



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL**

ABRAÃO BISPO PAZ

**POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA:
O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS-PNES NA
DRE DE COLINAS DO TOCANTINS-TO**

Porto Nacional-TO
2019

ABRAÃO BISPO PAZ

**POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA:
O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS-PNES NA
DRE DE COLINAS DO TOCANTINS-TO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Análise e Gestão Geo-Ambiental. Área de atuação: Educação Ambiental.

Orientadora: Prof. Dr..Mariléia Oliveira Bispo

Porto Nacional-TO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P348p Paz, Abraão.

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS-PNES NA DRE DE COLINAS DO TOCANTINS-TO. / Abraão Paz – Porto Nacional, TO, 2019.

114 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia, 2019.

Orientador: Mariléia Oliveira Bispo

1. Educação Ambiental. 2. Políticas Públicas. 3. Sustentabilidade. 4. Racionalidade Ambiental. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ABRAÃO BISPO PAZ

**POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: O
PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS – PNES NA
DRE DE COLINAS DO TOCANTINS – TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 21/03/2019

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Mariléia Oliveira Bispo (Orientadora), UFT



Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira, UFT



Prof. Dr. Eduardo José Cezari, UFT

Porto Nacional – TO
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa Jesuina e meus filhos Francisco Emanuel e Lorena pelo incentivo e compreensão durante os períodos de ausência. Aos meus pais e irmãos pelo apoio e motivação. Aos meus compadres, Aparecida e Antônio Ismar pelo apoio em Palmas-TO.

Aos amigos e colegas de caminhada, Wagner Lemos pelas caronas tão oportunas, Wátila Mislac Wender da Silva pelo companheirismo durante as estadias em Porto Nacional-TO. Ao Marcelo Divino pela colaboração cartográfica. E os demais colegas da turma do mestrado de 2017 pelos saberes compartilhados.

A minha orientadora Marciléia Oliveira Bispo pela amizade, confiança, motivação e conhecimentos compartilhados.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGG que contribuíram no delinear da trajetória de pesquisa.

Aos professores e coordenadores das escolas pesquisadas pela acolhida e apoio.

A Diretoria do SINTET pela hospedagem durante as estadias em Porto Nacional-TO.

Ao NURBA-Núcleo de Estudos Urbanos, Regionais e Agrários pelo incentivo e apoio a pesquisa.

RESUMO

A pesquisa realizada teve como foco o Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES, na compreensão das múltiplas facetas da Educação Ambiental (EA) na Educação Básica e os desafios do seu fortalecimento, enquanto uma EA transformadora. O programa PNES, como resultado dos avanços das políticas públicas para Educação Ambiental fundamentado em concepções, princípios e diretrizes da EA amplamente referenciado pela legislação brasileira é analisado em seu potencial transformador nas escolas pesquisadas. A pesquisa foi realizada em 8 escolas que implantaram o PNES na Diretoria Regional de ensino do Tocantins – To. E o objetivo geral foi: Entender a Educação Ambiental como política pública na educação formal do Tocantins, sendo este o objetivo geral. Como objetivos específicos temos: Compreender como o Programa Nacional Escolas Sustentáveis foi implantado e realizado na comunidade escolar da Diretoria Regional de Ensino de Colinas do Tocantins; Discutir a relação entre currículo, gestão democrática e espaço físico no âmbito do Programa Nacional Escolas Sustentáveis- PNES; Verificar se as transformações no espaço educativo com propósito sustentável são objeto de estudo no currículo escolar; Qualificar como as escolas, que implantaram o PNES, contribuem para uma aprendizagem pautada na sustentabilidade socioambiental e na ética do cuidado e entender como o contexto do lugar é envolvido nos processos educativos do Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES. No trabalho desenvolvido as práticas que envolvem a Educação Ambiental, nos espaços educativos são analisadas no âmbito do Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES refletido sobre as sustentabilidades, a relação com o lugar e a Ética do Cuidado tendo como referência, no Tocantins, a implantação do PNES nas oito escolas estaduais que estão situados nos municípios administrados pela Diretoria Regional de Ensino de Colinas do Tocantins-TO. Por meio de uma análise dialética qualitativa verificou-se a relação entre currículo, gestão e espaço físico como um todo indissociável de acordo com o que propõe o PNES, no contexto do lugar, considerando os aspectos geográficos (vegetação, clima, condições socioeconômicas, meio ambiente, etc), a realidade, e a relação com o lugar de convívio da comunidade escolar. A pesquisa coletou os dados nas escolas por meio de observação assistemática, entrevistas semiestruturadas, registro fotográfico e análise documental considerando as informações da coordenação de projetos da Diretoria Regional de Ensino-DRE de Colinas do Tocantins e da coordenação estadual de EA da SEDUC-TO. Constatou-se que oito escolas desta área administrativa da DRE de Colinas do Tocantins-TO implantaram o PNES vinculado ao PDDE Escolas Sustentáveis por meio de ações esporádicas de EA conforme a rotina de cada escola e o conhecimento sobre as diretrizes do programa e seu potencial transformador. Refletiu-se a fragilidade do PNES nas escolas tendo em vista as sustentabilidades do lugar, a racionalidade ambiental e a Ética do Cuidado, segundo Leonardo Boff, no âmbito das políticas públicas em EA no Brasil.

Palavras-chave: Ensino, Educação Ambiental, Políticas Públicas, Sustentabilidade.

ABSTRACT

The research focused on the National Sustainable Schools Program (PNES), the understanding of the multiple facets of Environmental Education (EA) in Basic Education and the challenges of its strengthening as a transformative EA. The PNES program, as a result of the advances of the public policies for Environmental Education based on conceptions, principles and directives of the EA broadly referenced by the Brazilian legislation, is analyzed in its transforming potential in the researched schools. The research was conducted in 8 schools that implemented the PNES in the Regional Board of Education of Tocantins - To. And the general objective was: To understand Environmental Education as a public policy in the formal education of Tocantins, this being the general objective. Specific objectives include: Understanding how the National Sustainable Schools Program was implemented and carried out in the school community of the Regional Education Board of Colinas do Tocantins; Discuss the relationship between curriculum, democratic management and physical space within the scope of the National Sustainable Schools Program - PNES; To verify if the transformations in the educational space with a sustainable purpose are object of study in the school curriculum; Qualify how the schools, which implemented the PNES, contribute to a learning based on socio-environmental sustainability and ethics of care and understand how the context of the place is involved in the educational processes of the National Sustainable Schools Program (PNES). In the work developed the practices that involve Environmental Education in the educational spaces are analyzed within the scope of the National Sustainable Schools Program - PNES reflected on the sustainability, the relation with the place and the Ethics of Care, having as reference, in Tocantins, the implantation of the PNES in the eight state schools that are located in the municipalities administered by the Regional Board of Education of Colinas do Tocantins-TO. Through a qualitative dialectic analysis, the relationship between curriculum, management and physical space as an indivisible whole was analyzed according to what the PNES proposes in the context of the place, considering the geographic aspects (vegetation, climate, socioeconomic conditions, environment, etc.), the reality, and the relationship with the community community. The research collected the data in the schools through unsystematic observation, semi-structured interviews, photographic record and documentary analysis considering the information of the coordination of projects of the Regional Teaching-DRE Board of Colinas do Tocantins and the state coordination of SEDUC-TO's EA. It was verified that eight schools in this administrative area of the DRE of Colinas do Tocantins-TO implemented the PNES linked to the PDDE Sustainable Schools through sporadic actions of AS according to the routine of each school and the knowledge about the guidelines of the program and its transforming potential . The fragility of PNES in schools was considered in view of the sustainability of the place, environmental rationality and the Ethics of Care, according to Leonardo Boff, in the ambit of public policies in EE in Brazil.

Keywords: Education, Environmental Education, Public Policy, Sustainability.

LISTA DE SIGLAS

CGEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNIJMA - Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente
DNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
DRE- Diretoria Regional de Ensino
EA - Educação Ambiental
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
MMA- Ministério do Meio Ambiente
MEC- Ministério da Educação e Cultura
UC - Unidades de Conservação
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE- ES – Programa Dinheiro Direto na Escola- Escola Sustentável
PNES- Programa Nacional Escola Sustentável
PPP- Projeto Político Pedagógico
ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental
SNUC- Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SEDUC-TO- Secretaria da Educação e Juventude do Tocantins
UFT- Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE ABREVIACOES

BR –Brasil

Cap –Capítulo

Dr - Doutor

Dra - Doutora

Ed. - Editora

Et. al – E outros

In - Contido em

Orgs - Organizadores

Rev - Revista

Trad. -Tradução

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A relação das escolas da DRE de Colinas / PDDE ES.....	47
Quadro 2: Valor do repasse – PDDE Escolas Sustentáveis-2013/2014.....	75
Quadro 3: Escolas contempladas com o PDDE Escolas Sustentáveis no Tocantins.....	75
Quadro 4: Plano de Ação das Escolas submetidos ao PDDE Escola Sustentável/DRE Colinas.....	77

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Municípios onde estão localizadas as escolas que implantaram o PNES.....	48
Figura 02: Captação de água da chuva utilizada nos serviços de limpeza da escola- E8.....	51
Figura 3: Alunos apresentando projetos na fase local da V Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente- 2018.....	56
Figura 4: A comunidade escolar participando da V Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente- 2018.....	56
Figura 5: Estrutura de Captação de água pluvial na escola E2.....	65
Figura 6: Estrutura de captação de água pluvial na escola E7.....	65
Figura 7: Jardim com pneus no pátio da E1.....	66
Figura 8: Arborização realizada por ações de EA na escola E4.....	67
Figura 9: Jardinagem realizada por ações de EA na escola E3.....	68
Figura 10: Canteiros para horta na escola E5.....	68
Figura 11: As três dimensões do PNES na escola e seus desdobramentos.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA	20
1.1 Breve panorama da situação sociopolítica brasileira(2018-2019).....	28
1.2. A Educação Ambiental como política pública.....	32
1.3. A Educação Ambiental transformadora.....	34
1.4. Legislação da Educação Ambiental no Brasil e no Tocantins.....	40
1.5. O PNES como política pública para uma Educação Ambiental transformadora.....	43
2. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS-PNES NAS ESCOLAS DA DRE DE COLINAS DO TOCANTINS	45
2.1. O contexto regional e localização das escolas que implantaram o PNES na DRE de Colinas do Tocantins.....	45
2.2. O PNES nas escolas da DRE de Colinas do Tocantins como lugar de transformação socioambiental.....	52
2.3. A relação entre currículo, gestão democrática e espaço físico no âmbito do PNES..	63
2.4. O PDDE Escolas Sustentáveis no âmbito do PNES.....	73
2.5. A EA para sustentabilidade no âmbito do PNES	81
3. O CUIDADO COM O LUGAR POR UMA SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL	84
3.1 -Desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade?.....	86
3.2 Espaços educativos sustentáveis conforme o contexto do lugar	93
3.3. - A ética do cuidado no âmbito do PNES para uma sustentabilidade socioambiental.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	107
A. Roteiro para entrevista.....	108

ANEXO	110
A.Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	111

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar expressa a realidade em que está inserido e os ideais educacionais que norteiam as práticas pedagógicas. Pois, as concepções sociais dos membros da comunidade escolar vão refletir nas relações estabelecidas neste espaço educativo. Em cada escola, a dinâmica que envolve o processo de ensino e aprendizagem é diferente. E neste ambiente de construção social a Educação Ambiental deve propor novas concepções sociais e ambientais.

Está aí, o grande desafio. Propor mudanças de atitudes em relação à sociedade e o meio ambiente, considerando o contexto social de cada escola e o meio em que está inserida. A pesquisa proposta adentrou as escolas de educação básica tendo como foco o Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES, para buscar entender as múltiplas facetas da Educação Ambiental-EA e os desafios de inovar na educação, sendo que, os processos educativos ainda são tão tradicionais.

O PNES demonstra o quanto a vontade de inovar impulsiona as práticas de Educação Ambiental no Brasil. Pois o programa é resultado dos avanços das políticas públicas para Educação Ambiental, fundamentada em concepções, princípios e diretrizes da EA amplamente referenciado pela legislação brasileira.

Em 2012, com a Resolução CNE/CP nº02/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental(DNEA), o PNES nasce com o intuito de efetivar a DNEA nas escolas brasileiras. Sendo que, em 2009, as reflexões da III Conferencia Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente-III CONIJMA, já apresentavam propostas voltadas para a transição das escolas rumo a sustentabilidade. Desde então, a Coordenação Geral de Educação Ambiental-CGEA/MEC desenvolve ações voltadas para implantação do programa.

O PNES atende as normativas referentes à Educação Ambiental no Brasil, considerando o que preconiza a Lei 9.795/99 sobre a promoção de processos educativos voltados para a conquista da sustentabilidade socioambiental e melhoria da qualidade de vida. Como incentivo o PDDE Escolas Sustentáveis destina recursos para ações com o propósito de tornar as escolas sustentáveis, envolvendo a comunidade escolar em processos de aprendizagem visando à sustentabilidade. As ações são relacionadas ao espaço físico, à gestão e ao currículo, com intenção de educar para sustentabilidade.

Para entender a Educação Ambiental, no âmbito do PNES, pretendemos refletir sobre a dimensão sustentável, considerando a racionalidade que envolve o conceito de

sustentabilidade; a categoria de lugar como espaço de construção da identidade, de afeto e abrigo e a ética do cuidado na EA, que impulsionam atitudes e provocam mudanças de comportamento em relação à natureza e entre as pessoas.

As práticas que envolvem a Educação Ambiental, nos espaços educativos, foram analisadas no âmbito do Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES, discutido o conceito de sustentabilidade, a relação com o Lugar e a Ética do cuidado(BOOF,1999). Será utilizado como referência no Tocantins, a implantação do PNES em oito escolas estaduais que estão situados nos municípios administrados pela Diretoria Regional de Ensino-DRE de Colinas do Tocantins.

A pesquisa busca entender, como o programa modificou os espaços educativos em que foi implantado. Como política pública, quais são os objetivos e resultados desse programa? E se a comunidade escolar vivencia a sustentabilidade com a implantação do projeto?

Partindo dessas questões propomos uma reflexão sobre a implantação do PNES, considerando também o contexto do lugar, e como a comunidade escolar envolve a identidade local nos processos pedagógicos, pautada por valores éticos ambientais.

Com essa problemática, vamos realizar análise documental, a observação em oito escolas da DRE de Colinas que implantaram o PNES e entrevistas (APÊNDICE A) com a comunidade escolar (professores, coordenadores, equipe gestora,etc).

Essa proposta de pesquisa surge das inquietações dos educadores, que estão constantemente problematizando o processo educativo e sua dinâmica. O educador, ao realizar uma leitura do contexto em que a escola está inserida, relaciona as propostas do PPP da escola e dos Projetos educacionais, que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, ao cotidiano da escola. Estabelecendo a relação entre a teoria dos projetos e as práticas do cotidiano escolar o educador questiona os paradoxos da educação, na comunidade escolar ao qual faz parte.

A escola, como espaço educativo, reflete propostas pedagógicas adotadas pela comunidade escolar, que por sua vez, resultam das discussões democráticas que colaboram na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola. No contexto das orientações pedagógicas deve ser contemplada a construção de valores éticos ambientais e culturais, que possibilitem mudanças de atitude na sociedade visando uma relação diferente entre sociedade e meio ambiente, pautada por sustentabilidade. Assim, da vivência do cotidiano escolar e das discussões sobre os problemas ambientais é que surge a problemática da pesquisa. Como a implantação do

Programa Nacional Escolas Sustentáveis, na Diretoria Regional de Ensino de Colinas do Tocantins-TO, está transformando os espaços educativos e possibilitando uma aprendizagem para a sustentabilidade socioambiental propondo valores éticos ambientais no lugar de convivência?

E os objetivos são: Entender a Educação Ambiental como política pública na educação formal do Tocantins; Compreender como o Programa Nacional Escolas Sustentáveis foi implantado e realizado na comunidade escolar da Diretoria Regional de Ensino de Colinas do Tocantins; Discutir a relação entre currículo, gestão democrática e espaço físico no âmbito do Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES; Verificar se as transformações no espaço educativo com propósito sustentável são objeto de estudo no currículo escolar; Qualificar como as escolas, que implantaram o PNES, contribuem para uma aprendizagem pautada na sustentabilidade socioambiental e na ética do cuidado e entender como o contexto do lugar é envolvido nos processos educativos do Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES.

A vivência na escola, como educador, permite perceber que a estrutura educacional ainda marcha em passos lentos rumo às práticas sustentáveis que possibilitem uma efetiva mudança nas atitudes da sociedade atual em relação aos ideais de progresso e desenvolvimento econômico vigente. Existem, no contexto escolar, vários problemas estruturais que não são objetivo do presente trabalho, que dificultam uma efetiva ação de Educação Ambiental transformadora. A intenção é contribuir para melhorar a compreensão das questões que envolvem a sustentabilidade nos espaços educativos.

As propostas por uma sociedade sustentável tornam-se desafiadoras frente à sociedade de consumo regida por ideologias capitalistas que estabelecem relações sociais e espaciais culturalmente cristalizadas nos dias atuais, exigindo um rompimento profundo das ideias sobre desenvolvimento econômico e meio ambiente vigente (PORTILHO, 2005). Segundo Rattner (1999)

As práticas de crescimento econômico convencionais resultam em enormes custos socioambientais ocultos. Estes costumavam ser externalizados ou transferidos a toda a sociedade, com os ganhos e benefícios do crescimento apropriados por uma minoria (RATTNER, 1999, pg.03)

Nesta sociedade, a população de jovens que já nascem dentro deste turbilhão de informações e produtos ofertados diariamente como receita para o bem está pessoal encontram dificuldades em compreender as relações profundas que foram e são

estabelecidas entre a natureza e a sociedade na construção das estruturas espaciais e sociais que formam o meio ambiente de vivência da sociedade contemporânea.

Essa dificuldade de compreensão pode ser entendida considerando o conhecimento fragmentado e superficial sobre temas fundamentais em relação ao contexto social que imprime no espaço a fragilidade dos seus contrastes e a intensidade de seus impactos em suas diversas dimensões locais, regionais, nacionais ou globais (MENDONÇA, 2001). A superficialidade tornou-se uma marca da sociedade da informação que sabe de tudo um pouco mais não compreende o cerne das questões que atormentam o seu cotidiano no lugar onde vivem e constroem (LOUREIRO, 2004).

Assim confunde-se necessidade pessoal com necessidade de mercado. Na ótica de quem oferece o produto sempre é necessário para o consumidor, mesmo que de fato não seja (BARBOSA, 2004). Com isso, as discussões sobre os possíveis responsáveis pelos problemas ambientais podem ocorrer em um shopping center e as pessoas não são capazes de relacionar o consumismo às catástrofes ambientais divulgadas na mídia. Segundo (LOUREIRO, 2004, p.12) “nas sociedades atuais o ser humano afasta-se da natureza. A individualização chegou ao extremo do individualismo. O ser humano, totalmente desintegrado do todo, não percebe mais as relações de equilíbrio da natureza”.

Neste contexto surge a presente proposta de pesquisa, sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES, considerando o processo educativo voltado para a sustentabilidade, surge as seguintes questões: Como a educação ambiental pode contribuir para uma sociedade sustentável? Como o Programa Nacional Escolas Sustentáveis está transformando os espaços, o currículo e a gestão na comunidade escolar? Espaços educativos sustentáveis contribuem para uma educação ambiental eficaz? Qual a importância do lugar na construção da cidadania para a sustentabilidade.

A EA desempenha uma importante função social e espacial formando novas ideias em relação ao meio ambiente e os problemas ambientais que assolam o planeta (GRUN, 1996), porém a prática dessas ideias não está refletindo em uma mudança de atitude em relação ao desenvolvimento econômico e a cultura de consumo atual (CAVALCANTI; BEGOSSI, 1997).

A EA pode ser entendida, de forma mais ampla, como uma dimensão da educação voltada para as questões ambientais (SANCHEZ, 2008). Despertando o senso crítico do educando sobre a realidade em que vive, tornando-se um cidadão consciente da sua responsabilidade na (re)construção do espaço, por meio de atitudes sustentáveis

que garantam a qualidade de vida e a preservação do meio ambiente (SILVA, 2013). Reconhecendo que a Educação tradicionalmente tem sido não sustentável, tal quais os demais sistemas sociais, e que para permitir a transição societária rumo à sustentabilidade, precisa ser reformulado (LOUREIRO, 2004). Segundo a Agenda 21, a Educação é o instrumento fundamental para a efetivação das mudanças necessárias à implementação do novo paradigma da sustentabilidade (AMBIENTE, 2000).

Por isso a EA deve acontecer por meio da relação intrínseca entre teoria e prática como educação política de intervenção e participação social (TOLEDO,2006). As ações no cotidiano dos lugares de vivencia dos educadores ambientais provocam experiências de educação ambiental transformadoras na comunidade escolar (REIGOTA; PRADO, 2008).

As iniciativas no âmbito da EA adotadas nas escolas são resultados de um processo histórico de discussões sobre o meio ambiente que influenciou a implementação de políticas públicas direcionadas a conscientização da sociedade sobre os problemas ambientais e a necessidade de ações direcionadas a preservação e conservação do meio ambiente. Com esse intuito, o Programa Nacional Escola Sustentáveis – PNES propõe às escolas processos educativos que promovam a sustentabilidade.

O PNES, como proposta de educação ambiental transformadora, busca promover o processo educativo voltado para a construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável. Sendo a escola um lugar propício para sensibilizar os jovens e a coletividade para a construção de novos valores. Com esse intuito, o Ministério da Educação, por meio do FNDE e do PDDE Escolas Sustentáveis, disponibiliza incentivo financeiro, para que as escolas apresentem planos de ações direcionados à implantação de escolas sustentáveis. A proposta é que as escolas sejam incubadoras de mudanças, em relação ao meio ambiente e aos valores que orientam a dinâmica social atual. A escola, como espaço educativo sustentável estabelece elos entre o currículo, a sua gestão e o seu espaço físico, com o objetivo de promover uma educação ambiental transformadora que estimule a responsabilidade e o engajamento individual e coletivo visando a um futuro sustentável (MMA, Brasília,2012).

Ao propor transformações sociais, o PNES enfrenta desafios, para construir novos hábitos culturais no que se refere à relação do homem com o meio em que vive. Esse meio de vivencia de cada um é o lugar, onde as relações sociais do cotidiano são

desenvolvidas conforme os sentimentos dos indivíduos em relação ao lugar e as sensações que esse lugar pode despertar. Conforme Andrade (2006,p.36),

O lugar é o espaço onde a vida é produzida, onde podemos observar a história de um povo; portanto é no lugar que os indivíduos constroem a sua identidade, apresentando a sensação de pertencimento e a noção de cidadania, uma vez que é nele que as práticas de cotidiano vão se dar e se expressar.

As escolas para se tornarem sustentáveis devem despertar nos alunos sentimentos de abrigo e afetividade que motivem para o cuidado e sejam capazes de formar princípios éticos ambientais que transformem os lugares onde vivem (ANDRADE,2006).

A análise sobre o PNES, na DRE de Colinas do Tocantins, é uma contribuição para a compreensão de sustentabilidade no âmbito da educação ambiental, considerando a relação do PNES com o lugar e os valores éticos que impulsionam as práticas sustentáveis.

Segundo (DESLANDES; NETO; GOMES, 2002) “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter”.

Assim, para compreender a realidade em questão foi realizado um estudo por meio de análise documental e pesquisa de campo. Os dados foram coletados através de observação em oito escolas estaduais localizadas nos municípios de Colinas do Tocantins-TO (4 escolas), Juarina-TO (1 escola), Itapiratins-TO (1 escola),Tupiratins-TO (1 escola) e Bandeirantes-TO (1 escola) e realização de entrevistas com dezesseis professores e dezesseis coordenadores membros da comunidade escolar, coordenador de projetos da DRE de Colinas do Tocantins, e um funcionário da coordenação de EA da SEDUC do Tocantins. E análise documental, no que se refere à implantação do PNES no Tocantins, a legislação nacional que ampara o PNES no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA e o PDDE-Escolas Sustentáveis. E nas escolas, o PPP e o projeto contemplado no PNES, além das evidências registradas referentes às ações do PNES .

Por meio da análise do plano de ação da escola submetido ao PNES será possível avaliar se a relação currículo, gestão e espaço físico constituem um todo indissociável como propõe o PNES. E se o mesmo faz referência ao contexto do lugar considerando os aspectos geográficos (vegetação, clima, condições socioeconômicas, meio ambiente, etc), a realidade e a relação com o lugar de convívio da comunidade escolar. Tendo assim, significado para o aluno. E se as ações estão pautadas em valores éticos ambientais que sensibilizem para a construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável (BOFF,1999).

Quanto à execução do programa no Tocantins, será realizada a coleta de dados na coordenação de Educação Ambiental da SEDUC-TO, verificando o quantitativo de escolas contempladas e a avaliação do PNES no estado. E nas oito escolas da DRE de Colinas do Tocantins, que implantaram o PNES, será realizada a pesquisa de campo.

Ao aproximar-se da realidade de vivência das escolas em questão, por meio da observação assistemática verificou-se as transformações realizadas pelo PNES, no espaço físico e se esses espaços fazem parte do convívio da comunidade escolar e processo educativo.

Como instrumentos de pesquisa foi utilizado o registro fotográfico e entrevistas com os membros da comunidade escolar: professores, equipe gestora e coordenadores do programa, onde foram coletados as informações sobre a implantação, realização e resultados do programa.

Visto que, uma educação que reconheça a relação intrínseca entre a realidade de vivência do lugar e o processo de ensino e aprendizagem da escola constrói a criticidade por meio da leitura dinâmica da realidade. Ao pesquisar as práticas de EA, por meio da política pública do PNES pretende-se contribuir com as discussões em torno das práticas de EA e sua capacidade de transformar as atitudes da sociedade de consumo em que vivemos. E é na escola que podemos realizar essa transformação, possibilitando uma leitura mais crítica em relação ao meio ambiente e o desenvolvimento da sociedade e sensibilizando para atitudes sustentáveis (TRAJBER,SATO,2010). Ao pesquisar as práticas de EA nos espaços educativos reconhecemos a necessidade de avaliar as políticas públicas voltadas para EA e a capacidade transformadora das práticas educativas sustentáveis. Com esse propósito, analisar o PNES procurando entender a sua relação com o lugar e as transformações na comunidade escolar, somos imbuídos das motivações revolucionárias que constroem novos princípios e valores na sociedade.

No I capítulo buscamos situar o PNES, no âmbito da Educação Ambiental no Brasil como política pública diante das várias correntes de EA e uma breve contextualização sociopolítica. No II capítulo é apresentado a analisar qualitativa dos dados coletados considerando os princípios e diretrizes do programa e a realidade das escolas pesquisadas. E no III capítulo abordamos a sustentabilidade como princípio do PNES e a “ética do cuidado”(BOFF,1999) considerando a concepção das escolas em relação ao programa como política pública e seu potencial transformador no lugar onde as escolas estão localizadas.

A implantação do PNES na DRE de Colinas foi analisada considerando a concepção de racionalidade ambiental segundo Henrique Leff (2010) e a Ética do Cuidado segundo Leonardo Boff (1999) que contribuem para a compreensão da sustentabilidade socioambiental proposta pelo Manual de Escola Sustentável (BRASIL,2012), com a intenção de promover transformações consistentes e necessárias na construção de espaços educativos sustentáveis. Conforme a EA crítica que fundamenta o programa e é apropriada pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA- lei 9795/99).

A reflexão dialética qualitativa realizada sobre as políticas públicas em EA como PNES procurou apoio teórico em Henrique Leff (2016) na busca por compreender a racionalidade ambiental, em que a autonomia dos povos e seus saberes permitem repensar as relações socioambientais, em cada lugar, na busca por alternativas sustentáveis que possam romper com os paradigmas da racionalidade predominante que homogeneiza o pensar no mundo globalizado. E a Ética do cuidado segundo Leonardo Boff (1999) que nos remete a condição humana no mundo e o sentimento afetivo de pertencimento ao lugar em que vivemos que impulsiona atitudes autênticas de cuidado com o meio ambiente sendo um dos pressupostos pedagógicos do PNES. Além de outros autores que fundamentam a reflexão sobre a EA no Brasil, como Raquel Trajber (2010) Michele Sato (2010), Carlos F. B.Loureiro (2004) e João Rua (2007).

1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

A Educação Ambiental-EA, como política pública, com ênfase no Programa Nacional Escola Sustentável-PNES, no contexto da Educação ambiental transformadora, está inserido em uma realidade sociopolítica vivida no país, nos últimos anos, da qual se faz oportuno uma breve reflexão da situação, com a intenção de situar a EA na escala hierárquica de prioridades no Brasil e na economia globalizada. E como a legislação referente à EA no Brasil e o programa se constitui em política pública na educação formal. Reconhecendo a importância em se fazer uma leitura de mundo considerando a dinâmica de interesses sociopolíticos que afetam as políticas públicas.

A Educação Ambiental, sendo referenciada como EA neste trabalho, resulta da emergência da crise ambiental que tem provocado impactos ambientais em diferentes magnitudes no planeta e suscita a busca por alternativas em relação ao meio ambiente nos mais diferentes lugares do planeta e nas mais diferentes culturas. Na trajetória em busca de consolidação da EA como instrumento social que colabore na busca por soluções diante dos dilemas socioambientais, de cada sociedade em seu lugar, as políticas públicas voltadas para as questões ambientais, entre essas a EA, procuram se estruturar e encontrar espaço frente a uma gama vasta de demandas governamentais, em uma população crescente, diversa e complexa, do mundo globalizado.

O Estado estabelece diretrizes de governança conforme as demandas sociais do contexto histórico em que vive, orientado pelos interesses que interferem na tomada de decisões. A educação, como política pública social, tem a sua dinâmica de atuação influenciada diretamente pela situação sociopolítica que o país vive em determinado momento histórico (HOFLING,2001).

No contexto histórico da metade do século XX e início do século XXI, políticas públicas ambientais, tornaram-se uma demanda emergencial dos países, diante da crise ambiental e civilizatória vivida em todo o mundo, evidenciada pelos elevados níveis de poluição ambiental, degradação de ecossistemas e mudanças climáticas no planeta. A partir de então, o Brasil começou a adotar medidas com intuito de consolidar a EA no âmbito da educação brasileira. Segundo Dourado(2015,pg.6):

A crise planetária coloca em evidência a enorme dificuldade humana de impor limites em um modelo hegemônico que só promove o conflito entre

desenvolvimento(mesmo em sua modalidade sustentável ou verde) e pobreza, meio ambiente e paz.

Em meio a uma crise que interfere nas estruturas de desenvolvimento hegemônicas e que impulsionam as medidas de governo, a EA enfrenta grandes desafios para consolidar-se como política pública na educação formal no Brasil, mesmo com o amparo legal conquistado. Pois, as prioridades do governo estão direcionadas ao desenvolvimento econômico conforme a racionalidade hegemônica que motiva as transformações no meio ambiente (SANTOS,2011).

A EA como política pública faz parte de um conjunto maior de ações governamentais que são regidas por estratégias políticas, econômicas e ideológicas que estão em consonância com a racionalidade hegemônica no mundo globalizado. Nesse sentido, os mecanismo socioeconômicos da globalização vão interferir de forma determinante nos esforços do governo em relação às políticas públicas socioambientais como a EA.

O Estado em sua estratégia de governabilidade adota medidas conforme os interesses econômicos neoliberais, transnacionais, hegemônicos, que incentivam a adoção de instrumentos socioeconômicos que estejam em consonância com o proposito de desenvolvimento impulsionado pela globalização, que amplia mercados e minimiza a intervenção do Estado. Para Santos (2011,pg.35),

os Estados hegemônicos, por eles próprios ou através das instituições internacionais que controlam (em particular as instituições financeiras multilaterais), comprimiram a autonomia política e a soberania efetiva dos Estados periféricos e semiperiféricos com uma intensidade sem precedentes, apesar de a capacidade de resistência e negociação por parte destes últimos poder variar imenso.

O Brasil, como país periférico, em uma condição subjugada as economias centrais na divisão internacional do trabalho onde as mercadorias do país atendem as demandas dos mercados globais, interferindo na autonomia política e soberania do país. Determinando as prioridades do governo neoliberal, em curso no Brasil.

A EA em processo de consolidação reflete uma preocupação mundial com os caminhos de desenvolvimento que até então impulsiona as políticas socioeconômicas, pois o acelerado processo de degradação dos ecossistemas no planeta e as mudanças climáticas servem de alerta sobre os limites de exploração dos sistemas naturais como gerador de riqueza para os detentores do capital.

Os níveis de consumo de produtos industrializados são elevados e mesmo assim o sistema econômico impulsiona a produção e o consumo de forma exponencial. Como integrante fundamental da engrenagem de desenvolvimento do sistema capitalista o Estado que em sua origem está vinculado a acessão da classe burguesa, instrumentaliza a sua governabilidade conforme os interesses dominantes que almejam o crescimento econômico. Segundo Hofling (2001,pg.31)

As políticas públicas são compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

As políticas públicas de um Estado atendem de forma prioritária os interesses dos detentores do capital que influenciam decisivamente as diretrizes de governabilidade. Em um Estado onde os interesses econômicos são prioridade, as políticas públicas sociais como a EA estão subjugadas aos propósitos socioeconômicos neoliberais da globalização que rompe fronteiras nacionais e desterritorializar povos e culturas, em busca de uma homogeneização cultural que procura ampliar mercados (BARBOSA,2008).

A concepção sobre o meio ambiente e suas transformações está vinculada a racionalidade predominante em um determinado tempo e lugar. E a tendência pedagógica que norteia o processo educativo em uma escola depende tanto dos princípios norteadores como da forma como tais princípios são compreendidos pela comunidade escolar. Os projetos e programas destinados ao sistema de educação formal no Brasil trazem consigo uma proposta pedagógica específica, com objetivos, estratégias e metodologia própria. O Programa Nacional Escola Sustentável-PNES, para Trajber e Sato (2010,pg.72):

é uma intervenção de políticas públicas, geradora de transformações face à emergência das mudanças socioambientais globais, e acata as orientações da Avaliação Ecossistêmica do Milênio e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outros importantes documentos e movimentos ambientalistas locais, nacionais e mundiais.

As diretrizes do PNES estão em consonância com as deliberações estabelecidas no âmbito internacional e nacional, considerando a dimensão planetária e local dos

problemas socioambientais e as alternativas sustentáveis de cada lugar, diante da crise civilizatória da humanidade. A EA como política pública, na educação formal brasileira, faz parte de um conjunto de programas e projetos educacionais brasileiros, procurando consolidar-se no processo formativo da educação brasileira.

Os programas educacionais, que são vários, tem seus objetivos específicos, público alvo a que se destinam e sua base pedagógica, que orienta os educadores no processo de implementação e desenvolvimento do programa. No entanto, os resultados esperados não dependem somente das diretrizes específicas do programa, mais sim da racionalidade como é entendido e as práticas educacionais realizadas no âmbito do programa. Segundo Barbosa (2008,pg.2):

As políticas públicas da educação no Brasil fomentadas pelo Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental vêm levando em consideração uma educação ambiental crítica, participativa, transformadora e emancipatória, em sintonia com os princípios do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

A Educação Ambiental transformadora tem como fundamento a emancipação cidadão. Que esteja arraigada na realidade vivida e provoque mudanças conjunturais, políticas e culturais por meio do compromisso com a transformação da realidade em seu contexto local e global (LOUREIRO,2004).

A mudança de atitude pressupõe uma inversão de valores que motivam e impulsionam rumo a uma perspectiva revolucionaria pela autonomia e emancipação política. Por meio do senso crítico autêntico e coerente, de cada um, em relação à situação vivida em determinado lugar.

Uma educação transformadora resiste diante da homogeneização cultural da globalização, que amplia mercados tornando os consumidores vendedores de um estilo de vida predominante, pautado na capacidade de consumo de bens e serviços do ser humano e do grupo social ao qual pertencem (BAUMAM,1998). Sobre o consumo, retomaremos esse assunto, no III capítulo. Nesse momento, para compreender como as políticas públicas sociais estão inseridas nas demandas sociopolíticas do Estado, considera-se a condição antagônica que a EA representa diante da racionalidade hegemônica que direciona as ações e medidas governamentais, em uma sociedade de consumo, que pensa o desenvolvimento socioeconômico tendo como parâmetro a capacidade de consumo de determinada sociedade.

Desse modo, qual a importância sociopolítica da EA como política pública em um Estado capitalista que não mede esforços para atingir crescimento econômico além de suas metas pretendidas? Em uma sociedade em que a realização pessoal consiste em atingir maior capacidade de consumo? Com esses questionamentos procuramos situar a EA no âmbito das demandas socioeconômicas do Estado brasileiro. Sendo que o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental está integrado ao Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente e tem como objetivo fortalecer a EA como política pública em articulação com as Secretarias estaduais de educação.

A sociedade contemporânea em uma dinâmica de inter-relações sociais no mundo globalizado, com diversidade de concepções sobre a vida, convivência, natureza e economia, dos mais diversos lugares do planeta, com uma consistência fluida que interfere nas mudanças e nos padrões, códigos e referências sociais de forma acelerada configura um contexto complexo, frágil e multável, onde, as propostas educacionais por autonomia e transformação enfrentam um grande desafio(BAUMAM,2001). Pois os princípios que norteiam a EA como política pública estão submetidos a racionalidade hegemônica da sociedade contemporânea onde as relações e estruturas socioeconômicas são influenciadas pela homogeneização cultural da globalização.

A realidade está marcada por conflitos e dilemas dinâmicos e em escalas espaciais diversas, que podem ser globais, regionais ou locais com inter-relações também variáveis. Em uma velocidade de transformações socioespaciais que ocorrem impulsionadas pelas redes globais de telecomunicação e comércio, que estimulam o consumo conforme as tendências mercadológicas que os princípios do marketing estabelecem para ampliação do mercado consumidor por meio da homogeneização cultural, que estabelece paradigmas de comportamento e relações pessoais vinculados ao consumo de bens e serviços que almejam proporcionar a felicidade oferecida por esse sistema de motivação capitalista, considerando os princípios da propriedade privada, do individualismo, da liberdade, e da obsolescência induzida pelas tendências da moda, estimulada pelo marketing que envolve o consumo de determinado produto.

Assim, além de um acelerado processo de mudanças de comportamento sociais conforme os paradigmas da globalização que vinculam produtos a estilos de vida, as relações interpessoais e até mesmo as estruturas socioespaciais são fundamentadas em valores e sentimentos de consistência “líquida” que moldam-se conforme as resistências e os conflitos que encontram em seu percurso de consolidação ou dissolução(BAUMAM,2001).

Ao analisar um programa de políticas públicas socioambientais, como a PNES, surge um questionamento pujante em relação a essas políticas públicas socioambientais diante de uma realidade em que a sociedade moderna e complexa, enfrenta dilemas e conflitos de magnitudes planetárias entre os mais diferentes povos do mundo e entre todos os povos, por meio de uma racionalidade hegemônica, que dissolve as diferenças culturais em uma fórmula de homogeneização conveniente ao desenvolvimento do sistema econômico que por meio dos seus interesses dominantes consolida paradigmas que regulam desde relações pessoais a conflitos geopolíticos globais. Sendo que as tentativas de restaurar as singularidades culturais ecoam como interferência ou ruído em uma sinfonia bem afinada conforme o ritmo da racionalidade moderna hegemônica, da sociedade capitalista ocidental.

A EA como política pública está imersa neste contexto de fluidez da sociedade contemporânea, procurando consistência em sua racionalidade ambiental que se contrapõe aos princípios de desenvolvimento predominante dos Estados-nações do mundo globalizado.

Surgindo de uma demanda das nações no século XX, no pós guerra, as questões ambiental tornaram-se pauta de conferências internacionais sobre o meio ambiente. Por meio de tratados, os países assumiram responsabilidades para minimizar os impactos ambientais provocados ao meio ambiente com os avanços econômicos do século XX. No bojo dos acordos internacionais firmados pelos países, a educação ambiental torna-se instrumento de reverberação da emergência de uma nova forma de pensar e educar em relação ao meio ambiente e as problemáticas ambientais com o fortalecimento de propostas de sustentabilidade em cada contexto socioambiental, conforme o lugar, sua realidade e sua sociedade. No entanto, os avanços globais continuam. E atraem ou pressionam regiões do planeta ainda a margem desse processo de globalização, em um paradoxo com as políticas ambientais firmadas pelos tratados, que alertam as sociedades sobre as mudanças climáticas e os demais impactos ambientais que afetam o planeta. Desse modo, em uma encruzilha, a EA como política pública procura sensibilizar a sociedade para uma sustentabilidade incompreendida quando pensada conforme a racionalidade hegemônica que domina e determina os interesses socioeconômicos nas sociedades contemporâneas.

E na desconstrução da racionalidade hegemônica que motiva o cotidiano das pessoas e que determina as decisões de grandes corporações transnacionais, alicerçar-se uma racionalidade ambiental e o propósito de uma cidadania autônoma promovida por

um processo educativo transformador, em que, o ser, como pertencente ao meio em que vive, reconhece-se protagonista da sua história em determinado espaço e promove transformações considerando as sustentabilidades do lugar. Para Leff (2009,pg.19)

O ser, para além de sua condição existencial geral e genérica, penetra o sentido das identidades coletivas que constituem o crisol da diversidade cultural em uma política da diferença, mobilizando os atores sociais para a construção de estratégias alternativas de reapropriação da natureza em um campo conflitivo de poder, no qual se desdobram sentidos diferenciados e, muitas vezes, antagônicos, na construção de um futuro sustentável.

A atuação política é impulsionada por uma concepção e percepção do mundo autônoma, proveniente do conhecimento autêntico de si e do meio em que vive e das identidades coletivas. Reconhecendo os conflitos e domínios que impulsionam as transformações espaciais. Estabelecendo assim estratégias resistência e articulação política e pedagógica que promova sustentabilidades.

A escola, como espaço de transformação sociopolítica e socioambiental, situada em um emaranhado complexo de inter-relações regidas por uma racionalidade hegemônica, tende a reproduzir no processo educativo as relações sistêmicas que dominam as estruturas sociais em que está envolvida. E a EA, sendo incompatível com as estruturas sociopolíticas predominantes, que determinam as relações sociedade e natureza e suas transformações, acaba sendo pensada com os mesmos princípios de inteligibilidade da racionalidade hegemônica na sociedade contemporânea.

Com o objetivo de compreender o Programa Nacional Escola Sustentável, ou PNES, como política pública, na sociedade que vivemos, surge os dilemas em relação a racionalidade hegemônica da sociedade moderna e o surgimento da racionalidade ambiental, que fundamenta a legislação referente a EA no Brasil e os programas como o PNES destinado a consolidação da EA na educação formal. Considerando as diretrizes governamentais estabelecidas pelo governo brasileiro. Segundo Leff (2016,pg.32) ,

A racionalidade ambiental é um modo de compreensão do mundo onde convivem, se conjugam e dialogam diferentes racionalidades culturais, onde se encontram e se confrontam diferentes racionalidades e lógicas de sentido. A racionalidade ambiental não é, portanto, uma variante do pensamento ou uma amostra da diversidade de expressões da Modernidade, mas sim a marca de uma diferença radical.

Por isso, realizamos uma reflexão sobre a EA que fundamenta o PNES, considerando que são várias correntes filosóficas e pedagógicas possíveis em EA. Desse modo, a EA crítica e transformadora que considera a condição socioambiental de determinado lugar é apresentada como norteadora da análise do PNES nas escolas da DRE de Colinas do Tocantins, destacando os seus princípios de participação democrática, da dialética social no meio ambiente em que vive determinada sociedade e o propósito de emancipação política, como condição necessária para a transformação em uma sociedade sustentável.

Assim, delineamos a EA transformadora ou crítica, como fio condutor da análise do PNES, como política pública nas escolas. E em seguida propomos uma breve reflexão sobre atual conjuntura sociopolítica no Brasil, e prosseguimos com uma análise sobre a legislação referente a EA no Brasil. Para Loureiro (2011,p.85):

Uma pedagogia crítica e ambientalista deve saber relacionar os elementos sócio-históricos e políticos aos conceitos e conteúdos transmitidos e construídos na relação educador-educando, de modo que evite um trabalho educativo abstrato, pouco relacionado com o cotidiano dos sujeitos sociais e com a prática cidadão.

O PNES, nas escolas da DRE de Colinas, como política pública, que tem a participação democrática como princípio e a transformação socioambiental para a sustentabilidade, no contexto sociopolítico instável, fica suscetível as demandas governamentais dominantes. Assim, além de uma mudança de racionalidade necessária para a sustentabilidade, a EA como política pública deve resistir aos avanços neoliberais em curso no Brasil.

Consideramos pertinente destacar as manifestações populares de insatisfações em relação as políticas sociais governamentais em 2018, pois as ações do governo demonstram a fragilidade democrática em que o país está vivendo, onde as decisões não consideram a vontade da coletividade, mas sim, dos grupos econômicos dominantes que visam de forma predominante as políticas econômicas neoliberais em detrimento das políticas públicas sociais e consequentemente socioambientais. Assim, a EA como política pública é afetada pela situação sociopolítica em que o país se encontra. Devido ao processo democrático e participativo, necessário na formação cidadão e emancipatória, está comprometido diante do ideal desenvolvimentista que motiva as decisões políticas no Brasil.

1.1-Breve panorama da situação sociopolítica brasileiro (2018-2019)

Antes de analisar as escolas que são objeto dessa pesquisa e a temática, vamos refletir sobre a conjuntura sociopolítica vivida no Brasil que demonstra a tendência política predominante no país e consequentemente atigem as políticas públicas para EA.

No ano de 2018, as escolas do Brasil, foram motivadas a participarem da V Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente – CNIJMA, que segundo a Portaria interministerial N°9, de dezembro de 2017, do Governo Federal, “é um processo pedagógico, dinâmico, de diálogo e encontros, voltados para a valorização da cidadania ambiental nas escolas e comunidades a partir da educação ambiental crítica, participativa, democrática e transformadora”(BRASIL,2017), com o tema Vamos cuidar do Brasil cuidando das Águas. Assim, as escolas da DRE da Colinas, objeto desta pesquisa, estavam envolvidas na realização da V CNIJMA na própria escola, e os alunos do 6° ao 9° ano do ensino fundamental, apresentaram projetos escolares relacionados ao cuidado com a água no espaço escolar e no lugar onde vivem. Desde 2003 as Conferências Infanto Juvenis para o meio ambiente estão contribuindo para o fortalecimento da educação ambiental formal no Brasil.

E é neste contexto que buscamos evidenciar as dissonâncias que permeiam a situação sociopolítica e socioambiental em que o Brasil está envolvido. Pois, enquanto os alunos das escolas pensam em soluções socioambientais para o país, o Governo Federal adota medidas antidemocráticas que afetam a vida de milhões de brasileiros e medidas econômicas neoliberais, que suprimem as conquistas sociais dos últimos anos.

Como política pública social, a educação está vinculada ao interesse e empenho governamental, podendo se consolidar como instrumento de mudança social e emancipação política, por se tratar de uma dimensão estrutural da sociedade que tem a capacidade de provocar mudanças de atitudes imbuídas de valores éticos sustentáveis e solidariedade com as causas coletivas de um determinado povo, construindo uma racionalidade socioambiental sustentável (LEFF,2010).

Ao observar as perdas sociais impostas pelo atual governo brasileiro em 2018, de uma democracia fragilizada por uma política neoliberal e burguesa, as manifestações populares de resistência, e as lutas dos movimentos sociais reprimidas, estabelecemos a relação com as políticas públicas para EA, que sendo uma resistência aos interesses econômicos de um estado neoliberal e capitalista, estão também fragilizadas. A emancipação política e participação democrática são fundamentais para a consolidação

de uma nova racionalidade socioambiental proposta por uma EA transformadora. Segundo Loureiro (2011,p.84)

Essa forma de ver a sociedade como um todo dinâmico traz para o âmbito do movimento ambientalista, em sua perspectiva crítica, a necessidade de construção de estratégias dialeticamente locais e globais, comunitárias e governamentais, instrumentais e educativas, que cumpram a mediação entre as esferas econômica e político-cultural e apontem para um ambientalismo comprometido com as lutas sociais e populares.

O PNES, como política pública no âmbito da EA no Brasil, é resultado dos avanços nas discussões sobre o meio ambiente na escala mundial que impulsionaram a tomada de decisões do Estado destinadas a promover a EA no país (TRAJBER,SATO,2010). O PNES, surgiu das demandas socioambientais manifestadas nas conferências infanto-juvenil para o meio ambiente em consonância com a legislação sobre EA brasileira. Logo, para compreender o PNES na regional de ensino de Colinas do Tocantins, nas escolas em que o programa foi implantado, como espaço de construção de cidadania para a sustentabilidade, vamos destacar a conjuntura política do Brasil nos últimos anos, considerando as perdas sociais e o avanço neoliberal que tem “assombrado” o país (SANTOS,2018). Pois, entendemos que a racionalidade socioambiental está imbuída por interesses sociopolíticos que determinam o desenvolvimento do país.

As políticas públicas socioambientais destinadas a EA estão condicionadas a situação política em que vive o país e ao contexto histórico e social do lugar. Por isso destacamos evidências, manifestadas pelo povo, de insatisfação em relação as políticas sociais do governo vigente no Brasil. Entendemos que as questões socioambientais também estão comprometidas. Essas evidências foram observadas na maior festa popular do Brasil, o carnaval.

Pois, a expressão cultural de um povo, em suas tradições, danças, folclore, e demais manifestações artísticas, demonstram a sensibilidade e saberes em relação a circunstâncias e acontecimentos vividos por uma sociedade. Ao buscar uma reflexão sobre a Educação Ambiental no Brasil como política pública, o ponto de partida veio à tona com a apresentação das escolas de samba no carnaval brasileiro de 2018, quando as circunstâncias políticas em que a sociedade brasileira está vivendo, foi tema do enredo de algumas escolas de samba do Rio de Janeiro-RJ.

Ao refletir sobre EA como política pública, considerando o contexto sociopolítico do povo brasileiro, temos como exemplo as manifestações artísticas como o carnaval que expressaram a magnitude das ações políticas, que envolvem uma sociedade, em um determinado momento histórico, para assim, entender melhor as políticas públicas direcionadas para educação ambiental no Brasil. Pois o povo ao trazer para um dos principais palcos da cultura popular brasileira, a Sapucaí, a insatisfação com as políticas públicas do atual governo federal, demonstram a fragilidade democrática da política brasileira, que não reflete a vontade do povo, mais sim de grupos políticos e econômicos detentores do poder no país. Desse modo, a EA, como política pública, também está submetida aos interesses das classes dominantes no país. Segundo Santos (2018,p.1) :

Um fantasma assombra o Brasil. As conquistas sociais e democráticas dos últimos quinze anos, que pareciam tão sólidas, desfazem-se no ar, e as organizações sociais e políticas que as promoveram parecem tão desarmadas que resulta difícil imaginar que alguma vez tivessem tido força.

E essa situação que assombra o Brasil, pelas perdas sociais nos últimos tempos, impulsiona a reflexão sobre políticas públicas voltadas para EA, considerando a conjuntura política do país. As ações educativas, que promovem a emancipação política, são essenciais para fortalecer as manifestações de resistência ante o avassalador projeto opressor que fragiliza a democracia brasileira e compromete as políticas públicas socioambientais. Para FREIRE (1987,p.20):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Desta feita defendemos uma EA transformadora que só é possível reconhecendo o contexto sociopolítico do país e as lutas do povo, diante dos interesses políticos e econômicos, que direcionam as políticas públicas para o desenvolvimento pautado pelo avanço econômico, nos moldes da globalização, que exige menor interferência do Estado, maior abertura de mercado, mão de obra barata e condições favoráveis para usufruir das matérias primas e fontes de energia do país. Dessa forma, as políticas públicas socioambientais, como a educação ambiental são subordinadas aos domínios

econômicos. E provocam manifestações de resistência popular que expressam os anseios por liberdade do povo. E é nesse contexto de resistência que a educação ambiental transformadora busca se consolidar, como caminho a percorrer em busca de uma sociedade sustentável.

Assim, a percepção do contexto político, conforme a racionalidade que proporciona o entendimento sobre o meio ambiente em que vivemos, pode ser compreendida como o mecanismo social que viabiliza ou não as políticas públicas, em determinado momento histórico. Por isso, a manifestação expressa no Carnaval brasileiro de 2018, de insatisfação com os caminhos políticos adotados no Brasil nos últimos anos, é uma referência para análise sobre políticas públicas em educação ambiental, pois as medidas políticas que provocam revolta popular afetam as políticas sociais do país, demonstrando assim as prioridades políticas do governo brasileiro, que são orientadas pelos interesses neoliberais da economia global.

E o Estado, em sua estrutura e ação, adota objetivos conforme os ideais de desenvolvimento socioeconômicos pretendidos, elencando prioridades, que são percebidas considerando os esforços financeiros das políticas públicas. E assim a EA, em um estado neoliberal, por não ser prioridade, representa uma resistência, que procura romper os paradigmas de desenvolvimento econômico, propondo políticas públicas voltadas à questão socioambiental que tenha por finalidade contribuir com a qualidade de vida dos seres humanos e dos ecossistemas naturais do planeta. A atuação do Estado, com sua estrutura administrativa e suas intenções ideológicas, estabelece as prioridades e princípios que determinam as políticas públicas. E quanto as políticas ambientais é fundamental que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas (GRUN, 1996). Segundo SORRENTINO (2005, p.03):

Certamente encontraremos razões psicossociais, culturais, econômicas, educacionais, históricas e conjunturais, que delinearam um modelo devastador das relações estabelecidas entre os seres humanos e destes com o meio ambiente. Esse modelo, uma construção histórica baseada na erosão da diversidade biológica e cultural, homogeneiza saberes, sabores, paisagens, comportamentos, espécies e raças, por meio do estímulo ao consumismo, da comunicação de massas, da genética e por autoritarismos de todos os tipos.

Por isso, encontramos razões para estabelecer relação entre o carnaval de 2018, no Brasil, e as políticas públicas em EA, pois as relações que determinam o meio ambiente estão submetidas a um contexto social e histórico de uma sociedade. E quando o processo educacional se direciona para uma temática, a dinâmica do processo ensino e

aprendizagem está condicionado a racionalidade de uma sociedade em seu contexto histórico. Desse modo a Educação ambiental apresenta as suas peculiaridades.

Portanto, o desafio de romper com estruturas socioculturais consolidadas, exige um repensar o modelo de relações estabelecidas entre sociedade e meio ambiente, pensando nas possibilidades de alternativas coletivas de convivência social e com a natureza, que por sua vez, seja autêntico e capaz de se consolidar diante da homogeneização cultural disseminada pela mundialização econômica.

Sendo que “a educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita” SORRENTINO (2005,p.03).

E a escola, como espaço educativo, e sua proposta pedagógica tem a possibilidade de promover uma leitura de mundo crítica ao educando contribuindo para a autonomia que motiva a mudança de atitude no lugar onde vivem. As políticas públicas participativas como o PNES tem a capacidade transformadora do contexto socioambiental, com a colaboração de todos da comunidade local que pretendem melhorar a realidade. Pois a implementação de ações de EA nas escolas estão vinculadas ao empenho do Estado em incentivar a participação e efetivação de programas como o PNES, como a compreensão da racionalidade socioambiental proposta pela o programa.

1.2- A Educação Ambiental como política pública

A educação ambiental até se constituir em uma política pública no Brasil, percorreu uma trajetória desde as conferências internacionais para o meio ambiente, na segunda metade do século XX, que trouxeram para a mesa de debate a urgência das questões ambientais na dimensão planetária, até a consolidação de decisões políticas que impulsionaram as políticas públicas. Segundo SORRENTINO (2005,p.04)

Educação Ambiental como política pública deve ser entendida no contexto histórico do ambientalismo e no significado da palavra política, que de origem grega, significa limite. Quando entendemos política a partir da origem do termo, como limite, não falamos de regulação sobre a sociedade, mas de uma regulação dialética sociedade- Estado que favoreça a pluralidade e a igualdade social e política.

E a articulação e tomada de decisão direcionadas para as questões ambientais, nos mais diversos contextos socioeconômicos, nas diferentes dimensões (mundial, nacional, local), dependem das demandas de cada realidade, e das correntes de opinião, que são objeto de debate nos fóruns específicos.

A orientação das medidas políticas de um país, expressam os interesses dos grupos detentores do poder, quando não, são resultado de lutas sociais que resistem as medidas opressoras de dominação. E nessa dicotomia, entre a resistência dos movimentos sociais e as medidas políticas das classes dominantes, as questões ambientais tem se fortalecido como necessidade social planetária, pois os problemas ambientais afetam a toda a humanidade, em diferentes escalas, sendo que, as diretrizes para o desenvolvimento estão pautadas na exploração em larga escala dos recursos naturais. Por isso, a política, entendida em sua origem como limite, resultante da dialética sociedade-Estado, pode estabelecer diretrizes para as políticas públicas em educação ambiental, buscando novos caminhos para o desenvolvimento socioambiental com sustentabilidade.

Assim, a EA como política pública, no processo educativo, propõe repensar os princípios civilizatórios que determinam a relação sociedade e natureza, no meio ambiente de vivência de determinado grupo social. Sendo que, as atitudes em relação a natureza e a sociedade devem ser construídas com o sentido de pertencimento, cidadania, corresponsabilidade, e ética para o cuidado (BORGES,2011). Segundo, SORRENTINO (2005,p.05)

Considerando a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania, a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum.

Todavia, a EA requer análise de conjuntura política e atitude política, no contexto local, pois o meio ambiente como construção socioambiental expressa conflitos de interesses socioeconômicos que provocam as transformações no espaço. E o processo educativo para a sustentabilidade que promova transformação de atitude vai se consolidando com a incorporação de novos valores em relação ao meio ambiente.

Pois, as práticas sociais impulsionadas pelos interesses políticos imprimem no espaço as concepções em relação ao meio ambiente em determinado contexto histórico. E assim, o processo educativo que promove a emancipação política, o sentimento de pertencimento ao lugar, a autonomia, pode sensibilizar para mudança de comportamento e racionalidade sobre a natureza e sociedade na construção do meio ambiente visando a qualidade de vida e a sustentabilidade. Para LEFF (2001,p.134)

a racionalidade ambiental como produto da práxis é um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos.

A finalidade sociopolítica com propósito de consolidar a EA como política pública influencia na consistência que determinadas políticas vão ter nas escolas e nas articulações necessárias para o fortalecimento da EA na educação formal brasileira. Pois com a finalidade de concentra as políticas de estado para o desenvolvimento socioeconômico conforme a racionalidade hegemônica, as políticas públicas socioambientais estarão subordinadas aos domínios de interesses econômicos que são prioridade da política do Estado.

1.3-Uma Educação Ambiental transformadora

A abordagem que se propõe sobre a EA como política pública, nas escolas estaduais da DRE de Colinas do Tocantins que implantaram o PNES, expressa um olhar sobre a realidade contemporânea, cada vez mais complexa e com relações indissociáveis na sociedade em que vivemos. Exigindo do processo educativo uma dinâmica, que possibilite ao educando o desenvolvimento da capacidade crítica, necessária para realizar uma leitura de mundo coerente, considerando a sua condição socioambiental, e assim, promover a emancipação para autonomia que motive para uma transformação de atitude e prática sustentável, na escola, no lugar onde vive, no mundo.

Assim, a EA com propósito transformador está baseada na consciência crítica sobre a realidade, que possibilita a emancipação política necessária para formação de uma sociedade socioambiental sustentável. Portanto, a ótica que se propõe sobre o

PNES está relacionada à implantação do programa como uma nova forma de pensar a EA nas escolas, além das práticas de EA. Pois o repensar a racionalidade hegemônica sobre o meio ambiente é pressuposto para a transformação almejada pelo PNES.

Por isso, considerando que, a EA em sua diversidade corresponde as várias leituras de mundo possíveis, e que influenciam as práticas pedagógicas com proposito ambiental, o PNES, nas escolas em questão, serão analisados considerando a corrente crítica ou transformadora,

que insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação (SAUVÉ,2005,p.14).

Ainda, segundo SAUVÉ,

Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transformação de realidades. Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de ação numa perspectiva de emancipação, de libertação das alienações. Trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma (a pertinência de seus próprios fundamentos, a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes dominantes (SAUVÉ,2005,p.14).

E assim, consideramos o contexto da realidade em que vivemos, para contextualiza as políticas públicas para a EA, como o PNES, no século XXI, marcada por transformações aceleradas na sociedade moderna, requer uma reflexão sobre os dilemas civilizatórios oriundos da cultura moderna. Entre esses dilemas, surgem as questões ambientais e suas consequências, como os problemas ambientais resultantes da economia industrial, que intensificou o uso dos recursos naturais e potencializou os impactos ambientais. Por isso, as discursões sobre o meio ambiente, na dimensão planetária, impulsionaram o debate, que deu origem a Educação Ambiental, como estratégia para o enfretamento da crise civilizatório sociocultural (SORRENTINO,2005).

E na perspectiva educacional, são múltiplas as possibilidades de correntes pedagógicas. Entre essas, a Educação crítica e emancipatória, com proposito de promover mudanças culturais e sociais de forma indissociáveis. Em que, as estruturas socioculturais são entendidas como mecanismos de consolidação do modelo de

sociedade pretendido. Sendo assim, a Educação Ambiental crítica e emancipatória, articula parcerias com anseios autênticos, que promovem o processo de transformação da situação conforme a dinâmica da sociedade organizada, tendo o Estado a capacidade operacional, que possibilita a definição de políticas públicas a partir do diálogo entre sociedade e Estado (SORRENTINO,2005).

Para Sorrentino (2005,p.03) , “A educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita.” E segundo Guimarães (2004,p.29)

essa perspectiva crítica propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica. Dentro desta concepção, a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade.

Desse modo, o desafio de romper com estruturas socioculturais consolidadas, exige um repensar o modelo de relações estabelecidas entre sociedade e meio ambiente, pensando nas possibilidades de alternativas coletivas de convivência social e com a natureza, que por sua vez, seja autêntico e capaz de se consolidar diante da homogeneização cultural, disseminada pela mundialização econômica (SORRENTINO,2005).

Pois, segundo Guimarães (2004,p.29): “... esse não é um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos de transformação da realidade socioambiental.”

Vamos assim, refletir sobre a EA como política pública, considerando os princípios da Educação Ambiental transformadora, que

possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (LOUREIRO,2004,p.89).

E é nas escolas de educação básica que buscamos evidências da ocorrência de um processo educativo emancipatório, que esteja empenhado em promover a autonomia e a capacidade crítica, que possa motivar uma mudança individual e coletiva

no lugar de vivência e no planeta, que tenha uma propósito socioambiental sustentável que esteja vinculado ao sentimento de pertencimento e responsabilidade política, com as questões coletivas da humanidade. E no espaço educativo, os dilemas civilizatórios estão refletidos podendo ser melhor explorados pelos educadores, que podem estimular a criticidade necessária á formação para a sustentabilidade socioambiental. As escolas, da DRE de Colinas do Tocantins, que procuraram implantar o PNEs como política pública de EA foram mobilizadas a promover a mudança de forma integral no meio em que estão inseridas para a construção de uma sociedade sustentável.

Os espaços educativos refletem os conflitos sociais do contexto socioambiental em questão. Conforme o contexto histórico, social e espacial em que vivem, considerando a racionalidade predominante, em relação à realidade e a historicidade da sociedade que pertencem, possibilitando o reconhecimento da identidade de cada um e do seu povo. Assim, ao reconhecer a sua condição social e cidadã, no lugar e no mundo, o indivíduo constrói a sua concepção e visão de mundo com autonomia, que permite a emancipação política capaz de promover a criticidade necessária a transformação socioambiental (LOUREIRO,2004).

O processo educativo que possa promover uma transformação necessária ao exercício da cidadania e emancipação política propõe a contextualizada na realidade vivida, estabelecendo as conexões necessárias na construção de saberes autênticos, oriundos de uma reflexão holística sobre o lugar e o mundo, em que as mais diversas relações se consolidam, e de forma complexa, dinamizam os processos socioambientais, políticos e econômicos na sociedade contemporânea. Portanto a EA emancipatória e transformadora,

parte da compreensão de que o quadro da crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo ou alternativas moralistas que deslocam o comportamental do histórico-cultural e do modo como a sociedade está estruturada (LOUREIRO,2004,p.94).

Assim sendo, a ruptura com a racionalidade hegemônica, em relação ao desenvolvimento socioeconômico exige de todos os envolvidos no processo educativo: pais, alunos, professores, gestores, poder público, etc; o reconhecer-se no mundo, em seu contexto, em determinado tempo e espaço. Assim, consciente da condição individual e coletiva no lugar em que vive, a aprendizagem significativa permite a

construção de uma crítica coerente com a realidade, capaz de promover a transformação e emancipação, primordial para uma EA crítica e transformadora.

Então, considerando a dimensão global das estruturas socioeconômicas, ocorre a consolidação de redes consistentes de relações, que relativizam o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que, disseminam a homogeneização de uma cultural global, que amplifica a ideologia capitalista com propósitos mercadológicos alienantes. Sendo que, para LOUREIRO (2004,p.96)

Alienação é um conceito dinâmico que implica o contraditório, pois ao mesmo tempo que a atividade alienada gera consciência alienada, produz a possibilidade de se ter consciência da alienação. Nessa perspectiva, a dimensão humana para realizar-se (ser emancipado) precisa ultrapassar a desigualdade de classes, a fragmentação científica, as relações de dominação, a hierarquia entre saberes e a exclusão social, em que a crítica e a capacidade de reflexão e superação atinjam o ser concreto e a sociedade na qual este se manifesta e se realiza.

Assim, propor transformação de racionalidade, requer ruptura paradigmática, a qual, necessita uma reflexão calcada na condição real em que vivemos e nas utopias que vislumbramos. Um processor educativo transformador envolve educador e educando no desafio de resistir ao pensamento hegemônico de progresso e desenvolvimento socioeconômico e gradativamente ir consolidando os saberes significativos e contextualizados ao lugar e as utopias de cada povo.

O que importa não é apenas entender e especular, mais agir e transformar. A transformação da história humana se dá pelos próprios humanos, mas não seres abstratos e sim concretos, definidos pelas relações estabelecidas entre as esferas da vida social (política, cultural, filosófica, etc.) entre si e destas com a condição econômica, em um movimento de constituição mútua (LOUREIRO,2004,p.115).

Nessa perspectiva, as políticas públicas para EA, como o PNES, estão sujeitas a racionalidade predominante que influencia na interpretação e execução das propostas, em conformidade com os princípios que norteiam o programa. Daí, a problemática em relação a implantação do PNES nas escolas da DRE, vai além da verificação e constatação sobre as reais condições em que o PNES foi implantado nas escolas, situa-se em compreender como ele é pensado pela comunidade escolar e o quanto se aproxima de uma EA transformadora e crítica, que norteia os princípios do PNES.

uma Educação Ambiental Transformadora não é aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas que busca compreender e teorizar na

atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos”(LOUREIRO,2004,p.118).

Destarte, estamos sujeitos a alienação, que condiciona a racionalidade, e conseqüentemente o processo educativo. E assim, a leitura de mundo que realizamos, está velada por ideologias hegemônicas que interferem e até mesmo impedem a constituição de um pensamento revolucionário, tão necessário em uma EA transformadora e crítica (LOUREIRO,2004). E para superar a condição alienante, em que a ideologia capitalista está implantada, em uma sociedade de consumo, faz-se necessário uma ruptura com os paradigmas dessa sociedade moderna, construídos historicamente, e que consolidam a ideia de progresso vinculada ao crescimento econômico exponencial e constante, em que o meio ambiente é uma “plataforma” de trabalho que provoca transformações necessárias a evolução das sociedades modernas, e a natureza, que nessa perspectiva, é uma fonte inesgotável de recursos naturais, que instrumentalizam o processo de transformação. E neste mundo de conflitos, transformações, paradigmas, alienações, utopias, etc; que

os educadores, apesar de bem-intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna. Não podemos deixar de lembrar que os indivíduos, em geral, entre eles os educadores, seres sociais que somos, experienciamos em nosso cotidiano a dinâmica informada pelos paradigmas da sociedade moderna que tende a se autoperpetuar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica (GUIMARÃES,2011,p.23).

O processo educativo significativo impulsiona o educando ao questionamento diante da sua realidade e os dilemas socioambientais que envolvem os conflitos de interesses que imprimem suas marcas de transformação no espaço. E o educador tem a possibilidade de despertar o educando para uma leitura crítica do mundo em que vive. E nessa perspectiva a EA crítica e transformadora é ampara pela legislação referente a EA no Brasil.

1.4-A legislação da Educação Ambiental no Brasil e no Tocantins

Norteados por a ideia de uma educação transformadora, no Brasil, a EA como política pública, na educação formal foi instituída por meio da Política Nacional de

Meio Ambiente – PNMA (Lei nº 6.938, de 1981), considerando a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977), que propõe um processo educativo dinâmico, integrativo, permanente e transformador, possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma participativa, as políticas públicas para a EA no Brasil, vem sendo ampliada e disseminada pelo país. Daí em diante outros marcos legais foram estabelecidos no Brasil (BRASIL,2014).

Em 1988, com a Constituição Federal, em seu art. 225, VI, ficou expresso a promoção da EA em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Fortalecendo assim a responsabilidade do Estado e da sociedade em geral com o propósito de ampliação e consolidação da EA como política pública na educação formal e informal.

Com a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (Lei nº 9.795/99) criou o seu Órgão Gestor, por meio do Decreto nº 4.281/2002, integrado pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Estabelecendo princípios e diretrizes considerando a participação social fundamental na consolidação da EA como política pública.

No âmbito internacional o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global estabelecido em 1992 no Fórum Global, representa um marco mundial importante para a educação ambiental, por reconhecer a educação ambiental como um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na mobilização e na transformação social.

Em 2012 o MEC estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Fortalecendo a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, reconhecendo a sua relevância e obrigatoriedade da Educação Ambiental- EA, para a formação da cidadania compreendendo a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

A EA como política pública em seu amparo legal garante a amplitude democrática e participativa para a consolidação de um processo educativo transformador que presa pela autonomia, participação e ética ambiental. São alguns dos princípios do PRONEA:

- Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.
- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais.
- Respeito à liberdade e à equidade de gênero.
- Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas.
- Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.
- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo.
- Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer.
- Transparência.

A legislação ambiental garante a EA em seus princípios uma racionalidade ambiental que possibilita uma transformação societária diante da crise socioambiental. Propondo liberdade, equidade, diversidade, crítica e ética em tempos de globalização e homogeneização cultural com fins econômicos conforme a racionalidade hegemônica.

Os princípios legais da EA e sua amplitude socioambiental apresentam um grande potencial de transformação social que ao ser incorporado ao processo educativo das escolas possibilita a inserção em uma racionalidade ambiental da comunidade escolar e do meio de vivência da escola em seu contexto histórico e espacial impulsionando o processo educativo para a formação da cidadania autônoma, crítica e transformadora. E com a percepção das sustentabilidades possíveis no lugar onde a escola está inserida.

Elencar aqui os avanços conceituais, os princípios, as diretrizes, as competências e estratégias presentes na legislação que garante a EA na escola, permiti ter um noção do potencial transformador que é possível garantindo uma educação com propósitos sustentáveis ao mesmo tempo que permite contrapor os paradoxos da racionalidade hegemônica, que rege o discurso de desenvolvimento predominante e racionalidade ambiental que propõe uma ruptura de paradigma estabelecendo uma outra forma de pensar o mundo, onde a diversidade de saberes autônomos dos mais diferentes povos do planeta, no lugar onde vivem e as mais diferentes realidades socioambientais e suas possíveis sustentabilidades são consideradas na busca por alternativas sustentáveis diante da crise civilizatória da modernidade.

A consolidação da EA nos espaços educativos, como propõe o PNES, visando a sustentabilidade, em consonância com os princípios que norteiam a legislação para EA pressupõe uma racionalidade ambiental imprescindível para promover uma

transformação consistente, autêntica e autônoma por meio das práticas de EA na escola de forma participativa e com responsabilidade socioambiental que promova a sustentabilidade conforme a realidade do lugar.

O DNEA- Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, representam mais um avanço para a consolidação e fortalecimento da EA na escola, com princípios socioambientais sustentáveis. Segundo a DNEA,

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

A EA definida na DNEA, contribui para que a EA se consolide tendo como fundamento a sustentabilidade socioambiental voltada para a racionalidade ambiental de forma transdisciplinar, que analisa a inter-relação entre o meio físico-biológico, a sociedade e a cultura de um povo em determinado contexto histórico (SORRENTINO,TRAJBER,JUNIOR,2005). Para Sotero e Sorrentino (2011,p.3)

as ações governamentais devem ser elaboradas para a sociedade e, acima de tudo, com a sociedade, ou seja, devem ser concebidas levando em conta os desejos da coletividade, principalmente dos grupos excluídos, no sentido de promover o bem estar social. Para tal, faz-se necessário o estabelecimento de canais e espaços que promovam o diálogo para a efetiva participação da sociedade – organizada em grupos de interesse – na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas.

Amparada pela legislação do Brasil e do Tocantins a EA é implementada como política pública, sujeita aos propósitos políticos circunstâncias que direcionam os esforços econômicos e políticos conforme os ideais predominantes no contexto histórico em que a sociedade está vivendo.

Quanto a análise da legislação brasileira referente à EA, destacamos os seus princípios, racionalidade e a trajetória rumo a consolidação de políticas públicas socioambientais e educacionais que contribuem para sensibilizar a sociedade para

transformação societária necessária para uma relação sociedade e natureza sustentável, minimizando assim os impactos antrópicos ao meio ambiente.

No Tocantins, a Lei Nº 1.374 de 2003 dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental, que está em conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo princípios, competências e instrumentos que orientam a implantação da EA pelo Programa Estadual de Educação Ambiental que estabelece as ações estratégicas e diretriz para EA formal e informal. Ao analisar a legislação pretende-se verificar as diretrizes que orientam o PNES e as estratégias de cooperação propostas para a consolidação da EA na educação formal.

1.5- O PNES como política pública para uma EA transformadora

E no âmbito da legislação sobre EA, analisamos o PNES como política pública, que tem o objetivo de promover a EA formal, por meio da transformação das escolas em lugares de aprendizagem para a sustentabilidade (BIANCHI,2016). Com o tema: “Cuidar do Brasil com escolas sustentáveis”, o programa com pressupostos pedagógicos: “*Cuidado, Integridade e Dialogo*”, propõem as escolas que implantaram o programa uma mudança integral do processo educativo envolvendo o currículo, a gestão e o espaço físico, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao lugar que desperta para o cuidado, como princípio ético, que educa para a sustentabilidade e impulsiona a mudança de atitude individual e coletiva. Para Boff (1999), um novo modelo de civilização na Terra,

deve emergir da natureza mas profunda do humano. De dimensões que sejam por uma lado fundamentais e por outro compreensíveis para todos. Se não nascer do cerne essencial do ser humano, não terá seiva suficiente para dar sustentabilidade a uma nova florada humana com frutos sadios para posteridade(BOFF,1999,p.28).

E foram os jovens que manifestaram a necessidade de cuidar do planeta como casa comum, expresso na “*Carta Jovens Cuidando do Brasil*”, que foi elaborada por cerca de 400 jovens delegados e delegadas, que estavam representando as suas escolas, de todos os Estados da União, na I Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente em novembro de 2003, em Brasília. As reivindicações dos jovens colaborou

para direcionar a promoção de políticas públicas de Estado por um Brasil sustentável e com melhor qualidade de vida (BRASIL, 2003). “As escolas tornaram-se espaços privilegiados de debates de problemas socioambientais e de construção de propostas de políticas ambientais com o tema Vamos cuidar do Brasil.” (I CIJMA, 2003, p.3). E como resultado da participação das escolas foi elaborado o documento base “*Propostas das Escolas para um Brasil Sustentável.*”

Depois da I CNIJMA, em 2003, foram realizadas mais três edições, em 2005, 2008, 2013, sendo que, a V edição está ocorrendo em 2018, em sua fase local e deve ocorrer a fase regional e nacional. Além das edições nacionais, em 2010, foi realizada a Conferência Internacional Infantojuvenil (CONFINT) com o tema “Vamos Cuidar do Planeta”. Com uma metodologia democrática e participativa que expressa os anseios dos alunos das escolas de todo o país, as propostas socioambientais sustentáveis motivadas pelo cuidado com o lugar onde vivem contribuíram para mostra os caminhos que devem ser trilhados rumo à transformação das escolas em espaços educativos sustentáveis. E por meio da mobilização das escolas para participar das Conferências, a Coordenação Geral de Educação Ambiental-CGEA/MEC, busca fortalecer a EA nas escolas brasileiras por meio da consolidação DNEA.

E assim, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DNEA), estabelecida em junho de 2012, e a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999), foi formulado, em 2013, pela MEC, as diretrizes, estratégias e metodologias do Programa Nacional Escolas Sustentáveis-PNES, tendo como principal objetivo, o fortalecimento e consolidação da EA na educação básica de forma integral e transformadora, que articula os propósitos da EA com práticas sustentáveis coerentes com a realidade de vivência da comunidade escolar e seu entorno, promovendo mudanças no espaço, no currículo e na gestão da escola. As DNEA tem como objetivo em seu art.14: “estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.”

A DNEA definido o espaço educativo sustentável como:

aquele que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações. Nesse sentido, os sistemas de ensino da Educação Básica, juntamente com as instituições de Educação Superior, devem incentivar a criação desses espaços, que enfoquem a sustentabilidade

ambiental e a formação integral dos sujeitos, como também fontes de financiamento para que os estabelecimentos de ensino se tornem sustentáveis nas edificações, na gestão e na organização curricular (BRASIL, 2013, p. 525).

Com a temática do “Cuidado” o PNES no âmbito das políticas públicas de EA representa um avanço na trajetória da EA no Brasil por ser uma expressão de esforços articulados entre as demandas das escolas apresentadas por meio das CNIJMA, as propostas pedagógicas da DNEA, e o empenho da CGEA/MEC, em propor uma mudança societária nas escolas, rumo à sustentabilidade socioambiental mediante uma racionalidade crítica que promova a autonomia dos educandos no lugar onde vivem.

Como política pública, nas escolas pesquisadas, o programa no âmbito da educação tradicional está incluído no bojo dos inúmeros programas e projetos que as escolas brasileiras devem realizar, atendendo as orientações das suas devidas secretarias administrativas. O PNES como proposta pedagógica integral e transformadora, com a possibilidade de promover mudanças na relação sociedade e natureza que constrói o meio ambiente do lugar onde a escola está inserida, e que pode construir um espaço educativo sustentável que seja referencia de sustentabilidade socioambiental é conhecido parcialmente pela comunidade escolar.

2. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS-PNES NAS ESCOLAS DA DRE DE COLINAS DO TOCANTINS.

O PNES foi idealizado a partir de 2013 com o propósito de fortalecer a EA na educação formal considerando a legislação referente à EA no Brasil. Porém a consolidação das leis depende antes de tudo de seu conhecimento, compreensão dos princípios que a norteiam e da postura ética adotada por cada cidadão e pelo Estado no que se refere ao empenho em consolidar determinada lei por meio das políticas públicas. Desse modo, a análise sobre a implantação do PNES, nas escolas da DRE de Colinas do Tocantins, possibilita realizar uma reflexão sobre as políticas públicas voltadas para EA e a relação com a legislação que garante a EA nas escolas.

Com intuito de obter informações sobre o PNES no Tocantins foram realizadas visitas a Coordenação de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Juventude do Tocantins-SEDUC-TO. Segundo a coordenação, foi realizado um trabalho de articulação, motivação e incentivo para que as escolas, que segundo os critérios do PDDE Escolas Sustentáveis, estavam aptas a implantar o PNES.

As informações da Coordenação Estadual de Educação Ambiental-SEDUC-TO e da DRE de Colinas do Tocantins em relação à implantação do PNES e a execução do programa nas escolas, considerou-se a dimensão do PNES no Tocantins conforme o quantitativo de escolas estaduais que implantaram o programa e o contexto da EA nas escolas. Na DRE de Colinas do Tocantins, entre o total de escolas estaduais coordenadas pela diretoria, analisamos as oito (08) escolas que implantaram o PNES considerando o lugar, os aspectos socioambientais e regionais, o meio ambiente e a comunidade local.

2.1-Contexto regional e localização das escolas que implantaram o PNES na DRE de Colinas do Tocantins

Além do caráter objetivo que interpreta as propostas pedagógicas de cada programa, a realidade socioambiental de cada escola influencia na percepção e concepção do meio ambiente em questão, no lugar em que a escola se encontra e suas condições socioambientais. E conseqüentemente na visão de mundo da comunidade escolar e suas relações sociopolíticas, que condicionam o processo pedagógico

conforme a racionalidade predominante e as sustentabilidades que podem surgir por meio de reflexões coerentes e autênticas sobre as problemáticas ambientais e a sustentabilidade na escola. Desse modo, situamos as escolas no contexto regional do estado do Tocantins.

Dentre as escolas no território administrativo da DRE DE Colinas, foram pesquisadas 08 escolas que estão localizadas nos municípios de Colinas do Tocantins-TO, Joarina-TO, Bandeirantes-TO, Itapiratins-TO e Tupiratins-TO, no norte tocantinense, na região geografia Imediata de Colinas do Tocantins-TO, que por sua vez está no território da região geográfica Intermediária de Araguaina-TO, que conforme a divisão regional brasileira mais recente, proposta pelo IBGE é definida como:

As Regiões Geográficas Imediatas têm na rede urbana o seu principal elemento de referência. Essas regiões são estruturas a partir de centros urbanos próximos para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços de saúde e educação; e prestação de serviços públicos, como postos de atendimento do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, do Ministério do Trabalho e de serviços judiciários, entre outros (IBGE,2017,pg.19).

Como principal centro urbano dessa região, a cidade de Colinas do Tocantins-TO, exerce influência aos demais municípios em relação às demandas imediatas de suas devidas populações. Está localizada nesse município a Diretoria Regional de Ensino-DRE da SEDUC, que articula e administra as escolas estaduais localizadas nessa região (quadro 1).

Quadro 1: A relação das escolas da DRE de Colinas / PNEs

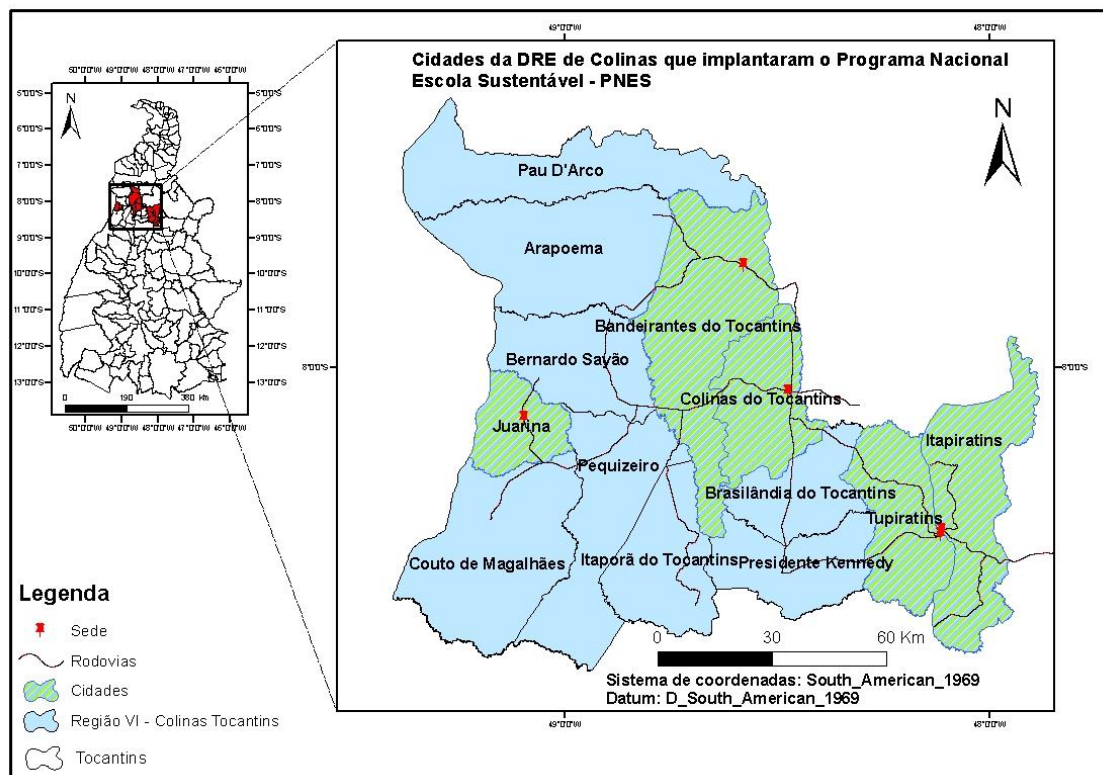
Escola	Escolas da DRE de Colinas / PNEs	Município
E1	Escola Estadual Francisco Pereira Felício	Colinas do Tocantins-TO
E2	Escola Presbiteriana de Colinas do Tocantins	Colinas do Tocantins-TO
E3	Escola Estadual Ernestos Barros	Colinas do Tocantins-TO
E4	Instituto Educacional Gunnar Vingren	Colinas do Tocantins-TO
E5	Escola Estadual Rezende de Almeida	Itapiratins-TO

E6	Escola Estadual São Tomas de Aquino	Tupiratins-TO
E7	Colégio Estadual Zico Dorneles	Juarina-TO
E8	Escola Estadual Arcelino Francisco do Nascimento	Bandeirantes do Tocantins-TO

Autor: PAZ, Abraão Bispo.

A região está situada entre duas das mais importantes bacias hidrográficas do Brasil: a bacia hidrografia do Rio Tocantins e do Rio Araguaia. Sendo que, três das escolas foco dessa pesquisa estão em municípios ribeirinhos. Que são os municípios de Joarina-TO, as margens do Rio Araguaia, e os municípios de Itapiratins-TO e Tupiratins-TO, as margens do Rio Tocantins. As demais escolas estão localizadas, nos municípios de Colinas do Tocantins e Bandeirantes-TO, tendo o desenvolvimento socioeconômico influenciado pela proximidade a BR-153, conhecida Rodovia Belém-Brasília, que é um dos principais eixos de integração das regiões Norte e Nordeste com as demais regiões do país (figura 1).

Figura 1: Municípios onde estão localizadas as escolas que implantaram o PNES



Fonte: SEPLAN, 2012
Autor: PEREIRA, Marcelo 2018

Os rios exercem uma influência fundamental no meio ambiente dessa região determinado os hábitos de vida dos povos que aí vivem e suas relações socioambientais e socioeconômicas. E no âmbito do PNES, um dos critérios de seleção das escolas está relacionado à vulnerabilidade a impactos ambientais como as enchentes em municípios ribeirinhos.

Em relação à influência da Rodovia BR-153 na região,

Desde a abertura da Rodovia Belém-Brasília, a organização territorial vem sendo construída/destruída a partir das dinâmicas socioeconômicas estruturadas por influências advindas da logística produzida por ela, fazendo surgir e estruturar novas cidades às suas margens, como por exemplo, Araguaína, Colinas de Goiás (hoje Colinas do Tocantins), Guaraí, Miranorte, Paraíso do Norte (hoje Paraíso do Tocantins), Gurupi, Alvorada, dentre outras. Estas últimas passaram a viver uma relação campo/cidade estruturada em uma rede urbana mais complexa(DIAS, BRITO 2012).

As principais cidades às margens da BR-153 passaram a polarizar os demais municípios que exercem influência e se tornaram centros regionais, atualmente regionalizado pelo IBGE como regiões imediatas e regiões intermediárias do estado do Tocantins. Considerando os fluxos que dinamizam a economia local e integram a economia do país à global, considerando os commodities provenientes do agronegócio desenvolvido no estado. Com destaque para a pecuária bovina de corte e agricultura de exportação. Desse modo, o desenvolvimento socioeconômico dessa região do Tocantins está diretamente relacionado ao agronegócio, que por sua vez é a principal atividade econômica do estado. Com isso, a migração para a região foi acelerada atraída pelo desenvolvimento da região. Segundo SILVEIRA et al.(2017.pg.7),

Um grande movimento trazido pela rodovia, desde o período de sua abertura, foi a forte migração oriunda de outros estados da federação, principalmente do Pará, Maranhão e Piauí. Com o aumento significativo de sua população, da oferta de mão de obra gerada pela migração e o aumento dos fluxos que se intensificaram com a construção da rodovia, Araguaína passa a desempenhar importante papel como mediadora do processo de acumulação capitalista no espaço urbano.

Em consequência do desenvolvimento do agronegócio no Tocantins considerado por alguns como uma das “fronteiras agrícolas do país”, os impactos ambientais provocados no ecossistema do cerrado, em razão do agronegócio e da urbanização acelerada são intensos. Como o desmatamento e as queimadas no cerrado, o

assoreamento dos rios, a construção de Usinas Hidrelétricas no rio Tocantins e o crescimento desordenado das principais cidades do estado.

O cerrado, segundo maior bioma brasileiro, é a vegetação predominante do estado do Tocantins, ocupando 91% do território. E 9 % do território é ocupado pelo Bioma da Amazônia, com áreas de ecótonos. Assim, a região imediata de Colinas do Tocantins ao noroeste do estado apresenta uma característica de transição entre o bioma do Cerrado para o Bioma Amazônico, assim como toda a região intermediária de Araguaina-TO, em todo o norte do estado.

As atividades econômicas desenvolvidas no campo, como o agronegócio e pecuária são a base da economia tocantinense influenciando na relação da sociedade com a natureza e a concepção sobre os problemas ambientais da região. Pois os principais impactos ambientais ao meio ambiente nesses municípios estão vinculados às atividades econômicas desenvolvidas na zona rural, que determinam o progresso regional ao mesmo tempo em que provoca impactos ambientais, como o desmatamento do cerrado, o assoreamento dos rios, as queimadas e as inundações, provocadas pelos lagos artificiais, de grandes empreendimentos do setor energético.

Neste contexto observou-se que as escolas conhecem a realidade do ambiente em que estão inseridas e as condições socioambientais. Pois se verificou que os projetos de intervenção no espaço físico das escolas visando atender a proposta da IV CONIJMA, com intuito de tornar as escolas mais sustentáveis como propõe o PNES, observaram as condições climáticas da região. E foram esses os projetos contemplados pelo PDDE Escola Sustentável. Das escolas pesquisadas, 75% delas apresentaram projetos com objetivo de realizar um melhor gerenciamento dos recursos hídricos na escola por meio da captação de água da chuva através de calhas instaladas em parte das edificações da escola, destinada a um reservatório. E essa água sendo utilizada para os serviços de limpeza ou em hortas na escola.

Ao observar as adequações realizadas nas escolas visando atender a proposta o PNES considerando as condições climáticas da região constata-se o potencial do programa em promover transformações construtivas, educativas e sociais nas escolas com um propósito sustentável. Segundo TRAJBER e CZAPSKI (2013.pg.1) espaços educadores sustentáveis são:

aquelas que tem a intencionalidade pedagógica de constituir em referências de sustentabilidade socioambiental, isto é, que mantenham uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o

desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim a qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Os projetos elaborados pelas escolas consideram o regime de pluviosidade da região e o potencial hídrico que gera economia de forma sustentável para a escola. Educando para a sustentabilidade em cada lugar com uma relação intrínseca entre as práticas sustentáveis e as condições socioambientais do meio ambiente em que a escola está localizada. Constata-se que as características do clima do Tocantins foram observadas pelos autores do projeto. As características do clima e da pluviosidade do Tocantins são descritas por MARCUZZO e GOULARTE (2013,pg.3):

O clima da região é tropical semiúmido, controlado pelas massas de ar Equatorial Continental e Polar Atlântica. A massa equatorial, apesar de continental é uma massa úmida, em razão da presença de rios caudalosos e da intensa transpiração da massa vegetal da Amazônia, região que provoca chuvas abundantes e diárias, principalmente no verão e no outono. Os meses de outubro a abril são responsáveis por aproximadamente 90,16% de toda precipitação anual do estado.

O projeto de captação de água pluvial foi realizado pela maioria das escolas pesquisadas atendendo as orientações para se adequarem ao PDDE-Escola Sustentável no âmbito do PNEs (figura2).

Figura 2: Captação de água da chuva utilizada nos serviços de limpeza da escola- E8¹



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 28/03/2018

¹ Refere-se ao código da escola pesquisada conforme relação apresentada no quadro 1

Assim, conforme as adequações necessárias, as particularidades de cada escola, a eficiência técnica na elaboração, a execução do projeto na escola e a devida manutenção, cada projeto obteve os resultados. Que em alguns casos foi satisfatório, como no caso da Escola E8 no município de Bandeirantes-TO, em que a água captada é utilizada na limpeza da escola gerando economia na conta de água e também será utilizada em uma horta escolar que está sendo preparada.

E considerando os aspectos naturais que determinam o meio ambiente local, a comunidade escolar favorece a aprendizagem no âmbito de uma EA contextualizada ao lugar de vivência da escola e as potencialidades sustentáveis que podem ser desenvolvidas (LOUREIRO,2004).

As escolas estiveram atentas há alguns dos aspectos socioambientais do meio ambiente em que estão inseridas, explorando parcialmente a amplitude de relações socioambientais possíveis que envolvem os aspectos sociais e econômicos e provocam os impactos ambientais na região e reconhecendo a realidade socioambiental a escola busca alternativas sustentáveis em seu lugar e contribuir como modelo para outras escolas.

2.2-O PNES nas escolas da DRE de Colinas do Tocantins como lugar de transformação socioambiental

O PNES é uma iniciativa do MEC, que a SEDUC-TO por meio da coordenação de EA, atua colaborando com a divulgação dos procedimentos que as escolas devem realizar e a da publicação do MEC sobre o programa: “*Vamos cuidar do Brasil com as escolas sustentáveis*”; que apresenta os princípios do programa, as diretrizes e sugestões de práticas sustentáveis, que por sua vez podem contribuir para elaboração do plano de ação, que deve ser submetido ao PDDE Escolas Sustentáveis na plataforma digital PDDE interativo do MEC. Assim, as escolas contempladas com o PDDE Escolas Sustentáveis receberam incentivo financeiro para realizar o plano de ação. O período de mobilização e realização das ações nas escolas foi a partir de 2013.

A articulação das diferentes esferas de poder da administração pública, federal, estadual e municipal na implementação de uma política pública como o PNES determina a compreensão e influência nos resultados pretendidos. Nas escolas, no lugar onde estão localizadas, em suas realidades, necessidades, vivências e conflitos, os

programas são interpretados e compreendidos de diferentes maneiras e realizados conforme as ideias pedagógicas e a gestão de cada escola.

As escolas que foram incentivadas a implementar o PNES na DRE de Colinas do Tocantins realizam ações de EA conforme as suas demandas locais e as demandas externas como o PNES, que as escolas procuram inserir e adequar a realidade da escola.

Verificou-se que são realizadas várias ações de EA nas escolas, por reconhecerem a relevância do tema na escola, no entanto a EA nas escolas apresenta uma relação superficial com os princípios e estratégias que norteiam a legislação que garante a EA na educação formal. Pois nas escolas, em razão das várias demandas que fazem parte da orientação do sistema educacional que determina a rotina da comunidade escolar, os projetos e programas são executados sem que haja um aprofundamento em relação aos princípios e diretrizes dos programas como o PNES. Com base nas entrevistas, 100% dos entrevistados, entre professores e coordenadores, não houve formação específica em relação ao programa ou destinada à formação de educadores ambientais na escola.

Como não houve formação destinada a EA considerando as diretrizes e princípios de PNES, os procedimentos e metodologias pedagógicas destinadas às ações de EA vinculadas ao PNES quando foram realizadas consideraram a rotina de cada escola e as iniciativas criativas de professores, que são lideranças no que se refere às ações de EA nas escolas. Vimos nas escolas visitadas que são os professores das disciplinas de Ciências e Geografia, com a colaboração dos demais professores e equipe gestora que tem a iniciativa de ações em EA.

A formação para educadores ambientais considerando os princípios do PNES, está entre uma das estratégias de implementação do PNES nas escolas. Segundo TRAJBER,SATO (2010,pg.04) “Com o objetivo de criarmos sinergias para que a educação ambiental e as diversas dimensões da sustentabilidade entrem “na corrente sanguínea” da política de educação, propomos processos formativos para Escolas Sustentáveis”.

Assim, as ações voltadas para atender as exigências do PDDE Escola Sustentável, foram compreendidas como os demais projetos pedagógicos, que conforme o cotidiano de cada escola é concebido com um propósito de ser finalizado com um momento de culminância, estabelecendo os objetivos, os planos, as estratégias, o cronograma e a culminância. E ao finalizar determinado projeto, um novo projeto passa a ser o centro das atenções, até a próxima culminância, conforme a demanda de

programas e projetos da escola. Constatamos essa realidade quando questionamos os professores e coordenadores em relação à quantidade de projetos e programas que as escolas se envolvem durante o ano letivo. Como se verifica nos relatos seguintes:

As vezes chega um período que fica vários, por causa de algumas datas comemorativas ou por causa da época.(Prof.E3)²

Sem sombra de dúvida é muito grande. Nós temos toda uma temática para trabalhar. Nós temos vários projetos com temáticas diferenciadas. Nós temos um referencial curricular, que a gente tem que cumprir. No final das contas, a gente percebe que a uma sobrecarga e até mesmo os próprios alunos questionam isso, um pouco. Pra cada projeto tem que fazer relatório, tem que ter evidência. Os alunos também acabam fazendo relatório. Muitas vezes, até eles reclamam. Então até eles percebem que de certa forma, muitas vezes, nós saímos um pouco do conteúdo, trabalhado em determinados projetos. No planejamento anual, no PPP, e além desse planejamento acaba aparecendo outras coisas. Muitas vezes, foge um pouco do nosso planejamento. A gente faz planejamento anual no início do ano e depois vai ser inseridos vários outros, acho que é isso que mais compromete.(Prof.E4)

Tem hora que são excessivas. Porque a problemática é que alguns projetos chegam aqui em cima da hora e você tem que fazer. Foge ao nosso PPP. Porque a escola é organizada e tem um projeto né político-pedagógico, já com todas as ações. Então, a gente, tem tudo a organizado e planejado.(Coord.E2)

A rotina da escola, em relação aos programas e projetos de políticas públicas educacionais é adequada à demanda conforme as prioridades e planejamento de cada escola. E de forma pragmática os programas projetos são desenvolvidos conforme a dinâmica de cada escola. E com a colaboração de todos os envolvidos almeja-se atingir o ápice do programa na escola, que é o momento da culminância ou socialização.

O PNES nas escolas da DRE de Colinas do Tocantins que foram contempladas com o PDDE Escola Sustentável foi inserido na realidade de cada escola e adequado à rotina de cada uma. E pensado de forma pragmática com intuito de realizar as ações e atingir o ápice do programa na escola com a culminância e socialização, onde todos os envolvidos e os demais da comunidade com suas atribuições definidas apresentam os resultados obtidos considerando as ações realizadas, as atividades desenvolvidas durante as aulas, as pesquisas, as atividades culturais, no âmbito do programa.

Nas escolas verificou-se como ocorreu o processo de implantação do PNES, assim como a realidade da EA na escola. Observou-se diferentes situações em relação

² Os professores e coordenadores são identificados por Prof. e Coord. e numerados conforme a escola(E) correspondente no quadro 1 para preservar a identidade de acordo com termo de consentimento(ANEXO A) que autoriza uso da fala.

ao conhecimento sobre o programa, devido as constantes mudanças no corpo docente e na equipe de gestão. E as articulações que ocorre entre a escola, a DRE e a SEDUC. As escolas relacionaram o PNES à realização da IV CNIJMA em 2013 e 2014, como foi relatado por alguns entrevistados,

A escola sustentável nós trabalhamos durante a conferência (Prof.E3).

A nossa escola fez o projeto, e ela concorreu e foi contemplada com recurso. A professora que organizou essa ação ela não está mais na escola. É um projeto muito bom de sustentabilidade (Coord.E2).

Se não me falha a memória, foi em 2015. Nós realizamos a conferência. E o projeto nossa foi selecionado e depois venho a informação pra gente inserir na plataforma. Aí depois ficamos sabendo do recurso. Inclusive nós estamos com esse recurso trabalhando para colocar em prática já nesse ano(Coord.E3).

No ano de 2018, estavam vivas as experiências da realização da V CONIJMA. Que segundo relatos foi um momento de grande mobilização e participação de todos. Motivados em apresentar e realizar projetos sustentáveis com a temática proposta, que foi: “Vamos cuidar do Brasil cuidando das águas”. A V Conferência realizada em 2018 foi lembrada como ação de EA nas escolas. Quanto à participação na V Conferência alguns entrevistados disseram:

Esse ano como foi hídrico o assunto da conferência, nós trabalhamos com a questão da revitalização do córrego Bacabinha. Alguns dos nossos alunos moram aqui nesse setor próximo ao córrego. Então, quando ele vem para a escola que vão observar ali o percussor do córrego, e aí já uniu a necessidade de fazer esse trabalho(coord. E3)

Teve a conferência, aí a escola toda se mobilizou com os projetos para a questão ambiental(Prof.E6)

Em uma das visitas as escolas foi possível participar da V Conferência, observando o envolvimento de toda a comunidade escolar durante apresentação dos projetos dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Durante a V Conferência Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente – Vamos cuidar do Brasil cuidando das águas, em sua fase local, realizada nas escolas em março de 2018, os alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental com a orientação dos professores apresentaram projetos de ação destinados ao cuidado com os recursos hídricos e

sustentabilidade. Os projetos foram apresentados à comunidade escola e a uma comissão de jurados (figura 3 e 4).

Figura 3: Alunos apresentando projetos na fase local da V Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente- 2018



Autor: PAZ, Abraão Bispo. 28/03/2018

Figura 4: A comunidade escolar participando da V Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente- 2018



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 28/03/2018

E tiveram como principais temas: A recuperação de nascentes na zona urbana de Colinas; O planejamento urbano com medidas de preservação das nascentes na zona

urbana de Colinas do Tocantins; O uso racional da água na escola; Medidas de reaproveitamento da água na escola; Sensibilização para a importância da água e sua preservação; Apresentando a sua problemática, justificativa, objetivos, as parcerias e à metodologia; Tendo como agentes os alunos, professores e parceiros (prefeitura, outras escolas, Naturatins e outras instituições).

Ao observar na escola este momento de mobilização de todos, em que cada um colaborou e participou para que os projetos com as temáticas propostas pela conferência fossem socializados e conhecidos, os alunos se empenhavam em suas retóricas científicas que era avaliado por jurados atentos. No auditório, alunos, professores e equipe gestora esperava com expectativa o próximo projeto a ser apresentado. Cada equipe com o professor orientador tinha o tempo estabelecido para expor o projeto. Os melhores projetos concorrem à fase regional da Conferência que escolheu os melhores para a fase nacional.

A realização da V CNIJMA remete a gênese do PNES e também a sua trajetória nas escolas que implantaram o programa na DRE de Colinas do Tocantins. Pois, o PNES surge como proposta a ser discutida na IV CNIJMA com o tema: *“Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis”*, realizada em 2013/2014. E a partir dos projetos apresentados pelos alunos em suas conferências locais, as escolas contempladas, conforme os critérios estabelecidos pelo órgão gestor do MEC, receberam incentivo financeiro por meio do PDDE Escola Sustentável para viabilizar ações e transformações dessas escolas visando torna os espaços educativos sustentáveis. Como preconiza o Manual Escola Sustentável (BRASIL,2013):

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis surge nesse contexto e preconiza a utilização dos recursos em ações que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade. A escola poderá utilizá-los em uma ou mais ações relacionadas ao espaço físico, à gestão ou ao currículo. É importante, porém, que as intervenções possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade.

Passado se quatro anos de realização da IV CNIJMA as lembranças desse momento são poucas, e do início da implantação do PNES na escola também. Considerando as constantes alterações do corpo docente da escola no decorrer desses anos, devido ao grande número de professores trabalhando em regime de contrato temporário que é considerando uma das dificuldades para dar continuidade ao projeto

nas escolas, das escolas pesquisadas 100% afirmaram que a equipe que elaborou o plano de ação do PDDE Escola Sustentável e colaborou com os projetos da IV CONIJMA, já não é mais a mesma. Pois professores e alguns membros da equipe gestora não são mais os mesmos. Assim, as evidências em relação à implantação do PNEs nas escolas foi recordado por membros da equipe gestora:

Se não me falha a memória, foi em 2015. Nós realizamos a conferência. E o projeto nossa foi selecionado e depois venho a informação pra gente inserir na plataforma. Aí depois ficamos sabendo do recurso. Inclusive nós estamos com esse recurso trabalhando para colocar em prática já nesse ano. Vamos verificar o sistema de calhas. Nós fomos a outra unidade para poder verificar com eles realizaram lá. Embora o espaço seja diferente. Como o espaço aqui não foi planejado a gente tá enfrentando algumas dificuldades para implantar(Cood.E2).

A nossa dificuldade maior nesse momento é porque as pessoas que sonharam com ele e planejaram tudo não estão aqui hoje. Hoje é outra professora de ciências. Mas assim, a essência do projeto, a gente vê que ele é bom. E aí, dentro da nossa visão a gente tenta colocar ele em prática. Porque o nosso é uma horta utilizando água captada da chuva e também utilizar restos de alimentos para poder realizar a compostagem(Cood.E2).

Foi em 2014, que foi disponibilizado pra escola 12 000 reais, E aí foi feito um projeto, Nós temos o córrego Panela, que ele secou nos últimos anos. Nós participamos de um projeto chamado Tocantins estado das Águas, ele acontecia todos os anos, desde 2013. Era redação, era vídeo(Cood.E5).

As alterações constantes na equipe docente e na gestão, desde que o PNEs foi implantado nas escolas, entre 2014 e 2015, deixou o programa sem os seus idealizadores em cada unidade escola inviabilizando a realização integral das ações propostas no projeto de cada escola tornado um desafio a intensão de concluir o projeto. Pois a cada nova equipe que se forma no início de cada ano letivo, o projeto é repensado com outras perspectivas. Assim, a preocupação persiste no aspecto pragmático do programa, pois há a necessidade de concluir as ações para que outros projetos possam ser desenvolvidos, além dos desafios em relação ao suporte técnico necessário para executar as alterações necessárias no espaço físico da escola.

Os projetos devem ser adequados à realidade de cada escola e a proposta pedagógica que orienta o processo educativo, considerando que, a mobilização das escolas em participar das Conferências Infantojuvenil para o Meio Ambiente-CONIJMA expressam os anseios de transformações visando à sustentabilidade na escola e na comunidade em que vivem.

Com o envolvimento de toda a comunidade escolar, desde o planejamento até a realização da conferência, percebe-se o potencial das ações educativas em EA quando surgem da realidade de cada lugar, considerando o olhar do aluno sobre o meio em que vivem, as suas problemáticas e possíveis soluções. É evidente a criatividade dos projetos e a preocupação dos alunos com o lugar onde vivem ao abordarem problemáticas referentes ao meio ambiente em consonância com o contexto socioambiental da região (RUA,2005).

Esse cuidado com o lugar manifestado nos projetos da V CONIJMA expressa o anseio dos jovens em transformar a realidade e a capacidade que tem o processo educativo em promover a autonomia com criticidade, considerando a realidade vivida, os seus problemas e as soluções possíveis, conforme o contexto socioambiental, socioeconômico e as sustentabilidades viáveis para cada povo em seu lugar. E sensível ao potencial dos jovens em romper paradigmas predominantes em uma sociedade de consumo, o PNES surge com o propósito de transformar as escolas sustentáveis considerando os projetos dos alunos e suas ideias em relação à realidade vivida e as sustentabilidades. Para Deboni e Mello (UNESCO,2007.pag.41)

A proposta da Conferência é bem simples, mas ousada: incentivar que todas as escolas realizem conferências de meio ambiente envolvendo também a comunidade para discutir, levantando problemas locais e propondo ações para enfrentá-los.

Ao observar o cuidado dos alunos com os impactos ambientais locais e as sustentabilidades propostas nos projetos da IV CONIJMA e V CONIJMA, percebemos que o PNES na DRE de Colinas surge com potencial de transformação considerando o olhar atento e crítico dos alunos em relação ao contexto local. Ao fazer parte do processo de ensino aprendizagem tem a possibilidade de estabelecer às relações entre o conhecimento científico e os saberes dos povos de cada lugar no meio ambiente em que vivem estimulando de forma criativa e crítica as sustentabilidades em cada lugar (RUA,2007). Segundo Rua (2007,pg.31) “as sustentabilidades ocorrem ao enfatizar as possibilidades múltiplas colocadas para a “criação”, em cada sociedade, das condições que devem definir seu “desenvolvimento sustentável”, integrado às especificidades de cada matriz cultural e territorial.

Ampliando a compreensão em relação às estratégias sociopolíticas que consolidam as relações de poder e dominação hegemônicas, ao se compreender essas

relações no contexto em que vivem e as inter-relações nas demais escalas geográficas, as estratégias e atitudes podem ser autênticas e mais consistentes, promovendo a autonomia sociopolítica capaz de promover transformações sustentáveis no lugar onde vivem. Em sua escola, bairro, cidade, e reverberar suas ideias sustentáveis transformadoras para outras escalas espaciais através de redes de compartilhamento como a CONIJMA (MOREIRA,2011).

No entanto, a consistência necessária para promover uma transformação socioambiental em consonância com as diretrizes do PNES, com intuito de torna as escolas em espaços educativos sustentáveis encontra resistência diante da rotina das escolas com uma grande demanda de programas e projetos e da falta de formação específica destinada a EA. Assim, a escola procura de forma prática concluir determinado projeto ou programa com intuito de administrar as prioridades da escola. E com as mudanças constantes da equipe docente, outra dinâmica metodológica ocorre e a relevância dos projetos sofre interferência, conforme a liderança em EA na escola que possa surgir ou não, a cada mudança de equipe, que tem ocorrido constantemente nas escolas.

A EA nas escolas foi considerada como prioridade, por 100% dos professores e gestores entrevistados. Como verificamos nos relatos a seguir:

Eu avalio de suma importância. Porque a juventude hoje tem que estar consciente, tem que perceber que nós precisamos de conservar, preservar e se manter de maneira sustentável no meio ambiente. Porque estamos no rumo da degradação e esse desequilíbrio que vai nos prejudicar totalmente(Prof.E3).

É algo muito importante. Pois é nosso futuro, das nossas futuras gerações(Cood.E4).

Eu avalio como essencial. Pois o amanhã para ter essa consciência às vezes pode ser até tarde demais. Importante a gente tá trabalhando hoje. Mesmo que às vezes chega algumas ações de forma repentina. Em momento posterior gente trabalha. Por que nós não podemos deixar de trabalhar as questões ambientais(Cood.E2).

Mesmo que seja encarada como os demais programas e projetos, adequando-se a rotina de cada escola e as suas inúmeras demandas sociopedagógicas. O PNES, nesse bojo, e diante da inexistência de formação destinada a EA, é compreendido conforme a racionalidade predominante na sociedade e conseqüentemente na escola, onde o

pragmatismo e a objetividade são o fio condutor da inteligibilidade na sociedade contemporânea (LEFF,2010).

As mais diversas ações destinadas a EA na escola estando vincula ao PNES, de iniciativa da comunidade escolar ou de parceiros, de forma pontual e fragmentada estão presentes no currículo e no espaço físico considerando a compreensão do processo educativo e a rotina da mesma. Que por sua vez, reproduz os princípios pedagógica que nortearam a formação docente e que é adotado pelo sistema educacional. Assim, a escola ao ser informada sobre determinada programa, adequa a sua realidade, as suas praticas pedagógicas, ao contexto socioambiental, sociopolítico e a racionalidade predominante moldando o programa as suas práticas pedagógicas.

As escolas foram informadas sobre o PDDE Escola Sustentável por e-mail da DRE de Colinas do Tocantins, comunicando os prazos e procedimentos a serem adotados conforme a plataforma do PDDE Escola Sustentável. Inserindo na plataforma um plano de ação com o objetivo de fortalecer a EA nas escolas visando à sustentabilidade. E as ações foram planejadas com toda a equipe conforme as metodologias adotadas por cada escola em relação as práticas de EA, e as experiências educativas já desenvolvidas nas escolas. Como verificamos nas seguintes falas dos entrevistados:

Os professores se reúnem, a maioria deles, e faz toda uma programação do que vai ser feito. Divulga para os alunos, e todos se envolvem. Tem todo um planejamento antes, a gente traça as metas e as datas.(Prof.E5)

Os projetos, a gente divide as ações a serem realizadas e as turmas que cada professor vai trabalhar e o cronograma de realização.(Prof.E6)

Quando chega a proposta a gente ver qualquer melhor forma pra está executando. Aí tem o planejamento para executar a ação.(Prof.E8)

Os professores inserem em seus planos de aula temáticas sobre os problemas ambientais, e a sustentabilidade em consonância com o projeto a ser desenvolvido na escola. As ações são discutidas em reuniões com a equipe gestora estabelecendo um cronograma do projeto que é concluído com a culminância. Em relação as informações e o planejamento das ações referentes a EA na escolas os entrevistados relataram que:

A informação vem através de ofício, através de e-mails, vem através da mídia, também a gente fica sabendo. A maioria das vezes é por Ofício, esses que vem da secretaria de educação(Prof.E3).

Geralmente somos informados através das reuniões que tem a direção e equipe diretiva e ficam professores responsável para realizar essas ações, envolvendo todos os alunos e o maior número de professores possíveis. Aqui não tem isso, só o professor de geografia ou só professor de ciências, para realizar determinada ação. É com o maior número possível de professores(Prof. E5).

Geralmente chega um informativo do MEC ou da SEDUC . E a coordenação repassa para os professores e diz o prazo que tem que ser desenvolvido. Aí cada um traça a sua meta(Prof. E6).

A implantação do PNES nas escolas observou uma trajetória conforme o costume e a tradição na escola em relação aos projetos e programas, que consiste em receber as informações do programa, transmitir a comunidade escolar por meio de reuniões, planejar as ações com as devidas atribuições definidas e concluir com a culminância do projeto. Sendo que, conforme a área de conhecimento, as lideranças que se mobilizam para a realização do projeto são definidas, no caso das ações de EA são os professores de Geografia e Ciências da Natureza. Os demais colaboram conforme a definição de atribuições estabelecida em reunião.

E conforme a rotina de cada escola, o programa é inserido no contexto pedagógico e realizado considerando as metodologias de ensino e práticas de EA que tradicionalmente são desenvolvidas na escola e a capacidade de mobilização das lideranças que impulsionam a comunidade escolar para a realização de determinado projeto (TRAJBER,2007).

Conforme as informações da coordenação responsável pelos programas destinados a EA na DRE de Colinas, o percurso realizado pelos programas, do MEC até a Escola, é longo e burocrático. Devido os procedimentos de avaliação e análise realizados pela SEDUC, até determinar o encaminhamento para a DRE e posteriormente para as escolas que por sua vez procuram inserir os programas no planejamento escolar observando o cronograma estabelecido. Segundo a coordenação de EA na DRE de Colinas:

O acompanhamento da educação ambiental não tem um cronograma específico, porque tinha a parte exclusiva antes, tinha um técnico mesmo direcionado para educação ambiental, e hoje é um técnico de currículo que faz esse acompanhamento. Então as ações vão sendo direcionadas da SEDUC para as DRES, que enviam para as escolas. Muitas ações partem da

coordenação de EA da SEDUC. As vezes também tem um alguma ação da SEDUC, que tem um prazo(Coord.DRE).

A gente recebe diariamente nos e-mails aqui da DRE chegam demandas demais da SEDUC, que recebe do MEC. Faz todo um trâmite de um processo de avaliação, e são direcionados para as DREs, que encaminha para o técnico responsável. Quando a demanda é muito grande, aí a gente acaba distribuindo entre os colegas para enviar para as escolas. Realmente são muitas demandas. E a gente sabe que esses projetos são importantes. Tem um porém, a própria escola também já tem sua dinâmica. Já tem o seu PPP com suas ações e metas estabelecidas. A gente vê muitas vezes a angustia dos diretores de como trabalhar todos aqueles conteúdos do currículo e trabalhar todos os projetos que a escola tem que desenvolver porque já faz partir do PPP e são importantes e ter que trabalhar os projetos que são enviados pela SEDUC, pelas DREs ou pelo MEC (Coord. DRE).

A preocupação da DRE é mobilizar as escolas para realização do programa observando o cronograma, e as escolas de executar as ações propostas em tempo hábil inserindo no planejamento da escola. Provocando um incômodo para a comunidade escolar em relação às mudanças de planejamento que são necessárias para inserir o programa na rotina da escola sem comprometer as demais ações estabelecidas no PPP. Assim as políticas públicas socioambientais, como o PNES, chegam às escolas como mais uma demanda a ser somada a tantas outras que cada escola já tem. Mesmo reconhecendo a relevância, a escola realiza um verdadeiro “malabarismo” para adequar a rotina escolar as varias demandas de programas e projetos que constantemente chegam para serem implementados.

A implantação do PNES na DRE de Colinas, nas escolas que foram contempladas com o PDDE Escola Sustentável está inserida em um contexto educacional singular de cada escola que reconhece a EA como prioridade e realiza ações de educação ambiental e socioambientais, no lugar onde estão, mas devido à demanda de cada escola, a implantação do programa está sujeita ao pragmatismo que impulsiona o processo educativo. Pragmatismo esse, oriundo da racionalidade hegemônica que influência no processo educativo (LOUREIRO,2004).

2.3- A relação entre currículo, gestão democrática e espaço físico no âmbito do PNES

Com a contextualização realizada, e tendo como referência as diretrizes do PNES, que propõe a articulação entre currículo, gestão democrática e espaço físico, na

construção de espaço educativo sustentável, analisou-se a implantação do PNES nas oito escolas. Segundo o Manual Escolas Sustentáveis,

Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo(BRASIL,2013).

Buscou-se evidências do caráter integrador do programa que propõe a interdependente entre os aspectos articuladores na construção de espaços educativos sustentáveis, observaram-se as adaptações no espaço físico da escola e a relação com o currículo e a gestão. O currículo da escola ao incorporar as questões ambientais e a sustentabilidade ao conteúdo permite que o educando colabore com as adaptações físicas da escola compreendendo os aspectos sustentáveis das mudanças. Considerando o que preconiza o Manual Escolas Sustentáveis-MEC:

Espaço físico: utilização de materiais construtivos mais adaptados às condições locais e de um desenho arquitetônico que permita a criação de edificações dotadas de conforto térmico e acústico, que garantam acessibilidade, gestão eficiente da água e da energia, saneamento e destinação adequada de resíduos. Esses locais possuem áreas propícias à convivência da comunidade escolar, estimulam a segurança alimentar e nutricional, favorecem a mobilidade sustentável e respeitam o patrimônio cultural e os ecossistemas locais (BRASIL,2013,p.02).

Para verificar as transformações no espaço físico das escolas realizou-se registro fotográfico dos espaços adaptados, visando à sustentabilidade na escola. Além de informações durante a entrevista sobre alterações construtivas com objetivo sustentável. Sendo que, 75% das escolas realizaram transformações vinculadas ao PNES (Figura 5). E 25% das escolas ainda não foram realizadas as transformações. Outras transformações, como arborização, jardinagem e horta escolar, que não estão vinculadas ao PNES foram realizadas com intensão de promover a sustentabilidade na escola e melhorar o ambiente escolar.

Como uma das diretrizes do programa, as adequações no espaço físico visando a transformação gradativa em uma escola sustentável foram realizadas nas escolas com o intuito de atender as exigências do PDDE Escola Sustentável e conforme o recurso financeiro que receberam como incentivo. Com o envolvimento da comunidade escolar e apoio de voluntários que colaboraram com a assessoria técnica necessária as transformações foram realizadas (figura 6 e 7).

Figura 5: Estrutura de Captação de água pluvial na escola E2



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 08/10/2018

Figura 6: Estrutura de captação de água pluvial na escola E7



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 08/10/2018

Figura 7: Jardim com pneus no pátio da E1



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 08/10/2018

Em relação ao que estabelece o Manual de Escola Sustentável-MEC, as escolas realizaram parcialmente as mudanças estruturais. E consideraram o projeto concluído. Ao observar as edificações das escolas verificamos que algumas são construções antigas que não oferecem o conforto térmico necessário para o bem estar da comunidade escolar. Na escola E5 as paredes dos pavilhões são de placas de concreto. Assim, a proposta de transformação das edificações do PNES fica distante das reais condições dos espaços físicos das escolas e suas prioridades.

As adequações foram realizadas mesmo sem ter ocorrido formação para a implantação do programa nas escolas. Assim, o PNES foi realizado como os demais projetos educativos. De forma prática e objetiva, até a sua culminância com as devidas adequações a rotina da escola. Como foi relatado pelos professores:

Geralmente trabalha um pouco em todas as salas, aí existe a culminância, quando a gente reúne todos os alunos, têm palestras, tem debates, tem apresentações, e pouco envolvimento da comunidade dentro da escola(Prof.E3)

Geralmente nós trabalhamos no primeiro semestre, já mesmo no começo das aulas e vamos até Junho. Aí geralmente em junho nós fazemos a culminância. Nós trabalhamos com palestras, nós já fizemos passeio ciclístico. Trabalhamos muito com os alunos em forma de seminários, peça teatral(Prof.E4).

Tem a semana da água, em março. E aí os professores fazem ação voltada para o tema, na sala de aula e depois tem a culminância no pátio da escola. Depois, também no dia 5 junho, que é o dia do meio ambiente. São realizadas

ações, durante a semana. Geralmente a diretoria de ensino pede evidências. Certo são essas duas datas(Prof.E5).

A realização das alterações no espaço da escola representa a culminância do PNEs, na escola. As etapas de planejamento, mobilização da comunidade escolar, inserção da temática no currículo, definição de cronograma, foram realizadas anteriormente. Sendo que, desde que a escola foi informada sobre o programa houve várias mudanças na equipe de professores e gestão que influenciou no cronograma de realização e também na racionalidade sobre EA, pois os idealizadores dos projetos não trabalham mais nas escolas.

No entanto, as ações de EA na escola são sempre realizadas, mesmo que não estejam vinculadas a programas específicos. De forma tradicional e disciplinar a EA faz parte da rotina da escola e conforme a iniciativa das lideranças em EA é o envolvimento da comunidade escolar. Evidenciou-se transformações no espaço educativo promovidas por ações de EA com objetivo de melhorar o ambiente da escola (Figura 8).

Figura 8: Arborização realizada por ações de EA na escola E4



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 11/10/2018

As escolas que até o momento não realizaram as adaptações em suas edificações vinculadas ao PNEs, estão providenciando. Segundo informações da equipe gestora as adaptações ainda não foram realizadas devido à falta de suporte técnico ou mudanças na

equipe. Na escola E5 estão sendo preparado canteiros para horta e jardim (Figura 9 e 10).

Figura 9: Jardinagem realizada por ações de EA na escola E3



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 28/03/2018

Figura 10: Canteiros para horta na escola E5



Autor: PAZ, Abraão Bispo. Data: 12/10/2018

No que se refere ao currículo escolar, o PNES em seus princípios e diretrizes procura impulsionar a interdisciplinaridade e fortalecer a transversalidade da EA

proposta nos PCNs da educação básica. E por meio de uma EA crítica promover a compreensão da realidade socioambiental vivenciada em cada contexto local. Estabelecendo as relações sociopolíticas e os conflitos que influenciam as transformações espaciais e a racionalidade hegemônica que consolida paradigmas de desenvolvimento econômico globais. Segundo o PNEs,

Currículo: inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global (BRASIL,2013).

As escolas contemplam no PPP ações de EA conforme a rotina da escola. Mantendo as ações relacionadas a datas específicas como a Semana da Meio Ambiente, Dia da Árvore, Dia da Água, etc. E os professores conforme as temáticas de cada disciplina realizam abordagem sobre o meio ambiente, problemas ambientais e sustentabilidade. Conforme surge uma nova demanda do MEC ou da SEDUC sobre o tema é realizado o planejamento para intensificar as discussões referentes a determinado programa ou projeto. Segundo os professores a EA está presente no currículo da escola nas disciplinas. E nos momentos oportunos fazem essa abordagem, realizam projetos específicos em relação à disciplina ou com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

As ações de Educação Ambiental na escola, elas são trabalhadas através de alguns planos que nós desenvolvemos no início do ano. Teve a canalização da água do ar-condicionado, que é levada para uma caixa, que depois é utilizada para lavar o chão, lavar os banheiros. Teve a semana do meio ambiente que nós realizamos um passeio ciclístico envolvendo comunidade, que foi dentro do nosso plano de ação. Tivemos um plantio de mudas ao redor de toda a escola durante a semana do meio ambiente (Prof.E3).

Existe um calendário em que a gente deve cumprir algumas datas exigidas inclusive até por lei, pelo nosso PPP. Então não passa batido e a gente faz atividades curriculares e extracurriculares em datas específicas: Dia da Árvore, Dia Mundial da Água e Semana do meio ambiente. Então são datas específicas em que as ações são feitas em conjunto. Fora algumas ações pontuais que são feitas durante o ano (Prof.E1).

Em datas especificação como as datas das Conferências. A gente prever no calendário e tem as datas para realizar. E as outras ações que já fazem parte da rotina, não tem data certa. A medida que vai surgir os projetos os professores vão se mobilizando. Por exemplo sobre a economia da água, cada turma reutiliza a água da garrafinha em um planta próxima a sua sala de aula.

Isso já faz parte da rotina da escola, não precisa o professor falar com eles (Cord.E2).

A EA nas escolas, segundo os professores e coordenadoras faz parte da rotina da escola. Está presente no PPP e no planejamento escolar, conforme as prioridades da escola em cada período do ano letivo. E no currículo de cada disciplina a EA depende de cada professor. Os programas e projetos como PNEs são inseridos nas temáticas do currículo na medida em que a comunidade escolar é mobilizada em torno de determinado programa, considerando a proposta curricular de cada disciplina e a proposta pedagógica. O empenho e mobilização de forma interdisciplinar dependem da liderança em EA na escola, quando há, em articular ações, estabelecer parcerias, planejar e motivar a comunidade escolar para realizar o projeto.

Verificou-se que o currículo escolar manteve as suas prioridades nos conteúdos propostos pelo sistema de ensino, realizando abordagem no âmbito da EA de acordo com as prioridades e as demandas de cada disciplina e do planejamento escolar. Assim a proposta curricular observa as orientações do sistema educacional vigente. E as intervenções contextualizadas à realidade visando a sustentabilidade são tímidas e esporádicas, conforme a criatividade dos professores, a proposta pedagógica e a racionalidade hegemônica na sociedade em que a escola está inserida. Em uma escola que almeja torna-se sustentável, segundo Dourado (2015,pg.10)

A dimensão do currículo, além de cumprir todos os requisitos de alfabetização, raciocínio crítico e matemático, deve incorporar a educação ambiental de forma inter e transdisciplinar, como um guia para orientar a reflexão crítica sobre os conhecimentos a serem ensinados em todas as disciplinas. Pensamos a sustentabilidade e a educação ambiental de forma progressista, ligada a um projeto de sociedade que busque superar as desigualdades e os efeitos negativos à manutenção da vida que ela mesmo ajudou a erigir. Nesse sentido, afastamo-nos de apreciações mais conservadoras, que veem esses assuntos ligados particularmente à natureza e ao meio ambiente, e aproximamo-nos de abordagens que os percebem como uma ética civilizatória.

As iniciativas dos professores em inserir no currículo da disciplina que leciona e da escola, em propor no PPP ações de EA são pensadas em uma realidade de educação tradicional que prioriza os conteúdos e resultados, em consonância com as orientações do sistema educacional.

Portanto, o PNES é adequado à racionalidade hegemônica que rege as práticas educacionais nas escolas, que de forma pragmática realizam o programa sem ter a oportunidade de conhecer e pensar as diretrizes e estratégias do programa, por meio de uma formação específica para educadores ambientais. Diretrizes essas que primam por uma EA de forma inter e transdisciplinar, em um processo educacional de reflexão crítica da realidade socioeconômica vivida em cada lugar. Promovendo a autonomia participativa que impulsiona as transformações no meio ambiente considerando as sustentabilidades de cada povo e seus saberes (RUA,2007).

Como componente da tríade(espaço físico; currículo; gestão), que estrutura a proposta do PNES, a gestão desempenha uma função estratégica ao articular a participação democrática da comunidade escolar, que conduz o processo educativo de acordo com as prioridades estabelecidas coletivamente. Segundo o Manual de Escolas Sustentáveis:

Gestão: compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente (BRASIL,2015).

A gestão nas escolas esbarra na política administrativa de governo que limita a participação da comunidade escolar, as demandas do sistema educacional e ao planejamento pedagógico. Influenciando a eficácia das políticas públicas em EA na educação formal. Assim, o diálogo necessário para construir uma gestão democrática e participativa fica condicionado à organização administrativa do sistema educacional que de modo hierárquico imprime autoritarismo na estrutura de gestão das escolas (GUIMARAES,2011).

Em cada escola pesquisada a gestão realiza a articulação entre as demandas que recebe da DRE de Colinas, a rotina da escola e as ações do PPP, realizando reuniões periódicas de planejamento sobre as prioridades da escola e as demandas de programas e projetos da SEDUC e MEC. Planejando as ações e estabelecendo estratégias de acordo com as possibilidades de cada escola. Segundo os coordenadores e professores:

São realizadas reuniões, geralmente um grupo determinado vai para a reunião com a equipe, e lá eles recebem todas as informações e chega aqui repassa pra gente. Divide os grupos que vão ajudar mais diretamente nos trabalhos. Tem outros professores que ficavam mais responsáveis por outra parte(Prof.E3).

A coordenação vem e fala com a gente, passa o cronograma e aí são realizadas as ações. A gente faz assim uma pesquisa sobre o assunto e envolver também todo pessoal da escola. De acordo com cada professor, que tem sua metodologia(Prof.E2).

A gente já tem ações pontuais, que estão no PPP. E tem uma pessoa responsável por articular ele. São distribuídas as ações, e a pessoa responsável articula todo o projeto na unidade. Não significa que ele vai fazer esse trabalho sozinho, é feito em parceria. E as ações são distribuídas entre as turmas e os professores regentes(Cord.E2)

Observou-se que as orientações do sistema educacional são prioridade na gestão, e a organização administrativa tem uma estrutura estabelecida conforme a hierarquia de poder em determinado período. Pois o procedimento consiste em receber os repasses da DRE com as devidas considerações e cronograma. Em seguida por meio de reunião com a equipe gestora estabelece as estratégias de ação que são repassadas para os professores, que por sua vez, mobilizam os alunos. Conforme o cronograma estabelecido é articulado às ações e as atribuições de acordo com os objetivos do programa, até atingir a sua culminância.

A implantação do PNES não provoca mudanças na estrutura organizacional das escolas, que integrantes de um sistema educacional priorizam as determinações da SEDUC TO, que por sua vez, está em consonância com as orientações do MEC. Todavia, a autonomia necessária para fortalecer o diálogo em uma gestão participativa e democrática acaba limitando-se ao que estabelece o sistema educacional. Considerando que, as ações em EA nas escolas partiram de demandas da SEDUC ou MEC, como o PNES, ou de iniciativa autônoma de lideranças em EA nas escolas que se empenham para mobilizar a comunidade escolar, condicionando o programa e a educação que predomina no sistema educacional.

O PNES, como um processo gradual e contínuo de transformação de hábitos e racionalidade, demanda da equipe gestora coerência e consistência em relação à coordenação das demandas educacionais da escola, considerando a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Fortalecendo o caráter democrático e o diálogo tão necessário para a continuidade do programa. Segundo Dourado (2015.pg.10)

Para o diálogo ser possível é preciso repensar relações de poder, espaços e condições de participação e, talvez o mais importante, lembra que estamos todos aprendendo. Em um mundo individualista, em que as decisões e a vivência coletiva são cada vez mais desqualificadas, somos todos aprendizes na hora de agir coletivamente.

Nas escolas o diálogo consiste em reuniões de caráter consultivo e deliberativo em relação ao planejamento escolar conforme a proposta do sistema educacional. A estrutura de gestão mantém a ordem hierárquica administrativa e pedagógica de cada escola. As iniciativas que procuram motivar a comunidade escolar para uma maior participação democrática e autônoma encontram resistência, na estrutura consolidada pela organização centralizada e autoritária dos serviços públicos no Brasil, desqualificando a vivência coletiva que impulsiona o processo de transformação para sustentabilidade na escola.

Verificou-se que há uma integração com o intuito de realizar as ações que são pertinentes a um determinado programa específico, como o PNES, conforme as orientações da equipe gestora de cada escola. De forma pragmática cada setor da escola executa sua atribuição e ações e procura concluir as atividades propostas (LEFF,2000). Ocorrendo uma articulação de ações parciais, que juntas atingem a culminância do projeto havendo uma relação de independência conforme a setorização da escola.

No entanto, a integração que promove sinergia proveniente das relações profundas entre a teoria, a prática, a vivência e o espaço é incompreendida em um sistema fechado como o sistema educacional, que estabelece de forma pragmática as metas, os procedimentos e os resultados almejados. Em uma racionalidade compatível com a sociedade contemporânea que analisa as relações socioespaciais no meio ambiente conforme os fatores que caracterizam o desenvolvimento e as relações de poder em determinado lugar. Segundo Dourado (2015) “o percurso de ser uma escola sustentável parte da reflexão de como o cuidado, a integridade e o diálogo podem ocupar todos os espaços físicos e sociais dela”. A escola procura atender a sua função social buscando atingir as metas estabelecidas, melhorando os resultados. Assim, também a realização de projetos na escola atinge a sua meta conclusiva com a culminância e o registro das evidências das ações realizadas considerando que, desde a implantação do PNES as escolas realizaram várias ações de EA que não estavam relacionadas diretamente ao PNES, mas sim, as práticas de EA que estão no planejamento da escola e dos professores no decorrer do ano.

2.4- O PDDE Escolas Sustentáveis no âmbito do PNEs

O PNEs no âmbito de políticas públicas em EA surgiu com objetivo de estabelecer uma rede articulada e colaborativa em torno das ações de EA na educação formal e informal. Por meio da formação específica em EA para professores e o incentivo para a implantação de Escolas Sustentáveis. O PNEs teve a intensão de fortalecer nas escolas as práticas em EA já desenvolvidas e as redes colaborativas articuladas por meio das CNIJMs e das COM-Vidas (BRASÍLIA,2007).

O PDDE Escola Sustentável no âmbito do PNEs foi um incentivo financeiro para que as escolas gradativamente tornassem seus espaços educativos sustentáveis. E vivessem experiências educacionais considerando as sustentabilidades possíveis no contexto local, realizando ações que articuladas fortalecessem as COM-Vidas e consolidasse o processo de transformação rumo à sustentabilidade.

Na DRE de Colinas, as escolas que implantaram o PNEs seriam modelos de escolas sustentáveis na região. Segundo Trajber e Sato (2010) as escolas sustentáveis seriam “*incubadoras de transformações nas comunidades*”. No entanto as escolas ao realizarem ações em EA vinculada ao PDDE Escola Sustentáveis, no âmbito do PNEs, não tiveram formação referente ao PNEs e a sua amplitude. Segundo informações da Coordenação de EA da SEDUC-TO, sobre o PDDE Escolas Sustentáveis:

Embora os processos tenham sido demandados nesses anos (2013 e 2014), o repasse foi acontecendo paulatinamente até 2016. E a execução do recurso pelas escolas também foi sendo feita de lá para cá. Ainda tem escolas que não utilizaram o seu recurso, tendo sido reprogramado no final do ano de 2017. Infelizmente, não tivemos como acompanhar a execução dessas ações, porque a escola ficou com a liberdade de fazê-la no seu tempo. Tem uma reunião de trabalho agendada com os técnicos das DREs, na qual prevemos discutir esse assunto, mas estamos dependendo de liberação de recursos. Quanto aos programas ativos, mantemos a proposta de criação das ComVidas nas Escolas e também este ano trabalhando com o processo de Conferência Infantojuvenil.

Em 2013, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental-CGEA do Ministério da Educação destinou o recurso de R\$ 100 milhões, por meio do PDDE Escola Sustentável para 10 000 escolas públicas brasileiras, cadastradas no censo escolar do INEP do ano anterior, que seriam contempladas conforme as seguintes prioridades:

1º- Escolas situadas em municípios sujeitos a emergências ambientais(80%);

2º- *Escolas que já realizaram algumas das ações promovidas pela CGEA(20%) ;*

- *Terem participado da III ou IV Conferência Infante Juvenil para o Meio Ambiente;*

-*Terem participado do processo formativo em Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vidas.*

E o valor do recurso destinado às escolas depende da quantidade de alunos(quadro 2) conforme a tabela abaixo:

Quadro 2: Valor do repasse – PDDE Escolas Sustentáveis

Número de alunos	Valor de repasse
Até 199	8.000,00 R\$
200 a 499	10.000,00 R\$
500 a 999	12.000,00 R\$
Acima de 999	14.000,00 R\$

Fonte: BRASIL,2013

Com base nos dados apresentados pela coordenação de Educação Ambiental da SEDUC-TO, relacionamos abaixo a quantidade de escolas contempladas pela PDDE Escola Sustentável no Tocantins nos anos de 2013 e 2014 (quadro 3):

Quadro 3: Escolas contempladas com o PDDE Escolas Sustentáveis no Tocantins-2013/2014

PDDE –ES	Em 2013	Em 2014
No Tocantins	138 Escolas	246 Escolas
Na DRE de Colinas	16 Escolas	7 Escolas

Fonte: SEDUC-TO, 2018

Nas visitas realizadas a DRE de Colinas, coletamos algumas informações quanto ao acompanhamento do programa e a sua implantação nas escolas, assim como outras ações de EA realizadas nas escolas nos últimos anos. Na DRE, não há uma coordenação específica de EA, mais sim, uma coordenação de projetos e currículo. Segundo as informações da DRE, o programa está sem atividades no momento; No entanto a DRE

em consonância com a coordenação estadual procurou incentivar as escolas a participarem do programa submetendo os planos de ação na plataforma do PDDE Escola Sustentável no ano de 2014. Na ocasião tivemos acesso aos planos de ação das oito escolas estaduais da DRE que implantaram o programa com o incentivo financeiro do PDDE. Sendo que, algumas demoraram a receber os recursos do programa.

Segundo a coordenação também estava planejado uma amostra estadual de projetos de EA, que não foi realizada até o momento, e que não há informações sobre a continuidade dessa atividade, que ficou na etapa de inscrição das escolas, que seriam apresentados os projetos que foram contemplados pelo PDDE Escola Sustentáveis e demais projetos referentes à sustentabilidade nas escolas estaduais. Os planos de ação, e as ações planejadas no PPP de cada escola em relação à EA e a proposta pedagógica são instrumentos de gestão que contribuem para o fortalecimento das ações voltadas para a sustentabilidade na escola e como a EA está sendo contemplada no planejamento escolar, conforme as informações da DRE de Colinas, relacionamos abaixo as escolas que implantaram o PNES por meio do PDDE Escolas Sustentáveis.

Ao analisar a integração de uma gestão participativa com o currículo e o espaço físico, no âmbito do PNES, verificamos se houve colaboração e envolvimento da comunidade escolar nos debates e decisões que envolvem a implantação do PNES na escola. Para Moreira (2011,p.19)

Nesse sentido, 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).

Considerando a pesquisa documental realizada no PPP de cada escola, o plano de ação submetido ao PDDE Escolas Sustentáveis, as evidências da realização de ações de EA vinculadas ao PNES (fotografias, planos de aula, etc), a observação das transformações no espaço físico realizadas de acordo com o plano de ação, as articulações na gestão democrática da comunidade escolar, o programa no currículo escolar, com ênfase nas propostas do PNES. Realizou-se uma análise a partir dos planos de ação de cada escola(quadro 4), a observação assistemática e as entrevistas realizadas com a equipe gestora e os professores.

Quadro 4: Plano de Ação das Escolas submetidos ao PDDE Escola Sustentável/DRE Colinas

Planos de Ações submetidos ao PDDE Escola Sustentável / DRE Colinas	
<i>Ações estabelecidas pelo PDDE Escola Sustentável</i>	
Escola	<i>1 - Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.</i>
UE1	Elaborar a agenda 21 com objetivo de fortalecer a Com-Vida e tornar a escola sustentável; Sensibilizar a comunidade escolar através da realização de um mini fórum ambiental para discutir e reorganizar ações sustentáveis juntamente com a Com-Vida.
UE2	Realizar oficinas voltadas à formação dos integrantes da Com-Vida para planejar a Agenda 21 na escola;
UE3	Palestra e pesquisa no laboratório de informática sobre as mudanças ambientais; Teatro de conscientização sobre a atual situação ambiental; Participar de debates, mesa redonda ou conferência relacionada ao meio ambiente.
UE4	Aquisição de materiais diversos para adequação ou manutenção no espaço físico da escola; Aquisição de equipamentos e material permanente(Nobreak).
UE5	Realizar um projeto Conservação do Patrimônio Escolar, enfatizando a questão da preservação do meio ambiente; Executar um projeto de reflorestamento da nascente do Córrego Panela, com a construção e viveiro de mudas conscientizando os alunos sobre a conservação da biodiversidade local e palestra sobre impactos ambientais e recuperação de áreas degradadas.
UE6	Não informado.
UE7	Adquirir equipamentos que favoreçam os registros das atividades da Com Vida e da Agenda 21 na Escola; Aquisição de um notebook e fornecimento de internet banda larga.
UE8	Confeccionar banner para publicar ações da Com-Vidas; Fortalecer a Com-Vida através de distribuição de panfletos informativos;

Escolas	<i>2 – Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.</i>
UE1	Realizar pesquisa em sala de aula desenvolvendo temas ambientais buscando ampliar a sustentabilidade escolar; Construir uma mini horta na escola com a produção de adubo orgânico por meio da compostagem, incentivando os alunos produzirem em suas casas alimentos saudáveis; Incluir no PPP da escola atividades com hábitos sustentáveis através da construção de um espaço verde arborizando dentro e fora da Unidade Escolar;
UE2	Promover campanhas educativas quanto ao uso racional da água e do lixo orgânico para compostagem;
UE3	Promover oficina de reciclagem; Passeio ciclístico de conscientização da comunidade sobre doenças causadas por ambiente poluído;
UE4	Materiais de consumo(cartucho de tinta e toner para impressora); Conferências e exposições; Serviços técnicos profissionais.
UE5	Realizar pequenos reparos, higienização, limpeza na escola e substituição de vidros quebrados para melhor atender a comunidade escolar.
UE6	Não informado.
UE7	Confeccionar a tiragem de 300 panfletos de divulgação das ações sustentáveis desenvolvidas na Unidade Escolar; Executar o projeto da Escola Sustentável “Agenda 21 na Escola”, elaborado durante a Conferência Infantojuvenil/2013; Aquisição de 10 resmas de papel para as atividades teóricas-práticas com os estudantes.
UE8	Contratar pedreiro para construção do bicicletário; Contratar um jardineiro para reestruturar a área verde e melhorar o paisagismo da U.E; Adquirir tapetes de gramas e mudas para jardim da U.E; Adquirir material para a cobertura do bicicletário; Adquirir um conjunto de umidificador de ar para sala 01.
Escola	<i>3 – Adequar o espaço físico visando a sustentabilidade do espaço educativo.</i>
UE1	Adquirir um coletor de resíduos visando a destinação apropriada do lixo escolar, priorizando a formação dos valores ético-ambientais e valorizando o exercício da cidadania das futuras gerações; Realizar uma oficina de reciclagem com a comunidade escolar e local para trabalhar o reaproveitamento

	dos recursos naturais; Trocar as lâmpadas atuais por outras com o uso de sensor de presença, e em sala de aula incentivar o uso racional de energia na residência dos alunos e na escola; Adquirir torneiras com fechamento automático para os banheiros dos alunos com objetivo de sensibilizar para a necessidade do controle do consumo de água na escola;
UE2	Adequar a horta escolar para implementar a merenda escolar dos alunos; Adequar o espaço físico para a captação da água da chuva para reuso na horta escolar, jardim e limpeza da Unidade Escolar.
UE3	Formar equipe de fiscalização e divulgação dos gastos de água e energia; Adquirir uma caixa d'água de 5000 litros para captação da água da chuva; Arborização da área externa da escola.
UE4	Vidros para janelas; Adquirir mangueira para jardinagem; ventiladores de parede; coletores de resíduos.
UE5	Não informado.
UE6	Oportunizar a troca de estabilizador por Nobreak dos modem e roteador de internet; Reestruturação da rede elétrica da Unidade Escolar; Serviço de eletricista.
UE7	Conhecer o Projeto de Sustentabilidade Socioambiental desenvolvido no município (Reservatório para captação de água das chuvas); Cercar e colocar cobertura na horta escolar aumentando o espaço de plantio; Montar um viveiro com mudas de árvores e plantas do cerrado para arborização da própria escola; Aquisição de vasos de plantas para tornar o ambiente mais aconchegante; Trocar as lâmpadas fluorescentes para reduzir o consumo; Aquisição de lixeiras seletivas; Construir um reservatório para a captação da água das chuvas para reduzir o consumo.
UE8	Dar sustentabilidade a horta escolar adquirindo sementes e adubos; Adquirir caixa d'água com capacidade para 1000L para captação, armazenamento e aproveitamento da água da chuva na horta escolar; Locar um ônibus para transportar alunos para realizar pesquisa ambiental na Usina Hidrelétrica de Lageado-Lageado-TO.

Autor: PAZ, Abraão Bispo

Como referência o plano de ação a intensão era identificar e avaliar as articulações realizadas conforme as diretrizes do PNES, que visam tornar as escolas em um espaço educativo sustentável. Verificando a amplitude do PNES na escola, conforme a integração pretendida pelas diretrizes e princípios do programa (Figura 11), representado na figura abaixo.

Figura 11: As três dimensões do PNES na escola e seus desdobramentos



Fonte: BRASIL,2013

O Plano de ação foi elaborado pelas escolas como pré-requisito do PDDE Escola Sustentável atendendo a exigência do programa. No entanto, o plano de ação não foi observado na integralidade pelas escolas, pois o fortalecimento das COM-Vidas não ocorreu nas escolas, sendo que em 100% das escolas, não há COM-Vidas atuando como observamos na pesquisa. E as ações em EA, contempladas no PPP das escolas, não consistem em um processo de transformação socioambiental, mais sim, em um programa a ser concluído em determinado período do ano letivo. Quanto ao espaço físico, as transformações ocorridas representaram a culminância do programa e a evidencia de utilização do recurso financeiro do PDDE Escola Sustentável.

Verificou-se que na DRE de Colinas, as escolas que implantaram o PNES por serem contempladas pelo PDDE Escola Sustentável realizam ações EA de acordo com a rotina escolar e as prioridades de cada escola no decorrer do ano letivo conforme as demandas internas e externas em relação a temática ambiental. Porém a metodologia adotada mantém os procedimentos de ensino conservadores, que de forma pragmática e disciplinar almejam a conclusão e resultados e não promovem assim a transformação integral do processo educativo que rompe com os paradigmas da racionalidade hegemônica e promove gradualmente outra racionalidade socioambiental.

A escola, conforme a concepção pedagógica desempenha uma função social determinante, ao incentivar na comunidade escolar a reflexão sobre a realidade e a capacidade transformadora, possível com a construção de uma racionalidade crítica, criativa, participativa, autônoma, emancipatória, com valorização do vínculo afetivo de pertencimento ao lugar, que promove o cuidado capaz de impulsionar atitudes autênticas de transformação no meio que vivem, visando o bem comum, a qualidade de vida, a solidariedade, a sustentabilidade socioambiental, a equidade e o respeito, com propósitos coletivos democráticos (DOURADO,2015). Como evidência de transformação, verificou-se o processo participativo no PNES, o plano de ação, as modificações no espaço físico, a relação das ações propostas na âmbito do PNES com o meio ambiente do lugar, a sustentabilidade proposta nas ações do programa, e o envolvimento da comunidade local.

E as escolas com esse potencial de serem espaços educativos sustentáveis transformador são “*incubadoras de transformações na comunidade*”(TRAJBER,SATO,2010). Neste sentido, o PNES nas escolas, ao ser assim compreendido, pode ser o espaço de construção de uma nova racionalidade sobre a realidade vivida, no lugar/mundo, em que a escola está situada, possibilitado uma leitura de mundo diferente da racionalidade hegemônica sobre o desenvolvimento socioeconômico.

2.5.- A EA crítica para sustentabilidade no âmbito dos PNES

Por isso, a análise sobre o PNES nas escolas pesquisadas, com os dados coletados evidencia o potencial transformador do PNES nas escolas, considerando a amplitude das transformações promovidas em consonância com os princípios do programa, a continuidade e consistência das atitudes de cuidado impulsionadas pelo propósito de construir um espaço educativo sustentável, conforme a racionalidade do programa que “incentiva que o espaço da escola seja repensado em articulação com o currículo, de acordo com as premissas da sustentabilidade socioambiental, gerando uma nova cultura na comunidade escolar”(TRAJBER,SATO,2010,p.72). Verificou-se como o programa foi acolhido, como foi pensado e executado, qual foi o potencial transformador do PNES na escola, e qual avaliação da escola sobre o programa.

Ao verificar a implantação do PNEs nas escolas quanto à execução de transformações conforme os seus princípios, analisamos as práticas de EA no âmbito do programa, considerando a sustentabilidade socioambiental. Como referencia, analisou-se os planos de ações submetidos ao PDDE Escolas Sustentáveis, e como os planos foram pensados e realizados pela comunidade escolar identificando as evidências de sustentabilidade e racionalidade predominante em relação ao programa e a EA. Pois a eficácia do programa depende de um repensar as atitudes e práticas de consumo vigente e hegemônico. Sendo que, como “incubadoras” de um programa que almeja a sustentabilidade, as escolas, devem romper com os paradigmas de desenvolvimento predominante em uma sociedade de consumo, reconhecendo no seu espaço as práticas de consumo que precisam ser repensadas visando à sustentabilidade. E assim, por meio de um processo de construção da autonomia, identificar as possibilidades de vivências sustentáveis no lugar em que a escola está inserida. Considerando a consonância com a realidade socioambiental e os saberes da comunidade, em relação ao meio ambiente e a proposta do PNEs (TRAJBER,SATO,2010).

Em cada escola pesquisada identificou-se sementes de uma EA crítica, que precisa de cuidados para que possa germinar e dá frutos. Pois as CNIJMs nas escolas provocam a comunidade escolar em relação a situação socioambiental de cada lugar considerando o olhar de quem vive essa realidade: alunos, professores, comunidade local. Evidenciou-se essa percepção nos projetos sobre a captação de água da chuva; de recuperação de nascentes urbanas; de recuperação de rios assoreados; de reaproveitamento da água dos ar-condicionados da escola; de técnicas para racionalizar o uso de água nas torneiras; construção de jardins e hortas escolares; arborização do espaço educativo; passeios ciclísticos para distribuir mudas de árvores típicas do cerrado; de coleta de lixo nas praias temporárias do Rio Tocantins.

A comunidade escolar é sensível ao contexto socioambiental em que está inserida, reconhecendo os problemas ambientais locais e propondo alternativas para minimizar os impactos ambientais. E no processo educacional conforme a rotina da escola os projetos envolveram a comunidade escolar durante realização das ações e promoveram debates sobre os problemas ambientais locais, considerando a racionalidade hegemônica que analisa os fatores que integram as relações socioambientais de forma dependente sem reconhecer a dinâmica socioambiental e sociopolítica que determina as transformações socioespaciais. Deixando com que as

“sementes” com potencial transformador não realizem o processo de crescimento necessário para frutificar.

Os procedimentos educacionais adotados nas escolas reproduzem práticas tradicionais de ensino que não potencializam a criatividade e a criticidade necessária em um processo educacional crítico pretendido pelo PNEP (DOURADO,2015). Segundo o programa, a EA crítica promove um repensar as práticas educacionais e as estruturas socioambientais que estabelecem as relações de poder conforme os interesses dominantes, no contexto local e até mesmo mundial.

Desse modo, ao reconhecer a condição social e humana no meio ambiente em que vive, as inter-relações que consolidam os instrumentos e técnicas de transformação do espaço, de acordo com as forças de desenvolvimento predominante, a comunidade escolar, de forma autônoma e participativa, sensibiliza-se para o cuidado com o lugar em que vive, reconhecendo as sustentabilidades e os conflitos que envolvem o processo de desenvolvimento da região, conforme a racionalidade hegemônica.

3 - O CUIDADO COM O LUGAR POR UMA SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

A implantação do PNES nas escolas da DRE de Colinas foi realizada conforme a racionalidade predominante no sistema educacional. E conforme se verificou, as escolas não tiveram formação específica para educadores ambientais em consonância com as diretrizes propostas pelo PNES, que nortearia o processo gradual de transformação das escolas em espaços sustentáveis.

Com empenho da comunidade escolar, foram realizadas ações de EA conforme o pragmatismo que dinamiza as atividades escolas. Porém, durante o processo de investigação era notório que as escolas não tiveram a oportunidade de pensar o programa. Por isso esse capítulo traz reflexões sobre os princípios que deveriam nortear o PNES em seu processo de implantação e consolidação na escola. Como compreender melhor a ideia de sustentabilidade, a necessidade de uma reflexão crítica sobre o lugar e a realidade vivida considerando a ética do cuidado para outra racionalidade. Onde os saberes locais e o conhecimento científico contribuem para sustentabilidades possíveis. Ao refletir sobre o PNES nas escolas da DRE de Colinas do Tocantins, a intenção é compreender a racionalidade para a sustentabilidade socioambiental, nas ações realizadas nas escolas, no âmbito do programa e os princípios que norteiam o programa. Para TRAJBER,SATO (2010,p.72):

“Constituem referências das escolas sustentáveis as nossas três pedagogias:

Cuidado – considera o sujeito historicamente situado, consciente de sua existência, seus sonhos, valores e sentimentos, porém entrelaçado no marco de um projeto coletivo da humanidade. É a Ética do Cuidado num contexto social mais amplo, que envolve cuidado com o nosso corpo, a família, a escola, o bairro, o município, o estado, a nação, o planeta, o universo...

Integridade – capacidade de exercitar a visão complexa e vivenciar o sistema educativo desenvolvendo uma práxis coerente, entre o que se diz e o que se faz. Um espaço que proponha o enraizamento dos conceitos trabalhados na ação cotidiana.

Diálogo – exercício constante de respeitar as diversas referências, acadêmicas ou populares, os valores de cada biorregião, e a capacidade de transformar a escola como um espaço republicano – a coisa pública, de todos e todas, de aprendizagem ao longo da vida – e de democracia”

Nessa perspectiva analisamos a compreensão do programa, pela comunidade escolar, considerando a racionalidade ambiental segundo Leff(2016), que deve romper com os paradigmas da sociedade de consumo, que impõem comportamentos societários incompatíveis com a sustentabilidade, que requer uma EA crítica e transformadora que seja capaz de provocar uma leitura de mundo coerente com a situação vivida e o contexto socioambiental do lugar/mundo, e que sensibilize para necessidade de uma mudança de atitude motivada pelo cuidado com outro, com a escola, com o planeta, fortalecendo o pertencimento ao lugar, por meio *“dos sentimentos de abrigo e afetividade, que podem ser despertados em relação ao lugar, contribuem para a geração de espaços marcados por sustentabilidades”*(ANDRADE, SILVA,2011,p.1).

E considerando os ideais que motivam o desenvolvimento econômico dos países, a EA crítica procurar compreender a distinção entre o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade, e as suas primícias que articulam as relações socioambientais em uma sociedade tendo como aporte teórico o pensamento de Henrique Leff (2016) e Leonardo Boff (1999) em relação a racionalidade ambiental e a ética do cuidado em uma concepção crítica da EA que impulsiona transformações societárias consistentes na busca por alternativas de sustentabilidades (RUA,2007) considerando os saberes da comunidade do lugar.

Por isso, pensar as possibilidades civilizatórias, que atenuem os impactos ambientais, do atual modelo econômico e civilizatório contemporâneo exige uma reflexão sobre os domínios ideológicos e paradigmáticos que estruturam a sociedade. E assim, ampliar a visão sobre as formas de vida no planeta, dos mais diversos grupos humanos e suas relações com a natureza, as culturas diversas, que historicamente adotaram técnicas diferentes de conviver e sobreviver no planeta. Desse modo, a sustentabilidade está na diversidade dos saberes culturais em dialogo, que ao fortalecer a identidade cultural, buscam suas próprias alternativas econômicas, frente ao padrão hegemônico. Para Trajber (2007,p.144):

O desafio proposto para a educação ambiental é compor uma concepção crítica que aponte para a descoberta conjunta de qualidade de vida para as pessoas e, ao mesmo tempo, de cuidar do nosso pequeno planeta. Essa concepção não é apenas uma posição ingênua de respeito à natureza, mas está apta a intervir na atual crise de valores a partir do meio ambiente. Ela propõe a formulação de novos valores na construção de sociedades sustentáveis, que sai do campo único da economia e envolve a sustentabilidade social, ambiental, política e, principalmente, ética.

Desse modo, o PNES apresenta princípios e estratégias para a construção de uma racionalidade que seja capaz de romper com os paradigmas hegemônicos de desenvolvimento econômico, que estabelece propósitos comportamentais vinculados ao consumo, que motiva a dinâmica socioambiental e seus conflitos de interesses. Por isso a verificação das ações de EA do programa possibilita compreender o posicionamento da comunidade escolar diante da ideia proposta e da ideia hegemônica que impulsiona a proposta pedagógica na escola. É que influencia na amplitude do programa, que não chegou a atingir seu propósito, pois foi concebido, implantado e executado, com a racionalidade predominante no processo de ensino aprendizagem do sistema educacional.

Assim, verificando a implantação do PNES nas escolas e o processo educativo para sustentabilidade, analisamos o desafio de realizar ações no âmbito do PNES em uma sociedade de consumo e a racionalidade hegemônica de progresso e desenvolvimento. E isso, exige um repensar a lógica predominante na relação sociedade e natureza na construção do meio ambiente. Por isso, a sustentabilidade nas escolas está condicionada ao rompimento com os paradigmas hegemônicos.

3.1- A sustentabilidade ou o desenvolvimento sustentável?

O PNES propõe o fortalecimento da EA na educação por meio de escolas sustentáveis. Verificou-se que as ações visando a sustentabilidade foram realizadas, mas no entanto, não provocaram uma reflexão sobre as sustentabilidades como possibilidade de enfrentamento a crise civilizatória e ambiental. Mas, como procedimento pedagógico para desenvolver as demandas advindas do sistema educacional e suas políticas de resultados quantitativos, que determinam indicadores socioeconômicos.

Propor uma reflexão sobre a crise ambiental, na sociedade contemporânea, requer ir além do mero reconhecimento da importância da questão, nos dias atuais. Pois, a crise ambiental está intrinsecamente vinculada a cultura capitalista, que estabelece princípios civilizatórios com propósito desenvolvimentista. Segundo Leff (2010,p.22) “A consciência ecológica emerge como uma manifestação dos limites da economia”.

Nesta sociedade, a racionalidade que procura explicar a questão ambiental, é fundamentada em conhecimentos econômicos e progressistas (LEFF,2010). E no âmbito das questões ambientais, a sustentabilidade está sujeita a subjetividade ideológica, que dificulta o seu entendimento, ainda mais no contexto da sociedade de consumo que impulsiona a vida das pessoas.

Diante dos entendimentos diversos sobre sustentabilidade procuramos compreender o conceito e sua relação no bojo das questões ambientais, na sociedade de consumo. E como é possível uma escola sustentável diante da cultura cristalizada da sociedade de consumo? Refletimos sobre a diferença entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade; os paradigmas da sociedade de consumo frente a sustentabilidade; os dilemas civilizatórios da sociedade de consumo, diante dos desejos progressistas e a crise ambiental; e como construir uma nova forma de pensar o desenvolvimento para a sustentabilidade. Essas questões estão imbuídas de expectativas educacionais que constantemente procuram alternativas para uma aprendizagem transformadora, que seja alicerce para a construção de uma nova sociedade, mais humanitária e sustentável. Dilemas que norteiam os princípios do PNES como processo de transformação socioambiental.

Entender quão drástica é a mudança na racionalidade econômica em vista da sustentabilidade, requer “pensar o impensável”, necessário para a construção de uma sociedade sustentável (LEFF,2010). Assim, por meio de uma reflexão teórica, em relação a sustentabilidade em uma sociedade de consumo vislumbramos as possibilidades de caminhos em prol de um meio ambiente onde a vida, em suas mais variadas formas, seja o centro das decisões de um povo, para o instante em que vive e para um futuro sustentável (LEFF,2010). Pois, segundo Leff (2010,p.240)

A arte de viver não consiste simplesmente em reivindicar e revalorizar a vida, a vida humana, a vida vivida. É saber fazer de cada ato de vida um ponto de abertura para o não vivido, uma luz para passar da obscuridade do agora presente para a obscuridade do futuro, um impulso para estimular a criatividade orientada para um futuro sempre disposto a novos futuros.

Essa perspectiva de sustentabilidade proposta por Leff (2010) diferencia do desenvolvimento sustentável, que surge como alternativa, para manter os mesmos princípios socioeconômicos vigente, atendendo os clamores por mudanças, que

minimizem os impactos ambientais provenientes da exploração dos recursos naturais e do consumismo, e que impulsiona o ritmo acelerado da produção industrial crescente.

Por isso, compreender a racionalidade do desenvolvimento econômico possibilita entender a ideia de desenvolvimento sustentável. Segundo DIEGUES (1992,p.2):

O conceito de "progresso" herdado do positivismo está na base dos enfoques tradicionais de "desenvolvimento" existentes no mundo moderno. A idéia implícita é de que as sociedades podem progredir indefinidamente para níveis cada vez mais elevados de riqueza material.

E o desenvolvimento sustentável segundo Leff (2010,p.16), está envolvendo por um “discurso cooptado pelo interesse econômico, mais que uma teoria capaz de articular uma ética ecológica e uma racionalidade ambiental”. Desse modo os pressupostos que embasam a ideia de desenvolvimento sustentável estão intimamente relacionados aos propósitos de desenvolvimento econômico.

No entanto, o desafio de outro modelo de desenvolvimento, permeia as discussões referentes à crise ambiental de forma crítica e reflexiva, por não vislumbra até então uma trajetória em vista de mudanças contundentes do modelo de desenvolvimento hegemônico. E principal responsável pelo avanço exploratório dos recursos naturais, que gera impactos ambientais irreversíveis em escala planetária. Assim a urgência do discurso não está em consonância com o desenvolvimento sustentável. Segundo Leff (2010,p.24):

a economia se nega a enfrentar seus impensáveis, mantendo sua inércia mecanicista e seu inelutável processo de produção de entropia, incapaz de perceber que é isso que está destruindo as bases de sustentabilidade do planeta. Ao contrário, o que a economia ambiental fez foi contornar o problema gerando novos conceitos e instrumentos para economicizar ainda mais o mundo e capitalizar a natureza.

Desse modo, ao adotar o discurso de um desenvolvimento sustentável, no qual os paradigmas da sociedade moderna não são rompidos, estará fortalecendo o antagonismo entre causa e efeito, entre sociedade e natureza, que assim entendidos inviabiliza a compreensão da complexidade das relações que são estabelecidas no meio ambiente. Pois, uma visão antagônica e dicotômica da realidade, de um mundo dividido

em partes, não permite entender as dinâmicas estruturais dos processos sociais que se reproduzem na realidade contemporânea. Segundo Guimarães (2011,p.22) :

Essa dinâmica nos apresenta os processos sociais como caminho único a seguir, baseada na racionalidade construída e consolidada por esses paradigmas, criando uma dinâmica que autoperpetua e é reprodutora de uma realidade já estabelecida.

Por isso, questionar a ideia do desenvolvimento sustentável, exige uma reflexão sobre as possibilidades de racionalizar sobre a crise ambiental na sociedade moderna, pois se tal discurso está envolvido pelos paradigmas modernos, que alternativas são apresentadas frente ao grande desafio ambiental? E no rol das alternativas, a sustentabilidade é uma delas. E em que se diferencia do desenvolvimento sustentável? Para Leff (2010,p.31):

A sustentabilidade aponta para o futuro. A sustentabilidade é uma maneira de repensar a produção e o processo econômico, de abrir o fluxo do tempo a partir da reconfiguração das identidades, rompendo o cerco do mundo e o fechamento da história impostos pela globalização econômica.

Nesse sentido, deve haver uma ruptura que possa acabar com a super economia do mundo, com o domínio da razão econômica sobre outras formas de pensar e ser no mundo. Somente assim é possível estabelecer uma transição rumo a sustentabilidade (LEFF,2010).

Pensar as possibilidades civilizatórias, que atenuem os impactos ambientais, do atual modelo econômico e civilizatório contemporâneo exige uma reflexão sobre os domínios ideológicos e paradigmáticos que estruturam a sociedade. E assim, ampliar a visão sobre as formas de vida no planeta, dos mais diversos grupos humanos e suas relações com a natureza, as culturas diversas, que historicamente adotaram técnicas diferentes de conviver e sobreviver no planeta. Desse modo, a sustentabilidade está na diversidade dos saberes culturais em dialogo, que ao fortalecer a identidade cultural, buscam suas próprias alternativas econômicas, frente ao padrão hegemônico. Segundo Leff (2010,p.234) :

A abertura para a sustentabilidade é uma aurora; é o reinício da odisséia civilizatória para um mundo diverso, levado pela heterogênesse da diversidade e por uma ontologia da diferença; por uma ética do outro, da unidade para a diversidade, do global para o

local, implica desconstruir ideias que fundaram a história e conduziram seu caminho até a modernidade, guiadas pela ideia de progresso e do crescimento sem limites.

E no caminhar rumo ao desconhecido as experiências compartilhadas, bem sucedidas ou não, contribuem para a construção de outra forma de pensar que não seja falsa e enganosa, como o discurso de desenvolvimento sustentável. Mais sim, autênticas e que expressem os anseios de vida de cada povo, com suas esperanças e expectativas em busca de uma vida mais digna, que seja motivadora de ideias que transformem o potencial do real em um futuro sustentável (LEFF,2010).

Nessa trajetória de transformação não há pretensão de substituir o modelo hegemônico dominante por outro modelo uniforme, mais sim buscar a autonomia de escolha de cada sociedade conforme os critérios e dimensões de sustentabilidades a serem alcançados por cada uma delas. Pois cada sociedade, conforme a sua história, cultura, particularidades e especificidades, deve estabelecer os seus padrões de sustentabilidade em suas relações com a natureza e com outros povos (ANDRADE,2011).

E na construção de uma nova maneira de pensar o espaço, na dimensão local, considerando as potencialidades econômicas e socioambientais de cada lugar, com a singularidade necessária, diante do homogeneização do mundo globalizado, identificamos capacidades técnicas viáveis há cada contexto local, vinculada a história de desenvolvimento de cada povo, a sua herança cultural, os seus saberes. E desta forma, a relação com a natureza, pensada conforme os saberes do lugar, será estabelecida com autonomia e vínculo de pertencimento ao meio de vivencia. Permitindo o desenvolvimento com sustentabilidades.

Pois, a sustentabilidade resulta de uma mudança paradigmática, que reformula as relações socioambientais e socioeconômicas vigentes, importadas dos países que de forma hegemônica impõem os padrões de desenvolvimento. Sendo o lugar, o território de consolidação de mudanças estruturais. E fortalecendo o vínculo afetivo da identidade local é possível romper com a forma de pensar que foi imposta pelo processo de colonização e consolidada pelo desenvolvimento capitalista ocidental (RUA,2007).

Assim, o olhar para as origens, para as heranças culturais, as técnicas desenvolvidas e aprimoradas, de cada povo, em seu lugar, permiti o fortalecimento da autonomia necessária para o desenvolvimento local que reconhece as potencialidades

naturais e se apropriam das mesmas com responsabilidade ambiental, de quem cuida do lugar onde vive (RUA,2007). Segundo Rua (2007,p.171): “Às geografias de cada sociedade, nas múltiplas escalas de vivência, corresponderiam modelos particulares de desenvolvimento e de sustentabilidade”.

E no processo de perceber o lugar como potencialidade, a sociedade se reconhece e adquire resistência frente a avalanche cultural, imposta pelos ditames da globalização, que destrói as identidades e estabelece valores de recursos para o meio natural do lugar. Sendo que tais valores são estabelecidos por padrões mercadológicos internacionais.

Assim, surgem perspectivas autênticas de desenvolvimento e sustentabilidade, oriundas da vivência de cada sociedade em seu lugar, que em seu percurso histórico desenvolve técnicas e habilidades, que quando aprimoradas, são potencialidades que fortalecem a economia local e a identidade cultural. Para Rua (2007, p.171):

Deveria deixar-se aos habitantes de cada lugar (em sua heterogeneidade social, econômica, cultural), em uma integração multiescalar que alcance o Estado Nacional, o direito de decidir sobre as formas de vivenciar as suas territorialidades e definir os padrões de sustentabilidade escolhendo, assim, o seu modelo de desenvolvimento.

E a liberdade de escolha, diante da cultura avassaladora do “caminho certo” do progresso, exige atitude de resistência e autenticidade consolidada por uma reflexão crítica da conjuntura sociopolítica e socioambiental, em que cada sociedade está envolvida. Segundo Leff (2010,p.86):

nós não pensamos o mundo a partir de nossa individualidade, pois já somos pensados por Outro; e é esse outro que nos pensa, que nos conduz e que insere em suas engrenagem do produtivismo, do crescimento ilimitado, desse anseio ilusório de um progresso ilimitado rumo a não sei o quê.

Em uma atitude de autoconhecimento, cada povo, em seu lugar, do seu modo, reconhece o ecossistema em que vive, e estabelece estratégias de desenvolvimento econômico, com sua sustentabilidade, condizente com a realidade, no contexto da globalização. Para Leff (2010,p.91) “ Cada cultura dá significado a seus conhecimentos, a seus saberes, a sua natureza, recriando-a e abrindo o fluxo de possibilidades de coevolução, articulando o pensamento humano com o potencial da natureza”.

E ao reconhecer o sentido da existência histórica, de cada sociedade, novos arranjos são desenhados, entre os saberes herdados e o conhecimento atual. E as práticas sociais que estruturam os espaços, constroem em seu lugar o reflexo da cultura autêntica de determinado povo, em seu tempo. Desse modo, o sustentável será uma atitude de cuidado com o lugar, no qual se reconhece como ser humano, no mundo (BOFF,1999).

Refletir sobre a distinção entre os conceitos, de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, demonstra o quanto as discussões em relação ao meio ambiente no século XXI ainda permeia mais no campo das teorias do que das práticas. Assim, aprofundar a discussão calcada na realidade possibilita entender melhor a racionalidade que está envolvida nessa discussão, e também a vida das pessoas, nos mais diferentes lugares de nosso planeta. Pois, retomando Leff (2010,p.86) “...somos pensados por Outro; e é esse outro que nos pensa, que nos conduz ...”. E assim, as ideias prontas, apresentam soluções que atendem a interesses econômicos dominantes, e não a realidade de cada lugar, com os seus problemas ambientais, e suas possíveis soluções.

Desse modo, temos que pensar, nós mesmos, os dilemas que nos afligem. E, apropria-se das potencialidades e fragilidades, de cada lugar, em seu tempo. E assim, pensar soluções sustentáveis de desenvolvimento. A diversidade, de vivências e experiências, fortalecida pelos mecanismos de comunicação, das redes em seus fluxos intensos de informação, permite vislumbrar um leque infinito de sustentabilidades.

Portanto, o discurso de desenvolvimento sustentável, como mecanismo mercadológico para confortar os ávidos consumidores deve ser despido dos paradigmas que racionalizam esse discurso. E, ao reconhecer no lugar, o meio ambiente em que está envolvido a vivência social e a relação com o espaço, percebendo os vínculos essenciais entre sociedade e espaço, e as possibilidades de desenvolvimento com sustentabilidade serão autênticas.

Pensar o “impensável” tem impulsionado a humanidade a percorrer trajetórias inovadoras na evolução civilizatória. Cada povo, ao seu modo, quando ousa desafiar os limites até então estabelecidos, descobre novos caminhos. Por isso, a reflexão sobre os limites do desenvolvimento econômico hegemônico e seus impactos socioambientais ressoam como limiar de um modo de vida socioeconômico, que exige de cada sociedade, pensar em novos caminhos, descobrir uma nova trajetória. E no incômodo do dilema cartesiano, a complexidade da diversidade de modos de viver, no mundo contemporâneo, parece incompressível. Desse modo, a ousadia da humanidade, na

busca pelo desconhecido, impulsiona a discussão sobre a sustentabilidade como racionalidade da relação vital entre a humanidade e a natureza.

Consolidar transformações no âmbito da racionalidade no processo educacional, como propõe o PNES nas escolas, pressupõe uma reflexão crítica que seja capaz de romper com as estruturas educacionais que orientam a realização de programas e projetos, no sistema educacional, visando o desenvolvimento econômico que exige resultados quantitativos das escolas. Distante de uma concepção sustentável de escola.

3.2- Espaços educativos sustentáveis conforme o contexto do lugar.

Em cada escola, conforme a rotina e a estrutura física, o programa foi inserido no contexto do espaço educativo e a relação com o entorno. Reconhecendo as alternativas que viabilizariam as transformações propostas pelo PNES. Com os desafios de cada escola as ações em EA deixaram marcas no espaço escolar. E de forma tímida, as ações de EA realizaram interações com o lugar em que estão inseridas. Todavia, a compreensão do espaço geográfico e suas interfaces na composição do meio ambiente e suas sustentabilidades contribuem para a construção de um espaço sustentável.

O conhecimento que se constrói por meio de conceitos geográficos permite uma leitura de mundo norteada pelo objeto de estudo da geografia, que é o espaço geográfico (CAVALCANTI,2008). Sendo o espaço geográfico, o meio de vivência da sociedade humana, com as transformações técnicas, em cada tempo histórico e de cada grupo social, torna-se referência para a percepção de cada indivíduo em relação ao lugar e ao mundo em que vive (CORRÊA,2003). Segundo Carlos (2007,p.17)

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Compreender o lugar é essencial para a formação crítica do aluno. A EA crítica está relacionada ao sentido que o espaço tem para cada um, como é entendido, vivido, construído e transformado. Assim o processo de ensino aprendizagem, torna se

significativo quando a concepção e percepção dos alunos são consideradas, para a construção do conhecimento (CAVALCANTI,2008).

Considerando essa ótica, a compreensão do meio ambiente, a partir da realidade do lugar, pressupõe uma relação intrínseca entre a vivência da realidade do lugar, em que os alunos estão, e o processo de ensino e aprendizagem. E o quanto a leitura de mundo está vinculada a cultura e identidade local. Assim, a EA crítica, considera os saberes dos alunos em relação ao lugar onde vivem e a realidade do mundo no contexto temporal.

A dimensão social, da construção do conhecimento, que envolve o processo de ensino aprendizagem, influência na compreensão das discussões propostas em sala de aula. Ao se aproximar da escola e da turma, o professor deve se questionar sobre o contexto socioespacial e histórico do lugar, que os alunos vivem (CAVALCANTI,2013). Sendo que, a aprendizagem se consolida por meio da confiança, que deve ser firmada entre o professor e os alunos. E essa confiança deve ser consolidada por meio da empatia presente na interação do processo ensino aprendizagem.

Segundo Cavalcanti (2013,p.76) “a necessidade de que os professores conheçam quem são os alunos, suas motivações, sua história e contexto de vida, sua identidade individual e coletiva.” Com essa iniciativa de interação com os alunos o professor tem a possibilidade de estabelecer estratégias de ensino que estejam em consonância com as expectativas, concepções e percepções dos alunos. Pois os alunos carregam consigo os seus saberes em relação ao seu contexto socioespacial que são referência na construção do conhecimento em relação ao contexto contemporâneo global e local. E nesse processo de conhecer o outro, que tem interesse de adentra o universo do outro, há possibilidades múltiplas de ver a mesma realidade. E assim, ampliar a compreensão da vida cotidiana dos alunos e a dinâmica espacial de diferentes lugares (CAVALCANTI,2013).

A relação que se estabelece, no processo de aprender e ensinar envolve um sentimento de empatia que deve ser construído durante o percurso. Quando há indiferença na relação, a comunicação necessária no processo de aprendizagem fica comprometida e barreiras são criadas, dificultando a compreensão da realidade vivida e conseqüentemente do contexto global. Pois a percepção, das categorias: paisagem, lugar e território; está vinculada a concepção que cada indivíduo constrói conforme a cultura em que está inserido. À aprendizagem significativa deve articular os conceitos

geográficos elementares ao contexto socioespacial da realidade local, possibilitando uma abordagem que tenha sentido para os alunos (CAVALCANTI,2013).

E o conhecimento tem sentido para o aluno quando ele se identifica no contexto da discussão, identifica a sua realidade, faz relação com o lugar em que vive, se apropria do conhecimento estabelecendo relações com o conhecimento proposto pelo professor. Assim, as dimensões espaciais e temporais, podem ser articuladas, integrando ao contexto do lugar as complexidades globais que fazem parte do mundo globalizado contemporâneo. Para Cavalcanti (2010,p.36)

para que o aluno aprenda geografia não apenas para assimilar e compreender as informações geográficas disponíveis, mas para formar um pensamento espacial, é necessário que forme conceitos geográficos abrangentes. A ideia que tenho trabalhado é de que esses conceitos são fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, para a localização e a análise dos significados dos distintos lugares e de sua relação cotidiana. O desenvolvimento com o mundo, que proporciona ao sujeito generalizar suas experiências.

E nesse contexto, complexo do mundo globalizado contemporâneo, o fortalecimento da identidade, por meio do reconhecimento da sua realidade, no lugar onde vive, se torna essencial para o fortalecimento da autonomia individual, que contribui para a formação humana integral do aluno, e contribui para o protagonismo social, por meio de uma consciência crítica do mundo em que vive.

E com autonomia, o aluno realiza a leitura do mundo em que vive, com a capacidade de avaliar as ideologias propagadas com propósitos de expansão de mercado. Considerando as deferentes dimensões espaciais, diante do acelerado processo de globalização, que impõe suas concepções mercadológicas, que tornam lugares, pessoas e culturas mercadorias na economia global. Reconhecendo o seu lugar no mundo, sua identidade e cultura, que conduz as práticas cotidianas, pode compreender as interferências globais. Assim, segundo Carlos (2007,p.11)

É no plano do lugar que é possível, por exemplo, compreender a racionalidade homogeneizante inerente ao processo de acumulação, que não se realiza apenas a partir da produção de objetos e mercadorias, mas liga-se cada vez mais à produção de um novo espaço, de uma nova divisão e organização do trabalho, além produzir modelos de comportamento que induzem ao consumo e norteiam a vida cotidiana.

Com a educação geográfica, em que o lugar de vivencia dos alunos é considerado como ponto de partida, para a compreensão de conceitos geográfica nas

demais dimensões espaciais, é possível estabelecer as conexões fundamentais para entender a complexidade do mundo contemporâneo. Conexões essas que determinam a realidade do lugar onde vivem. Assim, o local, o regional e o global estão profundamente inter-relacionados (CAVALCANTI,2013).

Está no mundo, hoje, exige uma reflexão sobre a condição do ser humano no espaço e sua relação com o mesmo, na dimensão local e global. Reflexão essa, necessária para a compreensão da sociedade contemporânea. Pois, o espaço geográfico, como resultado da cultura de um povo, deve ser analisado considerando o lugar, como meio de vivência social que constrói e reproduz no espaço a capacidade técnica de determinada sociedade. Assim, o ensino geográfico, com ênfase na realidade do lugar, contextualizando a identidade local aos conceitos geográficos de compreensão do espaço, possibilita uma aprendizagem significativa que amplia a capacidade de leitura crítica do mundo, contribuindo para a formação integral e autônoma do ser humano. E consolida uma relação entre aluno e professor pautada na confiança e na empatia necessária ao processo de ensino e aprendizagem significativa.

3.3- A ética do cuidado na EA em uma sociedade de consumo.

O processo educativo capaz de promover uma transformação na estrutura socioespacial, no âmbito das escolas, pressupõe uma trajetória gradual de rompimento paradigmático com a racionalidade hegemônica na sociedade de consumo que influencia a formação de valores éticos predominantes nas relações socioespaciais que determinam a construção e transformação do espaço e da sociedade. Assim, propor uma escola sustentável em uma sociedade de consumo requer da comunidade escolar repensar as estruturas socioambientais vigentes e os valores éticos que impulsionam o desenvolvimento em determinado lugar, considerando os poderes dominantes e os conflitos de interesses em determinada sociedade em seu contexto histórico.

Considerando a dimensão da “Ética do Cuidado”(BOFF,1999) como princípio adotado no PNES, propomos uma reflexão sobre a importância dos valores éticos que são estabelecidos conforme o afeto que determina o pertencimento ao lugar e impulsiona as atitudes que envolvem os conflitos de interesses em determinada sociedade. E que influenciam na construção da autonomia que impulsiona a mudança de

atitude autêntica em busca de uma sustentabilidade. Nessa busca, a trajetória de mudança envolve muitos sujeitos, que “se orientam por um novo sentido de viver e de atuar. Por uma nova percepção da realidade e por uma nova experiência do ser. Elas emergem de um caminho coletivo que se faz caminhando”(BOFF,1999,p.25).

A construção coletiva, ao pensar e repensar a realidade está presente na proposta do PNES, com fortalecimento das COM-Vidas, nas escolas, que de forma participativa e democrática seriam espaço de discussão sobre o meio ambiente e qualidade de vida, na escola e comunidade. No entanto, em nenhuma das escolas pesquisadas, a COM-Vida foi implantada. Limitando o programa as práticas em EA como metodologia de ensino e não como instrumento de mudança socioambiental.

Todavia, a transformação gradual em espaços sustentáveis pressupõe a construção de uma trajetória em que as condições socioambientais provoquem em todos, discussões que considerem o sentimento de pertencimento e cuidado ao lugar onde vivem. Reconhecendo a identidade sociocultural e os vínculos que consolidam as relações sociais e as estruturas sociopolíticas de interesses e domínio no contexto local e mundial. Possibilitando uma reflexão crítica e autônoma que busca por alternativas que viabilizem mudanças socioambientais considerando o cuidado com o lugar em que habitamos e vivemos. Para Boff ,

Esse modo de ser-no-mundo, na forma de cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para o seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade.(BOFF,1999.p.96)

Perceber a condição de ser no mundo por meio do cuidado permeia o processo educativo nas relações de confiança entre educador e educando, de bem-estar no espaço educativo, de valor dos espaços coletivos, de reciprocidade na construção de saberes e de autonomia cidadão. Reconhecendo o valor pessoal dos elementos naturais e culturais que compõem o meio ambiente em que vive.

E a participação autônoma e democrática de cada um, nos espaços coletivos, fortalecem os vínculos com o meio ambiente promovendo transformações em consonância com a identidade local e o cuidado com o lugar em que vivem, provocando o senso crítico que impulsiona mudanças sociopolíticas compreendendo os conflitos de

interesses sociopolíticos que dominam as relações de poder e de resistência. Segundo (BOFF.1999,p.98)

A sociabilidade entre os humanos se rompeu pela dominação de povos sobre outros e pela luta renhida das classes. Não se vê outra coisa no ser humano senão sua força de trabalho a ser vendida e explorada ou sua capacidade de produção e de consumo.

Sendo que, o consumo na sociedade representa uma condição social em que as relações de interesses e domínio são influenciadas pela poder do capital. E os princípios de concorrência, divisão social de classes, trabalho assalariado, etc; influenciam a racionalidade hegemônica sobre o meio ambiente e o desenvolvimento econômico. E os valores éticos predominantes estão relacionados ao sistema capitalista, onde o individualismo, a concorrência, o desenvolvimentismo, o tecnicismo, a razão e o direito influenciam as relações socioambientais. O desenvolvimento sustentável está vinculado à racionalidade condizente com os valores éticos predominantes no sistema capitalista. Enquanto a sustentabilidade em uma EA crítica sugere um rompimento com os paradigmas da racionalidade hegemônica. Segundo Leonardo Boff (1999,p.111)

A sociedade moderna neoliberal, especialmente o mercado, se assenta na competição. Por isso é excludente, inumana e faz tantas vítimas. Essa lógica impede que seja portadora de felicidade e de futuro para a humanidade e para a Terra.

E ao compreender os mecanismos socioeconômicos e socioambientais da sociedade de consumo, que por meio de uma racionalidade perversa condiciona a natureza aos interesses mercadológicos e prolifera uma felicidade humana mercadológica e consumista, que amplia o isolamento humano por meio da concorrência e individualismo, tornando assim, a participação coletiva, a solidariedade e o bem comum, apenas uma utopia.

Desse modo, a EA crítica e o PNES em uma sociedade de consumo, para caminhar rumo à sustentabilidade tem que, antes de tudo, compreender os paradigmas do desenvolvimento socioeconômico predominante e a racionalidade hegemônica.

O contexto socioeconômico em que vivemos está envolvido por valores progressistas, impulsionados por princípios capitalistas da modernidade. Desde a revolução industrial, no século XVIII, que transformou o modo de vida da sociedade capitalista ocidental, as pessoas motivam suas ações no cotidiano considerando

princípios econômicos, como o trabalho, a concorrência, o progresso, o enriquecimento, o lucro, etc. Segundo RUA (2007,p.143):

Modernização, progresso e desenvolvimento têm sido termos intercambiáveis e têm marcado o movimento do todo social como projeto civilizatório no ocidente, e, paulatinamente, ao se tornar hegemônico, tal projeto, foi sendo imposto a todos os quadrantes do mundo.

Pois, o desenvolvimento é uma motivação cultural, que subentende ser, uma escala ascendente de realizações pessoais rumo a uma felicidade nos moldes capitalistas do projeto civilizatório ocidental. Onde a capacidade de consumo é o referencial de medida de ascensão ou decadência. Segundo BAUMAM (1998,p.56):

Se o consumo é a medida de uma vida bem sucedida, da felicidade e mesmo da decência humana, então foi retirada a tampa dos desejos humanos: nenhuma quantidade de aquisições e sensações emocionantes tem qualquer probabilidade de trazer satisfação da maneira como ‘manter-se ao nível dos padrões’ outrora prometeu: não há padrões a cujo nível se manter – a linha de chegada avança junto com o corredor, e as metas permanecem continuamente distantes, enquanto se tenta alcançá-las.

E ao perceber, no cotidiano, as motivações culturais socioeconômicas de progresso, podemos ampliar a reflexão em relação as motivações na esfera econômica e política, onde a avaliação de avanço socioeconômico é medida por indicadores preestabelecidos, de forma objetiva e uniforme, que verificam o avanço, que deve ser constante. Pois, parar de avançar é inadmissível. E é no âmbito cultural que está implantada e consolidada a ideia de desenvolvimento, e conseqüentemente, as discussões em torno da crise ambiental são racionalizadas nesse contexto. Segundo Gonçalves (2006,p.81) :

A idéia de desenvolvimento, tal como existe na sociedade moderna-colonial, pressupõe a dominação da natureza... Assim, *des-envolver* é tirar o envolvimento(a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com o espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens(e mulheres) entre si e destes com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os.

Pensando assim, o desenvolvimento de determinado povo é mensurado pelo seu domínio tecnológico, o nível de industrialização, o acúmulo de capital influenciando as relações com a natureza em uma a sociedade. Considerando essa racionalidade, conforme os impactos ambientais em determinado lugar surgem alternativas para um

desenvolvimento sustentável que mantem as relações socioeconômicas conforme a racionalidade hegemônica.

A possibilidade de construção de uma escola sustentável pressupõe repensar os valores civilizatórios que influenciam as relações da sociedade com o meio ambiente em que vive considerando a racionalidade ambiental em que os saberes dos povos, a complexidade dos ecossistemas e em suas diversas formas de vida são consideradas na busca por sustentabilidades que brotam dos vínculos afetivos de cada pessoa com o lugar em que vive e o seu cuidado para como os outros e as mais diversas manifestações de vida no ecossistema em que estão inseridos. Segundo BOFF (1999,p.95)

Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma Realidade fontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais.

Reconhecer a condição de cuidado que dinamiza a vida e suas múltiplas relações e a complexidade das interdependências dos elementos e seres da natureza em um ecossistema possibilita realizar uma reflexão considerando a racionalidade ambiental que emana dos saberes dos povos e suas relações de cuidado afetivo com o meio em que vivem, fortalecendo a identidade que consolida a autonomia para a participação democrática que pode transformar a realidade.

Assim, o cidadão, deve pensar a construção do espaço considerando valores éticos e socioambientais sustentáveis que conciliem os desejos e necessidades de crescimento as ações de preservação da biodiversidade, dos ecossistemas, a equidade e a justiça social, que proporcione uma melhor distribuição dos recursos financeiros e uso mais consciente dos recursos naturais renováveis e não renováveis (ANDRADE,2011).

Portanto, as políticas públicas para EA como PNES para atingirem sua amplitude e potencialidade precisam ser pensadas em uma racionalidade ambiental que propõe uma reflexão sobre a complexidade dos ecossistemas e a condição essencial para a vida das inter-relações no meio ambiente. Percebendo os desequilíbrios e as sustentabilidades de cada lugar que impulsionam atitudes de cuidado motivadas pelo sentimento de pertencimento que articula de forma participativa transformações socioespaciais no espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas para o fortalecimento da EA nas escolas pesquisadas tendo como orientação as diretrizes do PNES estão envolvidas em um universo pedagógico e metodológico que permeia o sistema educacional e suas normativas. Assim, em seu cotidiano, cada escola enfrenta desafios para realizar os programas e projetos propostos pela rede de ensino. E cada equipe pedagógica juntamente com os professores buscam alternativas viáveis para realizar as ações vinculadas a determinado programa.

Ao refletir sobre a presença do PNES nas escolas e as ações realizadas no âmbito do programa considerando as diretrizes do mesmo, verificou-se nos primeiros contatos com a comunidade escolar e depois durante as entrevistas que a escola não teve a oportunidade de conhecer as diretrizes e estratégias metodológicas do PNES antes da chegada do programa na escola, devido à falta de formação específica em relação à EA.

A transformação que promove a consolidação das práticas EA realizadas nas escolas visando à sustentabilidade socioambiental depende de forma intrínseca da formação docente integral e continua que possa gradativamente realizar transformações no espaço e comunidade escolar. Desse modo, as ações em EA nas escolas mesmo com empenho da comunidade escolar deixaram de explorar o potencial do PNES como proposta de consolidação da EA na educação formal. O fortalecimento da EA nas escolas norteado pelas diretrizes do PNES requer da comunidade escolar formação integral e continua sobre os princípios do programa no âmbito da EA transformadora que promove autonomia e emancipação na comunidade local por meio de vivências sustentáveis.

Assim, percebeu-se que a comunidade escolar, ao seu modo, realiza as ações em EA considerando a mobilização da equipe gestora e o envolvimento de professores e alunos. E a rotina da escola é adequada às prioridades estabelecidas pela rede de ensino e a comunidade escolar, que planeja as ações e estabelece estratégias e o cronograma de realização. Logo, a EA, para os entrevistados foi destacada como uma das prioridades educativas das escolas.

As CNIJMAS representam os anseios por cuidado com o lugar em que vive a comunidade escolar demonstrando as possibilidades sustentáveis conforme a percepção de alunos e professores sobre o meio ambiente local. E articulada ao PNES poderiam fortalecer e consolidar a EA na educação básica. No entanto o PNES foi condicionado a

rotina de cada escola e suas demandas de forma pragmática realizando ações em EA conforme a racionalidade hegemônica que estabelece estratégias de desenvolvimento que não correspondem as estratégias e diretrizes propostas no PNES.

Conforme as diretrizes e estratégias para implantação do PNES nas escolas observou-se que a integração da tríade *espaço, gestão e currículo* no âmbito do programa ficaram condicionadas a estrutura administrativa e pedagógica que estabelece atribuições definidas para a realização das ações de EA vinculadas ao PNES. Portanto, a gestão escolar manteve a estrutura organizacional com as suas devidas atribuições e limites e o currículo prioriza os conteúdos inserindo as temáticas ambientais, as diretrizes do programa e projetos de acordo com as prioridades estabelecidas diante das inúmeras demandas da escola, internas e externas, e as afinidades de cada professor com a temática. E as transformações no espaço físico quando ocorreram, foram com o intuito de atender as normativas do PDDE Escola Sustentável sendo realizadas como culminância do programa, que assim era considerado como concluído.

A análise em relação ao programa nas escolas pesquisadas impulsionou uma reflexão sobre a racionalidade ambiental segundo Henrique Leff (2016) e a Ética do cuidado segundo Leonardo Boff (1999) ao perceber que a consolidação de políticas públicas como o PNES na educação formal depende da racionalidade predominante nos processos de ensino aprendizagem e nas orientações pedagógicas de cada escola ou sistema de ensino. Pois, as diretrizes do programa propõem uma transformação da estrutura física e organizacional das escolas, considerando uma racionalidade ambiental em que a sustentabilidade socioambiental provoca uma transformação integral do meio ambiente em que vivem rompendo com os paradigmas de desenvolvimento hegemônicos.

A administração das políticas públicas em EA é impulsionada conforme os interesses políticos dominantes e suas prioridades. Portanto a articulação necessária integrando as diferentes esferas administrativas, nos últimos anos, esteve subordinada as prioridades socioeconômicas do poder dominante que tem subjugado as políticas sociais aos interesses econômicos neoliberais. No âmbito do PNES, com o fim do incentivo financeiro por meio do PDDE Escola, a falta de formação integral para implantação de escolas sustentáveis o programa não teve continuidade nas escolas pesquisadas.

No entanto, os professores e coordenadores entrevistados não tiveram a oportunidade de formação que possibilitasse outra racionalidade em relação ao meio ambiente e ao desenvolvimento econômico que provoca impactos ambientais e

transformações no lugar de vivência, de cada comunidade, na sociedade contemporânea. As ações de EA foram realizadas nas escolas de forma pragmática correspondendo à racionalidade hegemônica que estabelece metas a serem alcançadas e mensuradas de acordo com os objetivos pretendidos ao atingir a culminância do programa.

A possibilidade de implantação de uma escola sustentável no âmbito do PNES ficou condicionada a compreensão das estruturas sociopolíticas que organizam o sistema de ensino vigente e as prioridades pedagógicas que regem as práticas educacionais, minimizando assim o potencial transformador do PNES a ações esporádicas de EA na escola.

A realização da pesquisa evidência que a trajetória percorrida com a intensão de fortalecer a EA nas escolas por meio de políticas públicas idealizadas como uma rede colaborativa e partilhada de experiências vividas em EA como as CONIJMAs e PNES estão fragilizadas por falta de articulação da rede colaborativa que nem sequer foi compreendida como estratégia de ampliação das ações em todo o país, sendo as escolas espaço de experiência de vivência de sustentabilidade socioambiental conforme o contexto do lugar.

A análise realizada sobre a implantação do PNES, nas escolas pesquisadas motiva a pensar as ações em EA como possibilidade de transformação conforme a racionalidade ambiental reconhecendo a diversidade dos saberes dos povos e a autonomia cidadã como caminha para a vivência consistente de sustentabilidades em cada lugar motivada pelo cuidado de cada um, para com o seu habitat no planeta.

Assim compartilhamos a pesquisa realizada para que possa colaborar com as reflexões sobre as políticas públicas em EA no Tocantins relacionando com outras experiências vividas que contribuam para fortalecer a EA no Brasil considerando as sustentabilidades e o cuidado com o lugar onde vivemos. Compartilhando experiências amplia-se o potencial transformador da EA nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AMBIENTE, B. M. D. M. **Agenda 21 brasileira: bases para discussão**. MMA/PNUD, 2000.
- ANDRADE, Livia Iglesias de. **A educação geográfica como um caminho para a promoção de sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6o. ano do ensino fundamental / Livia Iglesias de Andrade** ; orientador: Augusto César Pinheiro da Silva – 2011.
- ANDRADE,Livia Iglesias; SILVA,Agusto C. Pinheiro. **Educando através de valores socioambientais no ensino de geografia do 6º ano do segmento fundamental no rio de janeiro (brasil)**. 20 Revista Didáticas Específicas Nº 4. 2011.
- BARBOSA, L. **Sociedade de consumo**. Jorge Zahar Editor, 2004.
- BIANCHI, Camila Santos Tolosa. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Ed. 2001.
- _____. **O Mal-estar da Pós-Modernidade**. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998 Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Ed. 2001.
- BRASIL. **Programa dinheiro direto na escola – PDDE escolas sustentáveis guia de orientações operacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2018.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 15 abril. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 18, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- BRASIL. **Manual Escolas Sustentáveis**. Resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013
- BRASÍLIA,2007.**Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola** / [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília:Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. UNESCO, 2007.

BRASÍLIA,2012.**Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis : educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente ; elaboração de texto: Tereza Moreira.

BORGES,Carla. **Espaços educadores sustentáveis**.in. Espaços educadores Sustentáveis. Salto para o futuro.Ano XXI Boletim 07 - Junho 2011.

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

CAVALCANTI, C.; BEGOSSI, A. **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. Cortez, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana** / Lana Sousa Cavalcanti – Campinas,SP:Papirus, 2008.

_____, Lana de Souza. **Bases teóricas-metodológicas de Geografia: uma referência para formação e prática de ensino**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia. E.V. 2006. 151 p.

_____, Lana de Souza. **Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas**. Caderno Prudentino de Geografia, nº35, Volume Especial. p. 74-86, 2013.

CZAPSKI, Silvia; TRAJBER, Rachel. A Educação Ambiental em Escolas Sustentáveis: macrocampo meio ambiente–Mais Educação. **Ministério da Educação**, 2010.

DEBONI, Fábio; MELLO, Soraia Silva de. **Pensando sobre a “geração do futuro” no presente: jovem educa jovem, COM-VIDAS e Conferência**. Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, p.39, 2007.

DOURADO,Jucelino. **Escolas Sustentáveis/Jucelino Dourado, Fernanda Belizário, Alciana Paulino**.São Paulo.Oficina de Textos,2015.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, metodo e criatividade**. Vozes, 2002.

DIAS, Reges Sodré da Luz Silva; DE BRITO, Eliseu Pereira. **Uma análise territorial a partir da rodovia belém-brasília em Araguaína-to**. Revista Tocantinense de Geografia,v. 1, n. 01, 2013.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Papirus Editora, 1996.

GUIMARAES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**. In: Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília. Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARAES, Mauro. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental / Carlos Frederico B. Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro(orgs.). 2.ed. São Paulo. Cortez, 2011.

HUTCHISON, D. **Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental**. Artmed, 2000.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul**. Petrópolis: Vozes. 2016. 510p

_____(2000). **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. In. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo. Signus, 2000.

_____(2010). **Discursos sustentáveis / Enrique Leff** ; tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo. Cortez.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental transformadora**. In. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília. Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

_____(2011). **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária**. in. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania/ Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro,(org.); 5ºed.; São Paulo; Cortez.

_____(2004). Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica; perspectivas de aliança contra-hegemônica**. Trabalho, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

MARCUZZO, Francisco Fernando Noronha; GOULARTE, Elvis Richard Pires. **Caracterização do ano hidrológico e mapeamento espacial das chuvas nos períodos úmido e seco do estado do Tocantins**. Revista Brasileira de Geografia Física V. 06, N. 01. 2013.

MENDONÇA, F. **Geografia socioambiental**. Revista Terra livre, n. 16, p. 113, 2001.

MOREIRA, Teresa. **Escola sustentável: currículo, gestão e edificação**. in. Espaços educadores Sustentáveis. Salto para o futuro. Ano XXI Boletim 07 - Junho 2011.

PORTILHO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. Cortez, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da natureza e a natureza da Globalização**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PRONEA. Brasília, 2003.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – n. 9795-99

RATTNER, H. Sustentabilidade-uma visão humanista. **Ambiente & sociedade**, n. 5, p. 233-240.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. **Educação ambiental: utopia e práxis**. Cortez, 2008.

RUA, João (org.). **Paisagem, Espaço e Sustentabilidades: Uma perspectiva multidimensional da Geografia**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2007. SAUVE, L.

SATO, M. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**.

In: CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). *Educação Ambiental - pesquisas e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SATO, Michèle e TRAJBER, Rachel. **Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades**. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. especial, setembro de 2010.

SILVA, S. A. D. **O papel da educação ambiental no ambiente escolar para a construção de uma sociedade sustentável**. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; **A democracia brasileira na encruzilhada**; Carta Maior; Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-democracia-brasileira-na-encruzilhada/4/39358>; Acesso em 19 de março de 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa(org); **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4.ed. São Paulo. Cortez, 2011.

SORRENTINO, Marcos et al. **Educação ambiental como política pública**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, Marcos; **A Educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre seu Financiamento**;

TRAJBER, Rachel. **Cidadania e consumo sustentável: nossas escolhas em ações conjuntas**. In: *Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola* /. [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação ambiental na escola / Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. BRASÍLIA, 2007.

_____, Rachel; SATO, Michèle. **Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2010.

APÊNDICE

A.Roteiro para entrevista

1.Dados de identificação

Entrevistado(a):

1. Nome: _____
2. Data e local da entrevista: _____
3. Formação acadêmica: _____
4. Função na escola: _____
5. Disciplina que leciona na escola: _____

Escola:

1. Nome: _____
2. Endereço: _____
3. Telefone: _____
4. E-mail: _____
5. _____

2. Questões semiestruturadas para entrevista

A entrevista será orientada pelas seguintes questões:

- 01) Como e quando são realizadas ações de EA na escola?
- 02) De que forma a escola é informada sobre os projetos de EA, como o PNES?
- 03) O que você acha da quantidade de projetos e programas na escola?
- 04) E o PNES, como e quando foi realizado?
- 05) Como foi realizada a mobilização da comunidade escolar para o envolvimento no PNES e realização das ações propostas pelo programa?
- 06) Como foi a aceitação e envolvimento da PNES pela comunidade escolar?
- 07) As diretrizes do PNES foram observadas pela comunidade escolar(currículo, gestão democrática e espaço físico) na realização de ações de EA na escola?

- 08) Houve a integração entre currículo, gestão e ações de EA incluindo a participação dos alunos no PNES?
- 09) A comunidade escolar participou da elaboração do plano de ação proposto pelo PDDE Escola Sustentável?
- 10) Como foram planejadas e realizadas as ações de EA propostas pelo PNES?
- 11) Qual a sua avaliação em relação ao PNES e EA na escola?
- 12) Quais foram as transformações realizadas no espaço educativo visando a sustentabilidade?
- 13) Nas ações de EA é considerando o meio ambiente do lugar?
- 14) Em quais ações da escola há o envolvimento da comunidade local?
- 15) O cuidado com a Unidade Escolar e o lugar em que a escola está inserida está presente no processo ensino aprendizagem e nas práticas de EA?
- 16) Houve alguma formação destinada à capacitação de educadores ambientais? Quando? Teve alguma relação com o PNES?

APÊNDICE

A.Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) _____ para participar da Pesquisa O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTAVEIS NAS ESCOLAS DA DRE DE COLINAS DO TOCANTINS: O CUIDADO COM O LUGAR PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA , sob a responsabilidade do pesquisador Abraão Bispo Paz, a qual pretende Analisar o Programa Nacional Escolas Sustentáveis como política pública e sua implantação na Diretoria Regional de Ensino de Colinas do Tocantins-TO.

Para entender a Educação Ambiental, no âmbito do PNES, pretendemos refletir sobre a dimensão sustentável, considerando a ideologia que envolve o conceito de sustentabilidade; a categoria de lugar como espaço de construção da identidade, de afeto e abrigo e os valores éticos na sociedade, que impulsionam atitudes e provocam mudanças de comportamento em relação à natureza e entre as pessoas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista sobre a temática da pesquisa. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o fortalecimento e ampliação das discussões referentes a EA que colaboram para a consolidação da mesma como política pública na educação formal.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação, desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto.

Colinas do Tocantins-TO, _____, de _____ de 2018

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável