram as tentativas de diálogo (via ofício, ligação, visita e contato com a responsável pela área de educação ambiental) com a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba para incluir o maior número de participantes da comunidade escolar nas oficinas. No entanto, nem mesmo uma reunião presencial com a responsável pela coordenação do ensino fundamental foi concedida.

Em relação à Diretoria Regional de Ensino, um dos gestores regionais se comprometeu a convidar e convocar até 60 professores de geografia que se interessassem pelo projeto. No entanto, na véspera do lançamento nos avisaram que tal participação não seria possível por falta de compatibilidade entre as agendas.

A ausência de um grande número de pessoas das comunidades escolares foi motivo de frustração na nossa equipe gestora do projeto, visto que acreditamos na importância da ecologia de saberes (SANTOS, 2007) e especialmente de quem vive a realidade escolar cotidianamente. A partir de tal constatação, assumimos que as atividades poderiam focar nas escolas, mas que a experiência dos participantes presentes não se aplicava diretamente a essa realidade. Assim, embora o foco da maioria das atividades ainda se mantivesse nas escolas, abrimos também para atividades focadas na sociedade em geral, caso do projeto “Água e Saúde”.

Acreditamos que um dos motivos que fizeram com que as atividades ainda tivessem o foco escolar, foi a força da inspiração da diretora Raquel Ventura que no lançamento do projeto mobilizou os participantes envolvidos. A partir de então, muitas vezes falas da diretora foram retomadas ao longo do processo, inclusive um grupo visitou a escola e a entrevistou e outras pessoas pediram à nossa equipe o contato dela para convidá-la para palestras e oficinas em outros espaços.

Observamos que para o perfil do público envolvido nas atividades, foi um desafio compreender o currículo escolar e sugerir atividades pautadas nos desafios cotidianos dos professores na implementação de atividades de EA vinculadas às disciplinas e aos conteúdos regulares. Isso se dá especialmente por, provavelmente, não conhecerem o universo escolar com profundidade.

É de difícil análise indicarmos o quanto os participantes ampliaram sua concepção de EA através do projeto, pois tratou-se de um público muito heterogêneo com diferentes experiências na área.

Arte e ludicidade

A arte e a ludicidade tiveram um papel importante ao longo dos encontros. No início das manhãs sempre propusemos a apresentação dos participantes de forma lúdica e/ou artística o que “quebrou o gelo” para o início dos trabalhos de ambos os períodos. Acreditamos que o trabalho em grupos presencialmente tenha sido facilitado por essa abordagem. Em todos os encontros, ao final do programa do dia foi feita uma celebração, geralmente dançada em roda, visando comemorar os avanços e encontros.

Se é certo que tudo o que se relaciona com a música está situado no interior da esfera lúdica, o mesmo se pode afirmar, e em mais alto grau, da irmã gêmea da música, a dança. (...) É certo que nem todas as formas de dança apresentam essa qualidade lúdica em toda a sua plenitude. Esta verifica-se mais facilmente na dança de roda ou de figura, mas também está presente na dança individual (HUIZINGA, 2001, p. 184).

O uso da arte como ferramenta de sensibilização e interação entre participantes mostrou-se relevante ao menos para parte dos presentes. Logo no primeiro encontro, foi sugerida pelos participantes a realização de um sarau artístico para que cada um pudesse experimentar ou mostrar suas habilidades. Houve declamação de poemas e crônicas, especialmente sobre a temática socioambiental, utopias e reflexões profundas sobre o tempo e a vida cotidiana, por exemplo. Houve também malabarismo, interpretação teatral de poemas e apresentações musicais. Nos encontros que se seguiram, um dos participantes que também é poeta, frequentemente fez intervenções com poesias de temática socioambiental.

O quarto encontro teve como tema central da fala provocadora a arte e ludicidade. No entanto, mesmo antes da fala, em uma atividade de apresentação das atividades co-criadas, um dos grupos já apresentou um teatro mesmo sem orientação dos facilitadores sobre tal possibilidade. A principal atividade da tarde, focou na avaliação em grupos e expressão da essência dos encontros de forma artística e, observamos que os grupos e participantes responderam de forma tranquila, positiva e entusiasmada a atividade.

Tanto a fala provocadora quanto as atividades realizadas pelos grupos tiveram o elemento musical presente de forma expressiva. Segundo Huizinga (2001),

(...) as formas musicais são determinadas por valores que transcendem as ideias lógicas, que transcendem até nossas ideias sobre o visível e o tangível. Esses valores musicais só podem ser compreendidos através das designações que a eles aplicamos, termos específicos como ritmo e harmonia, que se aplicam igualmente ao jogo e à poesia (HUIZINGA, 2001, p. 178).

Assim, percebemos que a arte e a ludicidade tiveram um papel potencializador entre os participantes e para além disso, se mostraram como uma possibilidade de dizer coisas mais subjetivas e simples para a compreensão dando profundidade, sentido de experiência de vida e presença.

Por outro lado, nas atividades co-criadas as atividades artísticas foram pouco propostas, talvez pela dificuldade técnica de conciliar arte, educação ambiental e currículo ou pela insegurança de saber se a atividade “funcionaria” já que apenas um dos grupos teve oportunidade de testar e corrigir a atividade antes de completar o projeto.

Metodologias participativas

As metodologias participativas que utilizamos durante o processo, como Café ComPartilha, Espaço Aberto, trabalhos em sub grupos e roda de conversa se mostraram muito efetivas para uma participação ativa de todos os presentes. Tais técnicas possibilitaram, em alguns casos, a conversa por temáticas de interesses, a interação entre todos e facilitou a expressão dos mais tímidos.

Essas ferramentas se mostraram com grande aplicabilidade para processos educadores ambientalistas, pois dialogam com os pressupostos desses processos formativos e criam possibilidade de tais princípios como o diálogo, a diversidade, a cooperação, e o comprometimento com transformações sociais, emergirem de forma natural e aplicada às questões tratadas.

No último encontro, um dos tópicos mais levantados foi a importância da co-criação e das técnicas que auxiliam nesses processos. Uma das participantes presentes, relatou que o que mais lhe marcou foram os processos de co-criação e que ela irá propor a sua equipe mudanças nessa perspectiva na forma de realizar atividades de educação ambiental na instituição pública em que atua.

Observamos também, como enunciado no item anterior, que a perspectiva dialógica permeou todas as atividades co-criadas, utilizando diferentes estratégias pedagógicas para tal.

4.3 Procedimentos de Educação Ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis

A partir das referências bibliográficas consultadas, da etapa exploratória e da etapa de intervenção da presente pesquisa, sugerimos alguns caminhos em termos de procedimentos de EA comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis.

Primeiramente, observamos a potencialidade da abordagem subjetiva, em torno da busca de clareza sobre as inspirações, utopias, sentidos existenciais (REIVICH; SHATEÉ, 2002), espiritualidade laica (NEPONUCEMO, 2015), autoconhecimento (KRISHNAMURTI, 1994) convicções centrais (SCHUMACHER, 1977), bem-estar pessoal (ANDREWS, 2011) e inteligência emocional (GOLLEMAN, 2005), que parta da trajetória de vida de cada um e que encontre motivações profundas para atuar em processos educadores ambientalistas. Ora, se desconsiderarmos um primeiro diagnóstico de âmbito individual, que aponte para o atual momento da sociedade, para a crise civilizatória, enfatizando a liquidez da sociedade e a desconexão entre seres humanos e entre ser humano-ambiente, o estresse, entre outras mazelas, como poderemos atuar de forma efetiva na transição para escolas mais sustentáveis ou sociedades mais sustentáveis?

Observamos essa perspectiva tanto na literatura já citada quanto nos processos educadores ambientalistas tratados na pesquisa. A atividade da árvore dos sonhos, sempre lembrada pelos participantes do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE foi um marco nesse sentido. Percebemos que essa atividade também foi reconhecida pelos sub grupos que criaram atividades, à medida que os dois projetos “Água e Saúde” e “Cozinheiros da Transformação” também sugerem a utilização da mesma. Isso fortalece a importância da utopia, do sonhar. No Projeto CriAtividade e Educação Ambiental, esse momento de fortalecimento de utopias conjuntas foi feito a partir de um “Café Compartilha” com perguntas orientadoras que promoveram tal reflexão. Durante o referido processo educador, utilizamos tal abordagem a partir de uma fala provocadora sobre felicidade e autoconhecimento e as avaliações e autoavaliações ao final de cada encontro.

Considerando que os sub grupos indicaram “Árvore dos sonhos” como a atividade para trabalhar com as utopias, sugerimos também práticas de autoconhecimento e bem-estar, que atuam em nível fisiológico, como a respiração diafragmática e o relaxamento profundo, a automassagem, exercícios de ioga e meditação, que podem ser trabalhados de múltiplas formas. Um exemplo foi a prática de relaxamento profundo no quarto encontro do Projeto

CriAtividade e Educação Ambiental, na qual convidamos os participantes a refletirem sobre o processo vivido no projeto.

Segundo Schumacher (1997), tais práticas necessariamente precisam estar presentes na educação:

Os problemas da educação são meros reflexos dos mais profundos problemas de nosso tempo. Eles não podem ser resolvidos por organização, administração ou dispêndio de dinheiro, malgrado a importância destas coisas todas não seja negada. Sofremos de uma doença metafísica. A educação que deixa de esclarecer nossas convicções centrais é mero treinamento ou mera condescendência. Pois nossas convicções centrais que se encontram desordenadas e, enquanto perdurar a atual disposição, antimetafísica, a desordem piorará. A educação, longe de classificar-se como o maior recurso do homem, será então um agente de destruição (...) (SCHUMACHER, 1977, p. 86-87).

Quando temos clareza sobre quais são nossas utopias, onde queremos chegar, “as estrelas que nos animam”, temos mais chance de formar pactos enquanto coletivo e aí então busca-se a aproximação entre pessoas que compartilham a mesma utopia. Um grupo, rede ou comunidade que tem o mesmo ideal, se inspira e celebra cada avanço realizado.

Esse é outro aspecto que destacamos em processos educadores ambientalistas: a formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem. O senso de comunidade contribui para as buscas de identidade e de “convicções centrais” individuais à medida que é no encontro, no conviver que se educa (BRANDÃO, 1995). Por outro lado, com a clareza desses sentidos existenciais e uma utopia clara, mais favorável é o ambiente para aglutinar pessoas e formar uma comunidade.

Na educação, a comunidade favorece a aprendizagem (PUTMAM, 1995; COZOLINO, 2013) com a construção de fortes laços sociais que serão importantes para a superação dos desafios cotidianos. O senso de comunidade foi muito importante no contexto do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE à medida que a troca de experiências e os encontros foram pontos avaliados como positivos durante o processo formativo.

Outro indicativo em relação ao senso de comunidade é que dois, dos quatro grupos do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental, escolheram trabalhar com a temática, atividades “Estamos Combinados!” e “Somos mais que mil, somos um!”. Ambas as atividades visam fortalecer o senso de coletivo no grupo em que é executada.

No âmbito de formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem, destacamos o diálogo e as metodologias participativas como essenciais para consolidação do grupo. A construção coletiva de conceitos no Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, a literatura

(BUBER, 1987; FREIRE, 1994; OLIVEIRA, 1997; BRANDÃO, 2005; SANTOS, 2007), e todo o processo vivido no Projeto CriAtividade e Educação Ambiental nas oficinas (técnicas de diálogo, trabalho em grupos, atividades “quebra gelo”, acolhimento, etc), bem como nas atividades propostas pelos sub grupos trazem essa acertiva.

Nesse sentido, destaca-se que

A EA é uma importante ferramenta para a co-presença radical entre o conhecimento científico e os múltiplos saberes “do outro lado da linha”. Seja no campo ou na cidade, seja em uma única sala ou escola, seja com uma rede de educação municipal inteira, é preciso reagir, é preciso criar linhas de fuga capazes de resistir às investidas da colonização do pensamento e o fortalecimento da vida-líquida moderna (FERREIRA; TROVARELLI, 2015, p. 77).

Os bons encontros que emergem da comunidade, são incrementadores de potência de ação (COSTA-PINTO, 2012), participação (DEMO, 2001), intervenção em prol ao bem comum (HARDT; NEGRI, 2014). E é na proposição de um trabalho em conjunto que o diálogo, o senso de comunidade e o comprometimento com os sentidos existenciais são exercitados. É nas ações locais, fazendo a política do cotidiano (BIASOLI, 2015) que se ganha inspiração para continuar na lida, além é claro, das transformações que fomentam reflexões ou até mesmo atuam na promoção de uma mudança cultural concreta de um grupo de pessoas em direção ao bem comum.

Diante das experiências que pesquisamos a utilização de ferramentas artísticas e lúdicas se mostraram potencializadoras na abordagem subjetiva, no fortalecimento do senso de comunidade e na realização de intervenções. Essas intervenções, para ganharem sustentabilidade e escala, devem incidir em políticas públicas estruturantes que privilegiem a formação de formadores. Segundo Andrade e Sorrentino (2013) se faz necessária a aproximação entre educadores ambientais e as políticas públicas, ao passo que há uma

(...) crescente percepção de que as condições de insustentabilidade existentes não serão enfrentadas em escala e profundidade por uma somatória de iniciativas individuais (realizadas nas escolas, nas empresas, na cidade e no campo, por ONGs ou outros atores sociais) que não visem transformações na “coisa pública”, isto é, no que concerne ao bem comum (ANDRADE; SORRENTINO, 2013, p. 215).

E por outro lado, pelo

(...) reconhecimento de que, subjacentes às questões ambientais objetivas comumente abordadas pelas práticas de EA – lixo, água, mudanças climáticas, dentre outras -, existe um objetivo estruturante, que é formação da cidadania (SORRENTINO; TRAJBER; FERRARO-JÚNIOR, 2005), que

promove a radicalização da dimensão democrática da vida (...) (ANDRADE; SORRENTINO, 2013, p. 215).

Sem a construção de políticas públicas estruturantes que subsidiem intervenções em consonância com processos educadores ambientalistas, tais intervenções estão fadadas a serem descontínuas ou pela falta de recursos estruturais e/ou financeiros ou apoio institucional governamental.

Com essas reflexões, sugerimos a partir dos resultados dessa pesquisa, quatro grandes áreas (Figura 15) enquanto procedimentos de educação ambiental atuantes na transição para escolas e sociedades mais sustentáveis. Propomos que as técnicas e métodos utilizados devem estar coerentes com essas premissas enunciadas.

Figura 15⁴³ - Procedimentos de educação ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis

Juntamente com os procedimentos emergentes nas experiências pesquisadas, fortalecemos com a presente pesquisa a importância da formação continuada envolvendo os

⁴³ A opção de esquematizar a figura em forma circular quer expressar que os procedimentos devem se dar sem linearidade ou cronologia. Optamos por essa representação visando mostrar que tais procedimentos estão em torno de processos educadores ambientalistas.

professores de educação básica, mas também a potencialidade do envolvimento de toda a comunidade escolar nesses processos educadores. Sugerimos trabalhar desde o início das formações com o PPP, visto que isso é extremamente relevante para torná-lo um documento vivo, bem como construí-lo e reconstruí-lo de forma participativa visando empoderar os envolvidos na reflexão e ação sobre qual escola, comunidade escolar e sociedade que queremos.

Agora, quando pensamos na unidade escolar os desafios que surgem na implementação de tais procedimentos podem parecer inescapáveis e imobilizadores. Mas, à medida que tais procedimentos vão sendo experimentados, diante de um processo dialógico e inclusivo com a comunidade escolar, respeitando os ritmos individuais e coletivos, com a análise de conjuntura, com equilíbrio interno para lidar com as adversidades, celebrando os avanços e buscando incidir em políticas públicas, uma mudança gradual tende a acontecer:

A Escola Cidadã “vive a experiência tensa da democracia” (Paulo Freire) e compartilha as diferentes emoções do encontro entre as pessoas, sempre respeitosa com a cultura delas, um respeito que integra e viabiliza a troca de experiências, ao invés de isolar, afastar e apenas diferenciar. Uma escola onde educadoras e educadores, educandas e educandos, rejuvenescem permanentemente na percepção, no contato e na troca de experiências com o outro, porque eternos aprendizes, sujeitos ao mesmo tempo individuais e coletivos, a favor de uma escola criativa, ousada, democraticamente organizada. É uma “escola de comunidade e de companheirismo”, como afirmou Paulo Freire. É uma instituição escolar, por isso mesmo, integrada e inteirada com a sua comunidade, com a sua cidade, com o seu país, com o mundo em que vive: por isso uma escola movimentada, cheia de eventos, de encontros, de gente que quer aprender e ensinar de forma dinâmica e feliz (PADILHA, 2003, p. 89-90).

Para além, não existe receita. Sugerimos o investimento de tempo, energia e recursos em processos educadores ambientalistas que envolvam de múltiplas formas toda a comunidade escolar, a partir das premissas estabelecidas no PNES, ancorada pelas Com-vidas e entendendo a revisita periódica coletiva do PPP não só como uma oportunidade, mas como necessidade para o enraizamento e escala das ações dentro da unidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A MAGIA DAS ESTRELAS INSPIRANDO AS AÇÕES LOCAIS

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema.

Edgar Morin

Após o caminhar da presente pesquisa que vai desde um mergulho interno que passa pelo universo, constelações, cometas e estrelas.... que passa pela literatura, pelas etapas exploratória e de intervenção e pela história de vida vivida...consideramos que há muitas coisas ainda para refletir e dialogar num processo vivo e dinâmico, permanente e continuado. Os processos educadores ambientalistas sempre precisarão se reinventar a cada novo contexto. No entanto, acreditamos que as utopias e o bem comum, pactuados coletivamente, devem orientar as ações. A cada nova possibilidade que visa mais “acertos”, a cada “erro” ou opção não tão bem sucedida, a beleza dos aprendizados do processo se encontram latentes. Em última instância, consideramos necessário o aprimoramento individual e o aprimoramento do ambiente em que vivemos. Assim, lembrando que “todos somos aprendizes” nos inspiramos na mágica presença das estrelas.

No tocante a procedimentos de educação ambiental destacamos a importância da abordagem subjetiva, o senso de comunidade, a intervenção em prol ao bem comum e a construção de políticas públicas estruturantes, enfatizando as metodologias participativas e a arte e ludicidade enquanto ferramentas potencializadoras. Reconhecendo as limitações deste estudo, indicamos o aprofundamento neste tipo de pesquisa, com grupos focais, dados estatísticos, observações participantes mais intensas, entre outros. Acreditamos que de tal forma seja possível compreender o papel das relações afetivas e da amizade nas escolas, de atividades de gerenciamento do estresse, de diálogos profundos e a necessidade disto se desdobrar em políticas públicas, por exemplo de fixação de professores nas escolas, de introdução de práticas cotidianas como respiração diafragmática, automassagem, exercícios de biopsicologia e relaxamento profundo, além de atividades artísticas e lúdicas que promovam a abordagem subjetiva e o senso de comunidade, provocando os participantes para intervenção em prol ao bem comum e a construção e políticas públicas estruturantes.

Em relação ao aprofundamento da temática “sociedades sustentáveis” observamos que o termo, na concepção proposta pelo Tratado de EA, expressa uma construção participativa, intergeracional e interinstitucional, defendendo o bem-estar de todos os seres vivos, o desenvolvimento local autônomo e integrado das sociedades, a participação e controle social e a ênfase em processos educadores contextualizados, críticos e que promovam o desenvolvimento integral dos educandos.

Uma possibilidade de atuação concreta nessa direção são as comunidades escolares, nessa percepção ampliada envolvendo comunidade escolar interna e a comunidade externa que está no território de influência da escola. As unidades escolares têm a potencialidade de envolver toda essa diversidade de atores e instituições do seu entorno fortalecendo uma rede engajada que busca intervir localmente, de acordo com suas demandas, potencialidades e respeitando acordos de convivência pré estabelecidos.

Na prática tal movimento é desafiador quando visualizamos todos os entraves do caminho. No entanto, muitas estratégias que podem contribuir foram lembradas ao longo desse texto como a construção participativa periódica do Projeto Político Pedagógico. Outra estratégia relevante é a construção, pela comunidade escolar, de cardápios de aprendizagem, contextualizados, dinâmicos e críticos, que sejam capazes de motivar estudantes, professoras, funcionários, gestores, famílias e comunidade do entorno a se envolverem num processo de transição para escolas e sociedades mais sustentáveis, visualizando também a oportunidade de se aprimorarem e se auto educarem nesse processo. Consideramos que envolver o PPP da escola e a criar um cardápio de aprendizagem são estratégias pedagógicas relevantes para os processos educadores de formação continuada.

Nesse estudo, observamos a preocupação em trabalhar com o “local” e o “global” ou a “unidade escolar” e as “políticas públicas estruturantes” que visam a transição para sociedades sustentáveis. Esses dois enfoques podem ser visualizados nos objetivos da pesquisa ao enunciarmos objetivos específicos que vão na direção de uma conceituação de termos como “sociedades sustentáveis” e “comunidades escolares”, ou seja, um âmbito mais abrangente e epistemológico mesmo considerando que o primeiro termo remeta às questões globais e o segundo tende às questões locais.

Os segundo e terceiro objetivos específicos enunciados, remetem às questões locais: o resgate do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE e a contribuição para produção e avaliação de um cardápio de aprendizagem local. No entanto, ambos provocam reflexões que visam a transição para escolas e sociedades mais sustentáveis, partindo do âmbito local para o global.

Quanto ao o percurso da presente pesquisa muitos foram os desafios que encontramos. Os principais foram: 1) a dificuldade de contato/encontro com as participantes do curso Escolas Sustentáveis Oca/IE para aplicação do questionário, as vezes por falta de dados, mas principalmente pela falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação em apoiar o projeto cedendo tais informações e validando o contato da pesquisadora com as escolas. Tal dificuldade foi uma surpresa já que esta instituição era parceira na realização do curso em questão; 2) A falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Regional de Ensino junto ao Projeto CriAtividade e Educação Ambiental, que tinha como principal público importante os profissionais da educação formal de ambas as redes. Destacamos que embora não tenham dado um apoio significativo, sempre era enfatizada a importância e necessidade de um projeto como este, que segundo eles era inovador; 3) A construção de um projeto de extensão que desse conta do caráter de intervenção da presente pesquisa foi outro desafio que demandou muita energia de escrita, gestão, articulação e relacionamento com estagiárias, parceiros e apoiadores e; 4) Reconhecendo o desafio da indissociabilidade entre pesquisa e extensão, nossa abordagem vem especialmente valorizar a extensão como um espaço de aprendizagem, sintonizada com o previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, situando as ciências no justo lugar de saberes a serviço da sociedade e do bem comum.

Em relação aos resultados, uma quinta dificuldade foi 5) analisar os elementos que se destacavam nas experiências citadas e sistematiza-las, com apoio da literatura, enquanto procedimentos de educação ambiental comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis. Vale destacar que “na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto” (CRUZ NETO, 2001, p. 71). Assim, consideramos essas experiências enquanto um processo e analisar os resultados emergentes diante do alto grau de envolvimento que a pesquisadora teve em todas as etapas foi desafiador.

No entanto, entendemos que os desafios serviram para encorajar ainda mais a realização do projeto de pesquisa e contribuíram de forma muito significativa para o amadurecimento pessoal e profissional ao menos da pesquisadora, e quem sabe das pessoas mais próximas envolvidas nesse trabalho.

Consideramos que os próximos passos para aprofundar tais reflexões possam se dar por dois caminhos: 1) por uma análise mais aprofundada das oficinas do projeto Criatividade e Educação Ambiental, incluindo as avaliações individuais ao final de cada encontro, a avaliação da equipe animadora do processo a cada encontro, aprofundamento das percepções

da observação participante, e talvez propondo novos instrumentos de coleta de dados com os participantes, como entrevistas e questionários; 2) dar continuidade a proposição de processos educadores ambientalistas avançando nas reflexões, sempre promovendo intervenções que contam com uma dimensão pesquisante para análise e sistematização de resultados para avançarmos em direção à utopia de transição para escolas e sociedades mais sustentáveis e felizes.

REFERÊNCIAS

ADAMS, E. Aprendendo a ver. In: BARBOSA, A.M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. cap. 11, p. 126-136.

ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M. Felicidade e seu papel nos processos educadores: um diálogo necessário na busca de indicadores de sustentabilidade socioambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5., 2010, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-125-70-20100903235212.pdf>>. Acesso em: 16 de jun. de 2015.

_____. Felicidade e espiritualidade sob um olhar transdisciplinar da educação ambiental In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, DMG; SORRENTINO, M; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013a. v. 1, p. 203-214.

_____. A temática da felicidade e a busca de indicadores de sustentabilidade socioambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013b. v. 1, p. 191-203.

ALVES, D.M.G.; VIEZZER, M. Rede Planetária do Tratado de Educação Ambiental - PlanTEA. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE, 2014, São Paulo. **O melhor de ambos os mundos: anais...** São Paulo: SESC São Paulo, 2014. Disponível em: www.sescsp.org.br/conferenciabertioga. Acesso em: 01 jul. 2015.

ALVES, D.M.G.; ANDRADE, D.F.; BARBOSA, C.R.; BIASOLI, S.A.; BIDINOTO, V.M.; BRIANEZI, T.; CARRARA, M.; COATI, A.P.; COSTA-PINTO, A.P.; FERREIRA, L.E.C.; LUCA, A.Q.; MACHADO, J.T.; NAVARRO, S.M.; PORTUGAL, S.; RAIMO, A.A.; SACCONI, L.V.; SIM, E.F.C.E.; SORRENTINO, M. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, Coruña, v. 1, n. 9/10, p. 7-35, 2010.

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014. 280 p.

ANDRADE, D.F. de; SORRENTINO, M. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. v. 1, p. 215-223.

ANDREWS, S. **Stress a seu favor: como gerenciar sua vida em tempos de crise**. São Paulo: Ágora, 2003. 112 p.

ANDREWS, S. **A ciência de ser feliz**. São Paulo: Ágora, 2011. 112 p.

ARAGÃO, A. A governância na constituição europeia: uma oportunidade perdida? In: _____. "Colóquio Ibérico: Constituição Europeia. Homenagem ao Doutor Francisco Lucas Pires". Coimbra: Coimbra Editora, 2005. p. 105-166. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/21774>>.

ART of hosting. In: ENCONTRO DA ARTE DE ANFITRIAR, 2014, São Roque. **Material didático...** São Roque, 2014. 101p.

BARBOSA, A.M. Cultura e ensino da arte. In: _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a. cap. 1, p. 13-20.

_____. Educação e meio ambiente. In: _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998b. cap. 10, p. 114-125.

BARTHES, R. **Aula**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. 47 p.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 138 p.

_____. **Vida líquida**. Trad. de C.A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 212 p.

BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994. 178 p.

BELIZÁRIO, F.; DOURADO, J.; MACHADO, J.T.; MENESES, A.; MOURA, R.U.; TROVARELLI, R. A ambientalização da escola: a experiência do programa escolas sustentáveis. In: GÜNTZEL- RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; MORIMOTO, I.A.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p. 295–302.

BIASOLI, S.A. **Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental**: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano. 2015. 234 p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2015.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 704 p.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**. 2. ed. Brasília, 2007. p. 36-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

BORGES, C. O que são espaços educadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Espaços educadores sustentáveis**. Brasília, 2011. p. 11-17. (Boletim, 7).

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 252 p.

_____. **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 120 p.

_____. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos:** escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005. 181 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares:** terceiro e quarto ciclo; temas transversais. Brasília, 1998. 436 p.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando com vida:** comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola; construindo Agenda 21 na escola. 3. ed. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2012. 42 p.

_____. Lei Federal 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012:** estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16490-res02-05062012-diretrizes-curriculares-educacao-ambiental&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. In: Câmara dos deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2015.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. **ProNEA:** Programa Nacional de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília, 2005. 51 p.

_____. **ProFEA:** Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais. Brasília, 2006. 44 p.

BROCKMAN, H. The China puzzle: falling happiness in a rising economy. **Journal of Happiness Studies**, Dordrecht, v. 10, n. 4, p. 387-406, 2008.

BUBER, M. **Sobre comunidade.** Trad. N.A. von Zuber. São Paulo: Perspectiva, 1987. 136 p.

CAMPBELL, J.; MOYERS, B. (Org.). **O poder do mito.** São Paulo: Palas Athenas Editora, 2009. 242 p.

CARVALHO, I. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 44-51, abr./jun. 2001.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 532 p.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1991. 430 p.

COSTA-PINTO, A.B. **Potência de agir e educação ambiental**: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. 2012. 166 p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo; Universidade de Lisboa Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, 2012.

COZOLINO, L. **Nine things educators need to know about the brain**. Disponível em: <http://greatergood.berkeley.edu/article/item/nine_things_educators_need_to_know_about_the_brain>. Acesso em: 02 jun. 2013.

CRUZ NETO, O.O. Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MYNAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

DAVIDSON, R.J.; SCHUYLER, B.S. Neuroscience of happiness. In HELLIWELL, J.F.; LAYARD, R.; SACHS, J. (Ed.). **World happiness report 2015**. New York: UN Sustainable Development Solutions Network, 2013. Disponível em: <http://worldhappiness.report/wpcontent/uploads/sites/2/2015/04/WHR15_Sep15.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

DEMO, P. Participação e avaliação: projetos de intervenção e ação. In: SORRENTINO, M. (Coord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2001. p. 163-184.

DIAMOND, J. **Colapso**. Tradução Alexandre Raposo. 5 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editoria Record, 2007. 490p.

DIEGUES, A.C.S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1/2, p. 22-29, 1992.

DIENER, E.; MYERS D. The pursuit of happiness. **Scientific American**, Armonk, v. 274, n. 5, p. 70-72, May 1996.

EASTON, M. Britain's happiness in decline. **BBC News**, 02 May, 2006. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/happiness_formula/4771908.stm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável**: origens e perspectivas de um novo paradigma. São Paulo: Livros da Terra, 1996. 178 p.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 204 p.

FALEIROS, K.; PASTOR, C. **De olho na bacia**: material didático de educação ambiental para a bacia hidrográfica do ribeirão Piracicamirim. Piracicaba: Terra Mater, 2012. 102 p.

FERNANDES, M.E.S.A.C. **O World Café e o aprendizado pelo diálogo: limites e possibilidades de um território de sentidos no processo de formação “Diagnóstico socioambiental na APA Embu Verde: Educação Ambiental para a sustentabilidade na bacia do rio Cotia”**, Embu das Artes, SP. 2015. 210 p. Tese (Doutorado em Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FISCHER, M.C.B.; TIRIBA, L. De olho no conhecimento “encarnado” sobre trabalho associado e autogestão. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 201-210, 2009.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 336 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 144p.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Fonte referencial de informação para a Pesquisa Apoiada pela FAPESP**. Biblioteca Virtual. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/46889/mental-disorders-in-megacities-findings-from-the-sao-paulo-megacity-mental-health-survey-brazil-t/>>. Acesso em: 02 maio 2016.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. 117 p.

GADOTTI, M. **Escola cidadã educação pela cidadania**. Centro de Referência Paulo Freire, 2000. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1645#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

GARAUDY, R. **Apelo aos vivos**. São Paulo: Nova Fronteira, 1981. 440 p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 159 p.

HAGUETTE, T.M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 224 p.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: N-1 Edições, 2014. 143 p.

HELLIWELL, J.F.; LAYARD, R.; SACHS, J. **World happiness report 2013**. New York: UN Sustainable Development Solutions Network, 2013. 153 p. Disponível em: <http://unsdsn.org/files/2013/09/WorldHappinessReport2013_online.pdf> Acesso em: 17 set. 2013.

HERCULANO, S.C. Do desenvolvimento (in)sustentável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, M. (Coord.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 9-48.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 256 p.

JOHNSON, J.M.; LANG, D. **Reconnecting community and school**: initiatives to expand children's environments. Seattle: Center for Architecture and Education; Design of Learning Environments. 1997. 17 p.

KASSER, T. **The high price of materialism**. Massachusetts: Bradford Book, 2002. 165 p.

KIDD, C.V. The evolution of sustainability. **Journal of Agricultural and Environmental Ethics**, Dordrecht, v. 5, n. 1, p. 1-26, 1992.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1994. 129 p.

KRONEMBERGER, D. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo: SENAC São Paulo, 2011. 277 p.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: caminhos para um ensino mais humano. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 1990. 280 p.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de S. Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 240 p.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Ed. Lolyola, 1999. 149 p. (Coleção Educar).

LIPAI, E.M.; LAYRARGUES, P.P.; PEDRO, V.V. Educação ambiental na escola: ta na lei... In: MELLO, S.S.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007. p.23-35.

LOUREIRO, C.F.B.; COSSÍO, M.F.B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?" In: MELLO, S.S.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007. p. 57-64.

LUCA, A.Q. de. **Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental**. 2013. 158 p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 112 p.

MACHADO, J.T. **Um estudo diagnóstico da educação ambiental nas escolas do ensino fundamental do município de Piracicaba/SP**. 2007. 192 p. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.

_____. **Educação ambiental**: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar. 2014. 237 p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2014.

MACHADO, J.T.; TROVARELLI, R.A.; BATTAINI, V.; BRIANEZI, T.; ALVES, D.M.G.; BIASOLI, S.; SILVA, L.F. SIM, E.C. do; SORRENTINO, M. Espaços educadores sustentáveis: a dimensão da cidadania incorporada a partir de processos educadores ambientalistas. **Comunicações**, Piracicaba, ed. esp., p. 217–240, 2015.

MARTINS, J.P.A. **Educação ambiental crítica e formação continuada de professoras fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa**. 2016. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

MCKIBBEN, B. **Deep economy**: the wealth of communities and the durable future. New York: Times Books, Henry Holt and Company, 2007. 272 p.

MEIRA P.; SATO, M. Só os peixes não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MENDONÇA, P.R.; TRAJBER, R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2006. 252 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154576por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MICHALSEN, A.; GROSSMAN, P.; ACIL, A.; LANGHORST, J.; LÜDTKE, R.; ESCH, T.; STEFANO, G.B.; DOBOS, G.J. Rapid stress reduction and anxiolytics among distressed women as a consequence of a three-month intensive yoga program. **Medical Science Monitor Basic Research**, Smithtown, v. 11, n. 12, p. CR555-CR561, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Tobias_Esch/publication/7448779_Rapid_stress_reduction_and_anxiolysis_among_distressed_women_as_a_consequence_of_a_three-month_intensive_yoga_program_Medical_Science_Monitor_11_555-561/links/0c96051fe7c3fa4a4e000000.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MONTIBELLER, F.G. **O mito do desenvolvimento sustentável**: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: Ed UFSC, 2004. 306 p.

MOREIRA, T. Escola sustentável: currículo, gestão e edificação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Espaços educadores sustentáveis**. Brasília, 2011. p. 17-22. (Boletim, 7).

MORIMOTO, I.A. **Direito e educação ambiental**: estímulo à participação crítica e à efetiva aplicação de normas voltadas à proteção ambiental no Brasil. 2014. 500 p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de M.D. Alexandre e M.A.S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 344 p.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. 102 p.

MORIN, E.; KERN, A.B. **Terra-pátria**. São Paulo: Cortina, 1994. 167 p.

NEPONUCEMO, T. **Educação ambiental & espiritualidade laica**: horizontes de um diálogo iniciático. 2015. 348 p. Tese (Doutorado em Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OCA – LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS. Café compartilha: desafios e potencialidades instaladas na sociedade para a formulação e execução de políticas públicas de educação ambiental e sociedades sustentáveis. In: RAYMUNDO, M.H.A.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. (Org.). **Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis?** São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. p. 20-29.

OLIVEIRA, H.T. Educação ambiental: ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In MELLO, S.S.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007. p. 103-114.

_____. Metodologias participativas em educação ambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p. 389-399.

PADILHA, P.R. Uma escola mais bela, alegre e prazerosa. In: GADOTTI, M.; GOMEZ, M.; FREIRE, L. (Comp). **Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteiras**: experiencias que se completan. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1574.dir/7padilha.pdf>>. Acesso: 16 jun. 2015.

PIRACICABA. **Lei nº 6922, de 24 de novembro de 2010**: institui a política municipal de educação ambiental. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/piracicaba/lei-ordinaria/2010/693/6922/lei-ordinaria-n-6922-2010-institui-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 02 maio 2016.

PORTER, E. **All they are saying is give happiness a chance**. New York Times, 2007. A20p.

PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS. Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/0B0W7JKEkeDaSYzFHS3JNZzhFZEU/edit?usp=sharing>>.
Acesso em: 20 jun. 2014.

PUTMAM, R. Capital social e democracia. Braudel Papers. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, n.10, p. 3-6, 1995.

QUEIROZ, N.C.; NERI, A.L. Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 292-299, 2005.

REIVICH, K.; SHATTÉ, A. **The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles**. Nova York: Broadway Books, 2002. 342 p.

ROCHA, E. Além do desenvolvimento sustentável: as sociedades sustentáveis sob a ótica da ecologia profunda. **Revista Gaia Scientia**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 9-22, 2013.

ROCHA, M.L. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 64-73.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986. 207 p.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2008. 95 p.

SACHS, I.; FURTADO, C. **Desenvolvimento includente, sustentável sustentado**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2004. 151 p.

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SÃO PAULO. **Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007**: institui a política estadual de educação ambiental. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12780-30.11.2007.html>>. Acesso em: 02 maio 2016.

SARKAR, P.R. **Tantra: a ciência eterna**. São Paulo: Ananda Marga Publ., 1991. 171 p.

_____. **Os pensamentos de P. R. Sarkar**. Rio de Janeiro: Ananda Marga Publ., 2002. 271 p.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: RiMa, 2004. 66 p.

_____. Em busca de sociedades sustentáveis. **Pátio: Revista Pedagógica: Educação para o Desenvolvimento Sustentável**, Porto Alegre, ano 12, p. 55-59, maio/jul. 2008.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 1, p. 17-44.

SELIGMAN, M.E.P.S.; TRACY, A.; PARK, N.; PETERSON, C. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, Washington, v. 60, p. 410-421, 2005.

SHUMACHER, E.F. **O negócio é ser pequeno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 261 p.

SORRENTINO, M. **20 anos de Tblisi e cinco da Rio 92: educação ambiental no Brasil**. Disponível em: <<http://www.institutoaf.org.br/TEcto%20Sorrentino-Aziz-Brand%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

SORRENTINO, M.; SIM, E.F.C.; SACCONI, L.V.; RAIMO, A.A.; PORTUGUAL, S.; NAVARRO, S.M.; MACHADO, J.T.; MORIMOTO, I.A.; LUCA, A.Q.; FERREIRA, L.E.C.; GUNTZEL-RISSATO, C.; COSTAPINTO, B.A.; COATI, A.P.; BRIANEZI, T.; INDINOTO, V.M.; BIASOLI, S.A.; BARBOSA, C.R.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013, v. 1, p. 21-62.

SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtornos mentais. **UOL Educação**, São Paulo, 24 mar. 2016. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/03/24/sp-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais.htm>> Acesso em: 02 maio 2016.

STIGLITZ, J.; SEN, A.; FITOUSSI, J. **Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress**. 2009. Disponível em: <<http://www.stiglitz-senfitoussi.fr>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 132 p.

TONSO, S. Cardápio de aprendizagem. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 47-56.

TOZONI-REIS, M.F.C. Pesquisa-ação. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 267-276.

TRAJBER, R. Vida sustentável: ações individuais e coletivas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Espaços educadores sustentáveis**. Brasília, 2011. p. 22-29. (Boletim, 7).

_____. **Macrocampo educação ambiental: mais educação**. Disponível em: <http://www.nuredam.com.br/files/documentos_mec/educacao_ambiental_final_versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

TRAJBER, R.; MOREIRA, T. (Coord.). **Escolas sustentáveis e com vida: processos formativos em educação ambiental**. Ouro Preto: UFOP, 2010. 56 p.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. esp., p. 70-78, set. 2010. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>>. Acesso em: 5 ago. de 2015.

TRATADO de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Disponível em: <http://tratadoeducacaoambiental.net/Jornada/docs/Jornada_POR.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992. 175 p.

TROVARELLI, R.A. **Elementos para avaliação de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta) em um município do interior paulista: uma experiência com jovens**. 2013. 43 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Gestão Ambiental) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2013.

TROVARELLI, R.A.; MACHADO, J.T. A experiência do curso escolas sustentáveis: desafios à incorporação da dimensão socioambiental na comunidade escolar. In: SIMPÓSIO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS, 2014, Piracicaba. **Municípios, escolas e instituições de educação superior que educam para a sustentabilidade socioambiental: anais...** São Carlos: Diagrama Editorial, 2014. p. 92-99.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

VEIGA, J.E.; SACHS, I.; LEMOS, M.A.B. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 226 p.

VIETTA, E.P. **Síndrome do excesso de informação**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/ed23/tag/sindrome-da-fadiga-informativa/>>. Acesso em: 02 maio 2016.

VIEZZER, M. Pesquisa-ação-participante. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 277-294.

_____. **Somos todos aprendizes: lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental**. 2004. Disponível em: <<http://tratadodeea.blogspot.com.br/2008/06/somos-todos-aprendizes-lembranas-da.html>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

WAUTIEZ, F.; SOARES, L.B.; LISBOA, A.M. Indicadores de economia solidária. In: CATANI, A.D. (Org). **A outra economia**. Porto: Veraz, 2003. p. 177-183.

WILSON, E.O. **A conquista social da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 391 p.

ANEXOS

Anexo A - Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global⁴⁴

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, das nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para o nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

I – Introdução

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si uma relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário.

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir, por parte da grande maioria.

Consideramos que são inerentes à crise, a erosão dos valores básicos e a alienação, e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção do seu futuro.

É fundamental que as comunidades planeiem e implementem as suas próprias alternativas às políticas vigentes. De entre estas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com os seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.

Consideramos que a educação ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência da conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

⁴⁴ Disponível em http://tratadoeducacaoambiental.net/Jornada/Home_pt.html . Acesso em 15 de julho de 2014.

II - Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

1. A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, nos seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contextos social e histórico. Aspectos primordiais relacionados com o desenvolvimento e o ambiente, tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira.
8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue.
10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os sectores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.
12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem os conflitos de maneira justa e humana.

13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, de classe ou mentais.

14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e o seu comprometimento com os interesses de todos os sectores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável, e os meios de comunicação de massa devem ser transformados num canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis. 16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar os seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

III - Plano de Ação

As organizações que assinam este tratado propõem-se implementar as seguintes diretrizes:

1. Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio 92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e das suas organizações.
2. Trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio 92.
3. Realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento - UNCED; utilizar as conclusões em ações educativas.
4. Trabalhar os princípios deste tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a tomada de consciência para a transformação.
5. Incentivar a produção de conhecimento, políticos, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias.
6. Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerir o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.
7. Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições e história.

8. Fazer circular informações sobre o saber e a memória populares; e sobre iniciativas tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais.
9. Promover a corresponsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida.
10. Estimular a apoiar a criação e o fortalecimento de associações de produtores e de consumidores e redes de comercialização que sejam ecologicamente responsáveis.
11. Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais.
12. Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir dos governos que destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente.
13. Promover relações de parceria e cooperação entre as ONGs e movimentos sociais e as agências da ONU (UNESCO, PNUMA, FAO entre outras), a nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecerem em conjunto as prioridades de ação para educação, meio ambiente e desenvolvimento.
14. Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para a realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Leste e Oeste com perspectiva planetária (exemplos: dívida externa, direitos humanos, paz, aquecimento global, população, produtos contaminados).
15. Garantir que os meios de comunicação se transformem em instrumentos educacionais para a preservação e conservação de recursos naturais, apresentando a pluralidade de versões com fidedignidade e contextualizando as informações. Estimular transmissões de programas gerados pelas comunidades locais.
16. Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para a transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para com a transformação de nossas próprias práticas.
17. Buscar alternativas de produção autogestionária e apropriadas econômica e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida.
18. Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultura dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.
19. Mobilizar instituições formais e não formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental e a criação, em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente.
20. Fortalecer as organizações e movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente.

21. Assegurar que os grupos de ecologistas popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica.
22. Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

IV - Sistema de Coordenação, Monitorização e Avaliação

Todos os que assinam este Tratado concordam em:

1. Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global através de campanhas individuais e coletivas, promovidas por ONG, movimentos sociais e outros.
2. Estimular e criar organizações, grupos de ONG e Movimentos Sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado.
3. Produzir materiais de divulgação deste tratado e de seus desdobramentos em ações educativas, sob a forma de textos, cartilhas, cursos, pesquisas, eventos culturais, programas nos média, ferias de criatividade popular, correio eletrônico e outros.
4. Estabelecer um grupo de coordenação internacional para dar continuidade às propostas deste Tratado.
5. Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais.
6. Garantir a realização, nos próximos três anos, do 1º Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.
7. Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional.
8. Estimular articulações de ONG e movimentos sociais para rever estratégias de seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

V - Grupos a serem envolvidos

Este Tratado é dirigido para:

1. Organizações dos movimentos sociais-ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairro e outros.
2. ONGs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular.
3. Profissionais de educação interessados em implantar e implementar programas voltados para a questão ambiental tanto nas redes formais de ensino, como em outros espaços educacionais.

4. Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas.
5. Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais.
6. Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais.
7. Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado.
8. Empresários (as) comprometidos (as) em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida, condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.
9. Comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.

VI - Recursos

Todas as organizações que assinam o presente Tratado se comprometem:

1. Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhoria do ambiente e com a qualidade de vida.
2. Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de Educação Ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONG e movimentos sociais.
3. Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental parte de treinamento de pessoal e para comunidade em geral.
4. Incentivar as agências financiadoras a alocarem recursos significativos a projetos dedicados à educação ambiental: além de garantir sua presença em outros projetos a serem aprovados, sempre que possível.
5. Contribuir para a formação de um sistema bancário planetário das ONG e movimentos sociais, cooperativo e descentralizado que se proponha a destinar uma parte de seus recursos para programas de educação e seja ao mesmo tempo um exercício educativo de utilização de recursos financeiros.

Junho 1992

Anexo B - Questionário qualitativo

Prezado (a),

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado desenvolvida junto a ESALQ (Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”) e versa sobre a construção de sociedades sustentáveis a partir da comunidade escolar.

O questionário tem como objetivo realizar um primeiro diagnóstico sobre os limites e potencialidades da formação e atuação de educadores ambientais na escola, visando oferecer subsídios para elaboração de um cardápio de aprendizagem. Este cardápio de aprendizagem irá se constituir como um material didático a ser utilizado com a comunidade escolar.

Neste sentido, conto com a sua colaboração voluntária para a realização deste estudo e garantindo-lhe que as informações aqui registradas serão utilizadas apenas para os objetivos do estudo em questão. Além disso, os resultados serão apresentados em conjunto, o que não permitirá a identificação dos participantes. Junto ao questionário, envio o termo de consentimento para que seja assinado e devolvido. Responder este questionário não pressupõem participação em outras etapas da pesquisa.

1) DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____

Telefone: _____ Email: _____

Escola: _____

Se você participa do ATPC, qual dia e horário das reuniões? _____

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Qual a sua formação acadêmica?

(1) Ensino fundamental (2) Ensino médio incompleto (3) Ensino médio completo

(4) Magistério (5) Graduação em _____

(6) Pós Graduação em _____

3) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2. Qual seu trabalho atualmente na Educação Básica?

(1) Professor (a) – Educação Infantil

(2) Professor (a) – Fundamental Ciclo 1

(3) Professor (a) – Fundamental Ciclo 2. Especialidade: _____

(4) Professor (a) – Ensino Médio. Especialidade: _____

(5) Funcionária (o) (6) Coordenação Pedagógica (7) Diretor (a)

3. Há quanto tempo está atuando no Ensino Básico?

(1) até 05 anos (2) de 5 anos - 10 anos (3) de 10 anos - 15 anos (4) mais de 15 anos

4. Em média, sua jornada de trabalho semanal em horas é:

(1) entre 10horas/aula e 15horas/aula

(2) entre 16horas/aula e 20horas/aula

(3) entre 21horas/aula e 30horas/aula

(4) entre 31horas/aula e 40horas/aula

(5) mais de 40horas/aula

5. Você participa regularmente de alguma organização da sociedade civil? Se necessário, marque mais de uma resposta.

(1) Conselho Escolar / Associação de Pais e Mestres na escola

(2) Organizações comunitárias / culturais

(3) Organizações religiosas ou espirituais

(4) Outras. Quais? _____

(5) Não participo de nenhuma organização civil

4) COMUNIDADE ESCOLAR**6. Quais são as pessoas que formam a comunidade escolar?**

(1) professores e funcionários

(2) professores, funcionários, gestores, estudantes

(3) professores, funcionários, gestores, estudantes e familiares dos estudantes

(4) professores, funcionários, gestores, estudantes, familiares dos estudantes e a comunidade do entorno da escola

(5) Outros: _____

7. Considere a comunidade escolar com a qual você trabalha:

(1) Compartilhamos valores, trabalhamos juntos e desenvolvemos projetos

(2) Trabalhamos juntos e desenvolvemos projetos

(3) Trabalhamos juntos, não desenvolvemos projetos comuns, mas gostaria de desenvolver

(4) Não desenvolvemos projetos em comum e por enquanto, não tenho interesse

(5) Não conheço profundamente a comunidade escolar

8. Você considera importante o desenvolvimento de atividades conjuntas entre escola e comunidade?

- (1) Sim, muito importante (2) Sim, importante (3) Razoavelmente importante
(4) Um pouco importante (5) Não é importante

(5) COTIDIANO ESCOLAR

9. Você sente que está estressado em seu trabalho?

- (1) Sim, muito estressado (2) Sim, estressado em alguns momentos
(3) Razoavelmente estressado (4) Raramente fico estressado
(5) Não estou estressado.

Caso você tenha marcado as opções 1, 2 ou 3: Como você lida com seu estresse?

Caso você tenha marcado as opções 4 ou 5: A que você atribui não estar estressado?

10. Você se considera uma pessoa feliz?

- (1) Muito feliz (2) Feliz (3) Mais ou menos (4) Pouco feliz (5) Infeliz

11. Você conta com o apoio de alguém do contexto escolar para lhe apoiar em desafios profissionais quando necessário?

- (1) Sim, muito (2) Sim (3) Razoavelmente (4) Um pouco (5) apenas no ATPC (5) Não

12. Você tem amizades pessoais no seu trabalho que lhe apoiam quando necessário?

- (1) Sim, muitas (2) Sim, algumas (3) As vezes (4) Poucas (5) Não

13. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola?

- (1) Sim, inclusive participei/participo da sua construção (2) Sim, conheço (3) Conheço razoavelmente (4) Um pouco (5) Não conheço

(6) EDUCAÇÃO AMBIENTAL

14. Quais são os temas e/ou conteúdos abordados nas atividades de educação ambiental na sua escola?

15. As atividades de Educação Ambiental realizadas na escola são: (Se necessário marque mais de uma alternativa)

- (1) projetos temáticos envolvendo uma ou duas disciplinas
- (2) dentro das disciplinas de ciências e biologia
- (3) dentro de outras disciplinas. Quais? _____
- (4) em datas comemorativas sobre meio ambiente
- (5) projetos temáticos interdisciplinares.
- (6) outros: _____
- (7) não sei

16. Quais ferramentas pedagógicas são utilizadas nos trabalhos de EA na sua escola?

17. Quem é o público-alvo atingido pelas atividades de educação ambiental na escola?

- (1) professores e funcionários
- (2) estudantes
- (3) estudantes e familiares dos estudantes
- (4) professores, funcionários, gestores, estudantes
- (5) professores, funcionários, gestores, estudantes e familiares dos estudantes
- (6) professores, funcionários, gestores, estudantes, familiares dos estudantes e a comunidade do entorno da escola
- (7) Outros: _____

18. Indique, segundo a escala de intensidade, quais são as maiores dificuldades do trabalho de

ESCALA DE INTENSIDADE

1 – Dificulta muito; 2- Dificulta razoavelmente; 3- Dificulta um pouco; 4- Dificulta muito pouco; 5- Não dificulta

educação ambiental na escola:

- ☐ falta de recursos ☐ burocracias ☐ rotatividade de professores ☐ tempo escasso
- ☐ falta de formação inicial na área ☐ falta de formação continuada na área
- ☐ medo de arriscar ☐ ausência de momentos para troca de experiências
- ☐ falta de orientação de como fazer esse tipo de atividade
- ☐ dificuldade de conciliar com os conteúdos regulares ☐ seguir o livro didático e apostilas
- ☐ falta de material didático apropriado para trabalhar educação ambiental
- ☐ motivação e comprometimento dos alunos
- ☐ motivação e comprometimento dos professores
- ☐ motivação e comprometimento da comunidade escolar
- ☐ Outras: _____
- ☐ não sei (neste caso apenas marque esta opção)

19. Quais temáticas/conteúdos você considera importantes de serem trabalhadas em Educação Ambiental?

(7) EM RELAÇÃO AO CURSO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS, 2011

20. Quais foram os aspectos mais relevantes do processo vivenciado no Curso Escolas Sustentáveis?

21. Quais atividades do Curso que mais lhe impactaram positivamente?

22. Quais conceitos e atividades que foram trabalhados no curso, você considera importantes para processos de formação em Educação Ambiental?

(8) MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

23. Os materiais didáticos para trabalhar com educação ambiental na escola foram construídos por qual tipo de organizações?

- (1) Empresas (2) setor público (ministérios, prefeituras, etc) (3) ONGs (4) Construídos na escola (5) Universidades (6) Não conheço materiais didáticos de educação ambiental

24. Você acha que um material pedagógico específico para orientar as atividades e projetos de educação ambiental na escola seria interessante para auxiliar o desenvolvimento de tais atividades?

- (1) Sim, auxiliaria muito. (2) Sim, auxiliaria um pouco (3) Razoavelmente (4) Não, existem outras dificuldades (5) Não, por quê?
-

25. A próxima etapa desse projeto de pesquisa é uma conversa com alguns participantes visando aprofundar alguns tópicos abordados nesse questionário. Este processo visa a construção de um material didático para a construção de sociedades sustentáveis a partir do contexto escolar. Você gostaria de opinar e/ou participar de um processo de elaboração desse material?

OBS: Qualquer envolvimento seria realizado dentro do horário de trabalho, mediante a autorização dos superiores.

- (1) Sim, gostaria de participar de todo o processo (2) Sim, poderíamos conversar (3) Eventualmente posso participar (4) Gostaria de ver apenas o resultado final (5) Não tenho interesse

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo C - Termo de Consentimento para os respondentes do Questionário

Piracicaba, 06 de novembro de 2014.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa tem como objetivo contribuir para a produção de conhecimento sobre procedimentos de Educação Ambiental comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis.

Aos participantes do Curso Escolas Sustentáveis (realizado em 2011 em Piracicaba, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação) será ministrado um questionário e, eventualmente alguns participantes serão convidados para uma entrevista. Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantida em sigilo. Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo Eu, _____ portador do RG n.º _____,

_____, posso participar como voluntário/a, da pesquisa **CONSTRUÇÃO DE SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE COMUNIDADES ESCOLARES** de autoria e execução de Rachel Andriollo Trovarelli, aluna pós graduação do Programa de Ecologia Aplicada Interunidades na ESALQ/USP sob orientação da professor Dra. Denise Maria Gândara Alves.

Concordo que os resultados obtidos na referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que minha identidade pessoal será preservada.

Assinatura

Rachel Andriollo Trovarelli

Contato: racheltrovarelli@yahoo.com.br / (14) 99682-4004

Anexo D - Roteiro para Fichamento de Atividades do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Título: *Busque criar um título simples, com linguagem acessível a diferentes públicos, e ao mesmo tempo, atrativo e instigante. Exemplo: “Nossas Escolhas: água poluída”*

Assunto: *Temática geral a ser abordada. Ex: Água.*

Tema: *Específico sobre o assunto abordado. Ex: Poluição da água.*

Problemática: *Diante do tema, qual o problema que a atividade provoca para ser discutido? Porque é um tema relevante?*

Público: *educandos (qual segmento – educação infantil, fundamental ciclo 1, fundamental 2, ensino médio; se necessário, anos específicos – 7º e 8º anos) / professores/ comunidade escolar (educandos, equipe pedagógica, funcionários, pais, pessoas que moram no entorno, instituições do entorno da escola, etc.)*

Número mínimo e máximo de participantes: *(Ex: de 2 a 10 participantes)*

Faixa etária dos participantes: *(Ex: de 7 a 12 anos; para todas as idades)*

Objetivos: *Explique brevemente aonde se quer chegar (ou o que se espera) com a atividade. Exemplo: “Demonstrar a importância da infiltração da água no solo no contexto das bacias hidrográficas”. DICA: Comece cada objetivo listado com um verbo no infinitivo.*

Duração da atividade: *Sugira, a partir de sua experiência, a estimativa de tempo mínimo e máximo para a realização da atividade. Exemplo: “15 a 25 minutos”.*

Esta atividade dialoga com quais disciplinas das escolas de Piracicaba? Quais?

- ☐ Língua portuguesa
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências
- ☐ Artes
- ☐ Filosofia / Sociologia
- ☐ Educação Física
- ☐ Inglês
- ☐ Biologia
- ☐ Química
- ☐ Física
- ☐ Outras. Quais?

Considerando as disciplinas listadas, a atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais? (Opcional)

Formato⁴⁵:

Classifique a atividade quanto ao formato:

- () *Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.*
- () *Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.*
- () *Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.*
- () *Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.*
- () *Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.*
- () *Outra. Qual? Justifique.*

Caracterização⁴⁶

A atividade descrita se caracteriza como:

- () *Acolhida, apresentação e integração: Reúne atividades que favorecem a recepção dos participantes, o reconhecimento e o envolvimento do grupo.*
- () *Partilhas e vivências: Iniciativas que possibilitam a partilha de impressões, expectativas e histórias de vida entre os participantes e que estimulam o espírito de equipe.*
- () *Desenvolvimento de temas socioambientais: Atividades que problematizam as temáticas socioambientais, fomentando reflexões e aprofundamento teórico.*
- () *Registros, diagnósticos e avaliações: Ações de monitoramento, registro e avaliação de vivências, processos educativos e/ou gestão ambiental.*
- () *Eventos e ações especiais: Inclui ações que estimulam o encontro, troca de experiências, confraternização e difusão de princípios e práticas socioambientais.*
- () *Outra. Qual? Justifique.*

Execução da atividade:

Estrutura necessária: Liste todos os materiais e estrutura necessária para a atividade e se houver a necessidade, explique a disposição no ambiente. Exemplo: “tesoura, cola, cartolina, revistas e 6 cadeiras em círculo”.

Lembre-se de colocar nesta lista se é necessária uma roupa adequada ou alguma preparação prévia a atividade. (Ex: Estudo do meio- todos os participantes deverão estar de calçados fechados e calça comprida, levar garrafa com água)

⁴⁵ Essas categorias foram adaptadas do material didático “De Olho na Bacia”, 2012.

⁴⁶ Inspirado no material “Da Pá Virada – Revirando o tema lixo”, 2013.

Detalhamento da atividade (passo a passo?):

1. *Descreva o que facilitador deve dizer para orientar a execução da atividade. Exemplo: “Vamos formar grupos de 5 pessoas. Cada grupo receberá uma carta com um desafio.*
2. *Estipule o tempo: Temos 10 minutos para completar cada desafio.*
3. *Conforme cada grupo for terminando os desafios, os participantes devem se dissolver nos outros grupos para ajudá-los a cumprirem suas tarefas.*
4. *Quando todos os grupos tiverem finalizado suas tarefas, vamos sentar em uma roda e compartilhar como foi trabalhar em equipe.”*

Dica: Registre observações ou notas que achar pertinente.

Exemplo: “Durante o compartilhamento em roda no final, questione os participantes como foram recebidos nos outros grupos, quais foram as maiores dificuldades, o que o jogo ensinou para cada um deles, e outras questões que você achar pertinente”.

Palavras Chave: Utilize as categorias Assunto, Faixa Etária, Tempo da atividade, caracterização e formato para indicar 5 palavras chaves para atividade.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder ao objetivo proposto?

Revisite o objetivo.

Avaliação: Descreva a forma sugerida de avaliação.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Descreva como a atividade pode ser registrada, preferencialmente indicado instrumentos (fotos, relatoria, diário de bordo, desenhos, entre outros...). Através de qual processo este registro será feito? (Ex: “aproveitando a atividade que foi realizada em grupos, pedir aos participantes que avaliem pontos positivos e pontos a melhorar da atividade e em seguida uma socialização verbal”).

Instituição e Idealização/Autoria da atividade: *Descreva o nome completo de quem criou a atividade e, caso essa pessoa represente alguma instituição, também a nomeie. Exemplo: “José da Silva, Associação de Moradores do Jardim Oriente”.*

Contato: *Coloque o email do idealizador (a) da atividade ou a sede da instituição. Exemplo: “josedasilva@gmail.com ou Associação de Moradores do Jardim Oriente; Av. 5 de maio, 11, Piracicaba. Telefone para contato 3455-9889.”*

Opções de Aprofundamento: *(indicação de vídeos, textos, jogos online ou materiais didáticos sobre o assunto da atividade, possíveis parcerias que podem contribuir na atividade)*

Inspirações: *Aprendemos com....(O que inspirou esta atividade? Ex: Árvore dos sonhos – Oficina de Futuro)*

Observação: *Cite aqui outras observações que julgar relevante para o entendimento da atividade.*

Anexo E - Roteiro de “projeto” do Projeto CriAtividade e Educação Ambiental

Título do projeto: *Busque criar um título simples, com linguagem acessível a diferentes públicos, e ao mesmo tempo, atrativo e instigante. Exemplo: “Nossas Escolhas”*

Temáticas abordadas: *Ex: Água, agroecologia, resíduos, mudanças de hábitos...*

Objetivos: *Explique brevemente aonde se quer chegar (ou o que se espera) com o projeto. Exemplo: “Demonstrar a importância da infiltração da água no solo no contexto das bacias hidrográficas”.*

DICA: *Comece cada objetivo listado com um verbo no infinitivo.*

Etapas (Passo a passo): *Detalhamento do projeto: Elenque as atividades que fazem parte do projeto em ordem cronológica (caso houver). Se necessário, pense em fases.*

Público: *educandos (qual segmento – educação infantil, fundamental ciclo 1, fundamental 2, ensino médio; se necessário, anos específicos – 7º e 8º anos) / professores/ comunidade escolar (educandos, equipe pedagógica, funcionários, pais, pessoas que moram no entorno, instituições do entorno da escola, etc.)*

Como este projeto pode ser avaliado visando responder ao objetivo proposto?

Revisite o objetivo. Descreva a forma sugerida de avaliação.

Como este projeto pode ser registrado de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Descreva como esse projeto pode ser registrado, preferencialmente indicando instrumentos (fotos, relatoria, diário de bordo, desenhos, entre outros...). Através de qual processo este registro será feito?

Instituição e Idealização/Autoria da atividade: *Descreva o nome completo de quem criou a atividade e, caso essa pessoa represente alguma instituição, também a nomeie. Exemplo: “José da Silva, Associação de Moradores do Jardim Oriente”.*

Contato: *Coloque o email do idealizador (a) da atividade ou a sede da instituição. Exemplo: “josedasilva@gmail.com ou Associação de Moradores do Jardim Oriente; Av. 5 de maio, 11, Piracicaba. Telefone para contato 3455-9889.”*

Opções de Aprofundamento: *indicação de vídeos, textos, jogos online ou materiais didáticos sobre o assunto do projeto. Indique possíveis parcerias que podem contribuir na atividade*

Inspirações: *Ex: Aprendemos com....(O que inspirou este projeto? Ex: José Pacheco, Projeto Âncora)*

Observação: *Cite aqui outras observações que julgar relevante para o entendimento do projeto.*

Como a atividade contribui para a criação de escolas mais sustentáveis?

A partir da concepção e características de uma escola sustentável, explique como a presente proposta contribui nessa direção.

Anexo F – Atividade estamos combinados!

Título: Estamos combinados!

Assunto: Convivência

Tema: Acordos coletivos

Problematização: Percebe-se que as salas de aula se encontram desarmoniosas, com indisciplina e falta de respeito entre as pessoas. Dessa forma a escola como espaço de aprendizagem não se mostra de forma saudável e prazerosa. O potencial das salas de aula como espaço social e educativo pode ser mais explorado.

Público: Estudantes do ensino fundamental do ciclo II (adaptável para ciclo I e Ensino Médio)

Número de participantes: Uma turma

Faixa etária: 11 a 15 anos

Objetivos: Construir acordos coletivos com a turma, visando melhorar o convívio dentro e fora da sala de aula. Gerar reflexões sobre as atitudes dos estudantes e dividir as responsabilidades da qualidade do ambiente educativo com os alunos.

Duração da atividade: Aproximadamente 4 horas e mais um momento de HTPC

Formato: Intervenção

Caracterização: Acolhida, apresentação e integração; Partilhas de vivências

Essa dialoga com qual disciplina: Todas

Dialoga com os conteúdos? Quais? Facilita a abordagem de qualquer conteúdo, mas não se encaixa diretamente em nenhum conteúdo previsto

Execução da atividade:

1. Materiais: Lousa e giz, materiais para confecção de um painel (Ex: cartolina, canetinhas coloridas, lápis de cor, fita adesiva);

2. Descrição:

Etapa 1 - Criação dos combinados – Colocar as carteiras em roda; iniciar diálogo sobre os problemas da sala, perguntando aos estudantes sobre o que está ruim; a partir das respostas listar na lousa os problemas apontados; formar grupos de 5 pessoas e cada grupo propõe atitudes a serem tomadas para a solução dos problemas; Cada grupo socializa com a turma suas discussões e fazem suas propostas; Anotar na lousa as propostas de cada grupo; O professor busca tirar o consenso sobre cada proposta feita, discutindo com a turma; Apresentação final de todos os acordos definidos. Confeccionar um mural e expor em local visível da sala.

Etapa 2 - Compartilhar com os demais professores da escola: Participação no HTPC da escola, apresentar em assembleia da escola (caso haja), reunião de pais, compartilhamento da experiência com outras turmas.

Etapas 3: Manutenção dos acordos: Depois de um período, revisitar os acordos a partir do mural e conversar com os estudantes sobre como está o cumprimento dos acordos e a necessidade de mudança deles.

Dicas: a) O formato de socialização das propostas é livre, exemplos: manifestações artísticas diversas, ou mesmo escrita; b) Busque acrescentar aos acordos a periodicidade com que os acordos serão revistos.

Palavras-chave: Acordos coletivos; Ensino Fundamental II; 4 horas; Acolhida, apresentação e integração; Intervenção.

Forma de avaliação: Revisitar periodicamente os acordos, modificando-os se necessário.

Registro da atividade: Mural dos acordos e relatos das percepções de alterações no ambiente da turma.

Relato de aplicação :

A atividade foi realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, algumas adaptações foram realizadas para atender às demandas da faixa etária e da escola. De modo geral o resultado foi satisfatório, entretanto a avaliação dessa atividade é contínua e os acordos podem ser revisitados a qualquer momento. Na aplicação com a turma de ciclo I, os alunos reproduziram muito o que os professores colocam para a sala como problema, ao invés de colocar os pontos a partir de suas percepções.

Anexo G - Projeto Água e Saúde do projeto Água e Saúde

1. TÍTULO:

Água e sua saúde: como cuidar para não faltar?

TEMÁTICAS ABORDADAS

- Água e Saúde Pública: localização e informações sobre corpos d'água próximos às escolas, quantidade e qualidade dessas águas, fatores que contribuem para a sua diminuição na produção e na qualidade e a relação com a saúde pública.
- Uso consciente da água: consumo e crise hídrica; eventos extremos (estiagem e cheias) e cidades resilientes (ações preventivas em relação aos eventos extremos); reutilização de água e saúde pública; consequências sobre descarte inadequado de resíduos e relação com questões como a dengue, poluição de corpos d'água, bocas de lobo;

2. OBJETIVOS

Promover um processo de formação de agentes públicos de saúde e agentes de saúde escolar na construção e sistematização de ações integradas entre escola e comunidade, voltadas para o uso consciente da água e saúde pública. A proposta tem como meta possa contribuir como processo educativo e facilitador para a atuação desses agentes na comunidade.

3. ETAPAS (PASSO A PASSO)

PLANEJAMENTO:

- ✓ Agendamento de reunião com coordenadores das UBS (Unidades Básicas de Saúde), PSFs (Programas de Saúde da Família), ligados à SMS (Secretaria Municipal de Saúde) e da Saúde Escolar, da Secretaria Municipal de Educação, para apresentação da proposta.
- ✓ Organização, em parceria com as instituições acima, um cronograma das ações previstas na proposta.
- ✓ Desenvolvimento, conforme cronograma proposto, de 2 encontros de 3 horas de duração para a formação de agentes comunitários de saúde e agentes da saúde escolar.

1º ECONTRO:✓ **Atividade 1- Integração e apresentação do projeto:**

- Dinâmica: “A água e o tempo”
- Apresentação da proposta do projeto

✓ **Atividade 2 – Diagnóstico do trabalho dos agentes comunitários de saúde:**

Dinâmica: “Toró de Parpito”

✓ **Atividade 3 – Exposição e registro de dificuldades encontradas na rotina de trabalho dos agentes de saúde, na abordagem “Água e Saúde Pública”:**

Dinâmica: “Muro das Lamentações”

✓ **Atividade 4 – Exposição e registro da situação ideal para o desenvolvimento do tema “Água e Saúde Pública” na rotina de trabalho dos agentes de saúde.**

Dinâmica: “Árvore dos Sonhos”

✓ **Atividade 5 – “A viagem na história do Pedaco” - Parte 1:**

- Essa 1ª parte da atividade consiste simplesmente em explicar como funcionará o próximo encontro e orientar os participantes sobre a coleta de informações para a próxima atividade:
 - O facilitador faz uma introdução sobre a etapa “Viagem na História do Pedaco” da Metodologia Agenda 21 do Pedaco.
 - Explicar que a proposta é de que os agentes possam colher informações sobre a história e experiências relacionadas ao espaço/local onde os problemas levantados no “Muro das Lamentações” acontecem com frequência, e trazê-las para o próximo encontro.
 - Divididos em grupos os agentes deverão elaborar um roteiro de pesquisa para facilitar a coleta das informações.

2º ECONTRO:✓ **Atividade 5 – “A viagem na história do Pedaco” - Parte 2:**

Dinâmica: “Biomapa”

✓ **Atividade 6 – “Construindo um plano de Ação”:**

- A construção do Plano de Ação não requer muitos materiais ou estrutura. Um computador ligado a um projetor pode facilitar o processo de construção participativa do Plano de Ação.

- Um Plano de Ação Eficiente deve contemplar 7 importantes campos para serem preenchidos. Esses 7 campos são baseados na ferramenta de gestão chamada 5W2H ou seja:
 - What : O que será feito (Etapas)
 - Why: Por que será feito (Justificativa)
 - Where: Onde será feito (Local)
 - When: Quando será feito (Tempo)
 - Who: Por quem será feito (Responsabilidade)
 - How: Como será feito (Método)
 - How much: Quanto custará fazer (custos ou materiais)
- A forma de apresentação desses campos pode ser feita no formato de Tabela (sendo a página formatada em paisagem), conforme sugerido abaixo:

O que	Por que	Onde	Quando	Quem	Como	Quanto

4. PÚBLICO

Agentes comunitários de saúde e agentes de saúde escolar

5. COMO ESTE PROJETO PODE SER AVALIADO VISANDO RESPONDER AO OBJETIVO PROPOSTO

- Acompanhamento do plano de ação planejado pelos participantes;
- Relatórios das ações executadas, utilizando a análise SWOT (FOFA): análises de Pontos Fortes, Oportunidades, Pontos Fracos e Ameaças.

Anexo H – Atividades do projeto Água e Saúde

Título: “A água e o tempo”

Assunto: Água

Tema: Escassez hídrica

Problemática: O desperdício de água pela população, infelizmente, ainda é um hábito comum que precisa ser trazido à tona em qualquer atividade relacionada à conservação de recursos hídricos, principalmente em tempos de escassez hídrica.

Público alvo: Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Saúde Escolar e Comunidade escolar.

Número mínimo e máximo de participantes: De 5 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 6 anos de idade

Objetivos:

- demonstrar o quanto se desperdiça de água num curto espaço de tempo numa situação que simula o gotejamento de torneiras;
- promover a reflexão sobre possíveis soluções para resolver problemas num curto espaço de tempo.

Duração da atividade: 5 a 10 minutos

Esta atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais?

Sim. Na rede municipal dialoga com a temática “O universo ao meu redor”, abordada nos 4º e 5º anos do ensino fundamental do Programa Ler & Escrever.

Formato:

Classifique a atividade quanto ao formato:

() *Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.*

(x) *Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.*

() *Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.*

(x) *Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.*

() *Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.*

Execução da atividade:

✓ Estrutura Necessária:

- Duas garrafas pet (500ml) com água pela metade.

- Uma das garrafas deverá ter um pequeno furo (feito com a ponta de uma tesoura) na parte inferior (para vaziar água aos poucos).
- Rodo e pano de chão para secar o local após a atividade.
- Grupo de participantes em roda

✓ Detalhamento da atividade (passo a passo):

- Organizar a sala antes da atividade, colocando sobre uma mesa alguns copos e fita adesiva.
- Organizar os participantes sentados em roda. Nesse momento os facilitadores se apresentam e explicam que uma garrafa de água será passada representando o tema a ser trabalhado: a água (a garrafa estará furada, porém isso não será informado aos agentes).
- Conforme a garrafa for passando, cada um que estiver com a mesma terá que se apresentar, contando um pouco sobre seu trabalho (nesse momento de apresentações, os participantes irão sentir que a água está vazando, e, caso algum deles comente isso, o facilitador pedirá para que continuem até que todos tenham se apresentado).
- Ao final da dinâmica, a garrafa estará com menor volume de água, então, para evidenciar isso será comparado com a outra garrafa sem o furo.
- Para finalizar, os facilitadores relacionarão a dinâmica com o desperdício de água presente no dia a dia, que acaba passando despercebido na maioria das vezes, e o mesmo ocorreu na atividade, onde havia objetos (como os copos e a fita adesiva) disponíveis para eles utilizarem, resolvendo o problema. Os participantes podem descrever as sensações em relação à atividade e questionados se são as mesmas sensações experimentadas quando alguém se depara com uma situação de desperdício.

Palavras Chave: desperdício de água, escassez hídrica, consumo consciente, água, atividade quebra-gelo, atividade para desenvolver um tema, a partir de 6 anos, atividade de rápida execução.

Como esta atividade pode ser avaliada, visando responder ao objetivo proposto?

<i>Objetivo</i>	<i>Forma de avaliação</i>
Demonstrar o quanto se desperdiça de água num curto espaço de tempo numa situação que simula o gotejamento de torneiras	Quantidade de água que sobrou na garrafa.
Promover a reflexão sobre possíveis soluções para resolver problemas num curto espaço de tempo.	Análise das categorias dos comentários que surgirão durante a atividade, ou seja, se são relatos superficiais ou críticos

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Registro fotoGráfico e anotações sobre os comentários por um dos facilitadores.

Opções de Aprofundamento:

- ✓ “Operação Estiagem” dos Comitês das Bacias PCJ (Comitês das Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí).

Referencias:

Atividade inspirada numa dinâmica desenvolvida durante o curso “Mirando nossas águas, resgatando nossa história: educação ambiental pelo Rio Piracicaba”, realizado com professores do 4º ano do ensino fundamental em Piracicaba, no ano de 2010, pela Secretaria Municipal de Defesa do Meio Ambiente e Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba.

Observação: Ao final da dinâmica, deve-se ressaltar que em diversas situações do cotidiano, temos o poder de solucionar alguns problemas, porém por muitos motivos, a busca por melhorias acaba, em muitas vezes, não acontecendo.

Na atividade, isso foi representado pelos objetos presentes próximos aos integrantes que então, poderiam ter buscado a solução para que fosse evitado que a água da garrafa escoasse.

Título: “Toró de Parpíte: o jeitinho caipiracicabano de fazer um brainstorming”

Assunto: Água e Saúde Pública

Tema: Abordagem sobre o tema água na rotina de trabalho de agentes de saúde na comunidade e na escola

Problematização: A atuação de agentes de saúde é fundamental para a qualidade de vida na escola e na comunidade. Qualquer abordagem sobre saúde, direta ou indiretamente, envolve a qualidade e a quantidade de água. Porém, é preciso saber como essa abordagem está sendo realizada pelos agentes de saúde junto à escola e à comunidade. Segundo *Alex Osborn*⁴⁷, a metodologia “brainstorming” é uma reunião destinada a incentivar a total libertação da atividade mental, sem restrições. Embora se possam fazer “brainstormings” individuais, o resultado é normalmente mais fraco, visto que um indivíduo por si só facilmente se limita. Esta técnica funciona tão bem por que entre outros motivos, “ideias puxam ideias”. As ideias dos outros são por vezes pontos de partida para as nossas melhores ideias.

Público alvo: Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Saúde Escolar e Comunidade escolar.

Número mínimo e máximo de participantes: De 5 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 18 anos de idade

Objetivos:

- Conhecer a rotina de agentes de saúde junto à comunidade e como o tema água é abordado.
- Promover a troca de experiências entre os participantes sobre a percepção ambiental da comunidade e evidenciar pontos positivos e negativos enfrentados na rotina de trabalho, principalmente em relação ao consumo, tratamento e desperdício da água.

Duração da atividade: 30 minutos

⁴⁷ *Alex Faickney Osborn foi um publicitário dos Estados Unidos, autor da técnica denominada brainstorming*

Esta atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais?

Provavelmente não.

Formato:

Classifique a atividade quanto ao formato:

() *Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.*

(x) *Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.*

() *Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.*

() *Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.*

() *Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.*

Execução da atividade:

✓ Estrutura Necessária:

- Cartolinas ou folhas de sulfite (rascunho) cortadas no tamanho de meio A4;
- Pincéis atômicos;
- Fita adesiva;
- Parede livre ou painel;
- Cadeiras dispostas em “u”, viradas de frente para a parede ou painel.

✓ Detalhamento da atividade (passo a passo):

- Sentados nas cadeiras em “u”, iniciar uma roda de conversa com os participantes sobre a rotina de trabalho dos mesmos, direcionando o foco da conversa para a abordagem do tema água com a comunidade (conteúdo e formas de abordagem).
- À medida que a conversa se desenvolve, um dos facilitadores registra, de forma sistematizada, as falas nos cartões, fixando-os na parede. Tempo previsto para essa fase: 10min.
- Quando esgotadas as falas e/ou quando esgotado o tempo, o coordenador da atividade inicia a organização das falas, descritas nos cartões, por assunto, organizando-as em “nuvens de semelhança”, com o apoio dos participantes. Falas repetidas ou que os participantes considerarem irrelevantes, podem ser descartadas.
- O coordenador faz então, uma síntese das principais “nuvens” e, com a ajuda dos participantes, define um nome ou um termo que represente cada nuvem.
- Em seguida pede para que os participantes escolham, dentre essas nuvens, um nuvem (assunto) para ser trabalhado na próxima atividade Agenda 21 do Pedaço – Muro das Lamentações.

Dica: A proposta de que um dos facilitadores escreva nos cartões, ao invés dos participantes, é para que a atividade seja mais dinâmica e que seja facilitado o processo de registro para aqueles que sentem dificuldades em colocar suas ideias no papel.

Palavras Chave: Tempestade de ideias, Brainstorming, jovens e adultos, dinâmica, tempo moderado, atividade para iniciar problematização de determinado assunto.

Como esta atividade pode ser avaliada, visando responder ao objetivo proposto?

<i>Objetivo</i>	<i>Forma de avaliação</i>
Conhecer a rotina de agentes de saúde junto à comunidade e como o tema água é abordado.	Participação dos agentes na roda de conversa e registro das falas nos cartões.
Promover a troca de experiências entre os participantes sobre a percepção ambiental da comunidade e evidenciar pontos positivos e negativos enfrentados na rotina de trabalho, principalmente em relação ao consumo, tratamento e desperdício da água.	Análise dos conteúdos registrados nos cartões.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Fotos dos cartões após agrupamento em “nuvens de semelhanças”; Relatoria de facilitadores em relação à participação dos agentes.

Opções de Aprofundamento:

Fonte: <http://www.institutoeu.org/brainstorming/>

Referencias:

O conceito de “brainstorming” foi criado por Alex Osborn nos anos 30, na área da publicidade.

Observação: O termo “Toró de Parpíte” foi ouvido pela primeira vez pela equipe do Núcleo de Educação Ambiental em um curso ministrado pelo Engº Francisco Carlos Lahóz, profissional da Agência PCJ e Consórcio – PCJ –(Consórcio Intermunicipal dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundáí).

Título: “Muro das Lamentações”

Assunto: Água e Saúde Pública

Tema: Problemas enfrentados pelos agentes de saúde, em sua rotina de trabalho, na abordagem sobre assuntos relacionados ao tema água e saúde pública.

Problematização: A atuação de agentes de saúde é fundamental para a qualidade de vida na escola e na comunidade. Qualquer abordagem sobre saúde, direta ou indiretamente, envolve a qualidade e a quantidade de água. Muitas vezes o trabalho do agente de saúde em relação ao tema água torna-se superficial ou, em alguns casos, não se relaciona a questão da falta de água em quantidade e qualidade com outros elementos, fatores ambientais e ecológicos, incluindo o conceito de bacias hidrográficas e interferências humanas. A atividade proposta permite que, de forma dinâmica e menos cansativa, esses problemas sejam “colocados pra fora” e registrados de forma sistematizada.

Público alvo: Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Saúde Escolar e Comunidade escolar.

Número mínimo e máximo de participantes: De 5 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 18 anos de idade

Objetivos:

- conhecer os problemas que mais afetam os agentes de saúde na sua rotina de trabalho com a escola e com a comunidade, quando abordados assuntos relacionados ao tema água.
- proporcionar uma visão sistematizada dos problemas para que o processo de pesquisa de alternativas para a resolução dos mesmos torne-se mais eficiente.

Duração da atividade: 30 minutos

Esta atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais?

Existem algumas iniciativas como do Ministério do Meio Ambiente que lançou o material: “Formando Com-Vida – Construindo Agenda 21 na Escola”. Porém parece ser um material pouco utilizado por gestores e professores de escolas públicas em Piracicaba.

Formato:

Classifique a atividade quanto ao formato:

- () *Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.*
- () *Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.*
- () *Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.*
- () *Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.*
- (x) *Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.*

Execução da atividade:✓ Estrutura necessária:

- Recortes de papel (sulfite ou papel rascunho) em formato retangular de 25cm x 15cm (representando tijolos);
- Pincéis atômicos;
- Fita adesiva;
- Parede livre ou painel;
- Cadeiras dispostas em “u”, viradas de frente para a parede ou painel.

✓ Detalhamento da atividade:

- O coordenador retoma o final da última atividade realizada (Toró de Parpíte), quando os participantes escolheram uma “nuvem” resultante da atividade, para ser o assunto abordado no Muro das Lamentações.
- O coordenador da atividade explica o que é o “Muro das Lamentações” referindo-se ao Muro do Templo em Jerusalém e faz a contextualização com a atividade que será iniciada.
- O coordenador da atividade pede para que os participantes descrevam nos “tijolos” (papel retangular), de forma sistematizada (numa palavra ou numa frase curta), suas “lamentações”, ou seja, quais os problemas enfrentados em relação ao assunto escolhido.
- Em seguida, cada participante será convidado para fixar seu “tijolo” na parede. A cada tijolo colocado, cada participante deverá explicar numa fala rápida os motivos de sua lamentação.
- A cada tijolo colocado vai se formando o muro.
- Ao final de todas as falas, o coordenador da atividade aproxima os tijolos das “lamentações” por semelhança e faz uma síntese desse muro, incentivando a participação dos agentes.
- Diante das lamentações expostas, os participantes são estimulados a escolherem algumas lamentações que precisam ser resolvidas com mais urgência.
- As lamentações mais urgentes serão alvo da próxima atividade denominada “Árvore dos Sonhos”.

Dicas:

- Caso algum participante se sinta inibido em colar o “tijolo” na parede e/ou falar em pé, na frente de todos, um dos facilitadores poderá intervir, incentivando-o ou então realizando a leitura de seu problema e a fixação na parede, para que a atividade seja mais dinâmica e para evitar constrangimentos.
- É comum nessa atividade, os participantes colocarem os problemas e já indicar soluções para os mesmos. Caberá ao facilitador direcionar a dinâmica para que fique somente nos problemas. O momento de indicar soluções será realizado em outra etapa, conhecida como Plano de Ações, dentro da Metodologia Agenda 21 do Pedaco. E ainda, lembrar os participantes que, geralmente, os problemas podem ser registrados nos tijolos por algumas palavras que reforcem a ideia de que o que está sendo registrado são Problemas. Exemplo: “Falta de....”; “Excesso de....”; “Não....”.

Palavras Chave: Problemas, Muro das lamentações, jovens e adultos, dinâmica, tempo moderado.

Como esta atividade pode ser avaliada, visando responder ao objetivo proposto?

<i>Objetivo</i>	<i>Forma de avaliação</i>
Conhecer os problemas que mais afetam os agentes de saúde na sua rotina de trabalho com a escola e com a comunidade, quando abordados assuntos relacionados ao tema água.	Registros feitos nos cartões que representam os tijolos.
Proporcionar uma visão sistematizada dos problemas para que o processo de pesquisa de alternativas para a resolução dos mesmos torne-se mais eficiente.	Facilidades ou dificuldades enfrentadas para a sistematização das “lamentações” em “nuvens”.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Fotos dos “tijolos” no muro;

Relatoria de facilitadores em relação à participação dos agentes.

Opções de Aprofundamento:

- Agenda 21 do Pedaco – cartilha metodológica, relatando o processo de construção de agenda 21 das comunidades. Editada em várias versões para diversos projetos. Instituto Ecoar para Cidadania: <http://www.ecoar.org.br/web/pag.php?id=32>
- Educação Ambiental e a Agenda 21 do Pedaco: percepções de alunos em uma escola particular no município de Serra Talhada – PE (Felipe Luiz Lima de Paulo, Káren Gercyane Oliveira Bezerra, Juliana Nunes Regino). Disponível para download em:

<http://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/130>

Título: “Árvore dos Sonhos”

Assunto: Água e Saúde Pública

Tema: Situação ideal vislumbrada pelos agentes de saúde, em sua rotina de trabalho, na abordagem sobre assuntos relacionados ao tema água e saúde pública.

Problematização: A atuação de agentes de saúde é fundamental para a qualidade de vida na escola e na comunidade. Qualquer abordagem sobre saúde, direta ou indiretamente, envolve a qualidade e a quantidade de água. A rotina de trabalho de agentes de saúde, muitas vezes, é desgastante. O vislumbre de situações positivas, muitas vezes, pode ser abafado pelo constante convívio com problemas que, em alguns casos, podem chegar próximo à morte de pessoas. E essa falta de visão positiva ou de sonhos pode fazer do agente de saúde, um profissional acomodado e desmotivado. A proposta dessa atividade é compartilhar sonhos ou situações ideais para que o tema água possa ser internalizado pela comunidade escolar como essencial para a manutenção da saúde e sustentabilidade das bacias hidrográficas. Segundo Raul Seixas, em sua música Prelúdio: “Sonho que se sonha só / E só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Público alvo: Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Saúde Escolar e Comunidade escolar.

Número mínimo e máximo de participantes: De 5 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 18 anos de idade

Objetivos:

- conhecer e compartilhar sonhos dos agentes de saúde na sua rotina de trabalho com a escola e com a comunidade, quando abordados assuntos relacionados ao tema água.
- proporcionar uma visão sistematizada da situação ideal e analisar quais sonhos podem se tornar realidade, através de um planejamento de ações feito de forma participativa.

Duração da atividade: 30 minutos

Esta atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais?

Existem algumas iniciativas como do Ministério do Meio Ambiente que lançou o material: “Formando Com-Vida – Construindo Agenda 21 na Escola”. Porém parece ser um material pouco utilizado por gestores e professores de escolas públicas em Piracicaba.

Formato:

Classifique a atividade quanto ao formato:

- () *Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.*
- () *Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.*
- () *Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.*
- () *Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.*
- (x) *Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.*

Execução da atividade:✓ Estrutura necessária:

- Recortes de papel (sulfite ou papel rascunho) em formato de uma folha de árvore, no tamanho de 25cm x 15cm com um furo e barbante amarrado na ponta.
- Pincéis atômicos;
- Arbusto em vaso (mínimo de 1,5m de altura) ou uma árvore cuja base da copa não ultrapasse 1,5m de altura.
- Cadeiras dispostas em “u”, viradas de frente para o arbusto ou árvore.

✓ Detalhamento da atividade:

- O coordenador inicia a atividade explicando que o momento é para os participantes expressarem seus sonhos ou situações ideais em relação aos assuntos mais urgentes escolhidos na atividade anterior (Muro das Lamentações).
- O coordenador da atividade explica o que é a “Árvore dos Sonhos” referindo-se à Árvore que foi utilizada durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio-92/Eco-92, como símbolo de esperanças para mundo mais sustentável e faz a contextualização com a atividade que será iniciada.
- O coordenador da atividade pede para que os participantes descrevam nas “folhas”, de forma sistematizada (numa palavra ou numa frase curta), seus quais as situações ideais para o desenvolvimento do tema água em abordagens com a comunidade, baseado nos assuntos levantados no Muro das Lamentações.
- Em seguida, cada participante será convidado a pendurar sua folha no arbusto ou na árvore. A cada folha colocada, cada participante deverá explicar numa fala rápida quais os motivos que levaram a expressar esse sonho.
- Ao final de todas as falas, o coordenador da atividade aproxima as “folhas” por semelhança de assuntos e faz uma síntese da árvore, incentivando a participação dos agentes.
- Diante dos sonhos expostos, os participantes são convidados para pensar juntos em ações que possam transformar os assuntos urgentes levantados no “Muro das Lamentações” em situações ideais levantadas na “Árvore dos Sonhos”.

Dica:

- Caso algum participante se sinta inibido em pendurar a “folha” no arbusto/árvore e/ou falar em pé, na frente de todos, um dos facilitadores poderá intervir, incentivando-o ou então realizando a leitura de seu problema e a amarração da folha no arbusto, para que a atividade seja mais dinâmica e para evitar constrangimentos.
- É comum nessa atividade, os participantes serem superficiais no registro da situação ideal. Caberá ao facilitador direcionar a dinâmica para que os participantes detalhem o máximo possível a situação ideal.
- Caso não haja um arbusto ou árvore disponível, podem ser utilizados galhos ou árvores artificiais construídas com reaproveitamento de materiais. Ou ainda, uma projeção de uma árvore, na parede ou num painel. Nesse caso, ao invés de barbantes deverão ser utilizadas fitas adesivas.

Palavras Chave: Sonhos, Situação Ideal, Árvore dos Sonhos, Árvore da Esperança, jovens e adultos, dinâmica, tempo moderado.

Como esta atividade pode ser avaliada, visando responder ao objetivo proposto?

<i>Objetivo</i>	<i>Forma de avaliação</i>
Conhecer e compartilhar sonhos dos agentes de saúde na sua rotina de trabalho com a escola e com a comunidade, quando abordados assuntos relacionados ao tema água.	Registro dos sonhos e situações ideais nos cartões que representam as folhas.
Proporcionar uma visão sistematizada da situação ideal e analisar quais sonhos podem se tornar realidade, através de um planejamento de ações feito de forma participativa.	Facilidades ou dificuldades enfrentadas para a sistematização dos sonhos e análise de viabilidade de transformação dos problemas em situações ideais.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Fotos das “folhas” na árvore;

Relatoria de facilitadores em relação à participação dos agentes.

Opções de Aprofundamento:

- Agenda 21 do Pedaco – cartilha metodológica, relatando o processo de construção de agenda 21 das comunidades. Editada em várias versões para diversos projetos. Instituto Ecoar para Cidadania: <http://www.ecoar.org.br/web/pag.php?id=32>
- Educação Ambiental e a Agenda 21 do Pedaco: percepções de alunos em uma escola particular no município de Serra Talhada – PE (Felipe Luiz Lima de Paulo, Káren Gercyane Oliveira Bezerra, Juliana Nunes Regino). Disponível para download em:

<http://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/130>

- Educação Ambiental na gestão de bacias hidrográficas: O futuro no presente – para uma vida sustentável – Agenda 21 do Pedaco – Itaipu Binacional – Programa “Cultivando água boa” - Disponível para download em:

https://www.itaipu.gov.br/userfiles/file/Agenda_21_do_pedaco_web.pdf

- Formando Com-Vida – Construindo Agenda 21 na Escola. Disponível para download em:

http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/com-vida.pdf

Referências:

- Agenda 21 do Pedaco – cartilha metodológica, relatando o processo de construção de agenda 21 das comunidades. Editada em várias versões para diversos projetos. Instituto Ecoar para Cidadania: <http://www.ecoar.org.br/web/pag.php?id=32>

Observação: A Árvore dos Sonhos é uma das etapas da Metodologia Agenda 21 do Pedaco.

Título: “Biomapa” ou “Mapas Verdes”

Assunto: Água e Saúde Pública

Tema: Diagnóstico social, cultural e ambiental de uma bacia hidrográfica.

Problematização: Trabalhar diagnósticos baseados no território de uma bacia hidrográfica através da metodologia “Biomapa” proporciona, além do reconhecimento físico-ambiental da bacia, o reconhecimento de atividades socioculturais que se relacionam e interferem na saúde das diferentes formas de vida dessa bacia. Ter como referência um rio principal, que geralmente dá o nome à bacia hidrográfica, pode proporcionar integração de diversos territórios, geralmente definidos geopoliticamente, provocando a construção de saberes sobre relações ecológicas e questionamentos sobre as consequências de interferências antrópicas negativas na bacia que, de uma maneira ou outra, afeta a saúde pública. O uso da metodologia “Biomapa” complementa de maneira eficaz a atividade “Viagem na história do Pedão” descrita na metodologia Agenda 21 do Pedão.

Público alvo: Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Saúde Escolar.

Número mínimo e máximo de participantes: De 5 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 18 anos de idade

Objetivos:

- Estimular a percepção ambiental e promover a construção de conhecimentos sobre a bacia hidrográfica.
- Proporcionar a aproximação entre mapas mentais e mapas cartográficos.
- Favorecer o reconhecimento da história e cultura da comunidade e suas relações com o ambiente e saúde pública.

Duração da atividade: 1 hora

Esta atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais?

Provavelmente não.

Formato:

Classifique a atividade quanto ao formato:

(X) Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.

() Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.

() Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.

() Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.

() Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.

Execução da atividade:

- ✓ Estrutura necessária:

- Mapas cartoGráficos impressos (plotados com os nomes das ruas em boa qualidade de leitura e com margens de 15cm de cada lado) da bacia hidrográfica onde está inserido o território de atuação dos agentes de saúde comunitários e escolares, na quantidade suficiente para que cada grupo possa trabalhar.
 - Ícones que representem diversos recursos culturais, ambientais, sociais e econômicos (exemplos podem ser encontrados em materiais do Green-maps⁴⁸) impressos em papel adesivo ou impressos em papel sulfite (nesse caso há necessidade de utilização de cola bastão).
 - Conjunto de materiais de apoio: tesouras, lápis preto, lápis de cor, canetinhas, borrachas, régua.
 - Informações colhidas antecipadamente pelos participantes sobre o território.
- ✓ Detalhamento da atividade:
- O coordenador inicia a atividade explicando a metodologia “Biomapa” ou “Mapas Verdes” e os motivos da escolha dessa ferramenta para organizar a etapa “Viagem na história do pedaço” da metodologia “Agenda 21 do Pedaço”
 - Dependendo do número de participantes, o coordenador poderá dividir em grupos menores, sendo que cada grupo deverá ter, no mínimo 2 pessoas e no máximo 5 pessoas.
 - Cada grupo terá um mapa cartoGráfico disponível, um conjunto de ícones adesivos do Green-Maps e um conjunto de materiais de apoio.
 - O coordenador deverá incentivar os participantes a desenharem, colarem ícones ou registrarem de qualquer outra forma, suas percepções e informações sobre o território da bacia foco do trabalho.
- ✓ Dica:
- Os registros deverão ser feitos nas margens do mapa, afim de não desenhar ou colar ícones no interior do mapa (para não esconder o nome das ruas e dificultar a localização do registro). Para referenciar os registros, poderão ser riscadas setas no mapa ou então, utilizar legendas.

Palavras Chave: Biomapa, Green-maps, Mapas verdes, Bacia hidrográfica, Mapas mentais, Mapas cartoGráficos, jovens e adultos, oficina, tempo longo de duração.

⁴⁸ Green-Maps: O Sistema Mapa Verde oferece uma ferramenta para mapear os recursos ecológicos, culturais e cívicos significativos localizados em comunidades. Os ícones e ferramentas de construção de mapas são reconhecidos globalmente e são usados por uma rede de mapeadores em mais de 55 países.

Como esta atividade pode ser avaliada, visando responder ao objetivo proposto?

<i>Objetivo</i>	<i>Forma de avaliação</i>
Estimular a percepção ambiental e promover a construção de conhecimentos sobre a bacia hidrográfica.	Registros dos participantes nos mapas cartoGráficos disponibilizados.
Proporcionar a aproximação entre mapas mentais e mapas cartoGráficos.	
Favorecer o reconhecimento da história e cultura da comunidade e suas relações com o ambiente e saúde pública.	

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Fotos dos mapas e os próprios mapas produzidos;

Relatoria de facilitadores em relação à participação dos agentes.

Opções de Aprofundamento:

- Agenda 21 do Pedaco – cartilha metodológica, relatando o processo de construção de agenda 21 das comunidades. Editada em várias versões para diversos projetos. Instituto Ecoar para Cidadania: <http://www.ecoar.org.br/web/pag.php?id=32>
- Educação Ambiental e a Agenda 21 do Pedaco: percepções de alunos em uma escola particular no município de Serra Talhada – PE (Felipe Luiz Lima de Paulo, Káren Gercyane Oliveira Bezerra, Juliana Nunes Regino). Disponível para download em:
<http://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/130>
- Educação Ambiental na gestão de bacias hidrográficas: O futuro no presente – para uma vida sustentável – Agenda 21 do Pedaco – Itaipú Binacional – Programa “Cultivando água boa” - Disponível para download em:
https://www.itaipu.gov.br/userfiles/file/Agenda_21_do_pedaco_web.pdf
- Formando Com-Vida – Construindo Agenda 21 na Escola. Disponível para download em:
http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/com-vida.pdf
- Open Green Maps (Mapa Verde Aberto). Disponível para visualização e interação em:
<http://www.opengreenmap.org/pt-br/node/17039>
- Diagnóstico participativo: uso da metodologia Biomapa para o bairro do Gonzaga de Santos/SP. Disponível para visualização em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1938>
- Diagnóstico Comunitário Participativo: Manual de ferramentas. Disponível para download em:
<http://www.portalsida.org/repos/MANUA%20Portuguese2.pdf>

Oficina da Sociedade Civil – Biomapa: análise e resultados (Banco de Dados do Baixo Tietê).

Disponível para download em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTcyODIxODY1NDk2Mjc2ODE2MzMBMDI0MjQzNTE3NDI3NzQwNDM3NzcBMjQ1NFhlaWFHcVlKATAuMQEBdjI>

Referencias:

- Agenda 21 do Pedaco – cartilha metodológica, relatando o processo de construção de agenda 21 das comunidades. Editada em várias versões para diversos projetos. Instituto Ecoar para Cidadania: <http://www.ecoar.org.br/web/pag.php?id=32>
- Biomapa: metodologia e experiências, Santo André: democratizando a gestão em áreas de mananciais:
http://files.biomapa.webnode.com/200000006-4218a4313b/Biomapa_santoandre%20-%20mesa%2003%20-%20tarde.pdf

Observação: “Viagem na história do pedaço” é uma das etapas da Metodologia Agenda 21 do Pedaco.

Anexo I – Atividade somos mais do que mil, somos um!

Título: Somos mais do que mil , somos UM!

Assunto: *Sensibilização e identificação dos estudantes com a escola.*

Tema: *Pertencimento, criação de comunidade e diagnóstico.*

Problemática: Essencial na formação dos estudantes, que criam laços e sentimento de pertencimento com a escola e a comunidade escolar melhorando as relações e o aprendizado.

Público: *Estudantes Ensino Fundamental II e Ensino Médio*

Número mínimo e máximo de participantes: *de 4 a 30 participantes.*

Faixa etária dos participantes: *de 11 a 15 anos.*

Objetivos:

- *Demonstrar e discutir o papel de cada estudante no funcionamento da escola.*
- *Incentivar o protagonismo na identificação e resolução de problemas.*

Duração da atividade: 2 aulas de 50 min.

Esta atividade dialoga com quais disciplinas das escolas de Piracicaba? Quais?

(☒) Língua portuguesa

(☐) História

(☐) Geografia

(☐) Matemática

(☒) Ciências

(☒) Artes

(☐) Filosofia / Sociologia

(☐) Educação Física

(☐) Inglês

(☒) Biologia

(☐) Química

(☐) Física

(☐) Outras. Quais?

Considerando as disciplinas listadas, a atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais? (Opcional)

Formato⁴⁹:

Classifique a atividade quanto ao formato:

- () *Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.*
- () *Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.*
- () *Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.*
- () *Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.*
- (X) *Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.*
- () *Outra. Qual? Justifique.*

Caracterização⁵⁰

A atividade descrita se caracteriza como:

- () *Acolhida, apresentação e integração: Reúne atividades que favorecem a recepção dos participantes, o reconhecimento e o envolvimento do grupo.*
- () *Partilhas e vivências: Iniciativas que possibilitam a partilha de impressões, expectativas e histórias de vida entre os participantes e que estimulam o espírito de equipe.*
- () *Desenvolvimento de temas socioambientais: Atividades que problematizam as temáticas socioambientais, fomentando reflexões e aprofundamento teórico.*
- (X) *Registros, diagnósticos e avaliações: Ações de monitoramento, registro e avaliação de vivências, processos educativos e/ou gestão ambiental.*
- () *Eventos e ações especiais: Inclui ações que estimulam o encontro, troca de experiências, confraternização e difusão de princípios e práticas socioambientais.*
- () *Outra. Qual? Justifique.*

Execução da atividade:

Estrutura necessária: *Sala de aula ou algum espaço onde podemos fazer uma roda.*

Materiais:

- Flanelógrafo com desenho de corpo humano e seus órgãos/partes de feltro separados(todas com lixa de unha ou velcro atrás)

⁴⁹ Essas categorias foram adaptadas do material didático “De Olho na Bacia”, 2012.

⁵⁰ Inspirado no material “Da Pá Virada – Revirando o tema lixo”, 2013.

- Lousa ou Painel para pendurar o Flanelógrafo e para escrever conceitos e diagnóstico.
- Cartolina, papel craft, canetinhas, tinta, lápis de cor,....
- Fita adesiva

Detalhamento da atividade (passo a passo?):

1. Começamos a atividade com o Flanelógrafo na Lousa ou Painel e com o auxílio dos estudantes o educador vai montando o corpo humano com suas partes e indicando suas funções.
2. Depois que o corpo humano estiver completo o educador sugeri a analogia com a escola.
Ex: Se esta pessoa fosse nossa escola, que parte seria o que? Por exemplo: Quais são os ossos da escola? Quem é o cérebro? E as células?
3. O educador pergunta se eles conseguem identificar o papel deles na escola.
Ex: Se vocês fossem parte deste corpo, o que vocês seriam? Qual a função de vocês?
4. Após encontrarem alguns significados o educador pergunta a sala se eles conseguem identificar as relações entre os órgãos e se esta pessoa/escola está passando por dificuldades ou tem algum problema.
5. Em seguida convida a todos a elaborarem um diagnóstico da situação da pessoa/escola. Com as perguntas geradoras “ QUE BOM, QUE PENA, QUE TAL” que bom= pontos positivos; que pena= pontos ruins; que tal= possíveis soluções
6. Após identificar juntos o que está bom, o que está ruim e o que pode melhorar, os estudantes são convidados a montarem um mural em algum lugar de circulação de várias pessoas na escola com os pontos identificados para compartilhar com o restante da comunidade escolar e assim tentar encontrar soluções para os problemas.
7. Após a atividade, fazer uma avaliação coletiva com os estudantes para compartilhar como foi participar da atividade.

Dica:

- Feltro gruda no Feltro, não necessariamente precisa de algo para colar as peças no Flanelógrafo. Caso necessário, cole um pedaço de lixa de unha atrás da peça para que cole no Flanelógrafo.
 - O ideal é que esta atividade seja continuada. Portanto, se possível, empoderar os alunos, para que desenvolvam a atividade com outras salas.
- Ex: Começar pelo Grêmio Estudantil para que eles multipliquem a atividade com outras turmas.

Palavras Chave: Anatomia humana, protagonismo estudantil, identificação e resolução de problemas

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder ao objetivo proposto?

Avaliação: Sugerimos com uma conversa com os estudantes participantes para trazerem suas impressões e se possível montar um plano de ação para lidar com os problemas identificados.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Fotografias, vídeo e através do mural

Opções de Aprofundamento: *Procurar no youtube vídeos sobre confecção de Flanelógrafos.*

Inspirações: *Aprendemos com Fernanda Moraes a técnica do Flanelógrafo*

Observação:

Anexo J – Projeto Cozinheiros da Transformação: Co-criando cardápios de aprendizagem para escolas sustentáveis

COZINHEIROS DA TRANSFORMAÇÃO:
Co-criando cardápios de aprendizagem para escolas sustentáveis

Temáticas abordadas: Cardápio; escolas sustentáveis.

Objetivo Geral: Contribuir para a construção de escolas sustentáveis a partir da co-criação de cardápios de aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Contribuir para a construção de cardápios contextualizados;
- Contribuir para o desenvolvimento de liderança participativa;
- Contribuir para o reencantamento dos ATPCs.

Público: Comunidade escolar

Fundamentação:

- A necessidade de roteiros pedagógicos contextualizados às realidades locais, para desenvolvimento de identidade, pertencimento, potencia de ação, transformação da realidade a partir da escola;
- Cultura da participação;
- Valorização de experiências e conhecimentos locais para a construção de cardápios;
- Empoderamento;
- Diagnóstico.

Habilidades:

- Condução de processos participativos e de diálogo;
- Elaboração de atividades contextualizadas;
- Elaboração de diagnósticos e planos de ação;
- Elaboração de registro e sistematização de experiências;
- Persistência.

Como este projeto pode ser avaliado visando responder ao objetivo proposto?

Através da Etapa 4 (Sobremesa) e suas atividades previstas.

Como este projeto pode ser registrado de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Fotografias, diários de bordo, vídeos, poesias, desenhos, feiras expositivas dos registros, entre outros. É importante destacar que as Etapas constituintes do jogo já preveem estes registros.

Opções de Aprofundamento:

Escolas sustentáveis - <http://criatividadeea.wix.com/criatividade#!escolas-sustentveis/c1jg9>

Cardápio de Aprendizagem – Encontros e Caminhos Vol. 1 – Autor: Sandro Tonso – Título: Cardápio de aprendizagem – Página 47. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf

Inspirações: Raquel Ventura – Diretora da Escola Municipal Francisco Corrêa.

Curso “Escolas sustentáveis” – OCA/ ESTRE Realizado em 2011 na cidade de Piracicaba – SP.

“Projeto PISCA” – NacePteca/ OCA

“De Olho na Bacia” – Cardápio de aprendizagem realizado pelo Projeto PISCA

“Da pá virada” – Cardápio de Aprendizagem realizado pelo USP Recicla

“Tratado de Educação Ambiental para Construção de Sociedade sustentáveis e Responsabilidade Global” – Documento elaborado na RIO-92

Observação: Este projeto prevê o empoderamento e autonomia dos sujeitos e, como processo de construção, não prevê um tempo determinado de execução, podendo ser realizado e adaptado de acordo com as necessidades desses sujeitos.

Como a atividade contribui para a criação de escolas mais sustentáveis?

A partir da criação de cardápio de aprendizagem que empodera toda a comunidade escolar à construir escolas mais sustentáveis.

Seguindo o Jogo abaixo, você poderá co-criar seu próprio cardápio de aprendizagem contextualizado, portanto, mãos na massa!

Jogo Cozinheiros da Transformação – Co-criando Cardápios de Aprendizagem para Escolas Sustentáveis

Breve Descrição

Este é um jogo cooperativo que vai resultar na construção coletiva de um cardápio de atividades que possam transformar a sua escola em uma escola mais sustentável. Que tal fazer desta construção um processo saboroso?

Para isso os jogadores vão se tornar cozinheiros com autonomia para acrescentar ou tirar ingredientes das receitas que estarão elaborando para que elas tornem-se muito especiais para esta transformação, experimentando uma "culinária intuitiva" de acordo com o contexto de cada escola.

Objetivo do Jogo

Construir de forma participativa um cardápio de atividades contextualizadas

Elementos do Jogo

Tabuleiro – o tabuleiro deve ser construído pelos jogadores a partir dos materiais disponíveis. E pode funcionar como um mural que agrupa os registros e fotos da realização de cada fase do jogo. **Veja ideias no anexo.**

Fases – o tabuleiro é composto por 4 fases e 2 bônus.

Casas – cada fase é composta por 2 casas de atividades e uma casa de desafio. Para saber mais detalhes sobre o desenvolvimento das atividades de cada casa das fases do jogo, consulte o Roteiro.

Peão – O peão representa a equipe que está jogando (os professores, coordenadores e gestores) e avança quando os jogadores cumprem as atividades e desafios de cada casa.

Os jogadores – os professores, coordenadores e gestores comprometidos com a transformação da escola.

O Jogo começa quando existir um grupo de professores, coordenadores e gestores mobilizados e com vontade de tornar a escola mais sustentável.

Como Jogar:

Fase 1) "Fome" (você tem fome de que? = conceito de escola sustentável; diagnóstico da escola)

Diagnóstico

A primeira etapa do processo de construção de um cardápio de aprendizagem passa pelo diagnóstico local. Onde é possível identificar as particularidades, o histórico do local, as adversidades e desafios, bem como, as ações positivas já existentes.

O grande desafio enfrentado atualmente transparece nos modelos de planejamento e gestão, onde é possível observar um caráter autoritário e excludente, sendo muitas vezes guiado por uma vertente tecnicista e cientificista, que não considera os diversos saberes e não apresenta um olhar crítico para a transformação necessária.

A participação do coletivo local revela-se um meio para a formação de componentes engajados na transformação da realidade socioambiental. Jacobi (2005) descreve a participação e o

sentimento de pertencimento como partes de um todo maior, denominado cidadania, aonde, a partir do fortalecimento deste todo, seria capaz de se formar atores corresponsáveis com a causa socioambiental, a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres.

Partindo desta lógica, torna-se fundamental a realização de metodologias participativas no processo de diagnóstico local. Para Tassara & Ardans (2007) a realização deste modelo de diagnóstico participativo significa descrever coletivamente os atributos que melhor os representam, em função do conjunto de olhares que se produziu em relação ao espaço.

É possível neste processo observar a ação de fatores externos que influenciam de forma positiva ou negativa na realidade local, o que permite uma ótica da intervenção humana sobre o espaço baseada em dois questionamentos: O que levou a produção da paisagem como esta descrita, e o que os levou a sentir atração ou repulsa ao que foi observado e diagnosticado.

Tassara & Ardans (2007), comentam sobre estas constatações relacionando a primeira causa como sendo a identificação das determinantes (causas sociais ou naturais), e a segunda como sendo a identificação das ideologias que sustentam os julgamentos que o coletivo desenvolveu (critérios éticos, políticos e estéticos).

Portanto a realização de diagnósticos participativos, não somente são eficientes na identificação das particularidades locais a partir da partilha dos diversos saberes, como também são fundamentais para o empoderamento dos envolvidos a partir do fortalecimento do sentimento de cidadania, resultando assim em uma intervenção democrática.

Propõe-se a seguir atividades de caráter participativas que contribuam neste processo de construção de um cardápio de atividades visando à transformação socioambiental local.

Esta fase tem como objetivo fazer um diagnóstico de necessidades e desafios da escola para que se torne mais sustentável.

A primeira casa

- Diagnóstico: Diagnóstico das dificuldades/necessidades da escola. Desafios para se tornar mais sustentável.
- (*) Registro: Para avançar para a segunda casa esta atividade deverá ser registrada com um documento de sistematização, fotos e outros, podendo ser incluídas dentro do espaço relativo a cada casa do Tabuleiro.

**Sugestão do cheff: Uma possibilidade é pensar nos quatro eixos de uma escola sustentável:
currículo, espaço físico, gestão democrática e relação com a comunidade**

A segunda casa

- Construção coletiva: Para nós, uma escola mais sustentável é...

Após passar pela casa do Diagnóstico, é a hora de levantar aspectos coletivamente para a construção da escola mais sustentável.

A terceira casa

- Desafio: Exposição das atividades desenvolvidas nas duas primeiras casas em um local de fácil acesso para a comunidade escolar.

Fase 2) "Modo de preparo" (os ingredientes seriam os sonhos, plano de ação e participação da comunidade)

Plano de Ação

Falar o objetivo do plano de ação para a escola – fazer atividades

O Plano de Ação da escola consiste em um instrumento de trabalho dinâmico com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação pelo trabalho desenvolvido (GESTÃO ESCOLAR, 2015)¹.

O Plano de Ação pode ser desenvolvido como estratégia para que a escola planeje, execute, monitore e avalie os desafios levantados a partir da Fase 1 do Meta Cardápio. É um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade da equipe escolar, que articula o que acontece dentro da escola com o contexto em que ela se insere. Isso não quer dizer que o produto final venha a ser um documento complicado. Ao contrário, ele deve ser simples, funcional e flexível (REVISTA ESCOLA, 2003)².

É importante ressaltar que a temática envolvendo educação ambiental e ações socioambientais devem permear o conteúdo curricular como um todo. Uma escola sustentável não pode ser idealizada só em âmbito ambiental e sim, considerar todos os aspectos sociais, culturais e pedagógicos que ela está inserida.

Nesse sentido, Segura (2007) afirma que a pergunta que os educadores devem fazer é “como os conteúdos curriculares tratam da realidade?” E não “como inserir a temática ambiental nos conteúdos curriculares?” O desafio é romper a miopia das disciplinas e construir um mosaico de conhecimentos para ver a paisagem inteira. É fundamental que a comunidade escolar realize discussões, reflexões e propostas de um olhar com foco sustentável em todos os conteúdos e temáticas que desenvolverem durante o período letivo (FERREIRA, 2014).

Como elaborar um Plano de Ação?

Após completar a Fase 1 é hora de elaborar seu Plano de Ação. Existem várias metodologias que podem ser utilizadas para elaborar um Plano de Ação, um exemplo é a metodologia 5W2H.

Essa ferramenta é indicada para qualquer pessoa que precise colocar um plano de ação em prática. Serve para a tomada de decisão sobre os principais elementos que orientarão a implementação do plano. Foi criada a partir da união das primeiras letras em Inglês de cada uma das perguntas que precisam ser feitas durante o seu uso: What (o que), Why (Porque), Who (Quem), Where (Onde), When (Quando), How (Como) e How much (Quanto). (NAKAGAVA, 2014).

A primeira casa

- Desafio: Envolver representantes da comunidade escolar na enunciação de sonhos e o plano de ação.

Sugestão do Cheff: Como envolver? Ex: Show de talentos, reunião de pais, festas populares, e outras coisas que já são feitas na escola.

A segunda casa

- Construção dos sonhos de como trabalhar de maneira transversal a sustentabilidade na escola (*) Registro

Sugestão do cheff: Uma gestão mais democrática, uma merenda orgânica, envolvimento de outras áreas (RETOME OS REGISTROS DA 1ª CASA)

A terceira casa

- Plano de ação para construção de atividades (Quantas atividades, temas, metas, tempo, quem vai participar, onde...)

Fase Bônus 1)

Olhar para o plano de ação para ver se ele tem coerência com o diagnóstico e sonhos.

Fase 3) "Hora do rango!"

Elaborando o cardápio

A etapa 3 pode parecer a mais complexa do jogo, mas se a etapa 2 foi elaborada com o máximo de detalhes possível você não terá problemas nessa fase.

Na execução, os participantes já têm todas as informações que necessitam, os objetivos que querem alcançar e os resultados esperados para as ações. Agora só falta colocar a mão na massa!

É importante ressaltar, que dependendo do tamanho e complexo da(s) ação(s) elaborada na etapa 2, você poderá ter “ações filhas”, ou seja, dentro de uma ação “macro” há outras ações “micro” que serão necessárias para alcançar o objetivo final. Portanto, é muito importante acompanhar e controlar a realização de todos os passos, se perguntando sempre se os objetivos estão sendo alcançados ou não. Assim, se alguma coisa sair errada ou não acontecer como o planejado, dá tempo de corrigir a rota sem perder a viagem.

Segundo Siqueira (2011), a execução requer muito mais do que habilidades e energia. A execução bem sucedida se fundamenta em boa comunicação, indicadores para avaliar os progressos, a rápida solução de problemas e a realização periódica de avaliações do plano de ação.

Portanto essa fase do jogo não envolve apenas a implementação das ações, mas sim o envolvimento de toda a equipe escolar, a comunicação permanente entre os participantes, a prática de atividades caso alguma ação não de o resultado esperado e a avaliação ao final de cada ação concluída. Dessa forma, a etapa 3 terá o sucesso esperado, atingindo os objetivos planejados para passar para a fase 4 do nosso jogo.

A primeira casa

- Buscar inspirações, outras atividades, texto, vídeos que ajudem a criar a atividade no grupo determinado pelo plano de ação.

A segunda casa

- Preenchimentos dos roteiros. Toda escola tem características e desafios específicos. E quem conhece essas particularidades é a comunidade escolar. Portanto, essa comunidade é capaz de construir as atividades que serão úteis nessa aventura de tornar-se mais sustentável.

A terceira casa

- Desafio: Compartilhar as atividades entre a comunidade escolar.

Sugestão do Cheff: Abertura para sugestões e comentários para ajustes, se necessário.

Fase 4) "Sobremesa"

Avaliação e Celebração

A avaliação é uma parte importantíssima no processo educador. É nesta etapa que se olha para o processo como um todo, incluindo muitas vezes os produtos gerados, por exemplo a produção de

conhecimento sobre um determinado tema. Trata-se de um momento oportuno para repensar os métodos e técnicas que foram utilizados, mas também fatores mais subjetivos como a integração e bem-estar dos educandos.

Existem inúmeras possibilidades de instrumentos que nos auxiliam nesse processo avaliativo. Consideramos que a avaliação deve ser contínua em termos de temporais e permanente em sentido espaciais, ou seja, ela tem um espaço garantido durante o desenrolar das atividades que são propostas e durante todo o processo educador.

Sendo permanente e contínua, ainda precisamos refletir sobre quem avalia, o que é avaliado e com quais instrumentos. Começamos então pelo o que é avaliado. Cada grupo de educandos pode criar seus próprios critérios do que será avaliado. Esse ponto está diretamente relacionado aos objetivos, seja da atividade pontual ou do processo educador como um todo. A questão de maturidade do grupo para elencar esses critérios é muito relativa. Mesmo um grupo de educação infantil pode criar tais critérios elencando por exemplo, acordos coletivos para o desenrolar dos encontros. Claramente, é necessário um pacto entre todos de cumprimento desses acordos e a partir daí emerge a necessidade de se pensar quem avalia e com quais instrumentos.

O exercício de auto avaliação é importantíssimo para o desenvolvimento da maturidade dos educandos. Além disso, contribui também para o autoconhecimento e potencializa a sinceridade e senso de comunidade no grupo. Sempre que possível, acreditamos que a auto avaliação deve ser exercitada, fazendo emergir os desafios e potencialidades que foram pessoalmente encontrados, dentro e fora do processo educador, desde que interfira na participação e envolvimento do educando.

Por outro lado, certamente o educador que media o processo educador também deve avaliar, preferencialmente de forma processual o desenvolvimento dos educandos, afinal geralmente possui mais experiência e cumpre um papel de provocar e incentivar os educandos nos temas que são trabalhados. Logo, ele consegue avaliar como o educando chegou ao processo e como está saindo.

Os colegas da turma também podem avaliar. Sendo que partimos da ideia de construção de uma comunidade de aprendizagem, os colegas podem avaliar o quanto a participação e envolvimento de cada um contribuiu para o processo de construção de conhecimento coletivo.

Claramente, para cada situação e contexto um instrumento é mais adequado que outro. A prova, como comumente é feita para avaliar conteúdos curriculares individualmente, é apenas um dos instrumentos que podem ser utilizados. Outros instrumentos como trabalhos, participação em atividades propostas como debates, plenárias, registro artístico, diário de bordo, questionário, também podem ser utilizados para que o educador, os colegas e os próprios educando se avaliem.

A proposta de avaliação do educador Frenet, com as categorias “felicito”, “crítico”, “pergunto” e “proponho” (ou “sugiro”) é uma possibilidade interessante para animar a avaliação individual e coletiva de uma atividade ou processo. Para educação infantil ou mesmo adultos, usar placas com “carinhas” pode ser uma estratégia interessante, na qual cada participante desenha sua

carinha numa folha de papel e todos levantam juntos ao comando do facilitador. Posteriormente, quem quiser pode comentar o por que sua carinha está dessa forma.

Outra técnica mais simples e rápida, no entanto, muitas vezes profunda, é pedir aos participantes para que sintetizem em uma única palavra seu sentimento ou reflexões em uma rodada na qual todos enunciam.

Outro potencial da avaliação que pode ser explorado são os encaminhamentos. A partir desse diagnóstico do processo, quais ações podemos adotar para redirecionar nossa prática, melhorando nosso caminhar rumo ao alcance dos nossos objetivos?

Mas, tão importante quanto à avaliação é fechar os ciclos com a celebração. Celebrar é uma forma de reconhecer a importância e o esforço de cada um no aprendizado coletivo, apreciando tudo o que deu certo e o que não deu tão certo (que também faz parte do dar certo). Celebrar o grupo, o ensinar e aprender, a troca de saberes, a construção individual e coletiva.

A fase da celebração nos reconecta com o propósito inicial e nos faz refletir sobre o sentido de todo o processo. Além de fomentar a gratidão ao grupo, fortalecendo os laços e o engajamento entre os membros do mesmo, e despertar o sentimento de comunidade.

Comunidade é um lugar onde nos sentimos seguros e livres para dividir nossas emoções, construir o senso de comunidade através da celebração é de grande importância para o processo de aprendizado. Um ambiente onde o educando confie no educador e nos colegas de grupo, sinta que pertence e contribui com o processo coletivo é propício a criatividade, curiosidade, expressão de opiniões e habilidades.

A celebração se faz importante tanto no fechamento de atividades/projetos quanto no dia a dia do processo educador, reconhecendo a importância e a qualidade de cada educando, pois que em toda pessoa há sempre um componente que merece ser celebrado. Esta pode ser feita apenas com palavras ou gestos de reconhecimento por um trabalho bem feito ou atitude digna, enfatizando as qualidades do educando. Atividades que envolvem show de talentos, dança circular, brincadeiras, ou mesmo um lanche compartilhado tem grande potencial celebrador.

Essas atividades criam um ambiente de envolvimento, propício a reflexão e agradecimento pelo aprendizado e por todos que contribuíram para ele, assim como um ambiente de compartilhamento e alegria.

Nesse sentido a avaliação e celebração sempre serão um novo fôlego, dando a oportunidade de criar uma nova perspectiva para os próximos passos. É o momento em que cada participante, com sinceridade e respeito mútuo, e pensando no bem comum, sugere estratégias para continuidade e fortalecimento de Bons Encontros que aumentem a potência de agir no mundo, na construção de escolas e sociedades mais sustentáveis e felizes.

A primeira casa

- Desafio: Organizar as atividades por faixa etária, conteúdos e disponibilizar para toda comunidade escolar.

A segunda casa

- Avaliação do processo

A terceira casa

- Celebração

Fase Bônus 2)

Enraizamento

Quando falamos em Cardápio de Atividades, falamos de “receitas” ou metodologias que podem auxiliar o professor na difícil tarefa de ensinar sem doutrinar. Todas as receitas que vemos possuem diversos passos a serem seguidos: *ligar o forno à 150°C; untar a forma com manteiga e farinha, selecionar os ingredientes....* Enfim, diversas etapas que devem ser acompanhadas à risca para que a receita não desande.

Por exemplo: imagine que você quer fazer uma torta de morangos que exija morangos grandes, frescos, bem vermelhos e suculentos. Se não for a época do morango, dificilmente você encontrará seu ingrediente principal para usar. Mas, se for época das maçãs, você pode adaptar a receita e, ao invés de ter torta de morangos, terá uma deliciosa torta de maçãs, tão boa quanto! E é isso que propomos nessa seção do cardápio de aprendizagem: que você analise as avaliações feitas e pense se suas ações deram certo. Caso haja algo que possa melhorar, “*use maçãs*”, seja criativo, inove no seu cardápio de aprendizagens para que você consiga atingir o objetivo principal desse desafio que é ser professor: um processo de ensino-aprendizado satisfatório para todos.

Diferentemente das receitas dos cardápios tradicionais, o nosso cardápio dá autonomia ao sujeito que o utiliza: você verá, então, que algumas atividades poderão e serão adaptadas por você. Só que nesse caso, não seguir a receita à risca não quer dizer que sua refeição irá desandar, porque às vezes, é necessário adaptar essa receita para o que se têm às mãos no momento.

As atividades da Fase Bônus 2 estarão à sua disposição para que você possa fazer usufruto, após o uso do Jogo, e refletir o que deu certo e o que poderia ser melhorado.

Anexo K - Atividades do projeto Cozinheiros da Transformação

Atividade 1) Café com partilha

Assunto: Diagnóstico

Tema: Diagnóstico socioambiental participativo

Problemática: A atividade possui a finalidade de desenvolver um diálogo participativo como forma de desenvolver um diagnóstico da realidade socioambiental local através da partilha de saberes.

Público: Professores, coordenadores e demais atuantes na comunidade escolar.

Numero mínimo e máximo de participantes: 9 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: 18 anos em diante

Objetivos:

- Despertar o senso coletivo participativo como forma de desenvolvimento de um diagnóstico local democrático.
- Partilhar as diferentes visões e saberes buscando compreender a complexidade envolvida

Duração da atividade: 60 a 90 minutos

Formato: Oficina

Execução das atividades:

Caracterização:

Registros, diagnósticos e avaliações.

Estrutura necessária:

Local reservado para a construção do diálogo, mesas e cadeiras, papel e caneta para registro de ideias, café para servir ao público.

Detalhamento da atividade:

O grupo deve se dividir em subgrupos (3 a 4 pessoas) para discutir a realidade do local em relação à sustentabilidade da comunidade escolar (relação interpessoal, relação escola-comunidade, relação ecológica com o espaço) sendo cada subgrupo responsável por uma linha de debate.

Cada subgrupo deve possuir um anfitrião responsável por organizar as ideias, o mesmo deve registrar de forma escrita o que será desenvolvido.

Passados 20 minutos, os demais participantes de cada mesa devem trocar com os outros grupos, para que todos possam beber de outras fontes, bem como expor suas ideias, sentimentos e inquietações. Este processo deve ocorrer de 2 a 3 vezes.

O grupo deve se reunir em um grande círculo e os anfitriões serão os responsáveis por apresentar as ideias formuladas e todo o grupo possui espaço para comentários e questionamentos.

Palavras chaves: Participação, Diagnóstico, Partilha de saberes.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

????????????

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Os registros da atividade devem ser feitos a partir de registros fotoGráficos e audiovisuais (interação do público e material escrito produzido), bem como a sistematização de ideias construídas.

Atividade 2) Biomapa escolar

Assunto: Diagnóstico

Tema: Diagnóstico socioambiental espacial

Problematização: A atividade busca construir de forma coletiva um “mapa” sobre a área de interesse para intervenção, que busque não somente a noção espacial, mas valorize as particularidades presentes e possibilite a ponte “escola-comunidade”.

Público: Professores, coordenadores e demais atuantes na comunidade escolar.

Numero mínimo e máximo de participantes: 9 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: 18 anos em diante

Objetivos:

- Contribuir para a construção coletiva de um mapeamento que o grupo julgue importante para a realidade local
- Possibilitar ao grupo a formação coletiva do conhecimento, não somente espacial sobre a área, mas suas particularidades e complexidade, buscando assim despertar o sentimento de pertencimento.

Duração da atividade: 60 minutos

Formato: Oficina

Execução das atividades:

Caracterização:

Registros, diagnósticos e avaliações.

Estrutura necessária:

Cartolina, caneta, lápis de cor e giz de cera para o desenho.

Detalhamento da atividade:

O coletivo deve se dividir em grupo de 4 a 5 pessoas, separar o material que julgam necessário para a construção.

Deve-se começar pelo espaço físico (escola-comunidade), na visão da escola como sendo o coração da comunidade. Em seguida deve-se analisar e construir as particularidades existentes no espaço (positivas ou negativas).

Importante também debater e construir as pontes (relações) entre comunidade e escola, as situações positivas e os desafios.

Passado um período de 40 minutos, os grupos devem se reunir em uma grande roda e cada grupo deve comentar sobre o que produziu.

Palavras chaves: Participação, Mapeamento Coletivo, Comunidade.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

????????????????

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Os registros da atividade devem ser feitas a partir de registros fotoGráficos e audiovisuais (interação do público e material escrito produzido).

Atividade 3) Muro das lamentações

Assunto: Diagnóstico

Tema: Diagnóstico dos desafios a enfrentar

Problematização: A presente atividade possui a finalidade de construir coletivamente os desafios referentes a determinado espaço, a partir das inquietações dos participantes.

Público: Professores, coordenadores e demais atuantes na comunidade escolar.

Numero mínimo e máximo de participantes: 9 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: 18 anos em diante

Objetivos:

- Desenvolver a participação no grupo, como forma de realizar o diagnóstico local.
- Promover a troca de saberes e experiências a partir das inquietações, resultando assim nos desafios a se enfrentar.

Duração da atividade: 40 minutos

Formato: Oficina

Execução das atividades:

Caracterização:

Registros, diagnósticos e avaliações.

Estrutura necessária:

Pedaços de papel em formato retangular (tijolos), caneta, lápis ou giz de cera, mural para afixar os “tijolos”.

Detalhamento da atividade:

Cada participante deve receber um pedaço de papel que representará o “tijolo”, nele deve expressar por meio da escrita suas inquietações quanto à realidade local, lançando assim um desafio ao coletivo.

Todos os participantes devem afixar seus “tijolos” no mural, de modo que se forme um “muro”.

Todas as ideias expressadas devem ser debatidas de forma coletiva.

Palavras chaves: Participação, Inquietação, Desafio.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

????????????????

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Os registros da atividade devem ser feitas a partir de registros fotoGráficos e audiovisuais (interação do público e material escrito produzido).

Instituição e Idealização/Autoria da atividade:

Contato:

Opções de Aprofundamento:

Inspirações:

Atividade 4) 5W2H

Assunto: Estratégia para que a equipe escolar planeje, execute, monitore e avalie os desafios levantados a partir da Fase 1 do Meta Cardápio. É um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade da equipe escolar, que articula o que acontece dentro da escola com o contexto em que ela se insere.

Tema: Plano de Ação Escolar

Problematização: Análise crítica, Cooperação, Empoderamento.

Público: Equipe gestora

Número mínimo e máximo de participantes: Mínimo de 5 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 7 anos

Objetivos: Planejar os desafios levantados na Fase 1.

Duração da atividade: 2 a 3 horas de ATPC.

Formato: Dinâmica e Intervenção

Execução da atividade:

Caracterização:

Registro, diagnósticos e avaliações

Materiais Necessários:

Cartolina, papel kraft, sulfite e pincel atômico.

Dica: Se a sua escola possuir computador e projetor você poderá substituir os materiais descritos acima pelos recursos audiovisuais.

Detalhamento da atividade:

Reúna a equipe escolar (professores, coordenação pedagógica, serviços gerais, merendeiras, zelador, entre outros) para iniciar a atividade. Apresente a eles os desafios encontrados na Fase 1 e proponha a organização das ações e metas em um quadro, seguindo a metodologia 5W2H. É importante que, no grupo, seja eleito um mediador para sistematizar as informações e colocá-las no quadro (exemplo abaixo).

EXEMPLO QUADRO METODOLOGIA 5W2H

5W					2H	
WHAT	WHY	WHO	WHERE	WHEN	HOW	HOW MUCH
O que	Por que	Quem	Onde	Quando	Como	Quanto
Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema/desafio que deve ser solucionado	Justificativa dos motivos e objetivos daquilo que será executado ou solucionado.	Definição de quem será (serão) o(s) responsável(ais) pela execução do que foi planejado.	Informação sobre onde cada uma das ações serão executadas.	Cronograma das ações.	Explicação sobre como serão executadas as ações para atingir os objetivos pré-estabelecidos, incluindo materiais necessários.	Limitação de quanto custará cada ação e o custo total do que será feito.

Fonte: Movimento Empreenda, 2015

Para que as ações, objetivos e metas sejam realizados e alcançados, dentro do princípio de escolas sustentáveis, os participantes e, principalmente o mediador da atividade, deverá levar em consideração todos os aspectos citados acima.

Palavras Chave: ATPC, Ação escolar, Equipe gestora, planejar, 5W2H.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

O mediador do grupo pode avaliar, pelo envolvimento de todos do grupo na divisão das ações propostas.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Através do registro no quadro 5W2H, já descrito na atividade.

Opções de aprofundamento: A metodologia 5W2h é apenas uma sugestão de como planejar as ações necessárias para superar os desafios encontrados na Fase 1. Há diversas opções que podem auxiliar a escola passar a Fase 2. Para saber mais acesse:

<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/7-elementos-essenciais-ao-ppp-610996.shtml?page=7><http://pt.slideshare.net/ebia/plano-aao-20112012>

Inspiração: Experiências do Núcleo de Educação Ambiental (NEA/SEDEMA)

Atividade 5) Mão na Massa

Tema: Implementação do Plano de Ação

Problematização: Cooperação, Empoderamento, Dinamismo

Público: Os mesmos definidos no plano de ação

Número mínimo e máximo de participantes: 10 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 7 anos

Objetivos: Implementar as ações planejadas na etapa 2

Duração da atividade: Essa etapa tem a duração prevista na Fase 2.

Formato: Intervenção

Execução da atividade:

Materiais Necessários:

Os materiais serão os mesmos descritos no item “Como” do plano de ação.

Descrição:

Após completar as fases 1 e 2 é hora de colocar a mão na massa e executar as metas descritas no plano de ação! Essa etapa pode ser recheada de atividades e intervenções para atingir seu objetivo. O sucesso da fase 3 está no monitoramento das ações. É importante que seja criado um grupo de trabalho (2 a 3 pessoas) que fique responsável pelo gerenciamento e implantação do plano de ação.

Dica:

Para melhor implantação e acompanhamento das ações, deixe o plano de ação em local de fácil acesso para toda a equipe escolar. Dessa forma, todos poderão ter contato com as metas e prazos!

Registro das Ações:

Essa etapa é muito importante, pois tem o significado de sistematizar a trajetória metodológica de todo o processo. O registro é fundamental para sedimentar a ação educativa e criar referências.

Os registros das atividades podem ser realizados de diversas maneiras, dependendo do objetivo da ação e dos participantes. Contudo, os registros mais interessantes são os que se referem às discussões críticas, apresentam observações sobre o processo de ensino e aprendizagem e reúnem exemplos da produção.

Veja abaixo algumas opções e escolha qual se adequa melhor à suas ações, realidade e cotidiano escolar:

- ✓ **Caderno de Registro:** após cada ação realizada, os participantes poderão anotar suas impressões, opiniões e sugestões para acompanhar o desenvolvimento das ações, cujos dados servirão para discussão e reflexão. As anotações podem ser feitas individual ou coletivamente.
- ✓ **Fotos/Vídeos:** Registrar todos os momentos de trabalho coletivo com fotos e/ou vídeos, é uma importante ferramenta para as reflexões futuras.
- ✓ **Relato oral:** O relato oral é outra ferramenta importante para os registros, pois possibilita o diálogo e reflexões sobre as ações. Como forma de registro para avaliação do processo geral, você poderá fazer um vídeo com os relatos.
- ✓ **Produto das atividades:** Se o plano de ação da escola tiver atividades que tenham como resultado alguma produção material (por exemplo: mural, pintura, quadro, entre outros) ela poderá ser utilizada como registro também!

Para orientar a execução e implementação das atividades, você poderá utilizar um roteiro com dados práticos e objetivos, conforme exemplo descrito do item “observações”.

Dica:

Os registros auxiliarão a sistematização na Fase 4. Portanto, quanto mais riquezas de detalhes nessa etapa, mais fácil ficará a próxima fase.

Palavras-chave: Implementação, mão na massa, executar as metas

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

O facilitador pode avaliar, através dos roteiros elaborados pelos participantes e o envolvimento de todos nessa construção.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Conforme já descrito no item “Registros das Ações”

Opções de aprofundamento: As ações encontradas no “Cardápio de Atividades”

Inspiração: Encontros de Educação Ambiental

Sugestão de Roteiro para Fichamento de Atividades

Título: *Busque criar um título simples, com linguagem acessível a diferentes públicos, e ao mesmo tempo, atrativo e instigante. Exemplo: “Nossas Escolhas: água poluída”*

Assunto: *Temática geral a ser abordada. Ex: Água.*

Tema: *Específico sobre o assunto abordado. Ex: Poluição da água.*

Problematização: *Diante do tema, qual o problema que a atividade provoca para ser discutido? Porque é um tema relevante?*

Público: *educandos (qual segmento – educação infantil, fundamental ciclo 1, fundamental 2, ensino médio; se necessário, anos específicos – 7º e 8º anos) / professores/ comunidade escolar (educandos, equipe pedagógica, funcionários, pais, pessoas que moram no entorno, instituições do entorno da escola, etc.)*

Número mínimo e máximo de participantes: *(Ex: de 2 a 10 participantes)*

Faixa etária dos participantes: *(Ex: de 7 a 12 anos; para todas as idades)*

Objetivos: *Explique brevemente aonde se quer chegar (ou o que se espera) com a atividade. Exemplo: “Demonstrar a importância da infiltração da água no solo no contexto das bacias hidrográficas”. DICA: Comece cada objetivo listado com um verbo no infinitivo.*

Duração da atividade: *Sugira, a partir de sua experiência, a estimativa de tempo mínimo e máximo para a realização da atividade. Exemplo: “15 a 25 minutos”.*

Esta atividade dialoga com quais disciplinas das escolas de Piracicaba? Quais?

☐ Língua portuguesa

☐ História

☐ Geografia

☐ Matemática

☐ Ciências

☐ Artes

☐ Filosofia / Sociologia

☐ Educação Física

☐ Inglês

☐ Biologia

☐ Química

☐ Física

() Outras. Quais?

Considerando as disciplinas listadas, a atividade dialoga com conteúdos curriculares das escolas de Piracicaba? Quais? (Opcional)

Formato⁵¹:

Classifique a atividade quanto ao formato:

() *Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.*

() *Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.*

() *Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.*

() *Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.*

() *Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.*

() *Outra. Qual? Justifique.*

Caracterização⁵²

A atividade descrita se caracteriza como:

() *Acolhida, apresentação e integração: Reúne atividades que favorecem a recepção dos participantes, o reconhecimento e o envolvimento do grupo.*

() *Partilhas e vivências: Iniciativas que possibilitam a partilha de impressões, expectativas e histórias de vida entre os participantes e que estimulam o espírito de equipe.*

() *Desenvolvimento de temas socioambientais: Atividades que problematizam as temáticas socioambientais, fomentando reflexões e aprofundamento teórico.*

() *Registros, diagnósticos e avaliações: Ações de monitoramento, registro e avaliação de vivências, processos educativos e/ou gestão ambiental.*

() *Eventos e ações especiais: Inclui ações que estimulam o encontro, troca de experiências, confraternização e difusão de princípios e práticas socioambientais.*

⁵¹ Essas categorias foram adaptadas do material didático “De Olho na Bacia”, 2012.

⁵² Inspirado no material “Da Pá Virada – Revirando o tema lixo”, 2013.

() Outra. Qual? Justifique.

Execução da atividade:

Estrutura necessária: Liste todos os materiais e estrutura necessária para a atividade e se houver a necessidade, explique a disposição no ambiente. Exemplo: “tesoura, cola, cartolina, revistas e 6 cadeiras em círculo”.

Lembre-se de colocar nesta lista se é necessária uma roupa adequada ou alguma preparação prévia a atividade. (Ex: Estudo do meio- todos os participantes deverão estar de calçados fechados e calça comprida, levar garrafa com água)

Detalhamento da atividade (passo a passo?):

5. Descreva o que facilitador deve dizer para orientar a execução da atividade. Exemplo: “Vamos formar grupos de 5 pessoas. Cada grupo receberá uma carta com um desafio.
6. Estipule o tempo: Temos 10 minutos para completar cada desafio.
7. Conforme cada grupo for terminando os desafios, os participantes devem se dissolver nos outros grupos para ajudá-los a cumprirem suas tarefas.
8. Quando todos os grupos tiverem finalizado suas tarefas, vamos sentar em uma roda e compartilhar como foi trabalhar em equipe.”

Dica: Registre observações ou notas que achar pertinente.

Exemplo: “Durante o compartilhamento em roda no final, questione os participantes como foram recebidos nos outros grupos, quais foram as maiores dificuldades, o que o jogo ensinou para cada um deles, e outras questões que você achar pertinente”.

Palavras Chave: Utilize as categorias Assunto, Faixa Etária, Tempo da atividade, caracterização e formato para indicar 5 palavras chaves para atividade.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder ao objetivo proposto?

Revisite o objetivo.

Avaliação: Descreva a forma sugerida de avaliação.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Descreva como a atividade pode ser registrada, preferencialmente indicado instrumentos (fotos, relatoria, diário de bordo, desenhos, entre outros...). Através de qual processo este registro será

feito? (Ex: “aproveitando a atividade que foi realizada em grupos, pedir aos participantes que avaliem pontos positivos e pontos a melhorar da atividade e em seguida uma socialização verbal”).

Instituição e Idealização/Autoria da atividade: *Descreva o nome completo de quem criou a atividade e, caso essa pessoa represente alguma instituição, também a nomeie. Exemplo: “José da Silva, Associação de Moradores do Jardim Oriente”.*

Contato: *Coloque o email do idealizador (a) da atividade ou a sede da instituição. Exemplo: “josedasilva@gmail.com ou Associação de Moradores do Jardim Oriente; Av. 5 de maio, 11, Piracicaba. Telefone para contato 3455-9889.”*

Opções de Aprofundamento: *(indicação de vídeos, textos, jogos online ou materiais didáticos sobre o assunto da atividade, possíveis parcerias que podem contribuir na atividade)*

Inspirações: *Aprendemos com.... (O que inspirou esta atividade? Ex: Árvore dos sonhos – Oficina de Futuro)*

Observação: *Cite aqui outras observações que julgar relevante para o entendimento da atividade.*

Atividade 6) Árvore dos sonhos

Assunto: Utopias, sonhos.

Tema: Enunciação dos sonhos, utopias.

Problemática: Há uma necessidade de se enunciar os sonhos coletivamente para que se possam propor mudanças transformacionais rumo às escolas mais sustentáveis.

Público: Professores, coordenadores e demais atuantes na comunidade escolar.

Numero mínimo e máximo de participantes: É adaptável ao número total de alunos de uma sala e corpo gestor.

Faixa etária dos participantes: 10 anos em diante

Objetivos:

- Desenvolver a participação no grupo, como forma de enunciar sonhos/ utopias.
- Inspirar a coletividade na construção de escolas mais sustentáveis.

Duração da atividade: 50 minutos

Formato: Oficina

Execução das atividades:

Caracterização:

Registros.

Estrutura necessária:

Pedaços de papel verde recortados em formato de folhas de árvores, caneta, lápis ou giz de cera, mural/ cartolina em formato de tronco de árvore para afixar as “folhas”.

Detalhamento da atividade:

Cada participante deve receber um papel em formato de folha de árvore e nele deve enunciar por meio da escrita seus sonhos, utopias e inquietações quanto à realidade local, lançando assim um desafio ao coletivo.

Todos os participantes devem afixar suas “folhas” no mural, formando assim uma “árvore”. Todas as ideias expressadas devem ser debatidas de forma coletiva a fim de que esta atividade possibilite a construção coletiva de sonhos/utopias para que sua escola se torne mais sustentável.

Palavras chaves: Participação, Inquietação, Desafio.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

Por meio do registro da árvore final e sua exibição em um espaço bastante frequentado por todos, para que os sonhos permeiem todas as atividades desenvolvidas na escola.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Os registros da atividade podem ser feitos a partir de registros fotoGráficos e audiovisuais (interação do público e material escrito produzido).

Opções de Aprofundamento: TCC de Raísa Donatelli Veríssimo de Mello - <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119940/000785545.pdf?sequence=1>

Inspirações: Agenda 21 do Pedaço.

Atividade 7) Troque um sonho por um sonho

Assunto: Utopias; sonhos.

Tema: Enunciação dos sonhos, utopias.

Problematização: Há uma necessidade de se enunciar os sonhos coletivamente para que se possam propor mudanças transformacionais rumo às escolas mais sustentáveis.

Público: Especialmente voltada à comunidade escolar.

Numero mínimo e máximo de participantes: 10 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: 10 anos em diante

Objetivos:

- Desenvolver a participação no grupo, como forma de enunciar sonhos/ utopias.
- Inspirar a coletividade na construção de escolas mais sustentáveis.

Duração da atividade: Sem duração específica

Formato: Oficina

Execução das atividades:

Caracterização:

Enunciação de sonhos e diagnóstico.

Estrutura necessária:

Uma bandeja de sonhos de padaria (com o número de sonhos relativos ao número de participantes que se espera atingir com a atividade), pedaços de papel, caneta, lápis ou giz de cera, mural para afixar os papéis.

Detalhamento da atividade:

Os mediadores da atividade deverão portar a bandeja num local bastante visível para atrair mais participante para a oficina. As pessoas que se interessarem em participar serão convidadas a enunciar suas utopias referentes à escola que frequentam, de modo a pensar na transformação de sua escola em uma escola mais sustentável. Essa enunciação deverá ser feita através da escrita em uma folha de papel que será dada pelo mediador. Feita a enunciação, será trocada a folha com a utopia por um sonho de padaria.

Todas as ideias expressadas devem ser debatidas de forma coletiva a fim de tentar encontrar um sonho comum que permita a transição para uma escola mais sustentável.

Palavras chaves: Utopia, transformação, sustentabilidade.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

Essa atividade poderá ser avaliada por meio do registro dos sonhos e seleção dos sonhos comuns. Estes poderão ser apresentados para a comunidade escolar por meio de cartazes, fotos, teatro, entre outros.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Os registros podem ser feitos através de fotos, vídeos, desenhos, entre outros.

Atividade 8) Querido diário

Assunto: Avaliação

Tema: Avaliação de processo

Problematização: Considera-se importantíssimo num processo educador a avaliação. Nesse sentido, a atividade proposta contribui fomentando, através de um caráter lúdico e divertido, a reflexão sobre o que se quer avaliar.

Público: comunidade escolar

Número mínimo e máximo de participantes: A partir de 2

Faixa etária dos participantes: A partir de 14 anos

Objetivos:

Refletir, avaliar e registrar o processo vivido individualmente e coletivamente de forma lúdica.

Duração da atividade: De 30 a 40 minutos.

Formato⁵³:

Classifique a atividade quanto ao formato:

- () Oficina: Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.
- (x) Dinâmica: Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.
- () Estudo do meio: Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.
- () Experimento: Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.
- () Intervenção: Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.
- () Outra. Qual? Justifique.

Execução das atividades:Caracterização⁵⁴

A atividade descrita se caracteriza como:

- () Acolhida, apresentação e integração: Reúne atividades que favorecem a recepção dos participantes, o reconhecimento e o envolvimento do grupo.
- () Partilhas e vivências: Iniciativas que possibilitam a partilha de impressões, expectativas e histórias de vida entre os participantes e que estimulam o espírito de equipe.
- () Desenvolvimento de temas socioambientais: Atividades que problematizam as temáticas socioambientais, fomentando reflexões e aprofundamento teórico.
- (x) Registros, diagnósticos e avaliações: Ações de monitoramento, registro e avaliação de vivências, processos educativos e/ou gestão ambiental.
- () Eventos e ações especiais: Inclui ações que estimulam o encontro, troca de experiências, confraternização e difusão de princípios e práticas socioambientais.
- () Outra. Qual? Justifique.

Estrutura necessária:

Papel e lápis ou caneta para cada participante.

Detalhamento da atividade:

“Vamos realizar uma avaliação do processo vivido até agora. Para isso, imagine que cada um de vocês foi a praia. Relacione a experiência na praia com a experiência vivenciada no processo do grupo e individual. Será que você mergulhou de cabeça no mar? Será que algum momento vocês estava se afogando e foi resgatado? Os ventos estavam contra ou a favor? Você boiou no mar ou

⁵³ Essas categorias foram adaptadas do material didático “De Olho na Bacia”, 2012.

⁵⁴ Inspirado no material “Da Pá Virada – Revirando o tema lixo”, 2013.

pegou várias ondas? É importante que cada um conte uma história, que tenha como cenário a praia como uma metáfora para avaliar o processo”.

“Teremos 15 minutos para cada um criar sua experiência na praia e escrever numa folha de papel. Mas, não é qualquer folha de papel. É seu querido diário, que você conta e descreve todos seus segredos e detalhes das suas experiências. Depois, vamos socializar em duplas a aventura vivida”.

Conforme cada pessoa for terminando de escrever, vão se formando duplas aleatoriamente para socialização, que deve durar em torno de 10 minutos – sendo aproximadamente 5 minutos para cada participante.

Após a socialização em duplas, forma-se uma roda e quem quiser conta sucintamente ao grupo toda sua metáfora. Essa etapa deve em torno de 10 minutos.

Dica:

Além da metáfora da praia, pode-se usar também outras possibilidades como uma viagem para o local preferido de cada participante (“Será que a viagem foi cansativa demais? Ou foi prazerosa? A estrada tinha muitos buracos? Muito trânsito? Pegou chuva? Estava só ou acompanhado? Conheceu pessoas legais?”) ou o período de gestação e o parto (“Houve muitos enjoos? Como foi sua relação com o bebê? Como foi o momento do parto? Quais emoções vieram a tona?”)

Cuidado para que na última fase de socialização com grupo todo não fique muita longa. Uma estratégia pode ser entre uma fala e outra, o facilitador dizer: “Última pessoa para compartilhar...”

Palavras Chave:

Avaliação; a partir de 14 anos; de 35 a 45 minutos; registro, diagnóstico e avaliação; dinâmica

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder ao objetivo proposto?

O facilitador pode avaliar, pelos relatos finais e pelo envolvimento dos participantes, se a atividade cumpriu com o objetivo de refletir e avaliar o processo vivido de forma lúdica.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Através do registro individual escrito já solicitado na atividade.

Atividade 9) Celebrando com arte

Assunto: Avaliação e Celebração

Tema: Avaliação e celebração do processo

Problematização: Considera-se importantíssimo num processo educador a avaliação e a celebração. Nesse sentido, a atividade proposta contribui fomentando, através de um caráter lúdico e divertido, a reflexão sobre o que se quer avaliar. Além disso proporciona a integração e senso de comunidade.

Público: comunidade escolar

Número mínimo e máximo de participantes: A partir de 4

Faixa etária dos participantes: A partir de 14 anos

Objetivos:

Refletir, avaliar e celebrar o processo vivido individualmente e coletivamente de forma artística.

Exercitar o uso da arte enquanto ferramenta de expressão.

Duração da atividade: De 30 a 45 minutos*.

* A duração da atividade irá variar dependendo do número de grupos formados para apresentar.

Formato⁵⁵:

Classifique a atividade quanto ao formato:

() **Oficina:** Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.

(x) **Dinâmica:** Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.

() **Estudo do meio:** Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.

() **Experimento:** Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.

() **Intervenção:** Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.

() **Outra.** Qual? Justifique

Execução da atividade:Caracterização⁵⁶

A atividade descrita se caracteriza como:

() **Acolhida, apresentação e integração:** Reúne atividades que favorecem a recepção dos participantes, o reconhecimento e o envolvimento do grupo.

() **Partilhas e vivências:** Iniciativas que possibilitam a partilha de impressões, expectativas e histórias de vida entre os participantes e que estimulam o espírito de equipe.

() **Desenvolvimento de temas socioambientais:** Atividades que problematizam as temáticas socioambientais, fomentando reflexões e aprofundamento teórico.

(x) **Registros, diagnósticos e avaliações:** Ações de monitoramento, registro e avaliação de vivências, processos educativos e/ou gestão ambiental.

() **Eventos e ações especiais:** Inclui ações que estimulam o encontro, troca de experiências, confraternização e difusão de princípios e práticas socioambientais.

() **Outra.** Qual? Justifique.

Estrutura necessária:

É desejável, para estimular a criatividade dos participantes, disponibilizar materiais como: figurinos diversos, materiais de papelaria e sucata diversos, instrumentos musicais, entre outros.

⁵⁵ Essas categorias foram adaptadas do material didático “De Olho na Bacia”, 2012.

⁵⁶ Inspirado no material “Da Pá Virada – Revirando o tema lixo”, 2013.

Detalhamento da atividade:

“Vamos realizar uma avaliação do processo vivido até agora. Para isso, vamos nos dividir em grupos de quatro pessoas. Cada grupo deverá criar uma apresentação artística – seja uma paródia, poesia, música ou teatro – que relate e avalie o processo vivenciado por todos nós. Podemos relembrar os momentos mais desafiadores, mais prazerosos e mais engraçados”.

“Teremos 15 minutos para cada grupo criar sua apresentação e temos esses materiais para inspira-los (mostrar materiais). A apresentação deve durar em torno de 5 minutos e cada grupo criar um nome para seu grupo”.

Após o momento de co-criação, o facilitador convida grupo a grupo para se apresentar.

Se houver interesse, no final das apresentações, o facilitador pode pedir para que – se alguém quiser – faça um depoimento como foi avaliar o processo e co-criar artisticamente.

Dicas:

O facilitador deve pensar previamente como irá dividir os grupos.

Ao chamar cada grupo ao “palco” o facilitador deve enunciar o nome do grupo e convidar a todos da plateia para dar o sinal ao grupo que irá apresentar começar. Uma sugestão é que todos digam juntos “Luz, câmera, ação!” e batam uma palma e assim se inicia a apresentação.

É importante que no final de cada apresentação, todos batam palmas apreciando a criação dos colegas.

A duração da atividade vai variar dependendo do número de grupos existentes.

Palavras Chave:

Avaliação e celebração; a partir de 14 anos; de 30 a 45 minutos; registro, diagnóstico e avaliação; dinâmica.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder ao objetivo proposto?

O facilitador pode avaliar, pelos depoimentos finais e pelo envolvimento dos participantes, se a atividade cumpriu com o objetivo de refletir, avaliar e celebrar o processo vivido de forma artística.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Através de fotos e pequenos vídeos.

Atividade 10) Varal do tempo

Assunto: Avaliação e Celebração

Tema: Avaliação e celebração do processo contínua e permanente

Problematização: Considera-se importantíssimo num processo educador a avaliação e a celebração. Nesse sentido, a atividade proposta contribui de forma sistematizada para avaliação processual e celebração final.

Público: comunidade escolar

Número mínimo e máximo de participantes: De 3 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: A partir de 14 anos

Objetivos:

Refletir, avaliar, celebrar e registrar o processo vivido coletivamente.

Duração da atividade: De 35 a 50 minutos.

Formato⁵⁷:

Classifique a atividade quanto ao formato:

(x) **Oficina:** Atividade prática onde o envolvimento dos participantes se dá com a “mão na massa” na criação ou transformação de um produto.

() **Dinâmica:** Atividade de caráter prático que estimula a interação entre os participantes e o tema a ser desenvolvido.

() **Estudo do meio:** Saída a campo focada na observação atenta e na sistematização de aspectos relevantes para a atividade.

() **Experimento:** Atividades práticas de observação, experimentação, realização de testes e comparações.

() **Intervenção:** Atividade prática que busca, através da visão crítica e do engajamento ativo, interferir em alguma situação.

() **Outra.** Qual? Justifique.

Execução da atividade:

Caracterização⁵⁸

A atividade descrita se caracteriza como:

() **Acolhida, apresentação e integração:** Reúne atividades que favorecem a recepção dos participantes, o reconhecimento e o envolvimento do grupo.

() **Partilhas e vivências:** Iniciativas que possibilitam a partilha de impressões, expectativas e histórias de vida entre os participantes e que estimulam o espírito de equipe.

() **Desenvolvimento de temas socioambientais:** Atividades que problematizam as temáticas socioambientais, fomentando reflexões e aprofundamento teórico.

(x) **Registros, diagnósticos e avaliações:** Ações de monitoramento, registro e avaliação de vivências, processos educativos e/ou gestão ambiental.

() **Eventos e ações especiais:** Inclui ações que estimulam o encontro, troca de experiências, confraternização e difusão de princípios e práticas socioambientais.

() **Outra.** Qual? Justifique.

Estrutura necessária:

Em relação aos materiais sugere-se disponibilizar: máquina fotográfica, cartolina, canetinhas e lápis de cor, varal (barbante, sisal, nylon, entre outros), pregador. O espaço para o fechamento da

⁵⁷ Essas categorias foram adaptadas do material didático “De Olho na Bacia”, 2012.

⁵⁸ Inspirado no material “Da Pá Virada – Revirando o tema lixo”, 2013.

atividade, precisa possibilitar a montagem do varal e uma roda com os participantes sentados (cadeiras ou no chão).

Detalhamento da atividade:

“Vamos realizar uma avaliação do processo vivido em cada fase daqui pra frente. Vamos nos dividir em quatro sub grupos e cada sub grupo fica responsável de avaliar e registrar uma fase do jogo”. É importante que o facilitador escreva de forma visível quais grupos ficaram com qual fase.

“A avaliação pode ser feita de múltiplas formas. No entanto, é necessário que gere produtos para uma exposição final. Esses produtos podem ser fotografias, desenhos, poesias, textos, pensamentos, história em quadrinhos, etc, mas necessitam estar expressas num papel ou de alguma forma que se possa pendurar num varal. Cada grupo fica responsável de refletir e avaliar uma fase, bem como registrar de forma criativa”.

Após todas as três fases, o quarto sub grupo fica responsável de montar um ‘varal do tempo’ na qual os registros de cada sub grupo serão estendidos de forma cronológica.

No momento da exposição, todos são convidados a aprecia-la e após algum tempo, forma-se uma roda para compartilhar suas reflexões sobre o processo individual e coletivo no tocante a sentimentos e percepções.

Dicas:

O facilitador precisa lembrar na terceira fase que na quarta fase todos os grupos devem trazer seus materiais para exposição;

Deve-se prever um tempo prévio para que o grupo do dia prepare a apresentação;

Caso seja possível, o varal pode já ficar montado desde a primeira fase e ser permanente no espaço até a última fase. Nesse caso, o grupo da quarta fase não irá montar o varal, mas sim também avaliar e registrar esta fase.

Palavras Chave:

Avaliação e celebração; a partir de 14 anos; de 35 a 50 minutos; registro, diagnóstico e avaliação; oficina.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder ao objetivo proposto?

Através dos registros feitos pelo grupo responsável por essa fase.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Através dos produtos finais estendidos no varal. Fotografias da exposição e do compartilhamento.

Opções de Aprofundamento:

Inspiração: Exposições diversas

Atividade 11) Reinventado

Assunto: Repensando o uso do Metacardápio

Tema: Reflexão sobre nosso cardápio

Problematização: Essa atividade é proposta para repensarem o alinhamento do plano de ações com os sonhos enunciados e o diagnóstico escolar, além de fazer uma crítica a sociedade líquida que vivemos.

Público: Pessoas (gestores, professores, alunos) que fizeram usufruto de qualquer atividade proposta no cardápio

Número mínimo e máximo de participantes: 10 a 40 participantes

Faixa etária dos participantes: 18 anos em diante

Objetivos: Espera-se que os participantes dessa atividade se sintam pertencentes a uma comunidade escolar, e que sintam que podem sempre melhorá-la com persistência, trabalho e conhecimentos.

- Contribuir para a construção de cardápios contextualizados
- Contribuir para o desenvolvimento de liderança participativa
- Contribuir para o reencantamento dos ATPCs

Duração da atividade: 3 aulas (podendo ser feita em ATPC para melhorar o diálogo entre os atores).

Formato: Dinâmica com diálogo

Execução das atividades:

Estrutura necessária:

Uma sala ampla, podendo ser onde há aulas, ou ATPCs.

Detalhamento da atividade:

Após as Fases 1 e 2 do Jogo, o usuário deverá refletir sobre a coerência do Plano de ações que construíram com a enunciação dos sonhos e o diagnóstico das necessidades escolares, além disso, observar se houve a participação ativa dos diferentes atores, como professores, coordenadores, diretores, etc. Caso isso não tenha sido atingido, e visando a participação de todos para a próxima tentativa de se jogar satisfatoriamente o jogo visando concluir os objetivos, o mediador das atividades do jogo deverá propor a reunião, quando possível, de todos os envolvidos no processo em uma sala de aula.

Nessa sala será feita uma imersão, sendo que todos que participaram do processo deverão escrever, desenhar ou pintar sobre as duas Fases que já se passaram, elencando pontos que acharem positivos ou negativos do processo.

Ao terminarem, será proposto que formem duplas e, sem saberem do motivo maior, conversem sobre si e seus desenhos, textos ou pinturas com a outra pessoa da dupla. Terminado isso, eles deverão sair da sala e permanecer em silêncio do lado de fora, deixando todas suas produções para trás e o proponente deverá entrar e embaralhar todas as pinturas, desenhos e textos.

O proponente sai então e pede para que todos voltem para dentro, mas que não peguem de volta sua obra ou se conversem. Então, será pedido para que uma das pessoas da dupla vá até a obra de seu par, pegue-a e se apresente como essa pessoa, falando sobre sua dupla no aspecto pessoal e também sobre sua produção, no sentido de dizer sobre os pontos negativos e positivos. Provavelmente eles terão dificuldades em lembrar alguns detalhes, histórias, nomes, idades, e isso tem um intuito de

mostrar para os participantes que nem sempre damos a devida atenção aos processos que permeiam a construção de um cardápio, da mesma maneira que não damos a devida atenção ao ser humano que conosco trabalha todos os dias.

Palavras Chave: Textos, Desenho, Pintura, Compartilhamento.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

O proponente pode avaliar a efetividade dessa atividade tanto pelo engajamento dos participantes na participação e envolvimento durante a atividade, quanto em outros momentos de partilha, como durante os cafés na sala dos professores, em intervalos da escola, nos ATPCs, entre outros.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Através dos desenhos/textos/pinturas feitas pelos participantes, que podem, inclusive, ser expostas na escola, como forma de aproximação dos docentes, com discentes, com corpo gestor e com a comunidade.

Atividade 12) Com-vida

Assunto: Processo permanente

Tema: Criação da Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola)

Problemática: Faz-se necessária a criação de uma comissão que se responsabilize pelo enraizamento do cardápio desenvolvido na escola para que esse processo possa ser realizado continuamente. Obs.: É importante que as pessoas envolvidas na Com-vida sejam membros permanentes do ambiente escolar, como por exemplo, professores efetivos, coordenadores, diretores, comunidade. Os professores eventuais são mais do que bem vindos, porém, como se trata de um processo específico da escola, é necessário que essa comissão seja proposta por membros que permaneçam por alguns anos na mesma escola.

Público: Comunidade escolar.

Numero mínimo e máximo de participantes: 10 a 20 participantes

Faixa etária dos participantes: 15 anos em diante

Objetivos:

- Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente;
- Fazer a Agenda 21 na Escola;
- Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Observar, pesquisar, conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente;
- Contribuir para tornar a escola um espaço agradável, democrático e saudável.

(obs: objetivos retirados do documento das Com-vidas do site do MEC)

Duração da atividade: Permanente

Formato: Comissão escolar

Execução das atividades:

Caracterização:

A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-vida - é uma nova forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência de criar “conselhos de meio ambiente nas escolas”, com os Círculos de Aprendizagem e Cultura. Estudantes são os principais articuladores da Com-vida, podendo ser:

- O delegado ou delegada eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola;
- Grupos de estudantes que já realizam ações na área;
- Grêmio estudantil preocupado com o tema.

Paulo Freire propôs a criação dos Círculos de Aprendizagem e Cultura em cada quarteirão, em cada comunidade do nosso país. Para ele, esse “é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento”. A Com-vida - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola é um tipo de Círculo de Aprendizagem e Cultura, pois segue essa ideia. (obs: caracterização retirada do documento das Com-vidas do site do MEC)

Estrutura necessária:

Não há materiais específicos necessários, apenas engajamento na utopia.

Detalhamento da atividade:

Organizar e divulgar

Um grupo de estudantes organiza e divulga a primeira reunião com o apoio dos professores. Isso pode ser feito por meio de boletins, avisos em murais, rádio, altofalante e de tudo o que a imaginação criar. Uma vez iniciado esse processo, outras pessoas podem se inserir e participar.

Fazer um Acordo de Convivência

O objetivo da primeira reunião é debater e aprovar a Com-vida. Para isso há uma sugestão de acordo de convivência no documento online, cujo link se encontra nas inspirações dessa atividade. Os objetivos específicos da Com-vida na escola, a forma de organização, a definição dos participantes e das datas para as atividades serão discutidos nessa reunião. Para facilitar a conversa, os participantes podem ser divididos em grupos e tentar responder a algumas perguntas. Por exemplo, para definir os objetivos específicos da Com-vida a pergunta pode ser:

- Para que serve a COM-VIDA na nossa escola?
- Como deve ser organizada a COM-VIDA?
- Como o trabalho será repartido entre os participantes?

Fazer planos e agir

Só tem sentido criar a Com-vida se for para modificar para melhor o dia a dia da escola e da comunidade. Para isso acontecer é preciso muita dedicação, estudo, planejamento e principalmente vontade de pôr a mão na massa.

Palavras chaves: Desafio, planejamento, acordos.

Como esta atividade pode ser avaliada visando responder aos objetivos propostos?

A existência e permanência da Com-vida na escola é a avaliação necessária.

Como esta atividade pode ser registrada de forma que contribua para a continuidade do processo educador?

Pode-se pensar em registrar as reuniões das Com-vidas em ata, diário de bordo, fotos e vídeos; além disso, todas as atividades decorrentes do acordo dos membros da comissão podem ser registradas da maneira que convier.

Opções de Aprofundamento: Documento do Ministério da Educação – Escolas Sustentáveis e Com-Vida: Processos Formativos em Educação Ambiental – Disponível em: http://media.wix.com/ugd/633f2a_a68b6c3bc61041cb8e464074ef33c43e.pdf

Inspirações: Documento dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente: Construindo Agenda 21 na Escola, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao7.pdf>