



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências



COMISSÕES DE MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA NA ESCOLA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

ÁUREA DA SILVA GARCIA

Campo Grande - MS

Março de 2010



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências



COMISSÕES DE MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA NA ESCOLA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

ÁUREA DA SILVA GARCIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final para a conclusão do curso de Mestrado em Ensino de Ciências sob a orientação da Professora Doutora Icléia Albuquerque de Vargas.

Campo Grande - MS

Março de 2010

BANCA EXAMINADORA

Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Os Desafios da
Educação Ambiental como Política Pública
Áurea da Silva Garcia

Presidente

Icléia Albuquerque de Vargas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membros

Luiz Antonio Ferraro Júnior
Universidade Estadual de Feira de Santana

Angela Maria Zanon
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Suplente

Paulo Ricardo Rosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS, Março de 2010

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a
capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor,
de me posicionar.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Aos amigos, mentores e membros da Banca Examinadora por aceitar prontamente o meu convite, professora doutora Angela Maria Zanon, os professores doutores Luiz Antonio Ferraro Júnior e Paulo Ricardo Rosa, e, em especial, a minha orientadora doutora Icléia Albuquerque de Vargas pela paciência, compreensão e dedicação.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências da UFMS, professores Onofre, Shirley, Maria Celina, Dario e Lenice.

Aos colegas de turma, em especial da linha de Educação Ambiental – Airton, Terezinha, Suelen, Marilyn, Regiani e Ilza, pela solidariedade e companheirismo.

Às escolas que me receberam, abriram as portas para as entrevistas, a cada membro: direção, coordenação, orientação, professores, alunos, equipe técnica e administrativa, pais e lideranças, especialmente das escolas São Francisco e Professor Virgílio Campos.

À equipe do Projeto de Extensão, à gestora Célia Regina, aos bolsistas Ícaro e Felipe que se desdobraram na digitação do material coletado nas oficinas; as bolsistas Bruna e Divina (voluntária) na análise das informações coletadas e do Projeto Político Pedagógico das Escolas.

As equipes dos Órgãos Gestores – municipal, estadual e nacional, principalmente a Rachel Trajber que muito somou à compreensão dos sonhos e desafios lançados diariamente nas escolas. Bem como, o incentivo de Marcos Sorrentino para a sistematização da práxis em produção acadêmica.

Aos meus amigos e conselheiros, Suzete e Paulo Robson, pelo apoio incondicional desde o momento que decidi fazer a inscrição no Programa, até a revisão do texto.

Às amigas e aos amigos, Marley, Marcilene, Ilza, Yara, Márcia, Diego, Allison e Airton companheiras(os) de todas as horas, confidentes e incentivadoras(es). Pelo apoio recebido durante a revisão teórica, ao Luiz Antonio, Gustavo e Daniela, além da Vivian e Camila pela finalização.

Ao grupo de educadores(as) ambientais populares das bacias dos rios Miranda e Apa, a minha inspiração primeira.

À minha família, minha irmã Lucelene, e meus irmãos Arioivan e Antonio Márcio. Em especial, a minha mãe Zenaide, meu pai Ary e meu filho Victor Hugo, sem palavras para descrever, pela compreensão e incentivo, mesmo nos momentos de ausência e privação.

A Deus, pela indescritível oportunidade de desfrutar a aprendizagem diária na companhia de cada um.

Simplesmente,

Obrigada!

DEDICATÓRIA

À comunidade escolar, com o desejo de que ela possa contribuir para o envolvimento e desenvolvimento de ações pró-ativas na construção de indivíduos e espaços críticos.

Ao meu filho Victor Hugo, para que no futuro possa desfrutar de uma escola solidária, animada e saudável.

GARCIA, Áurea da Silva. *Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: os desafios da Educação Ambiental como política pública*. 2010. 161 p. (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS, 2010

RESUMO

As escolas culturalmente se constituem em espaços onde pessoas depositam sonhos de uma vida, de uma geração. Na atualidade, com as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida) parte desses sonhos pode ser suscitada e sistematizada. A Com-Vida surge em 2003 a partir de demandas da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente, momento em que jovens de todo o país solicitaram a organização de conselhos jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21 Escolar. Desta forma, o Órgão Gestor de Educação Ambiental (Ministérios da Educação e do Meio Ambiente) busca desencadear processos permanentes de Educação Ambiental (EA) propondo o programa: Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, sob responsabilidade do MEC. Neste programa, uma das ações estruturantes é a Com-Vida, que tem como um dos objetivos a elaboração da Agenda 21 Escolar, que se traduz em um planejamento participativo, com o envolvimento da comunidade escolar. Nessa construção coletiva, espera-se que a comunidade escolar expresse seus sonhos e desafios e, a partir deles, elabore um plano de ação visando uma escola animada, participativa e saudável. Este trabalho apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo, um Estudo de Caso, que analisa as ações e as inferências nas redes locais de EA, delimitando 10 escolas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, inscritas no MEC como participantes do processo de criação da Com-Vida. A partir da análise e interpretação dos dados coletados verificou-se que não se constituíram grupos de fato. Também foram realizadas, como proposta de intervenção, Oficinas para Criação e Fomento da Com-Vida em duas escolas, utilizando a proposta metodológica indicada pelo Órgão Gestor, a Oficina de Futuro. Na expectativa de uma construção democrática, a proposta almeja que cada uma das escolas estabeleça o delineamento das diretrizes da Agenda 21 Escolar, inserindo-as no Projeto Político Pedagógico (PPP). Das várias possibilidades e entraves encontrados, a questão da participação permeou e constituiu-se como fator determinante para se alcançar os sonhos almejados, caracterizando-se, portanto, como fundamental a efetividade e legitimidade da participação para o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Com-Vida, Agenda 21 Escolar, Participação

ABSTRACT

Schools culturally constitute spaces where people put dreams of a lifetime, generation. Nowadays, with the Environmental and Quality of Life at School Committees (Com-Vida) part of these dreams can be suggested and systematized. The “Com-Vida” appeared in 2003 from the First Children and Youth National Conference on Environment, when the youths from all the country requested the organization of youth councils of environment and the creation of the 21 School Agenda. In this way, the Agency Manager of Environmental Education (The Environment and Education Ministries) seek to initiate permanent processes of Environmental Education (EE) which proposes a big program: Let’s Take Care of Brazil with Schools, under the MEC’s (Ministry of Education and Culture) responsibility. In this program, one of the structuring actions is the “Com-Vida” which has as one of its objectives, the creation of the 21 School Agenda, resulting in a participative planning involving the school community. In this collective construction, one expects the school community to show its dreams and challenges, and from them to elaborate an action plan aiming at a lively, participative and healthy school. This work presents a qualitative research, a Case Study which analyses the actions and the local interference in the EE system local areas; delimiting 10 schools from Campo Grande, Mato Grosso do Sul, which are registered in MEC as participants in the creation of the Com-Vida’s process. From the analyses and interpretation of the data collected it was deduced that, in actual fact, they were not groups. Workshops for Creation and Promotion of “Com-Vida” were also carried out, as in intervention proposal, in two schools, making use of the methodological proposal suggested by the management organism – the Future Workshop. Expecting a democratic construction, the proposal aims that each school involved, determine the design of guidelines to the 21 School Agenda inserting them in the political pedagogical project (PPP). Among the several possibilities and difficulties found, the participation was the key factor to achieve the desired dreams, characterizing however, as fundamental the effectiveness and legitimacy of the participation to the corroboration of the public policies related to the environmental education.

Key-words: Environmental education, Com-Vida, 21 School Agenda, Participation

LISTA DE SIGLAS

ANPPAS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade

CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia

CIDES - Comissão Interministerial para o Desenvolvimento Sustentável

CIEA - Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul

CJ - Coletivo Jovem

CMDU - Conselho Municipal de Desenvolvimento e Urbanização de Campo Grande

CMMA - Conselho Municipal de Meio Ambiente de Campo Grande

CNIJMA - Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente

CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

Coletivo Educador Cidema - Projeto de Formação de Educadores(as) Ambientais para a Sustentabilidade das Bacias dos Rios Miranda e Apa

Comitê Holandês - National Committee of the Netherlands (IUCN NL) Ecosystem Grants Programme (EGP)

COM-VIDA - Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas

CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente

CPDS - Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21

DEA - Departamento de Educação Ambiental (Ministério do Meio Ambiente)

DETRAN - Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul

DFI - Departamento de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

EA - Educação Ambiental

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNMA - Fundo Nacional do Meio Ambiente

ICLEI - Conselho Internacional para Iniciativas Ambientais Locais

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEC - Ministério da Educação

MMA - Ministério do Meio Ambiente

ONG - Organização Não-Governamental

PAMA - Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação – Meio Ambiente

PAP - Pesquisa Ação Participante

PAP - Pessoas que Aprendem Participando

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLANURB - Instituto Municipal de Planejamento Urbano e de Meio Ambiente de Campo Grande

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PPEC - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadores Ambiental

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental – Programa instituído em 1994

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental – Programa instituído em 1999

PROPACC - Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento

REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESI - Serviços Social da Indústria

SISNAMA - Sistema Nacional de Meio Ambiente

SisNEA - Sistema Nacional de Educação Ambiental

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro de Registro..	101
Figura 2 – Kit com material utilizado na Oficina de Futuro..	102
Figura 3 – Bilhete encaminhado aos pais e responsáveis.....	103
Figura 4 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos: 01 – Desenho; 02 – Maquete; 03 – Álbum; 04 Cartaz com fotos.....	105
Figura 5 – Durante “acolhida” apresentações sobre consumo sustentável.....	106
Figura 6 – Trabalhos desenvolvidos: 01 – Histórico da Escola; 02 – Entrevistas; 03 – Fachada interna da Escola; 04 – descritivo da secretaria.	106
Figura 7 – Álbum: 01 – Capa; 02 – Passado; 03 – Presente; 04 – Futuro.....	107
Figura 8 – Painéis em exposição: 01 – Diversos painéis; 02 – Destaque painel com histórico da Escola.....	107
Figura 9 – Visita à Exposição dos trabalhos: 01 – Alunos; 02 – Diretora e Irmã da Congregação.....	108
Figura 10 – Trabalhos: 01 – Descritivo antes e depois da reforma; 02 – Desenho passado, presente e futuro.....	110
Figura 11 – Prédio da Escola: 01 – Passado; 02 – Presente.	111
Figura 12 – Trabalhos: 01 – Prédio antigo; 03 – Descritivo do antes e depois; 03 – Nova Fachada da Escola	112
Figura 13 – Três momentos da Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras.....	113
Figura 14 – Alunos elencando os “Sonhos” e “Desafios”.....	114
Figura 15 – Após a coleta dos “Sonhos” e “Desafios”, visita dos alunos.	115
Figura 16 – Levantamento dos “Sonhos” e “Desafios”: 01 – Aluno escrevendo; 02 – Docente.....	117
Figura 17 – Após o levantamento dos “Sonhos” e “Desafios”, visita de alunos.....	117
Figura 18 – Bilhete preenchido por aluno	118
Figura 19 – Devolutiva do Plano de Ação da Escola São Francisco.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO – DA PRÁTICA À TEORIA	6
OBJETIVO	8
METODOLOGIA.....	9
ESTRUTURA DO TRABALHO.....	10
1. OS MARCOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	13
1.1 MARCO CONCEITUAL	14
1.2 MARCO SITUACIONAL	30
1.3 MARCO OPERACIONAL.....	40
2. METODOLOGIA.....	54
2.1 ESTUDO DE CASO	57
2.2.1 A Fase Exploratória	59
2.2.2 A Delimitação do Estudo.....	61
2.2.3 Da Categorização à Generalização	62
3. A REALIDADE VIVIDA.....	66
3.1. DINÂMICA DO ESTUDO DE CASO.....	70
3.1.1. Técnica de Pesquisa	72
3.1.2. Sistematização de Registros.....	73
3.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	75
4. PROPOSIÇÃO – INTERVENÇÃO	89
4.1.1 Projeto Político Pedagógico - PPP.....	90
Escola São Francisco	91
Escola Prof. Virgílio	93
4.1.2 Síntese das entrevistas e análise das informações coletadas	95
Escola São Francisco	95
Escola Prof. Virgílio	96
4.2 Oficina de Futuro	98
4.2.1 Dimensão Histórica	104
Escola Estadual São Francisco	105
Escola Prof. Virgílio	109
4.2.2 Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras.....	113
Escola São Francisco	113
Escola Prof. Virgílio	116

4.2.3 Plano de Ação.....	118
5. DISCUSSÕES	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	134
Apêndice 1 - Carta encaminhada às escolas.....	134
Apêndice 2 - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas.....	135
Apêndice 3 - Relação das escolas de Campo Grande	137
Apêndice 4 - Sistematização instrumento de pesquisa	138
Apêndice 5 - Cronograma atividades	152
Apêndice 6 - Matriz lógica das atividades	153
Apêndice 7 - Relatório com cronograma, pauta e encaminhamentos	156
Apêndice 8 - Plano de Ação	160

INTRODUÇÃO

Acredita-se que as escolas desempenham importante papel na formação/transformação dos indivíduos, podendo contribuir na busca por uma melhor qualidade de vida das pessoas ao fomentar o respeito aos interesses coletivos e aos ecossistemas.

Com a Educação Ambiental (EA) espera-se a convergência e a potencialização de esforços e ações no âmbito da sociedade civil organizada, tendo, na instituição escolar, a capilaridade intrínseca e necessária para a difusão de informações e produção de conhecimento, considerando que cada localidade e comunidade são atendidas por alguma escola.

A EA nos espaços escolarizados passa a ser contemplada legalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No Capítulo VI, Art. 225, Inciso VI, a Carta Magna evidencia a incumbência imposta ao Poder Público de: promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008; BRASIL, 2005a).

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999 e sua regulamentação em 2002, as iniciativas governamentais e não governamentais foram fortalecidas, destacando-se o planejamento de ações para o estabelecimento de políticas públicas, visando uma EA ampla, inclusiva, crítica e democrática.

A Política Nacional busca desencadear processos permanentes de EA formal, não-formal e difusa, visando ao enraizamento de ações estruturantes e à capilaridade imbuída nas propostas dos diversos documentos – políticas, programas e projetos.

Neste sentido foi proposta e realizada em 2003, pelo Ministério da Educação (MEC) a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (I CNIJMA). Considerado um importante fórum de discussão e deliberações, o evento envolveu cerca

de 400 delegados que representaram, em Brasília, cerca de seis milhões de estudantes de 16 mil escolas.

Dentre as recomendações decorrentes da conferência destacam-se as descritas na Carta dos Jovens Cuidando do Brasil, “que propuseram a criação de conselhos jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21 nas escolas do país” (BRASIL, 2007c, p. 9). Para atender tais recomendações e demandas identificadas, algumas iniciativas têm sido implementadas pelo Governo Federal, dentre elas, o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”.

Esse programa propõe um processo permanente de desenvolvimento da EA na rede de instituições escolares, capaz de trabalhar conceitos científicos, saberes tradicionais e políticas ambientais, através de inúmeras estratégias de múltiplas dimensões. Conforme documentos oficiais (BRASIL, 2007c), como uma das ações estruturantes, baseada na participação de estudantes, professores, funcionários, diretores e comunidade, surge assim a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida).

A Com-Vida tem como um dos seus objetivos fundamentais, a elaboração das Agendas 21 Escolares, com o envolvimento de toda a comunidade escolar – direção, equipe pedagógica, corpos docente, técnico e administrativo, alunos, pais e responsáveis, além de lideranças do entorno da escola. A partir da realidade local, espera-se que a comunidade escolar elenque suas demandas e busque alternativas, visando tornar a escola um espaço educador participativo, democrático, animado e saudável, atendendo assim, os objetivos da Com-Vida (BRASIL, 2007c).

Em Mato Grosso do Sul, desde a década de 1990, com destaque para a região do Pantanal, ocorrem mobilizações impulsionadas pelas questões ambientais. Entre ações, programas e projetos realizados, fomenta-se a criação de consórcios e comitês de bacias, fóruns de discussões (comissões, câmaras técnicas, redes e coletivos de EA e de jovens) voltados para implementação direta de ações de formação e fortalecimento de educadores (as) ambientais e redes locais de Educação Ambiental.

Mesmo considerando o contemporâneo processo de institucionalização da EA no Brasil, é possível afirmar que a inserção da temática EA nas salas de aulas está se fortalecendo e ampliando, conforme pesquisas e documentos dos órgãos oficiais.

A partir de 2001, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) inseriu no Censo Escolar aplicado em todo o Brasil, nas escolas de ensino fundamental, perguntas sobre a Educação Ambiental desenvolvida. Foram duas pesquisas no âmbito nacional: “O que fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”, realizada pelo INEP e “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas” realizada pela Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis (RUPEA) (BRASIL, 2007d).

De 2001 a 2004, segundo documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), o Censo Escolar identificou uma taxa de crescimento de aproximadamente 28% (de 61,2% para 94%), que confirma a universalização de práticas de EA no sistema de ensino fundamental no país, seja como projetos, disciplinas especiais ou sua inserção da temática ambiental nas disciplinas (BRASIL, 2007b, p. 14).

A proposta das Com-Vida, lançada em 2004, deu início a um processo de implementação com ações de formação de professores e alunos (representantes das escolas que participaram da I CNIJMA) e preparação e distribuição de materiais para difusão de uma metodologia própria, um passo a passo para a implantação das comissões nas escolas.

A Secad identificou, no universo das escolas que realizaram a II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (11.475), a criação de 4.147 Com-Vida, cerca de 36% do total. Em Mato Grosso do Sul, das 247 escolas participantes, 101 (40%) implantaram as Com-Vida (BRASIL, 2007a; 2007c).

Conhecer os resultados e a efetividade da implantação das Com-Vida em Campo Grande (MS) é o objeto deste trabalho. A pesquisa envolveu a sistematização das informações visando compreender a interrelação e a efetividade da implementação das Com-Vida, analisando os reflexos e as iniciativas oportunizadas pelas ações e inferências nas redes locais como parte das Políticas Públicas de Educação Ambiental.

A pesquisa foi delineada para conhecer e analisar as Com-Vida. A opção metodológica do Estudo de Caso foi amparada no fato de que essa proposta encontra-se aberta, em andamento. Dessa forma, a escola pode, a qualquer tempo, decidir pela criação da Comissão.

Após a análise e interpretação dos dados coletados, não foram encontradas informações suficientes para o prosseguimento do planejamento inicial, o de analisar as ações das Com-Vida nas escolas e em seu entorno, e ainda, considerando a exiguidade da bibliografia disponível sobre os resultados alcançados pela efetivação da Com-Vida. Nesse sentido, o Estudo de Caso concentrou-se na análise dos dados coletados em 2008, entrevistas e observações.

Por outro lado, para atender às exigências do Mestrado Profissionalizante, propôs-se à realização das “Oficinas para Fomento e Criação das Com-Vida”, como projeto de intervenção em duas escolas envolvidas nesta pesquisa, uma da rede estadual e outra municipal (Campo Grande).

Esta alternativa, como objeto de intervenção e produto para o Programa de Pós-Graduação, foi devidamente submetida como ação de extensão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realizando assim todos os passos delineados na proposta da Com-Vida, com a utilização de metodologias participativas, assim como a mobilização e envolvimento dos diversos segmentos nas discussões e elaboração da Agenda 21 Escolar.

A partir do referencial teórico e metodológico proposto pelo Órgão Gestor nacional (MEC e MMA), trabalhou-se a Oficina de Futuro, envolvendo a comunidade escolar na elaboração dos produtos a Árvore dos Sonhos, o Caminho das Pedras e o Plano de Ação (BRASIL, 2004b). Na expectativa de uma construção democrática, essa proposta pedagógica e metodológica almeja que cada uma das escolas possua, a partir de suas realidades, o delineamento das diretrizes da Agenda 21 Escolar, assim como sua inserção no Projeto Político Pedagógico.

Com a interpretação, análise e discussão das informações coletadas e observadas nos vários momentos da pesquisa, desde as entrevistas em 2008, à realização da intervenção em 2009, foi possível tecer algumas considerações sobre os processos de implantação das Com-Vida, que poderão contribuir para a elaboração de Agendas 21 Escolares e, conseqüentemente, o fortalecimento das políticas públicas de Educação Ambiental.

A pesquisa evidenciou que as escolas apresentam forte potencial para capilaridade pois, geralmente, reúnem grande diversidade socioeconômica, política e cultural, abarcando questões voltadas para o coletivo, assim como para grupos ou

indivíduos de diferentes matizes, com influências positivas e/ou negativas. Revelam-se assim, um espaço social potencial para a participação coletiva e tomadas de decisões. Nesse sentido, acredita-se que possuam função aglutinadora para sediar as discussões sobre os problemas do lugar, as articulações de ideias e a busca por soluções.

Assim, a comunidade, a partir de sua realidade, pode usar a escola para elaborar a sua Agenda 21, contemplando seus anseios, suas expectativas e suas demandas, haja vista que os princípios e premissas imbuídos na proposta dessa agenda prevêm a integração das comunidades com os seus ambientes escolares. A própria metodologia e o passo a passo propostos pelo projeto da Com-Vida, visam atingir diretamente as diversas localidades, em diferentes escalas, com o envolvimento de todos na elaboração das Agendas 21. Portanto, a implantação deveria partir das bases, ou seja, da escola para o município, do município para o estado, do estado para o país, contemplando os anseios a partir do local, avançando para o global.

Nesse exercício de inversão do processo atual, o fluxo seria a elaboração das agendas escolares, encaminhando-se para as agendas municipais e, por sua vez, colaborando com as regionais ou estaduais e, posteriormente, para as nacionais, retratando assim os anseios das comunidades em agendas nacionais e internacionais.

Partir da Agenda 21 Global não inviabiliza ou neutraliza o processo, porém deixa lacunas na execução e efetivação de um planejamento participativo. A concepção, desde o início pensada, formulada e proposta durante a Rio-92, destaca como indicativo a elaboração da Agendas 21 Locais com ampla participação da comunidade.

Considerando que um dos objetivos da Com-Vida é a elaboração da Agenda 21 Escolar, e que nos registros oficiais (Brasil, 2007a), para Mato Grosso do Sul constavam 101 Com-Vida, deveria, portanto, reunir 101 Agendas 21 Escolares, e destas, 10 seriam de Campo Grande.

Sobre a proposta da Com-Vida, neste trabalho questiona-se: caso houvesse o cumprimento na íntegra das etapas sugeridas pelo Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, desde sua implantação em 2004, teria sido possível atingir os objetivos propostos, alcançando o almejado sucesso nas suas funções junto às comunidades com a elaboração das Agendas 21 escolares?

MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO – DA PRÁTICA À TEORIA

O lançamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências coincidiu com o meu desejo pessoal de sistematizar em produção acadêmica as experiências vivenciadas em Educação Ambiental. A oportunidade de transformar a prática usual em um trabalho científico convergiu na proposta da presente pesquisa: “Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Os Desafios da Educação Ambiental como Política Pública”.

A contextualização desta pesquisa tem a premissa do meu envolvimento com a Educação Ambiental desde 1998, inicialmente com atividades pontuais que evoluíram para processos contínuos, com participação em projeto de formação de educadores ambientais populares. Assim, o envolvimento com a EA pôde ser aprofundado com a imersão como coordenadora do projeto de Formação de Educadores(as) Ambientais para a Sustentabilidade das Bacias dos Rios Miranda e Apa – Coletivo Educador Cidema. Este projeto foi desenvolvido com o apoio do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) e do Departamento de Educação Ambiental (DEA), ambos do Ministério do Meio Ambiente (MMA), contemplando uma diversidade de educadores(as) que trabalham com EA na região, ligados a lideranças e agentes comunitários, comunidade escolar, catadores de recicláveis e administração pública.

Contemplada nesta formação, a comunidade escolar, deveria fortalecer iniciativas existentes nas suas localidades, tendo como principal objetivo a implantação ou o fortalecimento das Com-Vida, de maneira que os educandos que participaram da formação, conjuntamente, olhassem os diversos atores como parte fundamental para o processo contínuo que a EA exige.

Considerando a minha prática como articuladora, animadora e educadora ambiental nessa ação, num primeiro momento, para atender às diretrizes do Programa de Mestrado Profissionalizante (voltado para profissionais com atuação no ensino formal), foi elaborado um projeto que objetivava avaliar as Com-Vida nas escolas das

bacias dos rios Miranda e Apa, abrangendo 26 municípios de Mato Grosso do Sul. Diante das dificuldades de se executar o trabalho em um espaço territorial tão amplo, foram efetuados vários recortes até se chegar a uma proposta de pesquisa exequível, que envolvesse 10 escolas de Campo Grande presentes na relação dos documentos oficiais como detentoras de Com-Vida.

As disciplinas cursadas no Programa – 480 horas/32 créditos em 2007 e 2008 – corroboraram para a lapidação da pesquisa, quando pôde ser delineada a metodologia utilizada, o Estudo de Caso. Para cada disciplina, ou para o conjunto delas, foram elaborados trabalhos científicos que contribuíram para a produção desta pesquisa. Houve várias apresentações de trabalhos sobre as temáticas envolvidas na pesquisa em eventos locais, nacionais e internacionais.

Durante o segundo semestre de 2008 foram iniciados os contatos com as escolas cadastradas junto ao MEC para agendamento e realização das entrevistas e observações, bases do presente Estudo de Caso.

Em 2009, o primeiro semestre foi dedicado à sistematização e preparação do Relatório de Qualificação. Concomitantemente foi proposta uma intervenção, visando atender às diretrizes do Programa de Mestrado, por meio de um Projeto de Extensão junto à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: “Oficina para Fomento e Criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida)”. Em tal projeto, desenvolvido em duas escolas de Campo Grande (MS), foi utilizada a metodologia proposta pela Com-Vida (BRASIL, 2004b), envolvendo a Oficina de Futuro, que consiste no desenvolvimento de quatro momentos distintos: Dimensão Histórica, Árvore dos Sonhos, Caminho das Pedras e Plano de Ação.

Também foi formalizado como projeto de extensão, o trabalho intitulado Formação de Educadores Ambientais para a Sustentabilidade das Bacias dos Rios Miranda e Apa (Coletivo Educador Cidema). Além disso, participei de outros projetos de extensão que contemplaram a Educação Ambiental e as Com-Vida: “Formação Benfica em Educação Ambiental”; “Educação Ambiental: escolas sustentáveis e Com-Vida”; e “Capacitação em Educação Ambiental”, em andamento na UFMS.

Além dos trabalhos e resultados específicos sobre a pesquisa, o percurso maximizou a elaboração projetos, participação em seminários e formações de professores, apresentação e publicação de trabalhos em espaços de renome sobre Ensino

e Pesquisa, Educação Ambiental e Recursos Hídricos, dentre outros, com a divulgação em meios de comunicação: impresso, digital, virtual e radiofônico.

O artigo “Educação Ambiental e suas bases legais em Mato Grosso do Sul”, publicado na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), resgata e registra subsídios legais para execução da EA no ensino formal e não-formal, sendo o primeiro a sistematizar as informações desde a criação desse Estado.

As pesquisas documentais e sistematização de informações estão colaborando nas discussões da Política Estadual de Educação Ambiental do Estado, no âmbito da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (CIEA). Bem como, servindo de base para a elaboração do projeto aprovado no âmbito do Comitê Holandês – National Committee of the Netherlands (IUCN NL) Ecosystem Grants Programme (EGP) que, dentre as atividades, trabalhará a inserção da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico em 12 escolas da Bacia do Rio Apa, sendo sete no lado brasileiro e cinco em território paraguaio. Este projeto conta com o apoio logístico e pedagógico da UFMS.

OBJETIVO

Este trabalho teve, como principal objetivo, conhecer a interrelação e a efetividade da implementação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida) no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, analisando os reflexos e as iniciativas oportunizadas a partir da metodologia proposta pelo Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” e política pública.

METODOLOGIA

Dentre as várias estratégias de pesquisa em Ciências Sociais, o Estudo de Caso é uma pesquisa empírica com propósitos exploratório e descritivo. Segundo Yin (2001), tem como objetivo investigar e explorar aquelas situações nas quais a intervenção não tem clareza no conjunto de resultados, ou seja, pouco controle sobre os eventos, e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Levando em consideração que as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), encontram-se em desenvolvimento, e ainda, com pouca referência bibliográfica ou estudos, o presente trabalho utilizou-se da Metodologia Estudo de Caso para a análise e exploração da situação e entraves à efetiva implementação do programa.

Utilizado em diversos estudos, o Estudo de Caso, por mais que seja uma proposta metodológica de pesquisa empírica, demanda o estabelecimento de critérios para julgar a qualidade da pesquisa, com testes da validade do constructo, validade interna, validade externa e confiabilidades. Para vários autores, dentre eles Yin (2001), na realização da pesquisa deve-se observar as etapas previstas em um Estudo de Caso, com a preparação, o desenvolvimento e a finalização.

Durante a fase de preparação elaborou-se o planejamento, os instrumentos de coleta de dados e revisão bibliográfica referente às Com-Vida e EA, de coleta de dados junto às instituições gestoras de EA (estadual e nacional) e às escolas que participaram do processo de implantação das Com-Vida, tendo sido assim organizada:

Preparação

1. Revisão bibliográfica;
2. Coleta de dados sobre as Com-Vida junto às instituições gestoras de Educação Ambiental (municipal, estadual e nacional);

Desenvolvimento

3. Mapeamento das Com-Vida existentes, que participaram do processo de instalação do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”;
4. Elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados;
5. Análise das informações dos objetivos propostos pelo Programa com os estágios das escolas selecionadas durante o Estudo de Caso.

A proposta inicial previa a seleção de duas unidades escolares participantes da primeira fase do Estudo de Caso para conjuntamente conhecer todos os estágios de implantação e desenvolvimento das Com-Vida.

Finalização

6. Discussão e consideração a partir da análise dos dados coletados nas escolas participantes da pesquisa.

Proposição - Intervenção

7. Seleção de duas unidades escolares participante da primeira fase da pesquisa (pesquisa documental, entrevistas e observações) para a realização da Oficina para Fomento e Criação das Com-Vida (Oficina do Futuro).

Após a análise e triangulação dos dados do Estudo de Caso, para atender aos objetivos do Mestrado Profissionalizante, optou-se pela proposição das Oficinas para Fomento e Criação das Com-Vida.

ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está inserido no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC), na área de concentração de Educação Ambiental, do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), do Departamento de Física (DFI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Como a pesquisa visa analisar dados de um programa em andamento, inserido no contexto escolar, optou-se pela apresentação de um texto de Introdução com

informações da pesquisa proposta, com as motivações da pesquisadora, objetivos e estrutura do trabalho.

A dissertação foi distribuída em seis capítulos: Os Marcos da Educação Ambiental, Metodologia, Realidade Vivida, Proposição - Intervenção, Discussões e Considerações Finais.

Para tratar da Educação Ambiental, Capítulo 1, optou-se por descrevê-la como os marcos da EA: marco conceitual, situacional e operacional, caracterizando as diversas nuances de maneira a registrar o processo histórico, o movimento, a abordagem pedagógica e pesquisas.

O marco conceitual, descreve como está ancorada a Educação Ambiental, trabalhada a partir as diversas linhas de abordagem: conceitual, pedagógica e metodológica. O marco situacional apresenta o processo histórico da EA, contextualizando diversos documentos que se tornaram referência para gestores, pesquisadores e educadores, dentre eles a Agenda 21 global, nacional e local. O marco operacional centra-se no que está sendo idealizado e realizado para atingir os objetivos propostos nos documentos acordados como parte de uma política pública planetária e emancipadora, principalmente no Brasil, garantido na Política Nacional de Educação Ambiental, focalizando a proposta central da pesquisa, a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida).

O Capítulo 2 discute a metodologia utilizada, com enfoque para a pesquisa qualitativa, com detalhamento do Estudo de Caso, com os seus usos nas pesquisas sociais.

O Capítulo 3, A Realidade Vivida, situa a Educação Ambiental como uma política pública, destacando a dinâmica do estudo de caso, a delimitação do estudo e a técnica de pesquisa, finalizando com a análise e interpretação de dados coletados a partir da sistematização das entrevistas e registros realizados na primeira fase da pesquisa (2008).

O Capítulo 4, Proposição – Intervenção, descreve o percurso para a realização das Oficinas de Fomento e Criação das Com-Vida aprovadas como Projeto de Extensão junto à UFMS. Apresenta as duas unidades escolares a partir de um olhar no Projeto Político Pedagógico (PPP), das observações e entrevistas, além dos resultados das Oficinas de Futuro.

O Capítulo 5 dedica-se às discussões de informações coletadas e observadas durante a realização do Estudo de Caso e da intervenção, considerando as nuances e entraves no percurso para implantação e implementação das Com-Vida, bem como esforços para atingir os objetivos propostos.

Por fim, o Capítulo 6, Considerações Finais, registra as contribuições da pesquisa amparada na metodologia Estudo de Caso, para que os leitores possam entender a dinâmica de projetos propostos – o idealizado e o realizado, bem como, outros pesquisadores possam dar continuidade aos estudos, contribuindo assim com as políticas públicas, principalmente de Educação Ambiental.

1. OS MARCOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Propor uma revisão teórica sobre o processo de desenvolvimento da Educação Ambiental (EA), partindo de documentos oficiais e produções teóricas que aportam os referenciais relevantes para a construção das políticas públicas para a área, é um dos grandes desafios deste capítulo.

A EA tem suas raízes registradas em documentos e protocolos pensados, discutidos e acordados em diversas escalas. Muitas propostas presentes nas políticas de EA da atualidade têm sua origem em lutas e reivindicações deflagradas a partir da reflexão sobre problemas locais, tornando-os planetários.

Por mais que os programas oferecidos pelas políticas públicas de EA tenham metodologias detalhadas para se trabalhar a EA (formal, não-formal e difusa), sua execução exige que se leve em consideração a dinâmica e as peculiaridades de cada realidade, ou seja, considerar as diferenças: institucionais, sociais, culturais, econômicas, políticas, geográficas e ambientais.

Desta forma, neste trabalho, a contextualização dar-se-á a partir de um marco conceitual, ou seja, que evidencia como está ancorada esta Educação Ambiental; também de um marco situacional, dos processos históricos; e, do marco operacional, que diz respeito ao que está sendo pensado e realizado para atingir os objetivos propostos em documentos dedicados à formulação da concepção de uma Educação Ambiental participativa, democrática e inclusiva, no fortalecimento de políticas públicas.

Optou-se por esta estruturação por considerá-la capaz de facilitar a apresentação de práticas desenvolvidas nas escolas, tendo em vista que tal estrutura tem sido utilizada para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Assim descrito pelo Órgão Gestor (MEC e MMA):

(...) PPP – consiste num tema complexo, cercado de significados e finalidades, concepções e reflexões, e nos últimos anos tem ganhado espaço no âmbito da Educação Ambiental (EA) brasileira. Se do ponto de vista da educação formal percebe-se já considerável acúmulo do ponto de vista legal-institucional, teórico e prático, a partir da incorporação e da introjeção por parte dos sistemas de ensino deste tema, o chamado campo "não formal" da educação, e mais especificamente da educação ambiental, vivencia um panorama consideravelmente diferente (BRASIL, 2005b, 7).

Observa-se que o PPP é uma exigência do próprio sistema oficial de ensino, e uma indicação do Órgão Gestor de EA para a utilização na elaboração e execução de projetos de EA não-formal. Segundo o documento oficial (BRASIL, 2006, p. 23) o PPP serve para a formulação e enunciação de uma proposta educacional, desde suas diretrizes filosóficas, suas bases conceituais e políticas até a sua operacionalização, a exemplo do Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais (ProFEA) (BRASIL, 2006).

1.1 MARCO CONCEITUAL

Discutir as diversas elaborações de autores e autoras, de renome nacional e internacional, que se debruçaram nas últimas décadas em produzir referenciais teóricos sobre Educação Ambiental, perfaz o marco conceitual, pelo qual se propõe elencar considerações quanto aos aspectos conceituais, pedagógicos, metodológicos, dentre outros.

O desafio passa pela descrição e apresentação das várias correntes que constituem a EA desenvolvida atualmente, com destaque para os movimentos sociais e algumas das problemáticas ambientais. De maneira geral, considera-se que a EA não se constitui um processo estanque, e que tem em suas bases autores, pesquisadores e pensadores, dos clássicos aos contemporâneos, os quais discutem as diferentes correntes da EA – convencional, conservadora, transformadora, crítica, problematizadora e emancipadora, conforme contribuições de: Loureiro (2004, 2006, 2007), Carvalho (2004, 2006), Lima (2004), Castro *et al* (2006), Reigota (2001), Sato e Santos (2003),

Guimarães (2004), Diaz (2002), Tozoni-Reis (2005, 2007), Viezzer (2005), além de documentos institucionais dedicados a discussão sobre EA .

Nesse processo de construção das bases teóricas, Loureiro (2006) oferece contribuições relevantes quando apresenta a caracterização geral da teoria social e da questão ambiental que constituem o processo histórico situando-o à questão ecológica.

Loureiro (2006, p. 14-15) menciona que “as formulações de pensadores clássicos da área social, dos séculos XVII, XVIII e XIX – como Hobbes, Locke, Smith, Rousseau, Ricardo, Stuart Mill e Marx, entre outros – não podem ser definidas como ecológicas”. Para o autor, a tríade Weber, Marx e Durkheim, sustentáculo da teoria social clássica, nega o determinismo biológico e tende a colocar a dimensão ambiental em segundo plano. Loureiro lista três motivos: as ciências da sociedade emergiram contemporaneamente à época vivida por esses pensadores; a questão ambiental inexistia ou era marginal à reflexão intelectual; e, as manifestações coletivas em defesa da natureza se resumiam a iniciativas esparsas, todas de cunho conservador ou conservacionista, não constituindo um movimento social, nem objeto que despertasse maior atenção dos estudiosos.

Loureiro (2004; 2006), destaca as abordagens pedagógica, crítica e emancipatória, elenca teóricos que servem como referência para se chegar à Educação e à Educação Ambiental discutida hoje, dentre eles: Demerval Saviani, Michel Apple, Henri Giroux e Pierre Bourdieu; na tradição dialética marxista, a Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Eric Fromm, Walter Benjamin, Alfred Schmidt e Herbert Marcuse; nas escolas inspiradas na teoria marxiana, Gramsci; e destaca as rigorosas e criativas contribuições de Henri Lefebvre, Karel Kosik, Georg Lukács e Ernst Bloch.

O autor ainda aponta como influentes na construção da EA transformadora, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos; relaciona os fundadores da Ecologia Política: René Dumont, Daniel Cohn-Bendit, Rudolph Bahro e André Gorz, passando também pelo crítico Enrique Leff. O autor cita: Raymond Williams, Michel Löwy, Francisco Buey, James O'Connor, Elmar Altvater, entre outros, como colaboradores que se mantêm estritamente na tradição dialética marxiana.

Loureiro (2004, p.69) ainda destaca o francês Edgar Morin, “que partiu da tradição marxista e incorporou a crítica que outros teóricos e movimentos sociais a esta

faziam, especialmente no tocante à problemática ecológica”, apresentando e contextualizando o Paradigma da Complexidade. Para Loureiro, Morin renovou o método dialético, contando com a contribuição da obra de Marx, mas associando-a à teoria de sistemas e à cibernética, num processo que se intensificou e objetivou nos anos de 1970.

Posteriormente serão retomadas as discussões, contribuições e abordagens pedagógicas de Morin, mais detalhadamente.

Sem desconsiderar as diversas correntes conceituais, pedagógicas e metodológicas existentes hoje, dos clássicos aos contemporâneos, que perfazem um rol de teóricos que influenciam direta ou indiretamente na construção da EA, autores pesquisadores são unânimes em afirmar que a EA ganhou força nas três últimas décadas do século XX.

Além de ser quase impossível sistematizar e sintetizar todas essas correntes, é preciso considerar, parafraseando Carvalho (2004), “as múltiplas educações ambientais” realizadas e vividas nos diferentes espaços, a sua importância no contexto social e na construção de Políticas Públicas de Educação Ambiental.

Para se chegar a essas múltiplas educações ambientais, autores afirmam que a Educação Ambiental se trata de um processo recente, em construção, principalmente no Brasil e na América Latina, com diferentes concepções conceituais, pedagógicas e metodológicas que influenciam as práticas de EA, diferentes dos países desenvolvidos para os em desenvolvimento.

Lima (2004) descreve a EA do Brasil como uma prática duplamente política: primeiro por integrar o processo educativo, que é inerentemente político e, também, a questão ambiental que tem o conflito em sua origem. Para o autor, as iniciativas, concepções e tendências representam um diferencial qualitativo relativo à EA desenvolvida no continente europeu e na América do Norte, marcadas por influências conservacionistas e/ou preservacionistas.

Neste sentido, faz-se necessário a contextualização das problemáticas ambientais. Loureiro (2006, p. 19-20) apresenta três posturas típicas no tratamento da problemática ambiental – naturalismo, tecnicismo e romantismo ingênuo:

- o Naturalismo – os problemas são abordados em sentido a-histórico, ignorando as relações sociais e a relação indivíduo-natureza é condicionada às relações

naturais e à sua dinâmica, com grande ênfase nas ciências biológicas – o positivismo clássico;

- o Tecnicismo – as soluções técnicas, de manejo e gestão dos recursos naturais são apontados como capazes resolver os dilemas atuais;
- o Romantismo Ingênuo – o ser humano é considerado como agente nefasto – conservacionistas e preservacionistas, defendido por aqueles que buscam ser “politicamente e ecologicamente corretos” mas desconsideram a própria dinâmica da natureza e a inevitável ação humana sobre esta.

As posturas elencadas acima caracterizam a EA convencional e conservadora, as quais permeiam muitas práticas de EA desenvolvidas hoje.

Lima (2004), ao debater a EA convencional, destaca como um conjunto de reducionismos converte a vasta complexidade da questão ambiental à singularidade de uma de suas dimensões, tratadas como causa e efeito, excluindo a análise do problema, fatores indispensáveis a sua compreensão.

Discutida por diferentes autores, as definições e conceitos da EA conservadora e convencional apresentam diferenças sutis e traços comuns, o individualismo, a dicotomia social e ambiental, com resoluções de problemas sem discussão das causas – desconsiderando a complexidade das relações humanas e ambientais, uma visão fragmentada, simplista e reducionista.

Ao discutir a concepção de EA Conservadora, Guimarães (2004) descreve que a mesma ainda não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, enfatizando:

Essa perspectiva ao substanciar-se nos paradigmas constituintes/constituídos da/pela sociedade moderna, os reproduz em sua ação educativa. Sendo assim, não supera, por exemplo, o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo que informam a compreensão/ação sobre o mundo e que historicamente se constituiu hegemônica na sociedade moderna (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Enquanto processo pedagógico, a EA conservadora tende a privilegiar ou promover a descontextualização da realidade, focar no indivíduo ao invés do coletivo. Segundo Loureiro (2004, p. 74), a EA conservadora, como modalidade educacional focada na conservação da natureza, data de 1950. Tal modalidade tem sido significativa na escala social, como resultado das práticas de organizações e intelectuais preocupados com ações focadas na manutenção de forma intacta de áreas protegidas e na defesa da

biodiversidade, dissociando sociedade e natureza. Para o autor, é impreciso dizer que havia uma única educação ambiental, que poderia ser definida como convencional, por decorrer da educação conservacionista ou das concepções educativas oriundas das ciências naturais, e que hoje há o contraponto nas múltiplas abordagens constituídas.

É comum encontrarmos, dentre as atividades de EA, as características convencional e conservadora, independente dos proponentes ou executores, dado que para atender exigências de projetos e programas, centram em propostas descontextualizadas e pontuais, tratando os problemas, sem considerar as causas.

Para Castro *et al* (2006, p. 158-161), a experiência ambiental da modernidade é marcada pelo pensamento racional cartesiano, cuja principal característica é a exacerbação do uso da ciência e da razão para orientar a ação humana frente aos fenômenos da natureza e da vida em sociedade. Especificamente sobre EA como proposta educativa, descrevem seu surgimento como consciência do processo civilizatório moderno. É uma via que expressa, fundamentalmente, a contestação do modelo de exploração do ambiente natural e, conseqüentemente, do ambiente social da vida moderna.

Das críticas e reflexões sobre a construção histórica dos preceitos da EA, Reigota (2001, p. 27-28) escreve e questiona as tendências da educação contemporânea que, para o autor, se baseia na transmissão de conteúdos científicos, nos métodos ditos modernos e sem reflexão crítica nos meios tecnológicos; no populismo cultural que considera sempre válido todo conhecimento originado nas camadas sociais mais pobres.

Dentre os vários autores empenhados em elucidar e corroborar com as discussões e contradições acerca da EA, Loureiro (2004, p. 76) enfatiza que as práticas conservacionistas e convencionais são ainda dominantes, porém, há forças ambientalistas com preocupações sociais e um vasto leque de educadores formados nas tradições críticas e emancipatórias que incorporaram, já há trinta anos, a discussão sobre a vida em seu sentido mais profundo e a sustentabilidade planetária.

E, dessa forma, não se pode desconsiderar essas práticas como conservacionistas ou convencionais, já que estão construindo e empenhadas a acompanhar e contribuir para a EA. Para muitos autores, são dessas práticas que se constituem as reflexões críticas para a compreensão de concepções transformadoras.

Nesse sentido, Sato e Santos (2003) destacam o processo contínuo de transformação dado às questões socioambientais, principalmente no Brasil:

Do “conservacionismo extremo” à compreensão mais ampla, a EA deu um salto quanti e qualitativo no cenário nacional. Embora a maioria ainda compreenda que “ambiente” seja sinônimo de “natureza”, esta visão tem sido modificada ao longo dos anos, dando lugar à uma percepção mais crítica, com elementos culturais e naturais, conferindo uma preocupação social adequada na dimensão ambiental (SATO e SANTOS, 2003, p. 3).

Ao discutir a questão ambiental contemporânea para se chegar a uma EA crítica, emancipadora e democrática, Carvalho (2006) enfatiza como um fenômeno que tende a ser convergente e estável, acompanhando a dinâmica socioambiental, no qual prefere pensar que as práticas e sentidos em torno do ambiental como um campo social instável, contraditório e multifacetado. Para a autora, esse campo comporta inúmeros movimentos sociais, ideológicos, políticas, hábitos, estilos de vida; e é exatamente por abranger inúmeros movimentos que se tem um terreno movediço e relações complexas, sendo que é esse o terreno em que o educador ambiental constrói sua prática, posicionando-se como educador e como cidadão; destaca o caráter não estritamente pedagógico, mas político de sua intervenção.

Das raízes, diversidades e influências que perfazem a EA crítica, emancipadora e transformadora, não podem ser esquecidas as teorias que a embasam. Lima (2004) destaca:

(...) provenientes da teoria crítica, do pensamento ecopolítico, da teoria da complexidade, do neomarxismo, da teoria do conflito, da sociologia ambiental, da teoria da sociedade de risco, da educação popular, do socialismo utópico, da versão contemporânea da teoria da sociedade civil e dos movimentos sociais, do pós-estruturalismo e pós-modernismo, do ecodesenvolvimento e de uma educação ambiental crítica, entre outros (LIMA, 2004, p. 93).

Partindo mais especificamente para a abordagem pedagógica da EA, autores atuantes, participantes da construção coletiva e crítica, buscam caracterizar essas abordagens a partir de algumas teorias, dentre elas, a de Edgar Morin.

Ao apresentar o percurso da EA Crítica, Guimarães (2004, p. 27) não a vê como uma evolução conceitual da EA Conservadora, e sim como uma contraposição que, a partir de outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa.

Para o autor, a EA Crítica contribui com uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que auxilie no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa. Guimarães (2004, p. 28) cita três autores que constituem grandes referências para a sua produção: Paulo Freire, Milton Santos e Edgar Morin, assim justificando “para a leitura crítica (Freire) de um espaço (Santos) complexo (Morin)”. Destaca que dentro dessa 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. Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Além de Guimarães (2004), outros autores aproximam a discussão para uma EA crítica e emancipadora baseando-se na Teoria e Paradigma da Complexidade de Edgar Morin, ressaltando as diversas dimensões da realidade. Para Diaz (2002), a noção de complexidade situa-se no centro de um novo enfoque que reintegra nosso meio ambiente em nossa consciência social; Lima (2004) resgata e articula as noções de multidimensionalidade, multiplicidade, interdisciplinaridade, interdependência, diversidade, simultaneidade e complementaridade que são inerentes à vida e, conseqüentemente, à educação e à questão ambiental; segundo Loureiro (2004), para se ter este paradigma como instrumento transformador, é necessário que se constitua em algo mais do que um método para uma nova teoria, não podendo, assim, prescindir de uma síntese teórico-prática entre educadores e outros trabalhadores no exercício de sua cidadania.

Na multiplicidade de contribuições teóricas, ao focar as características metodológicas, Loureiro (2004, p. 70) coloca a “questão ambiental” como complexa, trans e interdisciplinar. Aponta a dialética como o exercício totalizador que permite apreender a síntese das determinações múltiplas que conformam a unidade, definindo-a como um método que possibilita o diálogo crítico com outras abordagens do campo “ambiental”, utilizando-se de pressupostos comuns na formulação de suas visões de mundo.

A constituição pedagógica, teórica e metodológica de uma EA crítica, emancipadora e transformadora, descrita e defendida por vários autores, deve potencializar iniciativas e diálogos de atores enquanto parte de coletivos pensantes,

imbuídos e comprometidos em contextualizar e ressignificar suas realidades em ações transformadoras.

A sutileza destacada no discurso de autores acerca da EA Crítica, Emancipadora e Transformadora enfatiza a reflexão e ação para uma construção coletiva. Guimarães (2004) salienta que não se trata de 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.

A EA Transformadora, para Loureiro (2004), procura a realização humana em sociedade, enquanto forma de organização coletiva de nossa espécie, e não pela simples “cópia” de uma natureza descolada do movimento total. A EA Emancipatória, para Lima (2004), acompanha o movimento de complexificação e politização da EA ao introduzir no debate ingredientes e análises sociológicas, políticas e extrações de uma sociologia da educação de teor crítico e integrador que reúne a diversidade e diálogo.

Essas sutilezas demonstram a aproximação dos discursos desses autores na contextualização da EA crítica, transformadora e emancipadora, das quais estão imbuídas ações coletivas, contextualizadas e reflexivas.

Tratando de conhecimentos pedagógicos e teorias, Tozoni-Reis (2007), ao discutir a EA crítica, transformadora e emancipadora, afirma:

A educação ambiental é uma dimensão da educação, uma atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com objetivo de potencializar essa atividade humana tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de produção/transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos (TOZONI-REIS, 2007, p. 127).

No mesmo sentido, para Sato e Santos (2003, p. 10), na teoria crítica o significado prático e teórico é emancipatório, e, além de recapitular as políticas de pesquisa, estimula a ação para a transformação da realidade. A partir dessa reflexão, os autores buscam contextualizar as diversas discussões acerca da EA crítica, emancipatória, transformadora, etc.

Nessa diversidade de contribuições, Lima (2004, p. 99) trata da pedagogia freireana como uma educação libertadora, capaz de oferecer uma rica contribuição

teórica e metodológica para a prática da EA emancipatória, ao procurar despertar a consciência do educando através da problematização dos temas geradores pertencentes ao seu universo vivido.

O autor considera que a pedagogia problematizadora, baseada em Paulo Freire, abrange as questões socioambientais. Para Lima (2004), a EA emancipatória se identifica com a concepção transformadora e complexa de educação e de sustentabilidade. Ressalta ainda a necessidade de se partir de um diagnóstico de que a crise ambiental é resultante do esgotamento de um projeto civilizatório que entendeu progresso e conhecimento como dominação e controle e fez da razão instrumental o atalho mais eficiente à conquista do poder econômico e político que coloniza e degrada a vida humana e não-humana.

Corroborando outros autores, tendo em Paulo Freire uma das referências do pensamento crítico da educação brasileira, Carvalho (2004) destaca que a educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação, enfatizando:

No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos (CARVALHO, 2004, p. 17).

Para esta autora, a EA Crítica constitui-se em uma “mudança de valores e atitudes” na formação de um sujeito ecológico. Carvalho (2004) descreve a EA Crítica como uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais. Deve assim empreender uma tomada de posição, de responsabilidade pelo mundo; supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana, na construção de novos valores e atitudes.

No mesmo sentido, para Guimarães (2004) a EA Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização de processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais. E descreve a relação entre a educação, a educação ambiental e a educação popular (de Freire), a qual:

(...) se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que

explicita a interface entre esta Educação Ambiental e a Educação Popular (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Como enfatizado e referenciado várias vezes, a EA no Brasil é um processo político recente, bem como a produção de referenciais teóricos, formação e sistematização acadêmica acerca da temática ambiental. Sato e Santos (2003) consideram a produção, especificamente de EA, como uma evolução, com crescimento acentuado a partir da década de 1990.

Nessa evolução, Reigota (2001, p. 14), ao discutir a filosofia da EA, analisa as definições sobre meio ambiente de diversos especialistas de diversas áreas do conhecimento, e conclui pela inexistência de um consenso conceitual sobre meio ambiente na comunidade científica em geral. Sendo assim, considerando as questões ambientais como dissociadas, descontextualizadas e dicotômicas, e que a EA transcende as questões ambientais, socioculturais, econômicas, políticas, admite-se ser muito mais difícil a construção de um consenso.

Diante desse dissenso de abordagens conceituais, teóricas, metodológicas e práticas, Carvalho (2004, p. 14) apresenta o mapa das educações ambientais – não é auto-evidente, tampouco transparente para quem envereda pela multiplicidade das trilhas conceituais, práticas e metodológicas que aí se ramificam. Não raras vezes é difícil posicionar-se pelas sendas dos nomes que buscam categorizar, qualificar, adjetivar a EA.

Carvalho (2004, p. 16) trata como enfrentamento da “babel das múltiplas educações ambientais” que passa pela abertura de um espaço que contemple o diálogo entre as diferentes abordagens. Para a autora, trata-se de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes.

Para Carvalho (2004), as “educações ambientais” tratam das diversas disputas e sentidos atribuídos ao ambiental numa esfera de relações em que há lutas de poder como um espaço galgado pelas reivindicações sociais e ambientais. A EA segue o traçado da ação emancipatória no campo ambiental, tematizando os conflitos e a justiça ambiental.

A autora também discute os argumentos contrários à denominação de educação ambiental enquanto um tipo de educação em que muitos se utilizam do argumento: “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente, educação”, esclarecendo:

(...) por mais que se argumente que a ideia de educação inclui a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só ideia geral e abstrata de educação. (...) uma educação ideal desde sempre ambiental são as reivindicações de inclusão da questão ambiental, enquanto aspiração legítima, sócio-historicamente situada, que sinaliza para o reconhecimento da importância de uma educação ambiental na formação dos sujeitos contemporâneos (CARVALHO, 2004, p. 17).

No bojo das discussões sobre as relações das múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, Loureiro (2004, p. 66) argumenta que a EA é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, e que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Para o autor, na busca de categorizar, qualificar ou adjetivar a EA, “a adjetivação ‘ambiental’ se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões ‘esquecidas’ historicamente pelo fazer educativo”. Desta maneira, revelar ou denunciar a dicotomia existente acerca das questões socioambientais – do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção, etc.

No sentido da adjetivação “ambiental” da EA, Carvalho (2004, p. 17) vai além, afirmando que o adjetivo tem “ganhado valor ‘substantivo’ no caso da Educação Ambiental uma qualidade que não pode ser facilmente descartada sem o prejuízo da identidade do que hoje reconhecemos como educação ambiental”. Para a autora a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa.

Documentos oficiais (BRASIL, 2007a, p. 29-30), destacam a importância da incorporação dos termos Educação e Ambiental como substantivos, não meros adjetivos qualitativos nos sistemas de meio ambiente, onde processos de educação se tornam mais concretos. Para o ensino formal, considera todos os níveis e modalidades de ensino, de ambientalização da gestão e do espaço escolar e acadêmico.

Carvalho (2004) defende que, uma vez legitimada a esfera da EA, emerge uma nova exigência de escolha ético-política.

(...) a definição da educação como ambiental é um primeiro passo importante mas também insuficiente se queremos avançar na construção de uma práxis, uma prática pensada que fundamenta os projetos põe em ação. É possível denominar educação ambiental a práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade (CARVALHO, 2004, p. 17).

Sauvé (1997, *apud* BRASIL, 2007a) compreende a diversidade de classificações de EA como complementares entre si e a considera tão ampla quanto a diversidade que inspira as inúmeras variações sobre o ambientalismo. Admite a EA como uma educação “sobre”, “no” e “para” o meio ambiente. Para a autora, a educação **sobre** o meio ambiente, trata da aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à interação com o ambiente, baseada na transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, onde o meio ambiente se torna um “objeto” de aprendizado. Enquanto que a educação **no** meio ambiente é admitida como estratégia pedagógica onde se procura aprender através do contato com a natureza ou com o contexto biofísico e sociocultural do entorno da escola ou comunidade. E, por fim, a educação **para** o meio ambiente, é compreendida como o processo através do qual se busca o engajamento ativo do educando que aprende a resolver e prevenir os problemas ambientais, ou seja, o meio ambiente se torna uma “meta” do aprendizado.

Uma quarta classificação, a educação **a partir** do meio ambiente, é apresentada pelo Órgão Gestor (BRASIL, 2007a) como uma proposta que, além de contemplar as características da educação sobre, no e para o meio ambiente, também considera:

(...) os saberes tradicionais e originários que partem do meio ambiente, as interdependências das sociedades humanas, da economia e do meio ambiente; a simultaneidade dos impactos nos âmbitos local e global; uma revisão de valores, da ética, atitudes e responsabilidades individuais e coletivas; a participação e a cooperação; o pensamento altruísta que considera a diversidade dos seres vivos, os territórios com sua capacidade de suporte, a melhoria da qualidade de vida ambiental das presentes e futuras gerações; os princípios da incerteza e da precaução (BRASIL, 2007a, p. 16-17).

Para fechar as discussões acerca do Marco Conceitual, a partir das contextualizações conceitual, teórica e pedagógica supracitadas, faz-se necessário o desenvolvimento e apresentação do enfoque metodológico dado hoje às pesquisas em Educação Ambiental.

Esse enfoque metodológico resgata discussões anteriores apresentadas sobre as questões ambientais, indissociáveis na construção da diversidade dos projetos de EA, considerando as práticas e ações realizadas.

Sato e Santos (2003), ao tratarem das tendências das pesquisas em EA, afirmam a necessidade de um debate sobre as bases de sustentação, obviamente, com aberturas epistemológicas que confirmam o alto poder de diversidade e interfaces que a sua própria natureza requer. Os autores propõem uma (re)construção da EA, por meio de:

Uma metodologia na busca eloquente de ser mais iluminativa, reflexiva e, sobremaneira, crítica, que consiga estudar os fenômenos sociais através das estratégias interativas, de estudos bibliográficos e que possibilite um elo teórico para a reflexão das nossas ações, para ousar um processo de [(trans) + (forma) + (ação)] de realidades (Sato, 2000-a), modestamente em um âmbito escolar, universitário ou qualquer outra instituição que pretendemos mudar (SATO e SANTOS, 2003, p. 3-4).

Apresentam três vertentes de EA: a positivista, a construtivista e a sócio-construtivista. Para Sato e Santos (2003, p. 8), a vertente positivista seria baseada no objetivismo, marcado pelo método analítico, pelo privilégio da técnica, pela conduta observável empiricamente, por meio de trabalhos nos quais os pesquisadores são sujeitos externos que utilizam argumentos hipotéticos e dedutivos. Os valores e a interatividade são descartados e desconsiderados, tendo como maiores instrumentos a validade, confiabilidade e rigor estatístico.

Já, a vertente construtivista é colocada pelos autores como fruto da crítica ao positivismo, marcada pelo significado contextual iluminativo, pela construção intersubjetiva, desconsiderando a realidade construída. A construção individual é desenhada através da interpretação, que após comparações e contrastes, possibilita o conhecimento. Não haveria uma intenção clara de transformação da leitura do mundo.

Sato e Santos (2003, p. 9-10) admitem que a Teoria Crítica (TC) ou a Teoria Sócio-Construtivista, baseada em Robottom e Hart (1993), tem sido descrita como uma investigação ideologicamente orientada. Para os autores, esta vertente objetiva desenvolver uma postura analítica com argumentos, procedimentos e linguagens relacionadas às questões de poder, visando à ação-constitutiva de emancipação.

Ao se tratar de pesquisas em EA deve se considerar o contexto social, cultural, ambiental e político, da mesma forma, as dinâmicas espaço-temporais. Para Loureiro

(2007, p. 14), o dinamismo de tendências e influências políticas na EA deve ser percebido a partir da realidade concreta, buscando situar em seu escopo, em termos teóricos e metodológicos, e refletindo sobre as opções compatíveis com cada visão de mundo inseridas na realidade estudada.

Na pesquisa em EA, assim como nos conceitos, teorias, metodologias e práticas, verifica-se um leque de discussões e teorias que, para Loureiro (2007), aproximam-se e distanciam-se entre Paulo Freire e Fritjof Capra. Admite que “o diálogo é feito sem o rigor epistemológico necessário para garantir o avanço do conhecimento” (LOUREIRO, 2007, p. 15), recomendando, portanto, a necessidade de cuidado e atenção. Entretanto, para o autor, no geral, a EA pauta-se numa educação crítica e libertadora, fruto das pedagogias e ensinamentos de Paulo Freire, e complementa:

(...) com a dialética de Marx e de Hegel, com abordagens humanistas e historicistas do marxismo, (...). Perspectivas que se aproximam por privilegiarem a educação como processo dialógico, coletivo, político e emancipatório, que ocorre pela ação dos agentes sociais a partir da transformação ativa das condições de vida, problematização e (re)construção da realização e do conhecimento (práxis) (LOUREIRO, 2007, p. 15-16).

Assim, Loureiro (2007, p. 22) defende uma EA na qual alguns pressupostos necessitam estar inseridos intrinsecamente: a “dialética marxiana – um dos possíveis ‘pilares’ teórico-metodológico e a pesquisa-ação-participante”. Considera, portanto, como uma opção metodológica válida a aproximação “entre a Educação Ambiental e a Educação Popular no Brasil, principalmente estimulada por adeptos da pedagogia freireana” (Idem). O autor pensa a EA como uma práxis social capaz de favorecer a interdependência constitutiva entre o eu e o outro em relações sociais na natureza, estabelecendo processos reflexivos e dialógicos, com a finalidade de emancipar pessoas e transformar realidades, por meio de processos reflexivos e politicamente comprometidos com a revolução das subjetividades e práticas nas estruturas societárias capitalistas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, Loureiro (2004) faz referência a documentos nacionais e internacionais sobre EA, os quais destacam a participação como um dos seus pressupostos indissociáveis, afirmando que as metodologias participativas são as mais propícias ao fazer educativo ambiental:

As metodologias participativas, inauguradas nas ações políticas e de pesquisas sociais em finais do século XIX, ampliadas no decorrer do século XX, no campo da educação, com as práticas de educação popular e o uso da

pesquisa-ação e da pesquisa participante, compuseram-se em uma variedade de estilos de difícil enunciação (LOUREIRO, 2004, p. 71).

Nos anos 1980 deu-se uma expansão das metodologias de caráter participativo, no campo da educação em geral, como a pesquisa-ação, a pesquisa participante e pesquisa-ação participante, inclusive recebendo muitas críticas, porém, culminando na afirmação da pesquisa-ação participante e das variações metodológicas participativas como possibilidades viáveis e concretas a serem consideradas por educadores ambientais e como algo a ser revalorizado (LOUREIRO, 2007).

Sato e Santos (2003, p. 13-14) também discutem a utilização das metodologias participativas em EA, afirmando que na literatura recente a Pesquisa Ação Participante aparece como “um híbrido entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante”, geralmente iniciando com um papel meramente participante nas primeiras etapas da pesquisa, mas tornando-se pesquisa-ação ao longo do processo. Na América Latina, os autores asseveram que a pesquisa-ação é concebida como uma prática na qual a pesquisa e a ação aparecem como momentos de um único processo de aprendizagem coletiva. Admitem que, no plano educacional, a pesquisa-ação reage contra o positivismo pedagógico e contra os paradigmas dominantes de interpretação social.

Os autores ressaltam que, nas décadas de 1960 e 1970, baseado em seu próprio enfoque educativo, Paulo Freire tentou uma proposta renovada com acentuada conotação sócio-política no campo da pesquisa, ao invés de privilegiar a produção científica.

Para Viezzer (2005, p. 280), o desenvolvimento de pesquisas participativas está ligado também às transformações sociais ocorridas na América Latina (particularmente na Bolívia, Chile, Argentina, Peru e Brasil) que modificaram, na década de 1970, o *locus* onde se realizava a pesquisa social. Esse movimento é acelerado pela migração de intelectuais e educadores para o terceiro setor com o fechamento de universidades e centros de pesquisa pelas ditaduras militares, a partir do qual pretendiam continuar sua contribuição ao debate ideológico e à colocação de alternativas sociais, em contato estreito com realidades sociais específicas.

Viezzer (2005) considera a pesquisa participante quando grupos envolvidos saem do silêncio e do espaço de opressão impostos pela sociedade, tornando-se

participantes de um processo no qual aprendem a descobrir, compreender e analisar a realidade e repassar adiante o conhecimento adquirido.

Quanto ao conceito da Pesquisa Ação Participante (PAP) Viezzer (2005) cita Borda (1983):

Trata-se de uma metodologia dentro de um processo vivencial, um processo que inclui simultaneamente educação de adultos, pesquisa científica e ação social ou política, e no qual se consideram como fontes de conhecimento: a análise crítica, o diagnóstico de situações e a prática cotidiana (BORDA, 1983, *apud* VIEZZER, 2005, p. 282).

Por meio da PAP, portanto, se propõe a considerar a realidade das comunidades sistematizando os conhecimentos e planejando práticas transformadoras.

Da diversidade de denominações, para Viezzer (2005, p. 286-290), as expressões Pesquisa Participante, Pesquisa-Ação, Pesquisa-Ação-Participante (PAP)¹, Pessoas que Aprendem Participando (PAP), traduzem-se como uma evolução em suas diferentes denominações, que devem ser observadas na construção de grupos de aprendizagem e coletivos, tais como: adotar princípios e valores que apontam para um futuro sustentável; situar-se no planeta; passar do paradigma de educador-bancário para o de aprendiz-educador; desenvolver sinergia de interesses entre atores sociais; trabalhar em diferentes níveis de abstração teórica; buscar métodos e técnicas apropriadas; elaborar produtos diversificados, relação entre pesquisadores/as e grupos das comunidades; e a necessária revisão institucional.

Viezzer (2005, p. 290) chama a atenção para a complexidade da Pesquisa-Ação-Participante (PAP) enquanto instrumento teórico e prática política de aprendizagem para a ação transformadora, sendo necessária uma avaliação permanente do ponto de vista das concepções, metodologias, métodos e técnicas utilizados, bem como do aspecto relacional que envolve sinergia de interesses em função da sustentabilidade.

Corroborando com essa linha de abordagem, Tozoni-Reis (2005, p. 270-272) afirma: “a educação ambiental é educação”, sendo assim, a pesquisa em EA tem como objetivo principal produzir conhecimentos pedagógicos para a consolidação da dimensão ambiental na educação. Para a autora, a metodologia da pesquisa-ação-

¹ A Sigla PAP, é utilizada para Pesquisa-Ação-Participante, bem como para Pessoas que Aprendem Participando em documentos do Órgão Gestor (FERRARO JUNIOR, 2005).

participativa permite uma articulação radical entre a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação dos envolvidos, isto é, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, ao mesmo tempo, realiza um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa mesma realidade.

Assim, podemos perceber que os fundamentos políticos-sociais da pesquisa científica sob a metodologia da pesquisa-ação-participativa em educação ambiental refere-se, em especial, a necessidade de superar um modelo de ciência fundamentado na separação entre o saber científico e o saber popular, entre a teoria e a prática, entre o conhecer e o agir, entre a neutralidade e a intencionalidade (TOZONI-REIS, 2005, p. 275).

Pretendeu-se, neste item, apresentar um panorama geral dos principais aportes conceituais que estruturam a EA da atualidade. A seguir, o enfoque se voltará para a discussão do marco operacional.

1.2 MARCO SITUACIONAL

É impossível contextualizar a Educação Ambiental sem mencionar algumas premissas e determinados documentos balizadores que deram origem às discussões atuais. A reflexão passa pelos movimentos sociais e suas lutas comprometidas com a melhoria da qualidade de vida a partir da realidade vivida.

No processo de avanço da modernidade, na metade do século XX, segundo Gonçalves (1998), aparecem os primeiros conceitos e atividades ambientais, momentos vividos no pós-guerra, abertura de mercados, etc. O autor destaca que o movimento ecológico iniciou-se na década de 1960, com camponeses, povos indígenas, mulheres, negros, homossexuais e outras minorias, evidenciando lutas fomentadas pela opressão imposta às diversas categorias sociais, com crescente participação na cena política, criticando o modo de vida vigente, o domínio da técnica, a centralização política, dentre outros fatores que conduziram à reação de grupos organizados.

Para os autores que discutem o movimento ambientalista no Brasil, este ganha força com o retorno de exilados do regime militar iniciado em 1964 que conviveram e vivenciaram os movimentos ambientalistas europeus, encontrando terra fértil na defesa

social e ambiental. Para Pádua (1991, *apud* CARVALHO, 2006, p. 61), a luta em torno da questão ambiental foi impulsionada pelos movimentos sociais urbanos dos anos de 1970 e 1980, contando com os movimentos populares ligados à educação popular, à Igreja da Teoria da Libertação e às Comunidades Eclesiais de Base.

Alguns autores destacam a diversidade do movimento ambientalista, decorrente da organização e constituição de grupos de diferentes características de atuação e militância. Jacobi (2003) escreve: “talvez uma das características mais importantes do movimento ambientalista seja a sua diversidade” com influência de outros movimentos, de caráter multisetorial que congrega inúmeras tendências e propostas orientadoras de suas ações, considerando valores como equidade, justiça, cidadania, democracia e conservação ambiental. Nesse amplo universo de ONGs, algumas fazem trabalho de base, outras são mais voltadas para a militância, outras têm um caráter mais político e outras implementam projetos demonstrativos (JACOBI, 2003, p. 200).

Para Gonçalves (1998, p.18), o movimento ecológico apresenta-se difuso, não sendo apreensível do mesmo modo entre os demais corpos que se movimentam social e politicamente. Para o autor, o caráter difuso não desqualifica o movimento ecológico. Suas lutas “ganham” apoio da mídia, que, por vezes, muitas monopolizam as informações.

Jacobi (2003, p. 201) admite que o ambientalismo ingressa nos anos 1990 constituindo-se como um ator relevante que, embora carregue consigo as marcas do seu processo de afirmação, assume um caráter ampliado, baseado num esforço cada vez mais claramente planejado de diálogo com outros atores sociais.

Desses movimentos planejados, Barbieri (2009) destaca as divergências na consolidação da Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e a conhecida Carta da Terra, durante a Rio-92. Segundo o autor, a Declaração do Rio não contemplava e nem reconhecia as responsabilidades dos países desenvolvidos. Assim, um grupo de ambientalistas elaborou e aprovou a Carta da Terra, reconhecida posteriormente no Fórum Global, em 1999. Para o autor, a Carta da Terra é mais enfática do que a Declaração do Rio em relação aos problemas ambientais, às iniquidades sociais e às necessidades dos grupos mais vulneráveis, tais como as mulheres, os indígenas e os povos do Hemisfério Sul.

Os movimentos atuam na discussão e proposição de políticas, conforme a dinâmica sócio-temporal. Desta forma, os movimentos sociais e ambientais tornam-se parte na elaboração e discussão de políticas setoriais, bem como na política de Educação Ambiental. Inclusive hoje, esses movimentos formalmente constituídos em organizações governamentais ou não, têm se esforçado para participar da realização de atividades, ações, projetos, programas e políticas de EA. Muitas vezes, a partir desses movimentos é que as propostas são efetivadas, tendo em vista as dificuldades do Estado em atender, com pessoal e estrutura, as longínquas localidades.

Na história da EA constata-se que a primeira menção ao termo “Educação Ambiental” data de 1948, durante o Encontro da União Internacional para a Conservação (IUCN), em Paris (Pelicioni, 2002, *apud* LEMO, 2006; BRASIL, 2007a). A partir de então, até hoje, deu-se um conjunto de acontecimentos e discussões sobre o meio ambiente e a educação, ampliando a participação da sociedade civil organizada, que tem garantido a base de sustentação e discussões sobre a EA.

A Organização das Nações Unidas (ONU) tem se destacado como organizadora, promotora e propulsora de discussões acerca de meio ambiente, educação, saúde, minorias, paz, dentre outros temas. Sobre o percurso da EA destaca-se a realização em 1972 da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo (Suécia), com o objetivo de debater as questões ambientais e o desenvolvimento. Posteriormente, em 1977, na Conferência de Tbilisi (Geórgia, ex-URSS), foi definido o conceito de EA, descrito como uma dimensão dada ao conteúdo e às práticas da educação, orientada para a resolução de problemas concretos do meio ambiente, através do enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Esses resultados e discussões emanaram de realidades – anseios, demandas e problemáticas locais, e a partir desses acontecimentos, movimentos voluntários ou induzidos, estabeleceram e ampliaram as discussões de alternativas para a resolução dos impactos locais. Da mesma forma, autores pesquisadores utilizam esses acontecimentos e documentos como balizadores para novas discussões.

Ao discutir os princípios, conteúdos e métodos da EA a partir das recomendações de Tbilisi, Diaz (2002) destaca que se referem à categorias de consciência, conhecimentos, comportamentos, aptidões e participação. Quanto às finalidades da EA, para o autor, não se limitam a “facetar do conhecimento”, afirmando:

(...) estendem-se a esfera do afetivo, aos valores, perseguindo, definitivamente, a adoção de condutas éticas com respeito ao meio ambiente e nossa relação com ele. Talvez seja essa riqueza e coerência nos objetivos que nos leva a pensar que a educação ambiental pode afetar a educação geral (DIAZ, 2002, p. 90).

Considerando o acelerado processo de mudanças, a necessidade de interpretações dessas interferências e demanda por uma sociedade sustentável, democrática, participativa e socialmente justa, a EA ganha aliados que se dedicam às pesquisas empíricas e acadêmicas junto a instituições governamentais e não governamentais.

No cenário mundial a EA surge como uma área a ser implementada, tendo em vista a crescente conscientização sobre a problemática ambiental. Segundo Castro *et al* (2006, p. 158), a problemática ambiental coloca-se além de fronteiras geográficas, atingindo “sem distinção entre países ricos ou pobres”. Porém, sabe-se que, geralmente, as consequências das problemáticas ambientais atingem, mais diretamente, grupos em situação de pobreza, que não dispõem de acesso às alternativas de minimização dos impactos.

Para Sorrentino *et al* (2005), a EA origina-se nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos, tornando-se pauta de debates e ganhando espaço e fóruns específicos, afirmando ainda:

A educação ambiental entra nesse contexto orientada por uma racionalidade ambiental, transdisciplinar, pensando o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas uma base de interações entre o meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzida pelos seus membros (SORRENTINO *et al*, 2005, p. 289).

Corroborando este pensamento, Reigota (2001, p. 11) destaca que a EA “é uma educação política” que deve ser fundamentada numa filosofia política, da ciência e da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, afirmando que a EA deve basear-se no diálogo entre gerações e culturas, buscando e amparando-se em uma tripla cidadania: local, continental e planetária. Sugere considerar, ainda, a liberdade na sua mais completa tradução, tendo implícita a perspectiva de uma sociedade mais justa tanto em nível nacional quanto internacional.

Imbuída nesse contexto local, continental e planetário, a Agenda 21 Global é um importante marco da EA. Até chegar ao documento hoje conhecido, sua elaboração contou com a contribuição de pessoas de diversas nações.

A oficialização da Agenda 21 Global parte da convocação para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), através da Resolução N. 44/228, de 22 de dezembro de 1989, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). A Resolução enfoca e convoca para a necessidade de se adotar uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento (CNUMAD, 1992).

A CNUMAD foi realizada entre os dias 3 e 14 de junho de 1992 na cidade do Rio de Janeiro, ficando conhecida por Rio-92, ou, também, como Eco-92, ou ainda, “Cúpula da Terra”, por ter mediado acordos entre os chefes de Estado presentes.

Participaram dessa Conferência aproximadamente 179 países (o total de participantes diverge nos documentos pesquisados). Todos os representantes dos países participantes assinaram a Agenda 21 Global. O documento, de aproximadamente 800 páginas, com 40 capítulos e mais de 2.500 compromissos e responsabilidades, traça um programa de ação que constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover políticas públicas, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, o denominado “desenvolvimento sustentável”.

O Preâmbulo da Agenda 21 Global (CNUMAD, 1992) aparece como uma convocação, destacando as responsabilidades coletivas e enfocando os problemas prementes de hoje. Tem por objetivo, ainda, preparar o mundo para os desafios do próximo século.

Reflete um consenso mundial e um compromisso político no nível mais alto no que diz respeito a desenvolvimento e cooperação ambiental. O êxito de sua execução é responsabilidade, antes de mais nada, dos Governos. Para concretizá-la, são cruciais as estratégias, os planos, as políticas e os processos nacionais. A cooperação internacional deverá apoiar e complementar tais esforços nacionais. Nesse contexto, o sistema das Nações Unidas tem um papel fundamental a desempenhar. Outras organizações internacionais, regionais e subregionais também são convidadas a contribuir para tal esforço. A mais ampla participação pública e o envolvimento ativo das organizações não-governamentais e de outros grupos também devem ser estimulados (CNUMAD, 1992).

Para Barbieri (2009), a Agenda 21, transformada em Programa 21 pela ONU, é um plano de ação para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável, no qual

consolida diversos relatórios, tratados, protocolos e outros documentos. Para o autor, as premissas da Agenda 21 datam de 1948, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que descreve a necessidade de uma ampla revisão das ações humanas com vistas a conceber novas teorias e práticas capazes de proporcionar um desenvolvimento com equidade compatível com a capacidade limitada dos recursos da Terra.

A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento participativo multissetorial, para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas a partir de suas realidades, propondo a conciliação entre proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Em documentos oficiais (BRASIL, 2007a, p. 16-17), a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a Agenda 21 é descrita como um plano de ação, global, nacional e local, que contempla todas as áreas nas quais a ação humana impacta o meio ambiente, como um processo de planejamento participativo que resulta na análise da situação atual de um país, estado, município, região, setor e planeja o futuro de forma socioambientalmente sustentável.

O termo “Agenda 21” foi usado no sentido de intenções, desejo de mudança para um novo modelo de desenvolvimento para o século XXI. Segundo Diaz (2002, p. 56, 57), como instrumentalização de uma política ambiental em nível mundial, que deve considerar dimensões sociais e econômicas, conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento, e fortalecimento do papel dos principais grupos. E ainda, para o autor (2002, p. 61) “de uma mudança de hábitos da população, especialmente dos países ricos”.

Além da Agenda 21 assinada durante a CNUMAD, os governantes deram prosseguimento aos indicativos de outros documentos nos anos seguintes, tais como aponta Barbieri (2009): Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e o Desenvolvimento; Convenção de Mudanças Climáticas; Declaração de Princípios sobre Florestas; Convenção da Biodiversidade, etc. Dos desdobramentos e aprofundamentos, iniciou-se um ciclo, desencadeando inúmeros encontros discutindo cada um desses documentos.

Autores como Barbieri (2009), Brasil (2007a), Diaz (2002), Novaes (2000), Reigota (2001), Sorrentino *et al* (2005), dentre outros, são unânimes em destacar que para se chegar aos desdobramentos de programas e recomendações propostas na

Agenda 21 são necessárias agendas regionais, nacionais e locais. Novaes (2000, p, iv) enfatiza: é um processo de co-responsabilidade, de solidariedade, de soma, de integração. Para o autor, simultaneamente à agenda nacional, é necessário que a sociedade também se engaje na construção das Agendas 21 estaduais e locais, considerando que a qualidade ambiental global é um reflexo das escolhas feitas nas comunidades de todo o mundo.

Um processo político no sentido amplo, de construção e implantação progressiva de desenvolvimento sustentável, que exigirá maturidade e, também, capacidade de renúncia. Na realidade, trata-se de definir para o país um novo padrão civilizatório neste especial momento em que o mundo experimenta profundas transformações (NOVAES, 2000, p. vii).

O conceito de Agenda 21 Local foi formulado e proposto pelo Conselho Internacional para Iniciativas Ambientais Locais (ICLEI), em 1991, como uma estrutura de trabalho que propiciasse o engajamento dos governos locais na implementação das decisões da CNUMAD. Ao lado de outras organizações, o ICLEI defendeu o conceito de Agenda Local durante a fase preparatória da Conferência, e seus esforços levaram à integração do conceito à Agenda 21.

No Brasil, para atingir as recomendações propostas, o histórico da Agenda 21 inicia em 1994, com a criação da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento Sustentável (CIDES), no âmbito do Executivo Federal, por meio do Decreto N. 1.160/1994. Mais tarde, a CIDES foi substituída pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 (CPDS), por meio do Decreto Presidencial de 26 de fevereiro de 1997 (BRASIL, 2004a; BARBIERI, 2009).

Ficou sob a responsabilidade da CPDS a discussão e apresentação de propostas para a Agenda 21 Brasileira, com a sintetização de seis (6) temas: Agricultura Sustentável, Cidades Sustentáveis, Infraestrutura e Integração Regional, Gestão dos Recursos Naturais, Redução das Desigualdades Sociais e Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável (BRASIL, 2004a; BARBIERI, 2009).

A última atualização (BRASIL, 2004a) do Decreto Presidencial de 03 de fevereiro de 2004 (sem número) revogou as anteriores: no âmbito da Câmara de Políticas dos Recursos Naturais e do Conselho de Governo, cria a Comissão de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 Nacional (CPDS).

Depois do processo de consulta nacional para a elaboração da Agenda 21 Brasileira, a CPDS propôs sua plataforma de ação e definiu, junto a lideranças do Poder Executivo, do Poder Legislativo, da comunidade científica, das organizações não-governamentais e das organizações produtivas, os meios e os compromissos de implementação da Agenda 21 (BRASIL, 2004a). A plataforma proposta se organiza em cinco grandes eixos:

- A economia da poupança na sociedade do conhecimento
- Inclusão social para uma sociedade solidária
- Estratégia para a sustentabilidade urbana e rural
- Recursos naturais estratégicos: água, biodiversidade e florestas
- Governança e ética para a promoção da sustentabilidade (BRASIL, 2004a).

Essa plataforma de ações converge em 21 compromissos para o Século XXI, apresentando-se como objetivos, ações e recomendações para Agenda 21 Brasileira².

Para Barbieri (2009, p. 66), quase 15 anos depois da CNUMAD, em que a Agenda 21 Global foi aprovada, o Brasil “ainda não possui efetivamente uma Agenda própria”, a Agenda 21 Brasileira ainda não ganhou destaque na imprensa, nas ruas e sequer na comunidade científica e tecnológica.

Dos 40 capítulos da Agenda 21 Global, quase todos trazem recomendações para as autoridades locais, dada a facilidade do envolvimento da comunidade com as problemáticas e políticas locais. O Capítulo 28 é dedicado às iniciativas das autoridades locais em apoio à Agenda 21.

Partindo das diferentes realidades, a elaboração das Agendas 21 Locais contempla as políticas, problemáticas e seus impactados. Neste sentido, Barbieri (2009) resume:

² 1 - Produção e consumo sustentáveis, contra a cultura do desperdício. 2 - Ecoeficiência e responsabilidade social das empresas. 3 - Retomada do planejamento estratégico, infra-estrutura e integração regional. 4 - Energia renovável e biomassa. 5 - Informação e conhecimento para o desenvolvimento sustentável. 6 - Educação permanente para o trabalho e a vida. 7 - Promover a saúde e evitar a doença, democratizando o SUS. 8 - Inclusão social e distribuição de renda. 9 - Universalizar o saneamento ambiental, protegendo o ambiente e a saúde. 10 - Gestão do espaço urbano e a autoridade metropolitana. 11 - Desenvolvimento sustentável do Brasil rural. 12 - Promover a agricultura sustentável. 13 - Promover a Agenda 21 local e o desenvolvimento integrado e sustentável. 14 - Implantar o transporte de massa e a mobilidade sustentável. 15 - Preservar a quantidade e melhorar a qualidade da água nas bacias hidrográficas. 16 - Política florestal, controle do desmatamento e corredores da biodiversidade. 17 - Descentralização e pacto federativo: parcerias, consórcios e poder local. 18 - Modernização do Estado: gestão ambiental e instrumentos econômicos. 19 - Relações internacionais e governança global para o desenvolvimento sustentável. 20 - Cultura cívica e novas identidades na sociedade da comunicação. 21 - Pedagogia da sustentabilidade: ética e solidariedade (BRASIL, 2004a).

Como muito dos problemas e soluções tratados na Agenda 21 têm suas raízes nas atividades locais, a participação e cooperação das autoridades locais serão fatores determinantes para a realização de muitos dos seus objetivos. (...) Com nível de governo mais próximo do povo, desempenham um papel essencial na educação, mobilização e respostas ao público em favor de um desenvolvimento sustentável (BARBIERI, 2009, p. 136).

Como citado anteriormente, dentro do arcabouço proposto para o planejamento, deveriam ser elaboradas agendas por país, região, município, bairro ou comunidade. Agenda 21 não é apenas uma ferramenta técnica, mas é, sobretudo política, na medida em que compartilha o poder (de fala, de decisões, etc.), contribuindo para tornar o dia-a-dia da escola mais democrático e participativo, conforme documentos oficiais (BRASIL, 2007c). Em 2006, segundo o Ministério do Meio Ambiente, constavam 67 processos para a implementação de Agenda 21, tendo sido criada a Rede Brasileira das Agendas 21 Locais.

Alguns estados já elaboraram a sua Agenda 21, porém, em Mato Grosso do Sul, o único registro constante no Ministério do Meio Ambiente é a municipal de Campo Grande.

O processo de elaboração da Agenda 21 de Campo Grande se iniciou em 2001, capitaneado pela Prefeitura Municipal, coordenado pelo Instituto Municipal de Planejamento Urbano e de Meio Ambiente (PLANURB). Contou, posteriormente, com o apoio do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), do Ministério do Meio Ambiente (MMA), concretizando com a assinatura do convênio, com o título Agenda 21 – Campo Grande Nosso Lugar.

Foi constituída uma Comissão Coordenadora do Projeto, por meio do Decreto Municipal Nº. 1.400 (19/11/2001), com representantes da Prefeitura e Câmara Municipal, e Conselho Municipal de Meio Ambiente (CMMA) e de Desenvolvimento e Urbanização (CMDU). O Fórum da Agenda 21 totalizou cinquenta e oito representações do poder público, iniciativa privada, conselhos, instituições de ensino e pesquisa, organizações classistas e organizações não-governamentais.

Com a aprovação do projeto junto ao FNMA para a construção da Agenda 21 de Campo Grande, foram iniciadas as atividades, reuniões técnicas e de consulta pública, workshops, dentre outras. Segundo Almeida (2004), esse processo foi estruturado em quatro diferentes etapas: de mobilização, de construção, de compromisso e de prática, com a definição de sete linhas temáticas:

- 1 - Educação e ampla divulgação sobre a agenda 21 local;
- 2 - Gestão compartilhada;
- 3 - Meio Ambiente e desenvolvimento sustentável;
- 4 - Saúde pública;
- 5 - Inclusão social;
- 6 - Desenvolvimento econômico;
- 7 - Desenvolvimento urbano (ALMEIDA, 2004).

Após a definição das linhas temáticas foi lançado um concurso público para a seleção dos sete documentos analíticos, com a formulação de programas, ações e projetos.

Para a linha temática “Educação e ampla divulgação sobre a agenda 21 local”, foco da presente análise – já que envolve o contexto escolar –, foi selecionada a proposta “Estratégias para a difusão de uma nova consciência ambiental”. Conforme Almeida (2004, p. 28-29), a proposta formulada apresentou como objetivos:

- Propor conceitos que embasarão um seminário de capacitação de professores para a Agenda 21;
- Propor a criação do Boletim Eletrônico da Agenda 21, com periodicidade quinzenal, na Rede Municipal de Ensino (Reme); e
- Propor plano de divulgação para a Agenda 21 (ALMEIDA, 2004).

A proposta abrangeu estratégias para o consumo e comunicação de massa, com a criação e estruturação de núcleo multidisciplinar de monitoramento e capacitação de professores para a produção de boletim eletrônico, utilizando-se das salas de informática das escolas municipais e posteriormente estendendo às da rede estadual.

Segundo Almeida (2004), a Agenda 21 – Campo Grande Nosso Lugar favoreceu a construção coletiva e traz em seu conteúdo a ânsia por mudanças e fundamentalmente, um convite a todos, para assumir compromissos e perseguir os objetivos propostos e a possibilidade de planejar o futuro; o documento ainda exorta: é preciso que cada cidadão as divulgue, seja na sua casa, em seu bairro, no trabalho, na escola, nas associações, enfim sua vida. Jacobi reforça:

Deve se estimular o enraizamento dos conceitos, uma aprendizagem construída conjuntamente e, à guisa de exemplo, a implementação de uma Agenda 21 Local construída participativamente. Isto abre o espaço para estabelecer vínculos afetivos, espaços de locução e estimular uma gestão compartilhada das práticas (JACOBI, 2005, p. 235).

Considerando a dinâmica desenvolvida na contextualização do marco situacional da presente pesquisa, da agenda Global para a Nacional, para a Municipal, chega-se à Agenda 21 Escolar.

Neste recorte, as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida) têm, dentre seus objetivos, a elaboração da Agenda 21 Escolar, sendo assim descrita pelo Órgão Gestor:

A Com-Vida não vem estimular que as escolas comecem a planejar ações que estão fora do seu papel, muito menos incentivar que os estudantes deixem de se envolver nas atividades corriqueiras da escola, mas procura relacioná-las com questões práticas da realidade que cerca o ambiente escolar e comunitário. Para isso, a metodologia de trabalho adotada é a proposta da Agenda 21, que já é uma ferramenta consagrada na área ambiental. Ela procura estimular que as pessoas e organizações envolvidas encontrem de forma participativa os principais problemas ambientais locais e busquem as soluções viáveis para eles (BRASIL, 2007c, p. 11).

A situação das Com-Vida e Agendas 21 Escolar(es) serão discutidas e detalhadas posteriormente, no marco situacional, bem como na proposição, discussões e considerações finais deste trabalho.

1.3 MARCO OPERACIONAL

Neste trabalho, a Educação Ambiental é entendida como um processo político de emancipação de coletivos imbuídos de esforços participativos, democráticos e críticos, para a constituição de políticas públicas efetivas que contemplem a diversidade das problemáticas ambientais, considerando a dinâmica, ensejos e demandas locais.

Para se atingir tal processo, esforços governamentais e não-governamentais, locais, nacionais e internacionais são necessários para o estabelecimento de práticas socioambientais, assim como sua consolidação por meio da proposição, aprovação e implementação de bases legais que contemplem a diversidade da realidade de cada lugar, que pode se expressar em termos conceituais, teóricos e metodológicos.

Na construção do Marco Operacional será considerada a base legal brasileira que dá sustentação à Educação Ambiental, convergindo para o âmbito escolar, com

políticas, programas e projetos desencadeados pelo Órgão Gestor. No sentido de situar as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), objeto desta pesquisa, as discussões permearam a EA enquanto Política Pública, tendo como mote a elaboração da Agenda 21 Escolar.

A Constituição Federal vigente em nosso país desde 1988, estabelece como direitos e deveres fundamentais: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, CF. 1988, Art. 5º).

O Capítulo VI da Constituição Federal é dedicado ao Meio Ambiente. A Educação Ambiental está expressa no Art. 225, § 1º, Inciso VI: “(...) incumbe ao Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Portanto, tais preceitos vêm impulsionar e fortalecer as premissas destacadas pela Política Nacional de Meio Ambiente (Lei N. 6.938, de 31/08/1981), que atesta a necessidade de promover a EA a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 2007a; GARCIA *et al*, 2008).

Desde a primeira Carta Régia de 1505, que disciplinava o corte de madeiras – apesar da conotação econômica para se manter reservas para a Coroa Portuguesa – , até se chegar ao arcabouço legal vigente hoje, a questão ambiental sempre se fez presente, abarcando questões relativas a águas, florestas, saneamento, unidades de conservação, meio ambiente, etc.

Como já citado, o Brasil se destacou nessa temática a partir da Conferência das Organizações das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como Eco-92 ou Rio-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião foi formalizada a Carta Brasileira para a EA, a Carta da Terra, a Agenda 21, o Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outras convenções e documentos. Todas as discussões e documentos têm como objetivo comum, a mudança de valores e crenças que orientam pensamentos e ações numa percepção integral do mundo, permeando o sistema educativo e sociocultural, para o enfrentamento da crise generalizada no cotidiano.

Então, a partir da Rio-92, para atender ao chamado das responsabilidades, emergiram ou foram fortalecidos vários coletivos, compostos de ONGs e grupos diversos que demandavam melhores condições de vida e qualidade ambiental. Os grupos organizados passaram a participar efetivamente em fóruns de discussões e deliberações. A Educação Ambiental foi tornando-se objetivo principal dessas organizações, redes, grupos de estudos, assim como passou a se fazer presente em muitos trabalhos científico-acadêmicos, sendo objeto de discussão/reflexão de muitas dissertações e teses.

Em 1994 iniciaram-se as discussões do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)³, convergindo para a criação da Câmara Técnica Temporária de EA no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) em 1995. Tal conquista foi determinante para o fortalecimento da EA, atendendo aos anseios de educadores e educadoras que buscam por transformações, passando pelo empenho coletivo que permeia o campo social, político e cultural. Também a reforma curricular, a capacitação e formação para assessoria e acompanhamento das experiências concretas nas escolas – dando condições aos professores, envolvimento e intercâmbio –, foram propostas levantadas pela Câmara.

Em Thessaloniki, na Grécia (1997), durante a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, foi apresentada a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, fruto da I Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA). Mesmo com todas as discussões, dentre os diversos segmentos, reconheceu-se posteriormente que, apesar dos esforços, fora avaliado o desenvolvimento da EA como insuficiente.

As discussões iniciadas em 1994 com o PRONEA só foram institucionalizadas por meio da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei N. 9.795 de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto N. 4.281, de 25 de junho de 2002, consolidando, assim, a EA, conforme expresso nos artigos seguintes:

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

³ A Sigla PRONEA é referente ao Programa instituído em 1994, diferencia-se de ProNEA, sigla utilizada pelo Órgão Gestor para o Programa instituído em 1999 (BRASIL, 2005).

Art. 2º- A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 2005a, p. 65).

O Decreto N. 4.281/02, também criou o Órgão Gestor (ministérios do Meio Ambiente e Educação) e um Comitê Assessor (estrutura colegiada com treze representantes do estado, sociedade e mercado) que desenvolve a função de assessoramento da política.

Nos estados brasileiros, o órgão colegiado que trata da EA é constituído pelas Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEA), de constituição livre, de maneira a agregar todos os segmentos envolvidos com a EA.

Sorrentino *et al* (2005, p. 290) afirmam que, a partir da PNEA, a EA como uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade, sendo inserida nas políticas públicas do Estado brasileiro de duas formas: como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo). No Ministério da Educação (MEC) pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, e no Ministério do Meio Ambiente (MMA) é uma função de Estado totalmente nova.

Os mesmos autores admitem que a EA ganhou atenção, seguindo o princípio da publicização e democratização das políticas públicas, a partir de vários programas e projetos no âmbito do Órgão Gestor, orientando-se para programas que vislumbrem a totalidade da população brasileira. Reconhecendo os limites operacionais do Estado para tal realização como intervenção direta, o Órgão Gestor, segundo Sorrentino *et al* (2005), tem buscado formas subsidiárias para possibilitar políticas amplas e democráticas, abarcando a capilaridade existente nas bases, tais como organizações governamentais e não-governamentais atuantes nas localidades.

Para se atingir a meta de 100%, muitas propostas emergiram, dentre elas as Com-Vida, principal objeto de estudo deste trabalho.

É necessário esclarecer que a Com-Vida se trata de um amplo programa do Órgão Gestor, proposto como um sistema de reflexões/ações que, para o MMA, é traduzido por Comunidade de Aprendizagem sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida a partir da EA não-formal, e, no âmbito do MEC, a mesma sigla se define como Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas no âmbito formal.

Conforme documentos oficiais, a Com-Vida está articulada à ideia de Paulo Freire a respeito da criação dos Círculos de Aprendizagem e Cultura em cada quarteirão, cada comunidade do nosso país:

Partindo da concepção freireana de Círculos de Cultura, esse sistema se fortalece na medida em que estimula o diálogo da escola com a comunidade e movimentos sociais por meio de um trabalho articulado de Secretarias de Educação, ONGs, e Coletivos Jovens. Todas essas dimensões são atualizadas com conteúdos ligados às questões socioambientais relevantes e atuais, globais e locais, que propõem uma reorientação dos estilos de vida coletivos e individuais na perspectiva de uma ética de solidariedade, cooperação, democracia, justiça socioambiental, liberdade e sustentabilidade (BRASIL, 2007a, p. 35).

Os Círculos de Cultura ou Círculos de Aprendizagem e Cultura foram concebidos na década de 1950 por Paulo Freire em Pernambuco, com o Movimento de Cultura Popular (MCP). A proposta era alfabetizar adultos em 45 dias, considerando o tema gerador – a partir de suas realidades vividas. Para o ano de 1964, segundo Freire (1978), estava prevista a instalação de 20 mil Círculos de Cultura visando alfabetizar dois milhões de adultos no Brasil. O projeto foi interrompido com o golpe militar de 1964, porém popularizado em diversos países da América Latina e da África.

As contribuições de Paulo Freire são fundamentais para a contextualização da educação no Brasil: apesar de não tratar diretamente da Educação Ambiental, embasam práticas adotadas pelo Órgão Gestor no ensino formal e não-formal, na construção crítica, emancipadora, problematizadora e libertária.

As Com-Vida, inclusive no âmbito das escolas, são colocadas como tema gerador da atuação da escola e da comunidade e como o fio condutor entre essas instâncias, sem perder o foco no papel social da escola, centrado na reflexão e construção de conhecimentos, no oferecimento de ambientes e oportunidades de aprendizagens, pautadas na convivência e baseados numa proposta curricular e num projeto político-pedagógico (BRASIL, 2007a, p. 31-32).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) encontra-se sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2005a, p. 15). É ressaltado no ProNEA, entretanto, que sua implementação não é de competência exclusiva do poder público federal, pois todos os segmentos sociais e esferas de governo são co-responsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação.

Como diretrizes do ProNEA, constam: transversalidade e interdisciplinaridade; descentralização espacial e institucional; sustentabilidade socioambiental; democracia e participação social; aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental. O programa deve, portanto, ter:

(...) caráter prioritário e permanente deve ser reconhecido por todos os governos, tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL, 2005a, p. 33).

Quanto às responsabilidades pela execução da Política Nacional de Educação Ambiental, atribuídas à coletividade, o documento ProNEA (BRASIL, 2005a) lista os vários entes integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA): as instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

Como linha de ações e estratégias, o ProNEA destaca: gestão e planejamento da EA no País, formação de educadores e educadoras ambientais, comunicação para a EA, inclusão da EA nas instituições de Ensino e monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos em Educação Ambiental (BRASIL, 2005a).

Dentre as propostas para o âmbito não-formal, a de formação de educadores ambientais, segundo Sorrentino *et al* (2005, p. 292), tem por estratégia a articulação, a orientação e o apoio a coletivos educadores, entendidos como conjuntos de instituições com capacidade instalada para operar processos de formação, orientado por três eixos pedagógicos indissociáveis: a intervenção socioeducacional como práxis pedagógica, o estabelecimento de comunidades interpretativas e de aprendizagem e o acesso autogerido a cardápios de conteúdos e instrumentos pertinentes à problemática socioambiental de cada contexto.

Todo esse processo se converge para o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA). Ferraro e Sorrentino (2005, p. 59-60), ao tratarem

especificamente da formação de educadores e educadoras ambientais no âmbito não-formal, discutem a proposta do Coletivo Educador, definindo-o como a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território.

Conforme documento técnico do Órgão Gestor, o Coletivo Educador é entendido como um grupo articulado de **Pessoas que Aprendem Participando** (que denominamos de grupos **PAP**), orientado pela metodologia da **Pesquisa-Ação-Participante** (BRASIL, 2006, p. 27). O papel de um Coletivo Educador objetiva:

(...) promover a articulação de políticas públicas, reflexões críticas, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, proatividade dos seus participantes e articulação institucional, visando a continuidade e sinergia de processos de aprendizagem de modo a percolar, de forma permanente todo o tecido social do território estipulado (FERRARO JR. e SORRENTINO, 2005, p. 60).

Segundo Viezzer (2005), o ProNEA dá um salto qualitativo em relação ao conceito e prática da metodologia PAP (Pessoas que Aprendem Participando) considerando a proposta de Coletivos Educadores e na Formação de Educadores e Educadoras Ambientais:

(...) estudo, coleta e análise de dados, prática de aprendizagem e ensino, tornam-se componentes da PAP conduzida inicialmente por um coletivo facilitador (PAP1), Coletivos Educadores (PAP2) de novos coletivos que se ampliam (PAP3, PAP4), cada qual com dinâmicas diferentes de acordo com as metas a serem atingidas e o grau de envolvimento das educadoras e educadores envolvidos (VIEZZER, 2005, p. 284).

O Ministério da Educação destaca a EA no âmbito do ensino formal, disponibilizando vários programas e projetos, como incentivo aos órgãos gestores estaduais e municipais. Como anteriormente citado, com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, as responsabilidades de gestão da EA no Brasil são compartilhadas entre os ministérios da Educação e Meio Ambiente. Porém, essa interação obedece às premissas e responsabilidades de cada ministério, sendo, para o Ministério da Educação a responsabilidade de implementação da EA no ensino formal, enquanto que, para o Ministério do Meio Ambiente, cabe a responsabilidade pela EA nos ambientes não formais, externos às escolas.

Considerando como objeto deste trabalho as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), portanto, vinculado diretamente ao ensino

formal, faz-se necessária a contextualização das bases legais que regem a educação no Brasil.

A Lei N. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), inclui a Educação Ambiental como tema transversal, representando uma conquista. Entretanto, observa-se a indicação de sua implantação apenas no ensino fundamental e médio, deixando de obedecer, portanto, ao que estabelece a PNEA (Lei Nº. 9.795/99), que exige a abordagem da EA em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007a). Na Seção II do Artigo 9º, esta lei estabelece que se entende por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas englobando: a educação básica; educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação superior; educação especial; educação profissional; e educação de jovens e adultos.

O formato de oferecimento de EA aparece como um ponto de divergência recorrente. Na PNEA, em seu Artigo 10º e parágrafos (Lei 9.795/99), a Educação Ambiental no Ensino Formal é disposta como uma prática educativa, integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino; o Parágrafo 1º enfatiza que a EA “não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”. Nesse sentido, há sintonia entre os documentos oficiais, dentre eles, a publicação da Secad/MEC, que coloca a Educação Ambiental livre de disciplinas ou de uma grade curricular rígida, oportunizando a ampliação de conhecimentos em uma diversidade de dimensões, tendo em vista a complexidade dos sistemas naturais e sociais (BRASIL, 2007a, p. 37).

O Parágrafo 2º do Artigo 10 da PNEA faculta a criação de disciplina específica aos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário. Para os cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis (Parágrafo 3º), deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas (BRASIL, 2005a, p. 68).

A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e disciplinas, é o que dispõe o Artigo 11 e seu Parágrafo Único: os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da PNEA (BRASIL, 2005a, p. 68-69).

Para Castro *et al* (2006), na nova Lei da Educação, a LDB, Nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, não há qualquer menção específica sobre o termo educação ambiental. Os autores destacam o Artigo 26 que aborda os currículos e ressalta a necessidade do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política”, assim como o Artigo 32 que concerne aos objetivos e destaca a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores presentes na sociedade. Os autores classificam tais artigos como uma referência, embora não específica à temática da EA (CASTRO *et al*, 2006, p. 165-166).

Castro *et al* (2006, p. 166) embasam-se em documentos oficiais e em autores que debatem a LDB, enfatizando a ausência ou forma vaga e dispersa da lei quanto a essa temática EA cada vez mais importante na atualidade. Para Saviani (1997, *apud* CASTRO *et al*, 2006), o texto da LDB apresenta um conteúdo esvaziado, um texto inócuo e genérico nos mais variados aspectos, ressaltando que se trata de uma LDB “minimalista” que favorece a formulação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, como por exemplo a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Seguidos de dois anos de debate, os PCNs, com o tema “Convívio Social, Ética e Meio Ambiente”, se constituíram como subsídios para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como tratando de alguns temas sociais urgentes e emergentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Com os PCNs a dimensão ambiental foi inserida como um tema transversal nos currículos do Ensino Fundamental, papel importante para a difusão da EA, com vários materiais didáticos e de formações continuadas.

Concomitantemente, segundo Santos (2001), a Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento (PROPACC) trabalhou com a Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental, no período de 1996/1997, com o apoio da Unesco, via Coordenação de Educação Ambiental. A Proposta teve no seu ensejo a fundamentação teórica e práticas emergentes, direcionadas para a construção das novas formas de racionalidade, atendendo aos PCNs que preconizam e orientam a operacionalização dos temas transversais, trabalhando a EA em tal perspectiva.

Com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 2002, tiveram início as discussões sobre as questões ambientais abrangentes, bem como áreas mais específicas passam a ser trabalhadas a partir de uma visão sistêmica, baseadas em quatro ações estruturantes – Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), Formação Continuada de professores e estudantes, Inclusão Digital com Ciência de Pés no Chão e Educação de Chico Mendes.

Seguida da regulamentação da PNEA, iniciaram os preparativos para a realização da I CNIJMA, realizada em 2003. Também foi realizada a Conferência na versão adulta, em que se discutiram e se definiram propostas para um Brasil sustentável, debatendo as problemáticas socioambientais e sugeriram para as políticas públicas.

No âmbito do Ministério da Educação, segundo Sorrentino *et al* (2005, p. 292), inicia-se um movimento para construir um processo permanente de EA na escola por meio de modalidades de ensino presenciais, à distância e difusas. As ações envolvem secretarias de educação estaduais e municipais, professores, alunos, comunidade escolar, sociedade civil e universidade. Esse movimento dá continuidade à sensibilização iniciada na CNIJMA, bem como ao processo de capilarização dos Parâmetros em Ação/Meio Ambiente, lançando a campanha Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas. Os autores ainda destacam:

Como política pública, algumas modalidades da ação do MEC se enquadram mais na perspectiva da intervenção direta, o que é natural, uma vez que tal intervenção incide principalmente sobre a educação pública, que já possui toda a sua estrutura como política realizada diretamente pelo Estado. O objetivo é inserir a educação ambiental no cotidiano da educação pública em todos os níveis de ensino (SORRENTINO *et al*, 2005, p. 297).

Como citado anteriormente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação é responsável pela articulação e implementação de programas e projetos que concernem à Educação Ambiental.

O Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” se propõe a construir um processo permanente de EA na escola. O programa dá continuidade e aprofunda a mobilização das escolas iniciada na I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (2003), bem como ao processo de capilarização dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente (2001/2002). Segundo documentos oficiais:

(...) em resposta às deliberações da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (I CNIJMA), (...) engloba as estratégias e desdobramentos do programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação – Meio Ambiente (Pama), desenvolvido pelo MEC e que atingiu, entre os anos de 2001 e 2002, cerca de 10.000 professores, muitos dos quais participaram do processo da Conferência. A engenharia da capilaridade para implementação fez com que este programa continuasse como política de formação ambiental das Secretarias de Educação independente da assessoria do MEC, reforçando o papel do professor-formador como uma espécie de “professor do professor” (BRASIL, 2007a, p. 35).

Para tanto, foram realizados alguns eventos, como o Seminário Nacional de Formação, nas versões I e II, com a participação de gestores e multiplicadores das secretarias de educação e das universidades. Tendo sido alcançadas as escolas na versão III.

Para atender as recomendações e demandas dos participantes da I CNIJMA descritas na “Carta dos Jovens Cuidando do Brasil”, algumas iniciativas têm sido implementadas, dentre elas, o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, pelo Governo Federal, que tem como objetivo:

Consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, por meio de um processo permanente que promova um círculo virtuoso de busca de conhecimento, pesquisa e geração de saber e a ação transformadora nas comunidades locais (BRASIL, 2007a, p. 34).

Desta forma, no Programa foram previstas várias estratégias, de educação a distância, presencial e difusa, sistematizando conhecimento por meio de pesquisas e publicações com experiências de educadores(as) ambientais atuantes em escolas, comunidades, universidades e organizações governamentais e não-governamentais, além do próprio movimento proposto nas Com-Vida.

Ocorreram outras duas edições da Conferência Infanto-Juvenil, sempre com o propósito de envolver a comunidade escolar. Em 2006, a II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (II CNIJMA), com o tema “Vivendo a Diversidade nas Escolas”, adotou-se uma política de popularização de acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário: Acordos Internacionais sobre Biodiversidade, Mudanças Climáticas, Segurança Alimentar e Nutricional e Diversidade Étnico-Racial. O processo iniciou-se em 2005, com a participação de 540 delegados e delegadas, representando 11.475 escolas.

A terceira edição da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (III CNIJMA), realizada de 03 a 08 de abril de 2009, na cidade de Luziânia em Goiás, com participação de aproximadamente 700 pessoas, teve o enfoque nos temas: “Água, Ar, Terra e Fogo”. Movimentou escolas de todo o país nos anos de 2008 e 2009.

Para finalizar o marco situacional conforme proposto, é chegado o momento de tratar das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida).

Conforme exposto anteriormente, em atendimento ao ensejo dos participantes da I CNIJMA, como o da criação de Conselhos Jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21 nas escolas do país, originou-se o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, definindo como uma das ações estruturantes, a Com-Vida.

Tendo em vista a sua relevância no processo de construção e reflexão do conhecimento local e a sua missão de (re)aproximação escola-comunidade, usando a questão socioambiental como fio condutor, o projeto visa a criação, consolidação e ampliação destas Comissões nas escolas (...) (BRASIL, 2007a, p. 57).

Para Deboni e Melo (2007, p. 41), cabe aos educadores potencializar as possibilidades pedagógicas construtivistas de iniciativas como a Com-Vida, e decorrentes dela, propiciar aos jovens a oportunidade de criar, pensar, agir, fazer, da sua forma e por seus próprios meios. Neste sentido, a Com-Vida se baseia na criação de espaços estruturantes na escola para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável. Segundo documento da Secad/MEC (BRASIL, 2007a), a Com-vida deve promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com o foco nas questões socioambientais locais, com a participação de estudantes, professores, funcionários, diretores e comunidade. Tendo como objetivos específicos:

- Construir a Agenda 21 na Escola.
- Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente.
- Contribuir com a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.
- Realizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola.
- Promover intercâmbios com outras COM-VIDAS e com as Agendas 21 Locais (BRASIL, 2007a, p. 58).

O mesmo documento (BRASIL, 2007a, p. 60) afirma que a implementação de Com-Vida ocorreu em duas etapas: Seminários Nacional de Formação de Professores e Estudantes em Educação Ambiental (F I e F II) – Programa Vamos Cuidar do Brasil

com as Escolas (2004/2005); e, II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (2005/2006).

Os Seminários (F I e F II) envolveram as escolas que participaram do processo da I CNIJMA e seus respectivos estudantes, delegados e delegadas eleitos em todas as escolas, além do envolvimento dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs). Para os professores participantes, o adensamento conceitual em EA por meio da pedagogia de projetos teve como eixo temático a publicação “Consumo Sustentável: manual de educação” (BRASIL, 2005c).

A primeira versão do Seminário (FI) foi realizada em Brasília no ano de 2004 (BRASIL, 2007a). Foram trabalhadas as bases conceituais e a metodologia de formação de Com-Vida no país, junto aos representantes dos CJs, utilizando a publicação “Formando a Com-Vida e Construindo a Agenda 21 na Escola” (BRASIL, 2004b).

Na ocasião foi realizada uma pesquisa para identificar o perfil das Com-Vida estabelecidas, seus objetivos e suas propostas de ação, tendo sido identificadas no país 4.147 Com-Vida, o que representa 36% das 11.475 escolas participantes da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Essas Com-Vida são constituídas, em sua maioria, por estudantes de 5ª a 8ª série (44%), seguidos por estudantes de 1ª a 4ª série (18%), comunidade (16%), estudantes de ensino médio (14%), professores (5%) e funcionários (3%) (BRASIL, 2007a, p. 60).

A Formação Continuada se deu em duas instâncias: a Formação II foi dirigida a gestores e multiplicadores, para atuarem junto às escolas nos estados na execução da denominada Formação III. Pode-se considerar que essas instâncias têm como base as políticas estruturantes do Órgão Gestor:

Instâncias dialógicas, onde circulam conhecimento e experiências da práxis pedagógica, são fundamentais para a formação de professores, pois estes aprendem principalmente com a troca de vivências. Em encontros e seminários voltados para educação ambiental, o trabalho formativo de professores inclui: o aprofundamento conceitual que permita a produção de conhecimentos locais significativos; e também a experimentação de algumas práticas como, por exemplo, a metodologia de projetos de intervenção e transformadores, por meio de instrumentos como a pesquisa-ação-participativa e o fomento à relação escola-comunidade (TRAJBER e SORRENTINO, 2007, p. 19).

A Formação III, sob responsabilidade das secretarias de educação dos estados, contou com o lançamento de edital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa contemplou, inclusive, a produção coletiva de material didático

que contextualizasse as características regionais, da teoria e prática de cada escola, na formação de indivíduos atuantes, fortalecendo os espaços de discussão, principalmente a Com-Vida.

Em Mato Grosso do Sul, em 2006 foi realizada a primeira fase da Formação III com professores e alunos, representando as 247 escolas que participaram da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Nesse evento se trabalhou o adensamento conceitual de educação ambiental na escola, além de convite aos participantes para realizarem a práxis, ou seja, escrever sobre a sua prática em sala. Essa atividade resultou na publicação impressa intitulada “Educação Ambiental – Gotas de Saber: Reflexões e Práticas” (VARGAS *et al.*, 2006), com 144 páginas, acompanhada de um CD-ROM. A elaboração do material contou com a participação de professores atuantes na rede municipal e estadual de educação, além de pesquisadores, com a elaboração de material de apoio para a práxis de professores em sala.

Em seu Prefácio, assinado por Marcos Sorrentino e Raquel Trajber, a obra é assim definida:

(...) uma construção de conhecimentos coletiva e participativa, integra tanto os debates teóricos acadêmicos, trazidos por pesquisadores e educadores ambientais de universidades de Mato Grosso do Sul, quanto caminhos da educação ambiental trilhados pelas juventudes e pelas redes que nos enlaçam dentro e fora das escolas e, sobretudo, a inclusão da diversidade ambiental de cores e culturas do Pantanal (VARGAS *et al.*, 2006, p. 9).

A Formação III, interrompida nos anos de 2007 e 2008, por condicionantes político-administrativas, foi retomada em 2009, com a proposta inicial de formação continuada dos 247 participantes da II CNIJMA. A Formação atendeu 248 professores e professoras que participaram do módulo inicial (2004). A formação somente aconteceu no primeiro semestre de 2009, dividida em três pólos, dois em Campo Grande e um em Dourados. Infelizmente, foi prejudicada pelo distanciamento temporal, quase cinco anos após a formação inicial e mais de dois anos após a publicação do material de formação. Outros fatores também comprometeram o processo de formação, como os horários de oferecimento, além de outras limitações, como a impossibilidade de participação dos autores e autoras, para atender à proposta original.

2. METODOLOGIA

Da natureza epistemológica das generalizações entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, Stake (1983) argumenta a favor e contra a singularidade e a subjetividade. Enquanto o quantitativo enfatiza o formal, o objetivo ou o científico, na pesquisa qualitativa ou naturalista, é enfatizado o interpretativo ou o intuitivo. A distinção é importante, ainda que esses termos dêem margem a falsas interpretações. Ao referir-se a quantitativo como problema em termos de uma questão, enfatiza:

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis. Há, contudo, estudos quantitativos de caso, especialmente no campo da medicina, e estudos qualitativos de populações, particularmente em antropologia cultural (STAKE, 1983, p. 20).

No estudo quantitativo, Stake (1983, p. 21), a singularidade individual é tratada como variância de erro. Ao contrário, na pesquisa naturalista, o problema é investigado mais cuidadosamente. Enquanto o pesquisador qualitativo procura sequências importantes de eventos ou casos, de interesse ou ainda, conforme interesse do patrocinador. O caso pode ser uma pessoa, mas frequentemente será um grupo de indivíduos, um programa ou algum esforço coletivo indeterminado.

Independente das diferenças, sutis ou mesmo extremas, durante a realização de pesquisa quantitativa ou qualitativa deve-se estar atento ao contexto dos eventos temporal-espacial.

A história da investigação qualitativa tem início no século XIX, com pesquisas sobre a vida cotidiana nos Estados Unidos. Na Europa, com a investigação de Charles Booth para quantificar os pobres de Londres, com registro, descrição exaustivas e detalhadas das pessoas que estudou por dezessete anos. Para os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 20), nesse período o acesso à informação principalmente com o barateamento do papel, uma variedade de publicações de cunho de denúncias com os problemas sociais embasado em levantamentos e observações, mesmo que a princípio fossem de

enumerar estatisticamente as condições degradantes: estiveram na base da investigação social a urbanização e o impacto da imigração em massa que deram origem a vários problemas nas cidades, sanitários, de saúde pública, bem-estar e educação.

Na história recente, André (2006) afirma que a ampliação das investigações dos temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nas décadas de 1980 e 1990, as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos “qualitativos” que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises. Na mesma perspectiva, Ludke e André afirmam:

(...) novas propostas de abordagem, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação. Assim surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, pesquisa etnográfica ou naturalista, o estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7).

Na contextualização das investigações educacionais, Stake (1983, p. 5) apresenta as discussões sobre um estudo de caso múltiplo – diversos estudos de caso em um único projeto, em que menciona métodos utilizados, tais como etnográfico, ou naturalista ou qualitativo ou fenomenológicos. Esclarece que, mesmo que as palavras signifiquem coisas distintas, coletivamente, entretanto enfatizam a singularidade e a contextualidade de cada situação educacional.

Stake (1983, p. 6) cita algumas tendências: a pesquisa educacional deve estar a serviço da educação, proporcionar maior compreensão de seus problemas práticos; é admissível que algumas pesquisas sejam abstratas, sobretudo com vistas à formação do pesquisador. O autor, inclusive, chama de estudo naturalista do ensino e de aprendizagem, esclarecendo o sentido mais amplo do pesquisador enquanto não-intervencionista, quando os sujeitos são observados em sua atividade habitual, em seu *habitat* usual e, ainda, que sejam relatadas as observações do pesquisador usando uma linguagem não-teórica, palavras e conceitos já familiarizados aos leitores.

Stake (1983, p. 7) afirma que devem ser realizados mais estudos naturalistas sobre todas as funções no contexto da educação, não apenas na preparação exploratória de estudos mais amplos, mais sim como estudos cujo principal enfoque seja ensino, aprendizagem, administração, aconselhamento e pesquisa. O autor destaca ainda: “pesquisadores que se opõe ao naturalismo na pesquisa afirmam que o método é adequado à exploração preliminar, e que as conclusões a partir dele são subjetivas e não

se revestem de fidedignidade”. Quanto à subjetividade, o autor esclarece que precisa ser controlada, mas não eliminada. Defende ainda, que na pesquisa naturalista o pesquisador centra-se na confiança de que descrições serão úteis, especialmente se a validade basear-se na triangulação e numa revisão dialética, ou seja, na análise e na interpretação dos diversos dados coletados.

André (2007, p. 30-31) trata da diferença do estudo de caso, numa concepção estrita, descritivo de uma unidade, e o estudo de caso etnográfico, salientando que nem todos os estudos de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11-13) apresentam conceitos que contribuem para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa enfocando algumas características: a pesquisa qualitativa teria o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantes descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas é à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e, as análises dos dados tendem a seguir um processo intuitivo.

Uma preocupação recorrente dentre os pesquisadores e defensores da pesquisa quantitativa e qualitativa, e até mesmo ponto de conflito, é a generalização. Para Stake (1983), a generalização da pesquisa quantitativa é formal com produtos epistemológicos, apresenta aspectos importantes e deficiências, enquanto a generalização qualitativa é uma inferência geral, em que o leitor faz e usa as inferências oferecidas pelos pesquisadores para interpretações próprias.

Da interpretação dos dados levantados e influências, Stake (1983, p. 22-23) pondera que o pesquisador inicia com observações e de diferentes modos, baseando-se na razão, na intuição, na lógica e nas experiências, chegando às generalizações. Das diferenças da pesquisa quantitativa e qualitativa, o autor se refere às contextualidades das generalizações, e ainda, afirma que raramente chegarão a mesmas generalizações, já que possuem diferentes conceituações dos dados, diferentes bases de validação e interpretação.

Para Alves-Mazzotti (2006) a validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, exige a familiaridade do pesquisador com o conhecimento sobre a temática focalizada, de modo

que possa, de alguma forma, inserir a sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento, permitindo a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados.

2.1 ESTUDO DE CASO

Conforme visto, dentre as várias estratégias de pesquisa em Ciências Sociais, o Estudo de Caso pode ser compreendido como uma pesquisa empírica com propósitos exploratório e descritivo. Tem como objetivo investigar e explorar as situações nas quais a intervenção não tem clareza no conjunto de resultados, ou seja, pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Leva-se em consideração que o objeto da pesquisa, as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), encontra-se em desenvolvimento, e ainda sem estudos mais acurados e/ou avaliações, tendo como principais referências os documentos oficiais. Nesse sentido, optou-se por trabalhar a Pesquisa Qualitativa com o Estudo de Caso, já que se busca identificar dados, eventos e testemunhas-chave para a identificação e análise da ação da Com-Vida no ambiente escolar, como subsídios para estudos posteriores.

Usado nas investigações em diversas áreas de conhecimento, políticas sociais, planejamento territorial, organizações administrativas, psicologia, medicina, o estudo de caso tem ganhado muitos adeptos no campo educacional, no momento em que o fato está decorrendo. Dado que permite a formulação de hipóteses e estudo de fenômenos em andamento, no contexto real, de forma que as considerações finais permitam aos tomadores de decisão, inclusive, a mudança do curso, ou seja, com os problemas e hipóteses levantadas, a compreensão das inferências quanto aos processos deficitários, ou não. A restrição dos elementos de pesquisa, dedicação às variáveis e especificidades são os principais aspectos do estudo de caso.

Stake (1983) ressalta o crescente interesse de pesquisadores, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, pelo método naturalista de pesquisa educacional, na avaliação

de programas ou projetos curriculares, e cita, como exemplo, o tipo mais comum: o estudo de caso. Contribuindo neste sentido, Ludke e André (1986) afirmam que o estudo de caso:

(...) é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, (...) o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver dos estudos. (...) Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher um estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

A metodologia permite a análise e exploração da situação e entraves à efetiva implementação do Programa, provocada pelas atitudes dos tomadores de decisões e outras intempéries em relação às metas propostas, orientando-se a partir das discussões e sinalizando alternativas. Ludke e André (1986, p. 1) defendem: para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas, sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos para se conhecer e familiarizar com as características específicas de um determinado objeto, ou ainda de um grupo de objetos ou fenômenos, o que não delimita a continuidade para futuras pesquisas. O estudo de caso em si, é o momento de analisar os dados obtidos durante a pesquisa exploratória, utilizando as informações geradas durante a delimitação do objeto, observação, entrevistas e outras metodologias utilizadas.

Alves-Mazzotti (2006) lembra que muitas vezes as pesquisas intituladas estudos de caso somente apresentam discussões sobre o objeto de pesquisa sem considerar a construção do conhecimento e de teorias, e ainda:

(...) talvez por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo “caso” pelo que ele tem de singular, muitos pesquisadores tendem a tratá-lo como algo à parte, tanto na gênese, apresentando-o de modo desconectado da discussão corrente na área, como em seu desenvolvimento, no qual não se observa qualquer preocupação com o processo de construção coletiva do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639).

Ao tratar da complexibilidade e das dificuldades inerentes aos estudos de caso, Alves-Mazzotti (2006) discorda de Bogdan e Biklen (1984, p. 89), que sugerem, aos investigadores iniciantes, começar sua aprendizagem pela pesquisa por meio de estudos de caso por “serem mais fáceis de realizar”.

Visando uma melhor compreensão na defesa do método aplicado e de sua contextualização, trabalhar-se com a elucidação dessa metodologia. É importante salientar que apesar das diferenças de pensamento e linha de abordagem, principalmente entre os americanos Stake e Yin, ambos reconhecem e defendem a Pesquisa Qualitativa e o Estudo de Caso em estudos educacionais e correlacionados.

Alves-Mazzotti (2006) aponta as diferenças metodológicas como as principais responsáveis pelas dificuldades levantadas, ilustrando diferenças entre os autores, Robert Stake, mais afinado com o construtivismo social, e Robert Yin, como o pós-positivismo. Para a autora, Stake distingue três tipos de estudo de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo; enquanto, para Yin, haveria o estudo de caso exploratório – crítico para testar hipótese ou teoria previamente explicitado; extremo ou único; revelador – situação ou fenômeno até então inacessível a investigação científica.

Por mais que seja uma pesquisa empírica, existem critérios para julgar sua qualidade, testa-se a validade do constructo, validade interna, validade externa e as confiabilidades. Para André (2005, p. 93), os estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, Ludke e André (1986) lembram que, como atividade humana e social a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador, e, em relação ao estudo de caso, as autoras advogam iniciar com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve.

2.2.1 A Fase Exploratória

Ao descrever o processo de um estudo de caso – a fase exploratória é apontada por Ludke e André (1986, p. 21-22) como sendo o primeiro contato com literatura, documentos e pessoas, ou seja, a base de pesquisa. As autoras sugerem ainda a necessidade de juntar a informação, analisá-las e torná-las disponíveis.

Para se chegar a um estudo de caso, os autores são unânimes: é preciso conhecer a realidade, dedicar-se aos aspectos documentais, comportamentais, espacial e temporal. Como um primeiro passo, segundo Ludke e André (1986, p. 39), a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos, podendo ainda complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

As técnicas de coletas de dados corroboram e apontam aspectos e, inclusive, gargalos, que confrontam com as informações levantadas durante a análise documental. Na verdade, os métodos de coleta de dados, seja, observação, entrevista, análise documental, entre outros, são comumente indissociáveis – e no decorrer da pesquisa, serão consultados.

Inclusive as informações coletadas durante a fase exploratória poderão ser a base para investigações futuras, tanto por outros pesquisadores, quanto por leitores interessados pelo objeto de pesquisa. Ludke e André (1986) asseveram que o pesquisador pode usar e analisar tais informações, buscando a compreensão de fenômenos e confrontando com outros dados coletados, de forma a validar a fidedignidade das informações, a análise deve ser passada e repassada, de maneira a classificá-las.

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22).

Para Ludke e André (1986), o pesquisador geralmente apóia-se na análise de conteúdo, citando Krippendorff (1980, p. 21), que a define com “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para seu contexto”.

Bardin (2006) define a análise de conteúdo, como: um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. E pontua: é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa de estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificada sob a designação genérica de análise de conteúdo.

Para Bardin (2006), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas da análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos. E nesse leque de instrumentos a autora caracteriza a análise do discurso como o procedimento que:

O procedimento tem como objetivo a inferência a partir dos “efeitos de superfícies” de uma “estrutura profunda”: os processos de produção; esta técnica de análise numa sociologia do discurso e procura estabelecer ligações entre a situação (condições de produção) na qual o sujeito se encontra e as manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva (BARDIN, 2006, p. 207).

Durante a fase exploratória desta pesquisa buscou-se o exame na literatura de teorias e pesquisas de autores nacionais e internacionais, que geraram informações necessárias para a contextualização e conhecimento das características do objeto em estudo. Utilizou-se de vários métodos de coleta de campo para a obtenção dos dados, a análise documental, a observação e as entrevistas semi-estruturadas.

2.2.2 A Delimitação do Estudo

Ludke e André (1986, 1986, p. 25) afirmam que após a definição clara do foco da investigação e a sua configuração espaço-temporal, evidenciam-se quais os aspectos problemas serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. E ainda:

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal tem papel importante na pesquisa naturalística (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para Bogdan e Biklen (1994), as observações devem envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva, caracterizando-se pela descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, de eventos especiais, de atividades e ainda os comportamentos dos observadores, ou seja, dos pesquisadores. As contribuições de Ludke e André reforçam:

A parte reflexiva das anotações inclui observações pessoais do pesquisador, feita durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e

decepções. As reflexões podem ser de vários tipos: “reflexões analíticas”, mudança de perspectivas do observador, e esclarecimentos necessários (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 30-31).

Quanto aos registros das observações podem ser apenas anotações escritas ou a combinação das anotações com material transcrito das gravações. A entrevista é um dos principais instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa e nas ciências sociais. Segundo Ludke e André (1986, p. 35-36), o entrevistador deve ganhar a confiança do entrevistado, respeito, e desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Uma análise acurada da linguagem verbal e não verbal, enfatizando que é preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

O detalhamento dos procedimentos para as atividades de campo devem constar no protocolo, observando o contexto real tomando cuidado já que o ambiente de coleta não pode ser controlado, a exemplo, interferências internas e externas (identificação de pessoas-chaves, agenda dos entrevistados), inclusive a os fatores inesperados, por exemplo, a mudança de humor, Yin vai além:

A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder às questões. (...) Nessas condições você pode fazer preparativos especiais para agir como um observador (ou mesmo como um observador participante), e o seu comportamento – e não o do sujeito ou do respondente – é o único que poderá ser reprimido (YIN, 2001, p. 94).

Portanto, o autor recomenda ao entrevistador dispor de alguns subterfúgios para atingir os objetivos propostos, fazer observações e posteriormente, análise das possíveis interferências durante a entrevista.

2.2.3 Da Categorização à Generalização

Ludke e André (1986) ressaltam que na busca por aspectos recorrentes durante a análise das informações, não existem normas fixas nem procedimentos padronizados

para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante.

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do Estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empírica, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42).

Com isso é possível tomar decisões, inclusive, por novas direções, é possível reavaliar teoricamente. Por isso a importância de sistematizar os dados ao longo, no decurso da pesquisa, analisar e re-analisar constantemente, não só ao final da coleta. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas, com a identificação de tendências e padrões relevantes, seguido, num segundo momento, conforme Ludke e André (1986, p. 45), são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Ludke e André (1986) corroboram ainda com as sugestões de alguns procedimentos para facilitar esse percurso na categorização listada por Bogdan e Biklen (1982): a delimitação progressiva do foco do estudo; a formulação de questões analíticas; o aprofundamento da revisão de literatura; a testagem de ideias junto aos sujeitos; e, o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta. E ainda sugerem:

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Ludke e André (1986, p. 51-52) ressaltam que os cuidados com a objetividade são importantes porque afetam diretamente a validade do estudo, e ainda, a importância de se manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas.

Para Stake (1983) as maiores dificuldades emergem durante a interpretação dos resultados de um estudo de caso múltiplo, quando se faz necessário um planejamento para organizar as informações geradas, devendo-se considerar as diferentes situações espaciais e temporais. Para o autor, os estudos de caso podem ser conceituados em

termos de limites do caso, problemas do estudo e padrões nos dados. Quanto aos limites, são frequentemente variáveis e indistintos, às vezes mais importantes que as tendências centrais:

(...) pois muito do significado do caso é encontrado em suas extremidades, tendo em vista a influência especialmente exercida por elementos circundantes, por seu contexto. (...) A reflexão sobre os limites auxilia-nos a progredir na compreensão do caso (STAKE, 1983, p. 11).

Esses limites e dificuldades podem ser vivenciados pelos pesquisadores durante a procura por padrões nos dados – configurações recorrentes, que a partir desses padrões, os pesquisadores quantitativos discordam e opõem-se às generalizações da pesquisa qualitativa. Em estudo de caso evidências para tais generalizações aparecem de formas diferentes, tornando-as difíceis de agregar e suscetíveis à interpretação pessoal.

Na prática do estudo, Ludke e André (1986, p. 23) discutem o planejamento e desenvolvimento do estudo de caso, típico ou atípico que afeta a questão da generalização dos resultados, que o leitor vá usar esse conhecimento tático para fazer a generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões. Esses aspectos também são defendidos por Stake (1983, p. 12-13), a generalização dos estudos de caso, segundo a perspectiva naturalista, presta especial atenção aos resultados determinados pelo contexto do programa e permitem uma realização vicária do valor. O autor exemplifica a consulta dos resultados dos estudos de caso como referência para proposições, redefinições e estabelecimentos futuros “a tradução em políticas e práticas é indireta e difusa”.

Ludke (1983) corrobora os demais autores, trata que a metodologia estudo de caso tem caráter natural e na realidade da prática educacional, a autora surge:

O estudo de caso procura retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica. (...) tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final (LUDKE, 1983, p. 15).

No mesmo sentido, Stake (1983) reforça a importância e a necessidade de que o relatório seja apresentado de forma natural, inclusive faz uma distinção, usando o termo “usuário” para caracterizar o leitor da pesquisa, diferenciando-os dos estudantes ou pesquisadores que terão acesso aos resultados do estudo:

(...) as generalizações naturalistas são uma base comum para a compreensão e a ação. Algumas vezes, os usuários devem mudar para o pensamento formalista, outras vezes, entretanto, os pesquisadores devem oferecer maior apoio às generalizações naturalistas (STAKE, 1983, p. 26).

Para Stake (1983, p. 22), a partir do relatório, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações. Tratando das contribuições, o autor ressalta fato de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores.

O rigor ou a disciplina da pesquisa qualitativa, ou a sua falta, evidencia-se em esforços para verificar observações e validar o seu significado. A tática mais comumente empregada é a da triangulação, que assume a forma de várias observações repetidas, com múltiplos observadores, múltiplos métodos de observação e múltiplas interpretações teóricas (STAKE, 1983, p. 22).

Os esforços para a identificação de evidências contrárias ou explicações alternativas devem permear todo o processo de investigação, desde as primeiras observações, apresentação dos dados e a sua interpretação em busca da validação do estudo de caso, em que o leitor ou usuário identifique no relatório final informações fidedignas, como um retrato do fenômeno observado, e faça as suas próprias generalizações.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, em que os resultados podem ser aplicados de forma aleatória, a generalização, no estudo de caso de caráter qualitativo, com suas características pertinentes, o resultado indicativo permite-nos a compreensão de aspectos correlatos observando o contexto inserido, sociocultural, econômico e ambiental. Ludke (1983) destaca: ao privilegiar a visão do todo e estimular o uso da interpretação pessoal, o estudo de caso permite ao pesquisador ir além do que a simples apresentação de dados numéricos permitiria.

3. A REALIDADE VIVIDA

Como apresentado anteriormente, a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) foi proposta pelo Órgão Gestor como uma das ações estruturantes para o enraizamento e consolidação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) no âmbito formal.

Percorrer os meandros do processo de implantação e implementação das Com-Vida é um grande desafio. Primeiro, a proposta trata-se apenas de um indicativo, não de uma exigência para as escolas. Em segundo lugar, a transversalidade proposta pela Política Nacional de Educação Ambiental para o tratamento das questões ambientais, pode permitir interpretações dúbias e até mesmo equivocadas. Desta forma, fica sob a responsabilidade dos gestores dos estados, dos municípios e das escolas – direção, coordenação, orientação, etc.) - a implementação ou não de vários programas e projetos, dentre eles a Com-Vida, bem como o êxito dessas propostas.

Para situar a realidade vivida durante a pesquisa, neste capítulo é apresentado um panorama do reflexo das políticas públicas de EA no âmbito escolar, além de realizar o recorte das escolas pesquisadas, assim como o delineamento das percepções da pesquisadora acerca das observações, das entrevistas, das informações e dos resultados levantados no âmbito do processo de implantação das Com-Vida.

É importante destacar que as políticas públicas de Educação Ambiental caracterizam-se como processos recentes no Brasil, ganhando destaque a partir da década de 1990, após o fim do regime militar, sendo absorvidas pelo processo de democratização do país. Também têm início as agendas proativas visando à construção de um Estado democrático, com propostas de descentralização e ampla participação, impulsionadas por acordos e programas internacionais de desenvolvimento.

No ensejo de alcançar a efetividade das políticas públicas, é possível perceber movimentos voltados para o fortalecimento da sociedade civil. No âmbito do Estado, o Brasil destaca-se com uma proposta participativa, emancipadora, ampla e irrestrita, com o envolvimento dos diversos segmentos, das diversas áreas de conhecimento, visando

valorar o papel da sociedade, garantindo assim, a legitimidade das participações em processos decisórios.

Alguns autores destacam o papel da sociedade na construção e estabelecimento de processos participativos, emancipadores, legítimos e democráticos, porém enfatizam as dificuldades e confusões na apropriação dessa construção coletiva. Para Toro (1997, p. 28), quando envolve a construção do público a partir da sociedade civil, exige o rompimento com essa tradição e o compromisso com uma nova atitude de responsabilidade da capacidade de pensar e agir coletivamente. Gonçalves (1998) incita a sociedade a romper o paradigma de que a solução dos seus problemas dar-se-á pela aplicação de determinada técnica e propõe que ela se aproprie politicamente da ciência e da técnica, pois as manifestações contrárias à degradação das condições de vida sempre partiram de fora das universidades e centros de pesquisa. No mesmo sentido, Arendt (1997), ao tratar da artificialidade e dos conhecimentos científico e técnico destaca que a questão política não deve ser decidida por cientistas profissionais e nem políticos profissionais. Bem como, para Jacobi (2003, 196), programas e projetos das políticas ambientais demandam cada vez mais novos enfoques integradores de uma realidade contraditória e geradora de desigualdades, que transcendem a mera aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis.

Como citado pelos autores, para muitas pessoas, as políticas públicas ainda devem partir de profissionais. Isto pode tornar-se um entrave para emancipar novos representantes legítimos.

Porém o arcabouço legal, de programas e projetos, prevê a participação ampla e irrestrita da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas. Nesse arcabouço, independente das características de cada área, com representação constituída nas áreas afins, conta-se com a participação da sociedade civil organizada nas discussões, deliberações e decisões.

A incorporação da prerrogativa de fortalecimento, garantia e efetividade das políticas públicas, é prevista e idealizada para que as responsabilidades sejam distribuídas entre o Estado e a sociedade civil.

Como destacado anteriormente, a EA como Política Pública ancora-se na base enquanto uma proposta articuladora, crítica, emancipadora e democrática, como meio para o enfrentamento das problemáticas sociais, culturais, econômicas, ambientais,

políticas, entre outras. A EA ganha força a partir da PNEA, até mesmo para atender documentos e protocolos internacionais, com a caracterização e otimização de esforços coletivos e individuais partindo de suas realidades. Dentre esses documentos, um dos que mais se destacam é a Agenda 21.

A ideia da Agenda 21 é convergir todos os esforços no planejamento e execução de um plano constituído por todos e para todos, que contemple os partícipes dos espaços criados, a exemplo, no âmbito da escola (conselhos, associações, comitês, grêmios, etc.) atendendo (gestão, coordenação, ensino, administração, etc.) e discutindo os diversos temas (educacionais, socioculturais, econômicos, políticos, ambientais, etc.). Para se chegar a esse planejamento Jacobi destaca:

À luz do conceito de participação e, articulando-o com o desafio político da sustentabilidade, apoiado no potencial transformador das relações sociais que representam, situa-se o processo da Agenda 21. Este se encontra estreitamente vinculado ao processo de fortalecimento da democracia e da construção da cidadania. Os indicadores educacionais se situam num contexto de analisar o alcance das atividades coletivas e da criação de espaços que fortaleçam as relações de interdependência e enraizamento que possibilitem uma abertura à interdisciplinaridade e a uma visão global que amplie o potencial de agregação de atores no processo (JACOBI, 2005, p. 234).

Para o cumprimento das atribuições e finalidades o Órgão Gestor, MEC e MMA, tendo como responsabilidade a execução da PNEA, considera a capilaridade do Estado e alcance da sociedade para o fortalecimento das políticas públicas em EA, na construção de uma sociedade politizada. Conforme Sorrentino *et al* (2005), implicarão uma crescente capacidade do Estado de responder, ainda que com mínima intervenção direta, as demandas que surgem no conjunto articulado de instituições atuantes na EA crítica e emancipatória, descrevendo assim:

(...) implica processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais (nos âmbitos formal e não formal da educação) e sua capacidade de desempenhar gestão territorial sustentável e educadora, formação de educadores ambientais, educomunicação socioambiental e outras estratégias que promovam a educação ambiental crítica e emancipatória (SORRENTINO *et al*, 2005, p. 285).

Sorrentino *et al* (2005, p. 286) descrevem que a EA nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que passa pela construção de uma ação política, cumprindo o seu papel, a EA contribui para formar uma coletividade que é

responsável pelo mundo que habita, neste sentido a EA trata da mudança de paradigma que implica tanto uma revolução científica quanto política, com o aumento de poder das maiorias submetidas e de sua capacidade de autogestão.

Por mais que a Política Nacional de Educação Ambiental e os indicativos do PCN recomendem a transversalidade no desenvolvimento da EA, a participação e a responsabilidade dos profissionais envolvidos, ainda hoje, as responsabilidades são atribuídas e direcionadas aos professores das disciplinas de ciências, geografia, e algumas vezes de arte. Inclusive com a centralização de materiais e informações recebidas pelas escolas são destinados a esses responsáveis.

É indiscutível a necessidade de ter uma pessoa como referência, porém fazem desta o “responsável”. Também é indiscutível que o sucesso ou fracasso depende do interesse desse responsável.

Por outro lado, as iniciativas, interesses e determinações, individuais ou coletivas, perfazem a legitimidade e representatividade. Documentos oficiais (BRASIL, 2007b) confirmam que 24% das atividades de EA desenvolvidas nas escolas, são realizados por iniciativa de professores ou grupo de professores. Loureiro (2007) destaca:

(...) os envolvidos devem trabalhar como agentes sociais em igualdade de poder de decisão, mas sem com isso confundir as atribuições distintas e necessárias. Em que há compromisso político com a emancipação e com a ação reflexiva, articulando teoria e prática, para desvelar a realidade e transformá-la no sentido de fazer com que todos exerçam sua cidadania e aprendam o processo. (LOUREIRO, 2007, 25).

E esse interesse em participar, pode ser traduzido durante uma atividade, seja uma entrevista, uma dinâmica, ou até mesmo em uma conversa informal, com disponibilidade em dialogar sobre o seu espaço. Da mesma forma, encontra-se resistência em dialogar, de conhecer e receber o novo.

Outras questões dizem respeito à concentração de poder, ao interesse de grupos representados, e, ainda, às participações tão somente para referendar processos de deliberação e decisão. Mesmo que esses grupos tenham se constituído democraticamente, poderão manipular, prejudicar e impedir a continuidade de ações de Educação Ambiental em detrimento aos interesses particulares de seus grupos representados.

Tradicionalmente a campo educacional é considerado como espaço fechado e centralizador, situação muitas vezes adversa à condução de processos participativos na mobilização, organização e animação para a construção das políticas públicas.

Nesse sentido, após a regulamentação da PNEA, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA)⁴ tornou-se a responsável pela EA e por acompanhar o Comitê Assessor, a Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), o Conselho Nacional de Educação (CNE), além de outros espaços de discussão, deliberação e decisão.

Como já registrado, em Mato Grosso do Sul, das 247 escolas participantes da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, 101 escolas cadastraram junto ao Órgão Gestor a implantação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (BRASIL, 2007a). Entretanto, a lista divulgada pelo MEC apresenta apenas 97 escolas, 46 (quarenta e seis) da rede estadual, 44 (quarenta e quatro) da rede municipal e sete (7) da rede privada.

O universo de 97 (noventa e sete) escolas, concentra-se em 36 (trinta e seis) dos 79 (setenta e nove) municípios de Mato Grosso do Sul. Optou-se pela realização da pesquisa na cidade de Campo Grande, por reunir o maior número de escolas cadastradas: dez (10) unidades escolares com as Com-Vida implantadas, sendo quatro (4) da rede estadual, quatro (4) da rede municipal e duas (2) da rede privada.

3.1. DINÂMICA DO ESTUDO DE CASO

A flexibilidade do Estudo de Caso, como já referenciado anteriormente, possibilita a retomada de alguns aspectos, ou mesmo a mudança de curso. Entretanto, a compreensão dos aspectos ressaltados durante um Estudo de Caso pode indicar a

⁴ A CGEA integra juntamente com o departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente o Órgão Gestor da PNEA.

readequação dos objetivos iniciais propostos, para uma situação específica e localizada, conforme contribuições de Ludke e André:

A classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las e novas ideias podem então surgir nesse processo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

Desta forma, faz-se necessário apresentar a dinâmica da presente pesquisa, desde a sua proposta inicial até se chegar aos resultados apresentados na proposição, discussões e considerações finais.

Em um primeiro momento, em 2008, foi elaborado o planejamento metodológico, ou, conforme Yin (2001), o protocolo, para subsidiar a fase de análise e interpretação dos dados e a identificação das informações sobre a criação das Com-Vida. Este planejamento objetivava demonstrar qualitativamente o desenvolvimento dos processos e o formato utilizado para a implementação das Com-Vida.

Na proposta inicial do Estudo de Caso, essa identificação passaria pela coleta de documentos, datas, número de participantes, número de encontros realizados e segmentos atuantes. Essas informações subsidiariam o (re)conhecimento das unidades e o contato com os partícipes das Com-Vida. Com a identificação de pessoas que tivessem participado do processo de implantação da Com-Vida, possibilitando a melhor caracterização das unidades escolares, e inclusive para a delimitação das mesmas.

O planejamento inicial previa, após a análise e sistematização dos dados das dez escolas pesquisadas, a proposição e acompanhamento em duas unidades. Nesse momento seriam realizadas visitas, reuniões e acompanhamentos das atividades para a apresentação dos objetivos da pesquisa, entrevistas, registros e observação junto aos partícipes das Com-Vida (direção, coordenação, supervisão, administração, técnico e de apoio, alunos, professores, pais e lideranças).

Na segunda fase seria analisada a formatação das Comissões como o intuito de identificar o entendimento dos partícipes quanto a sua constituição – participativa e democrática ou centralizadora (sem ou com pouca participação do pessoal de apoio e lideranças externas), e ainda quanto ao entendimento dos objetivos preconizados pelo Programa, tais como: mudar atitude e concepção, ampliar a receptividade, confiança e

respeito mútuo, gerar espaço acolhedor, organizar e adequar espaços e infraestrutura, etc.

A proposta também previa a análise da interrelação escola/comunidade retratada no cotidiano escolar, ou seja, a extrapolação além do muro da escola, com a troca de experiência, a valorização cultural e participação na Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida).

Seriam confrontadas as informações coletadas (documentos, entrevistas e observações), ou seja, a triangulação dos dados, porém, durante a Análise e Interpretação de Dados, não foram encontradas informações suficientes para o prosseguimento do planejamento proposto.

Infelizmente, diante das dificuldades de se levantar informações correspondentes a uma situação idealizada, na qual se acreditava na existência das Com-Vida, deparou-se, a partir dos primeiros dados coletados em campo, com a impossibilidade de se continuar com a investigação junto aos membros das Com-Vida, haja vista, que na realidade pesquisada tais cenários ainda não haviam se materializado.

Perante à necessidade de se elaborar um produto para atender às exigências do programa de mestrado profissionalizante, e, mantendo-se o interesse em continuar a investigação sobre a interrelação e a efetividade da implementação das Com-Vida no município de Campo Grande, buscou-se amparo em alternativas e estratégias através do oferecimento de oficinas de constituição de Com-Vida.

Assim, foram propostas, como intervenção, as Oficinas para Fomento e Criação das Com-Vida, descritas no próximo Capítulo (4), e retomadas durante as discussões e considerações apresentadas ao final deste trabalho.

3.1.1. Técnica de Pesquisa

Embasando-se nos registros e observações, iniciou-se a análise nas dez unidades escolares do Município de Campo Grande.

O protocolo elaborado para a pesquisa contém o instrumento, os procedimentos e as regras gerais, seguidos neste trabalho. Yin (2001) descreve o protocolo como uma

das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso, destinando-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso.

Durante a fase de preparação do planejamento e elaboração dos instrumentos de coleta de dados e revisão bibliográfica inerente, para esta pesquisa foram realizados coleta de dados junto às instituições gestoras de EA (nacional, estadual e municipal), junto às escolas que participaram do processo de instalação do Programa, além do mapeamento das Com-Vida no município.

Da contextualização do percurso da pesquisa à escolha do Estudo de Caso como metodologia, a pesquisa foi centrada na perspectiva teórica de Yin (2001). Vale ressaltar que esse contato com a linha de abordagem de Yin, permitiu uma organização sistêmica das diversas fases, inclusive com a preparação de roteiro e outros procedimentos sugeridos pelo autor. Essa é uma das principais vantagens do estudo de caso, como atestam Ludke e André:

Aos poucos ele vai percebendo a configuração desses padrões, ao redor de certos questionamentos básicos. As suposições iniciais podem ou não ser configuradas, mas frequentemente são enriquecidas por outras, sugeridas no caminho. A natureza flexível do estudo de caso favorece exatamente o crescimento do âmbito de estudo para abrigar novas suposições que venham tentar explicar os problemas constatados (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 58).

Para se chegar a esses padrões, a leitura e releitura do material coletado, normalmente volumoso (anotações, transcrição de entrevistas, documentos, etc.), permite assim, a seleção de informações pertinentes ao objeto – Estudo de Caso.

3.1.2. Sistematização de Registros

Para o levantamento das informações foram contatadas as dez (10) escolas cadastradas junto ao Ministério da Educação (MEC), visando à aplicação do instrumento de coleta de informações, com a elaboração de um roteiro para entrevistas semi-estruturadas, com 15 perguntas orientadoras (Apêndice 2). Tal instrumento objetivou identificar informações pertinentes à implantação e atividades correlatas das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), conforme metodologia proposta pelo Programa.

O roteiro de entrevista direcionou para a identificação dos registros da criação de projetos, atividades e parcerias estabelecidas, sujeitos no processo, para estabelecer as relações e acompanhamentos no desenvolvimento da escola, tais como aprendizagem, infraestrutura, convivência e participação, bem como o interesse de rearticulação da Com-Vida.

Foram elaboradas perguntas abertas no intuito de que os(as) entrevistados(as) respondessem livremente. Caso não respondessem, eram induzidos(as). Listou-se pontos de interesse, para induzi-los a relacionar temas com a pergunta. Algumas respostas foram diretas – sim ou não, outros entrevistados desenvolveram um discurso relatando o processo.

As respostas foram organizadas, a transcrição (Apêndice 4) deu-se na íntegra do discurso dos(as) entrevistados(as).

Para cada escola foi preparado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o projeto foi aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS. Ludke e André (1986) tratam os problemas éticos, metodológicos e políticos. As questões éticas passam pelo consentimento do pesquisado com a garantia de sigilo das informações, nomes fictícios, se o sigilo não puder ser mantido, é desejável que ele não seja garantido, portanto que tenha o consentimento do sujeito.

Para garantir o sigilo das informações coletadas, as escolas foram codificadas, utilizando-se de Algarismo Romano (I a IX). Da mesma forma, o nome dos entrevistados serão preservados, utilizando-se, para eles – Entrevistado I (E-I) e Entrevistado II (E-II); quando da citação de Professores (P-I), (P-II), (P-III); Alunos (A-I), (A-II), (A-III); Coordenação ou Supervisão (C/S-I), (C/S -II), (C/S -III); e assim sucessivamente.

Nos contatos preliminares realizados por telefone e envio de ofícios, foi solicitada a participação da Orientação ou Coordenação Pedagógica, além da própria Direção. Em algumas escolas a direção indicou os professores para a entrevista, justificando que estes detinham as informações, já que haviam acompanhado e/ou coordenado as Conferências e a implantação da Com-Vida.

Em apenas uma das dez escolas não foi possível realizar a entrevista. Durante os contatos a representante desta escola informou a inexistência de registros e informações sobre atividades pontuais. Afirmou ainda, que, devido à rotatividade de

funcionários, os coordenadores da época da II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, não integravam mais o quadro funcional da escola.

As entrevistas foram realizadas com duração de 15 minutos a 2 horas. Em algumas escolas, mais precisamente três (3) delas, as entrevistas tiveram que ser remarcadas, por solicitação da direção, justificando-se devido a compromissos de última hora. O roteiro utilizado foi o mesmo para todas as escolas, e as informações coletadas junto ao(s) entrevistado(s), depois de digitada, constituíram de meia lauda a três laudas.

Durante as visitas foram realizadas observações e registradas conforme roteiro, com anotações e gravações, versando sobre o interesse pelo tema e a receptividade do(s) entrevistados(as). Também foram realizadas visitas às dependências e registro fotográfico dos aspectos da escola. Naquelas onde foi demonstrado interesse por parte dos(as) entrevistados(as), a coleta de dados foi diversificada e determinante para a proposição e caracterização do Estudo de Caso.

3.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Conforme citado anteriormente, para a coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada (vide Apêndice 2), com perguntas abertas e norteadoras, objetivando identificar, a partir do discurso dos(as) entrevistados(as), itens recorrentes para a presente análise e interpretação. No geral, essa análise centra-se na constituição e implantação da Com-Vida, porém vale ressaltar que as informações coletadas, poderão futuramente ser objeto de outras pesquisas, principalmente sobre o discurso dos(as) entrevistados(as).

A partir das observações e entrevistas – dos discursos dos entrevistados, foram elencados itens recorrentes, os quais serão aqui destacados na análise e interpretação de dados, sendo retomados na proposição, nas discussões e nas considerações finais.

Logo no início das entrevistas, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, com a identificação da escola, dos(as) entrevistados(as). Em seguida, uma das primeiras

informações solicitadas: os registros (atas ou memórias, registros fotográficos, ou outros documentos) de criação e implantação da Com-Vida.

Das nove (9) escolas visitadas, somente duas mantêm algum tipo de registro. A Escola I possui em seus arquivos um informativo produzido e distribuído a toda comunidade escolar, mencionando a realização da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (II CNIJMA) na escola, e o Cartaz de inscrição com fotos, gravura, responsabilidades e nome dos delegados (titular e suplente).

A Escola II possui em seus arquivos um único registro em Livro Ata, com a inserção na pauta de uma reunião de planejamento de professores a apresentação da proposta com os objetivos da Com-Vida.

Durante a entrevista na Escola VII, a pesquisadora foi informada que os registros do processo de criação da Com-Vida (relato das reuniões e da dinâmica Árvore dos Sonhos) foram encaminhados ao Órgão Gestor, sem manter arquivo na escola.

Das demais escolas, quando questionados sobre os registros (arquivos), justificaram que não é de praxe esse tipo de registro, que as escolas não possuem máquina fotográfica, e, pelo volume de papéis que são gerados anualmente. Periodicamente há incineração, só permanecendo arquivados os considerados realmente importantes.

Foi constatado que a prática de registros não é comum nas escolas, sobretudo em relação às atividades consideradas pontuais e de pouca importância no contexto e dinâmica da escola, ocorrendo somente para atender uma demanda externa – do Ministério da Educação ou por datas comemorativas –, como o Dia da Água, Semana do Meio Ambiente, Dia da Árvore, etc.

Durante a elaboração do roteiro, buscou-se identificar as atividades e parcerias estabelecidas pelas escolas. Foram listados alguns itens para quando fosse necessário induzir os entrevistados a relacionar às atividades desenvolvidas nas escolas, tais como: Escola Viva ou Escola Aberta, Ponto de Cultura, Amigo da Escola, Chico Mendes, parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), empresas privadas, ONGs, dentre outros.

Dentre as parcerias citadas, as escolas têm como principal envolvimento organizações governamentais – secretarias municipais e estaduais de educação, de

saúde, departamento trânsito e IES (Instituições de Ensino Superior), sendo essas as principais indutoras de outras parcerias.

Das IES de Campo Grande, duas foram citadas, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Existem algumas iniciativas e envolvimento de organizações não-governamentais (Instituto Airton Senna, Fundação Barbosa Rodrigues e programa Amigos da Escola), porém por intermédio das IES ou dos próprios órgãos gestores.

Conforme a pesquisa “O que fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?” (BRASIL, 2007b), dentre as IES, as particulares aparecem mais envolvidas com atividades de EA junto às escolas. Essa informação vem ao encontro dos registros e observações nas escolas que criaram a Com-Vida em Campo Grande, participantes desta pesquisa.

Quanto às empresas, uma única exceção, porém também por intermédio de IES, ocorreu na época da implantação da Com-Vida, quando a empresa colaborou com a revitalização do jardim, layout da escola e com a horta comunitária. A horta foi desativada, mas o jardim continua sendo mantido pela escola:

(...) tivemos a pintura, a confecção de jóias, desenhos (...), curso de elétrica..., tivemos o de pintura da frente (...), os quadros são de um aluno que hoje inclusive está expondo, se revelou, ta vivendo disso. (...) A jardinagem, eles fizeram e eles cuidam. Eles fazem leitura, valorizou o visual da escola, melhorou a auto-estima. Às vezes quando alguém estraga a gente chama a atenção. (...) que participaram da horta (...) Foi muito interessante. Através obviamente da Faculdade Dom Bosco (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

No Censo Escolar de 2004 (BRASIL, 2007b), há o registro da participação da comunidade externa, colaborando na manutenção de hortas, pomares e jardins; participando em mutirão de limpeza da escola; e, em mutirão para manutenção da estrutura física da escola. A mesma pesquisa destaca maior número de parcerias com ONGs e empresas do que com as universidades, podendo decorrer da agilidade institucional e operacional das mesmas e dos interesses de certos setores sociais na promoção de projetos vistos como de EA (BRASIL, 2007b).

Uma das escolas, a da rede privada, destacou as iniciativas próprias no desenvolvimento de atividades junto à comunidade e de EA por meio de outros entes, não dos órgãos gestores. Posteriormente, justificou que as participações em atividades que partem dos órgãos governamentais priorizam as escolas públicas.

Por ocasião da realização da Conferência e implantação das Com-Vida somente três escolas mencionaram que não tiveram nenhuma atividade realizada na época, que pudessem ser consideradas como resultado da mobilização (horta, alimentação, mural, melhoria na infraestrutura, captação de parcerias, tipo de parcerias, atividades fora da escola). Uma delas se justificou:

Foi realizado aqui na escola, nós fizemos, os alunos estudaram por turma, estudaram e fizeram as apresentações pros outros colegas... então aconteceu a nível de escola só, depois como a gente não teve nenhum vínculo, então morreu aí, entendeu? Não vou dizer pra você, não surgiu nada. Hoje por exemplo, nós estamos com um local para a horta, tá lá, estou esperando uma pessoa pra cercar a hortinha pra mim, isso é difícil, conseguir alguém que venha que faça (...), pra poder trabalhar, e é uma das propostas da escola (Pesquisa: Entrevista – Escola III, 2008).

As demais escolas pontuaram diversas atividades como fruto da mobilização e criação da Com-Vida, tais como: horta para alimentação e chás medicinais, jardinagem, cuidados com os resíduos sólidos (limpeza, coleta seletiva e destinação final), plantio de mudas, economia de água e energia, alimentação saudável, campanha de doação de sangue, valorização do ser humano, descoberta de valores e lideranças, murais, conscientização sobre as problemáticas ambientais, situação do Cerrado e Pantanal, dentre outros:

(...) neste ano também estamos com alguma coisa sobre o Cerrado que é algo mais nosso, e o Pantanal. É que a gente tá preocupado com a Amazônia, e o Pantanal? Que tá perto da gente, como que tá? Então existe toda uma preocupação nesse contexto também (Pesquisa: Entrevista – Escola I, 2008).

Na época da Conferência foi à questão do lixo, muitos alunos questionaram, porque queimar? Por que aqui na escola queima? Até eles mesmos questionaram isso. Que às vezes as meninas da limpeza, vão com o lixo ali atrás e queimam, nessa época da seca não pode (Pesquisa: Entrevista – Escola II, 2008).

O projeto (horta) brindava inclusive não só as crianças na alimentação escolar, mas também as famílias. (...) tinha o objetivo de instruir tanto os alunos quanto os familiares, foram 15 famílias atendidas, (...) com mudas, com a parte de sementes, adubo e a instrução também de fazer com proceder, tiveram aulas, é, e foi dada a assistência, foi durante um ano e pouco (...) porque era de sábado que eles vinham pra cá, já levavam a sacolinha, uns já levavam pra casa, outros deixavam aqui pra incrementar um pouquinho a salada (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

O discurso acima revela boas iniciativas, destacando-se o envolvimento dos sujeitos entrevistados e o estabelecimento de parcerias com a comunidade, na época da proposta de implantação das Com-Vida.

Entre os itens listados nas perguntas, as atividades que envolveram a comunidade são denominadas como “além do muro da escola”. Das atividades relatadas, revelam questões vinculadas à alimentação, ao mural e à horta comunitária, além de questões sociais e de saúde:

Além do muro, da coleta do sangue (...), também a questão do alcoolismo, que é um grande projeto que nós trabalhamos e desenvolvemos também. Foi feita toda uma pesquisa aqui no bairro, e qual foi a nossa surpresa, que foi um grande trabalho, todo no cuidado com a vida e com a saúde, que o alcoolismo é uma doença (Pesquisa: Entrevista – Escola I, 2008).

Conforme relatado, a partir de pesquisa no entorno da escola, foi possível desenvolver e envolver a comunidade com questões cotidianas de saúde pública que afetam muitas comunidades. Esse tipo de iniciativa pode e deve ser trabalhada em outras escolas, já que para se ter qualidade de vida em uma escola, é necessário trabalhar as questões sociais e saúde, bem como culturais, ambientais, políticas, etc.

Por outro lado, somente duas escolas citaram o processo de Criação da Com-Vida, fazendo correlação com a elaboração da Agenda 21 Escolar. A dinâmica da Árvore dos Sonhos, parte da Oficina de Futuro, um dos passos lembrado pelos entrevistados. Uma das escolas realizou a dinâmica durante a confraternização de funcionários; a outra, afirmou que o processo foi amplo, envolvendo os demais membros da comunidade:

A comunidade toda, inclusive nós aproveitamos um dia que foi entrega de boletim e também foi uma feira parece, (...) aí nós tivemos os pais presente na escola que vieram ver os trabalhos dos alunos, os professores e todos os funcionários, aí foi dado... trabalhado uma folhinha, ta... ta... ta..., cada seguimento desses foi colocando, preenchendo a árvore para gente poder ta fazendo o levantamento do que é, do que se trabalharia (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

Para contar com o envolvimento e participação dos pais e responsáveis, é necessária criatividade por parte da escola para criar oportunidades, considerando que a maioria dos entrevistados relatou dificuldades para envolvê-los.

Das observações e análises do material, é possível concluir que os entrevistados consideram a realização das Conferências e criação da Com-Vida como atividades pontuais, para atender a uma demanda institucional (MEC). Independente do discurso sobre participação da comunidade do entorno nas atividades da escola, pouco aparecem na sistematização das informações.

Uma das perguntas, objetivando identificar os sujeitos envolvidos (direção, administração, alunos, professores, pais e lideranças do entorno) por ocasião da mobilização, criação e manutenção da Com-Vida, revelou, a partir das respostas dos(as) entrevistados(as), a centralização das informações junto à direção, orientação e/ou coordenação, com algumas exceções, professores, os quais detêm informações e participaram da Formação Continuada.

Quanto à constituição da Com-Vida, das nove escolas entrevistadas, em quatro houve afirmação do envolvimento de toda a comunidade escolar, em três o envolvimento de professores, orientação e coordenação, uma com a participação de todos os funcionários. Outra se ateve em afirmar que realizou a Conferência, posteriormente e justificou-se:

Olha, houve da direção (...) a administração que você fala é o corpo administrativo? De forma, os técnicos assim, a coordenação, nem todos também (...), razoável, digamos não foi uma integração total, professores também não é 100% ... pais poucos. Lideranças externas, não. Os alunos sim, não todos... (Pesquisa: Entrevista – Escola IX, 2008).

Da constituição da Com-Vida, quanto aos partícipes, as entrevistas demonstram a centralização – “quem cuidou realmente, quem ficou a frente (...)” (Entrevista Escola VII, 2008). Na pessoa da orientação, coordenação e/ou professores de áreas afins (ciências e geografia), apesar de afirmar a participação dos demais segmentos. Diferentemente, o discurso abaixo, descreve a comunidade escolar com o envolvimento mais amplo:

Seriam os alunos do 6º ao 9º, todos os professores, indiretamente eles também participam, mesmo não sendo da área de ciências. Não tem como desenvolver o projeto só com o professor de ciências, e a equipe técnica da escola, supervisão, coordenação e direção. Os pais também, tem os administrativos que participa (Pesquisa: Entrevista – Escola II, 2008).

Mesmo com o discurso afirmativo da participação e envolvimento dos diversos segmentos – de toda a comunidade escolar, ao analisar os dados coletados, percebe-se que, na maioria das escolas, as atividades ficaram centralizadas em alguns atores, de forma que outros sujeitos da escola não fizeram parte do processo de criação da Com-Vida, contrariando as premissas da proposta de envolver a “comunidade escolar”.

Esta constatação se comprova a partir do momento em que não foi possível identificar outros entes da comunidade escolar como pessoas que detivessem as

informações (funcionários responsáveis pela administração, técnico, apoio, segurança, etc.).

Segundo documento oficial (BRASIL, 2007b), a participação e o envolvimento da comunidade são influenciados pelas questões socioeconômicas refletindo na construção de uma escola participativa e envolvida com as problemáticas de seu entorno, em consequência, no desenvolvimento de atividades de EA.

Os processos socioeconômicos e culturais de esvaziamento da vida pública, da ação coletiva, e o uso de propostas pedagógicas que não colocam centralidade neste tipo de relação e nem na dimensão dialógica e política da atividade educativa, certamente contextualizam a baixa problematização escolar sobre o distanciamento identificado, apesar de existir discursivamente a aceitação de que a prática da Educação Ambiental passa pelo envolvimento da comunidade (BRASIL, 2007b, p. 75-76).

Uma escola relatou e quantificou, de forma aproximada, a participação dos envolvidos no processo de criação e implantação da Com-Vida: cerca de 80% dos alunos, sendo que os membros do período noturno participaram menos; os pais 5%; a coordenação 30% (Pesquisa: Entrevista – Escola IX, 2008).

Uma das questões da entrevista tratava da motivação e interesse da comunidade escolar no desenvolvimento das atividades da Com-Vida. Mais uma vez, as respostas revelaram o caráter centralizador, tendo sido apontadas a direção ou coordenação, algumas vezes professores da área de ciências. Poucos entrevistados citaram espontaneamente a motivação, disponibilidade e interesse dos demais membros da comunidade escolar. Quanto à participação e envolvimento dos diversos segmentos, abaixo duas diferentes situações demonstradas durante as entrevistas:

O que nós desenvolvemos na escola, é sempre assumido em conjunto, além da equipe da escola que é professores, administrativo, coordenação, funcionários, também temos o Colegiado Escolar que tem a representação de vários segmentos da sociedade e da APM que é a Associação de Pais e Mestres, e através deles envolvemos toda a comunidade. (...) Nós não temos não, da comunidade não. É nós que puxamos, e envolvemos os outros (...) (Pesquisa: Entrevista – Escola I, 2008).

Não, só a escola mesmo. É porque convidamos os pais, só que os pais participam pouco. Não tem tempo, às vezes o horário não bate (Pesquisa: Entrevista – Escola II, 2008).

A maioria dos entrevistados relatou a incipiente participação de pais e responsáveis e demais membros da comunidade do entorno, explicitando assim, o papel centralizador da escola e o seu distanciamento.

Por outro lado, uma resposta chamou a atenção durante as entrevistas sobre a motivação, disponibilidade e interesse dos educadores, educandos, administrativos, técnicos, demais membros da escola e comunidade de entorno, tendo sido respondido enfaticamente: “Não, porque senão depois vão querer cobrar” (Pesquisa: Entrevista – Escola IV, 2008).

Conforme o documento da Secad/MEC (BRASIL, 2007a, p. 20), visando mensurar, incentivar e promover a EA nas escolas, foi desenvolvido o Censo Escolar, bem como as pesquisas “O que fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”, citada anteriormente, e “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas” (BRASIL, 2007d). O Censo Escolar é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e as pesquisas em parceria com as Instituições de Ensino Superior, em alguns estados.

Dentre os resultados do referido Censo, foram elencadas como modalidades de EA trabalhadas nas escolas: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas. São destacadas as diferenças entre regiões geográficas brasileiras, além de um crescimento aproximado de 28%, no período de 2001 a 2004, no desenvolvimento de atividades e ações de EA, sendo assim distribuídas: 66% como projeto, 38% como inserção no Projeto Político Pedagógico e 6% em disciplina específica (BRASIL, 2007a; 2007b).

Neste trabalho, uma das perguntas da pesquisa questionou qual tipo de acompanhamento a escola recebeu do Órgão Gestor. Diante das respostas levantadas nesta pesquisa, foi possível constatar um acompanhamento incipiente dos Órgãos Gestores, tanto nos âmbitos nacional, como estadual ou municipal. Das quatro escolas que citaram algum tipo de contato específico sobre a Com-Vida, foram apontados apenas um questionário e três visitas:

Foi mandado uma vez um questionário perguntando se tinha, como estava se fazendo, a única vez... bem no começo, acho no primeiro ano que foi desenvolvido. Mas fora disso, não teve outras coisas não (Pesquisa: Entrevista – Escola I, 2008).

Olha quem mais acompanhava era da Sema, ela era uma pessoa super persistente..., ela visitava ou às vezes pedia um relatório por e-mail... (...) Só que também o Com-Vida, uma coisa que percebi, no início foi aquele “boom”, sabe, mais aí depois, parece que aí foi morrendo, hoje mesmo quase não vejo falar, desde a mudança de gestão parece que o Com-Vida desapareceu (...) (Pesquisa: Entrevista – Escola II, 2008).

Observa-se que, cotidianamente, a escola é absorvida pela rotina e demandas próprias do sistema de ensino. Assim, a falta de acompanhamento efetivo por parte dos gestores inviabiliza propostas como a Com-Vida que se tornam inexpressivas na ordem de prioridade. Constatou-se que somente em uma escola houve referência à realização da III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

A situação pode ser corroborada por Jacobi (2003, p. 198), quando destaca que a EA desenvolvida no país é muito diversa e a presença dos órgãos governamentais como articuladores, coordenadores e promotores de ações ainda é muito restrita. A relação entre o MEC, as secretarias de educação e escolas, revela fragilidade, mesmo considerando todos os esforços feitos para se assegurar relações favoráveis ao bom andamento do projeto, e:

No geral, a Educação Ambiental está pouco fortalecida na estrutura organizacional de secretarias e as relações entre estas e o MEC são por demais pautadas em fatores conjunturais, dificultando a construção de uma política pública de longo prazo (BRASIL, 2007b, p. 74).

A pesquisa coordenada pela Secad/MEC (BRASIL, 2007b) destaca a aproximação entre as instâncias coletivas, tais como Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA) e Coletivos Jovens (CJs), os quais parecem facilitar a articulação e a consolidação de canais de intercâmbio. Porém, vale ressaltar que, em Mato Grosso do Sul, a CIEA esteve desarticulada desde 2006, sendo retomada somente em 2009. Quanto ao Coletivo Jovem no Estado também se encontra desarticulado, comparando-o às demais unidades da federação brasileiras.

Os órgãos estaduais de educação e meio ambiente têm demonstrado esforços com a rearticulação da CIEA, bem como a consulta pública para a Política Estadual de Educação Ambiental. Acredita-se que o fortalecimento da CIEA poderá estimular outros atores a desenvolver EA das esferas governamental ou não-governamental, tendo como referências as políticas estadual e nacional de EA.

Esperava-se que o fortalecimento e a efetividade da Com-Vida, enquanto espaço coletivo agregador de diversos segmentos da comunidade escolar, fosse capaz de construir e executar a Agenda 21 Escolar pode inserir a Educação Ambiental nos diferentes espaços pedagógicos e setores sociais, capilarizando-a e garantindo um grau

de permanência para além das políticas governamentais (BRASIL, 2007b), avançando, certamente, para outros espaços constituídos – outros coletivos.

Dentre as questões propostas pela pesquisa, buscou-se também identificar se, em algum momento, o fato de ter a Com-Vida implantada possa ter contribuído para a proposição e efetivação de outras atividades. Das respostas levantadas, somente uma escola considerou, de forma indireta: “Acho que sim (...). Qualquer ação que você faça dentro da unidade escolar ela vai contribuir” (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

Na opinião expressa no documento da Secad/MEC (BRASIL, 2007b, p. 74), a capilaridade do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” contribuiu diretamente para uma relação fortalecida com o MEC, por meio da construção de uma rede de professores-formadores engajados, que atuam como articuladores com outras instituições e fóruns de Educação na questão ambiental. Porém, mesmo com o envolvimento e disponibilidade das escolas, com as informações levantadas durante a presente pesquisa, constata-se uma realidade diferente em Mato Grosso do Sul, sendo pouco engajamento de professores-formadores em EA.

A questão da gestão político-administrativa foi lembrada pelos entrevistados, relatando os impedimentos e entraves a partir da troca de governo, que questionam a descontinuidade de programas e projetos.

Já teve a Escola Aberta, o governo cortou, mas mesmo assim a gente dá atendimento. (...) Tinha aulas de violão, cabelo, artes, automaquiagem... vários cursos nos finais de semana, sábado e domingo, a escola não fechava, era direto. Só que em virtude de mudança de gestão, acabou. A nossa era diferenciada da Escola Aberta, era a Escola da Comunidade (Pesquisa: Entrevista – Escola VIII, 2008).

A descontinuidade das ações dos órgãos de gestão escolar, municipal, estadual ou federal, pode ser um dos principais motivos do desinteresse recorrente por parte das escolas em acatar novas propostas.

Além desses entraves, outras situações relatadas durante as entrevistas demonstram a preocupação desses representantes das escolas envolvidas quanto à continuidade e efetividade das ações e propostas encaminhadas às escolas, tais como: a grande rotatividade de professores e a dupla jornada de trabalho: “ela atuava em duas ou três unidades”; “para que o professor trabalhar isso ele tem que vir no outro período”; ou, também, expressam a desvalorização profissional e do ensino. Dentre outras situações, uma das escolas destacou: “se não vêm as coisas pra escola cobrando, você

está envolvido com conteúdo, com problemáticas de família, (...)”; em um outro momento, a entrevistada destaca: “o professor não quer perder tempo” (Pesquisa: Entrevista – Escola III, 2008).

Além dos entraves estruturais impostos à implementação de políticas públicas de EA, outra problemática muito presente na realidade escolar de Mato Grosso do Sul, é a instabilidade funcional dos professores que impede a continuidade e aprofundamento dos projetos implantados:

(...) a escola é muito dinâmica, (...), e há muitas coisas na escola, (...), então muitas vezes as coisas vão ficando no esquecimento, porque aparecem outras coisas que têm que ser feito, (...), então assim... o dinamismo, essa mudança muito grande de professores e a alta rotatividade também, muito grande (...) (Pesquisa: Entrevista – Escola IX, 2008).

(...) nosso quadro é meio estranho, eles eram todos contratados, e cada ano troca e esse trabalho fica até truncado... aí você começa um trabalho e pra da continuidade fica meio difícil. Mesmo porque tem alguns efetivos, tem concurso de remoção (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

Isso revela que a dinâmica normal das escolas e a rotatividade dos profissionais de educação, são consideradas pelos entrevistados como entraves na execução de projetos e atividades nas escolas.

A sobrecarga de trabalho e a visível desvalorização da educação e da profissão de professor são questões que dificultam o desenvolvimento de atividades que envolvem a participação de educadores e demais membros da comunidade escolar. Também o pouco interesse de alguns entrevistados pode ser identificado nos discursos produzidos nestas entrevistas:

Outro fato a gente levava muito os alunos pra fazer atividades fora, pra fazer um replantio de árvores, para a recomposição da mata ciliar do córrego, hoje a gente não pode fazer isso, porque a gente tá tirando os alunos de dentro da escola. (...) Sem contar também que a equipe se dispõe de hora, e se você for contar as horas extras que tem além do tempo que ela deveria ter, entendeu? (...) não há um reconhecimento por parte da Secretaria de Educação em dar uma bolsa pra esse professor que está trabalhando além, acho que tem que ter um reconhecimento, às vezes o cara tá aí no sol quente (...) por isso o professor, hoje ele prefere fazer o feijão com arroz, do que procurar serviço, (...) (Pesquisa: Entrevista – Escola VIII, 2008).

A falta de liberdade de ação nas escolas é destacada pelos entrevistados como um dos fatores preponderantes no desenvolvimento de muitas atividades de EA que demandam atividades de campo, estudo do meio, etc.

Por outro lado, alguns entrevistados admitem que algumas atividades de EA são capazes de despertar a autonomia da escola e dos próprios alunos. Para uma das entrevistadas, o trabalho conjunto da Com-Vida e do Projeto Superação, realizado durante a Semana do Meio Ambiente, colaborou no desenvolvimento da autonomia do aluno “como protagonista que toma decisões, que sabe se organizar, os maiores trabalhando com os menores, para eles estarem fazendo o trabalho com os pequenos, tá vindo de manhã, tá fazendo um trabalho de conscientização, contar histórias, dentre outros (...)” (Pesquisa: Entrevista – Escola II, 2008). Da mesma forma, outras escolas destacaram essa prática:

(...) então são formados grupinhos, e os alunos mesmos vão estar sob orientação do professor, os alunos que fazem o repasse pra esses que não estão entendendo (...). Fica assim as séries mais avançadas atendem os menores, aqueles que têm mais facilidade eles vão estar transmitindo para os demais (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

Então você, a parceria ajuda na questão assim de você conseguir recursos, facilitar você conseguir materiais, da uma liberdade de você tá trabalhando fora da escola, fazer intercâmbio, estar indo visita, estar em contato com pessoas que são referência na questão ambiental, trazer para a escola, a autonomia da escola. Quer dizer, hoje a gente não tem autonomia mais (...) (Pesquisa: Entrevista – Escola VIII, 2008).

Os entrevistados consideraram a participação e envolvimento dos alunos com a temática ambiental oportunizando o contato e a colaboração entre eles e com pessoas de fora da escola.

Em uma das escolas, foram destacados os trabalhos multidisciplinares no desenvolvimento empreendedor de alunos para atender o mercado de trabalho “(...) EJA, Pro-EJA, o aluno vai sair com o Ensino Médio mais Gestão do Comércio – região propicia a prestação de serviços” (Pesquisa: Entrevista – Escola VIII, 2008). Em outra escola, a integração da comunidade com as escolas, utilizando-se dos murais para a divulgação sobre as necessidades e oportunidades de mão de obra (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

A maioria dos entrevistados das escolas respondeu prontamente sobre as mudanças a partir da criação da Com-Vida no desenvolvimento da escola, em relação à aprendizagem, infra-estrutura, convivência, participação, elevação de auto-estima do aluno, reorganização do espaço escolar, revelação de talentos, estabelecimento de parcerias, conforme pode ser observado nos trechos abaixo:

(...) acho que é a participação, a convivência... sem dúvida... vai mudar a aprendizagem... melhora o relacionamento. A auto-estima do aluno, o que

acontece, depois que a escola ficou toda bonita, muita florida, o que era com a transformação que houve... nossa senhora... A escola tem o espaço de mural para a exposição de trabalhos... é interdisciplinar – todas as disciplinas utilizam do mural (Pesquisa: Entrevista – Escola VII, 2008).

Olha eu acho que três pontos fundamentais, eu acredito que foi o momento de discussão sobre questão de meio ambiente (...). O segundo é você descobrir talentos na área dentro da própria escola, descobrir valores, você descobrir lideranças escolar pra ta discutindo envolvendo outros alunos diante do problema e também levantar soluções (...). A terceira, muito proveitosa, muito positiva, foi a questão das parcerias, a gente saiu um além muros o que pode, você trabalha em escolas, você fica muito centrado ali (...) (Pesquisa: Entrevista – Escola VIII, 2008).

Ainda sobre a relação de mudança a partir da criação da Com-Vida, os entrevistados destacaram o comportamento dos alunos, o respeito, a participação e a consciência, cuidados com as questões pessoais, de higiene, cuidados com o ambiente escolar, com o meio ambiente – água, natureza, lixo, dentre outros. Da mesma forma, conforme a pesquisa da Secad/MEC, a EA no ensino formal enfoca as problemáticas ambientais e as temáticas mais trabalhadas são relacionadas às questões vinculadas ao lixo, proteção ambiental, qualidade da água, poluição, desmatamento, dentre outros.

No âmbito nacional, as mudanças mais frequentemente percebidas pelos respondentes dizem respeito à redução do lixo na escola (337 escolas), à sensibilização dos alunos com a conservação do patrimônio físico (331 escolas) e à melhoria no ambiente físico da escola (330 escolas). Como era de se esperar, existe uma dificuldade maior na percepção de modificações nas relações interpessoais como, por exemplo, a solidariedade nas ações cotidianas, a melhoria nas relações dos alunos com o corpo docente e entre os mesmos alunos, e o melhor diálogo entre professores (BRASIL, 2007b, p. 68).

Outra questão levantada nas entrevistas diz respeito aos fatores que influenciaram o término da Com-Vida, assim como o possível interesse em rearticular o grupo. Perguntados sobre os fatores, um dos entrevistados respondeu: “A meu ver hoje, como eu posso falar para você? Morta? Hoje? Na geladeira... não se falou mais, entendeu?” (Pesquisa: Entrevista – Escola VIII, 2008).

Para outros entrevistados, a falta de acompanhamento aparece como causa principal do insucesso da Com-Vida:

Falta de acompanhamento (...) porque se houvesse um acompanhamento, tudo que há acompanhamento você acaba dando sequência, o PDE por exemplo, nós temos links, nós temos sempre acompanhando mesmo (...). Então assim, na verdade parece-me que uma vez por ano que lembra... dos órgãos oficiais se lembram que há isso aí (Pesquisa: Entrevista – Escola IX, 2008).

Outro entrevistado, ao responder a mesma questão, enfatiza: “Não, a escola já tem as atividades cotidianas e esses projetos mandam pra escola, e não fazem acompanhamento” (Pesquisa: Entrevista – Escola VI, 2008). Na mesma escola, quando questionado sobre o interesse em participar de uma segunda fase da pesquisa, o entrevistado respondeu que não havia interesse, pois não havia nada a pesquisar, já que não aconteceram atividades posteriores e as pessoas da época não estão na escola (Pesquisa: Entrevista – Escola VI, 2008).

No geral, as respostas demonstraram muita centralização, mesmo no sentido da participação de professores, alunos e coordenação. Percebe-se que de cogitar-se a considerar que qualquer profissional de uma escola deve ser considerado educador, a realidade demonstra o contrário, com pouca menção ao corpo técnico, administrativo ou de apoio.

Assim, a partir da análise das entrevistas realizadas emergem novos questionamentos que provavelmente ainda não terão respostas. O principal seria: Por que a EA, enquanto uma política pública detentora de legislação específica, não acontece? Diferentemente das demais propostas de inclusão, das quais secretarias e escolas adotam, qual a diferença e empecilhos para a efetivação da EA?

A solução para tais questionamentos passaria pela reformulação da Política Nacional de Educação Ambiental, ou pela mobilização de gestores e formação continuada de professores? Envolveria investimentos diretos, com pessoal e infraestrutura? Ou de concepção pedagógica? Ou com a difusão de informações junto aos meios de comunicação?

O desinteresse demonstrado por alguns entrevistados pode caracterizar a descrença em relação aos projetos enviados às escolas, às propostas de implantação de EA. Qual a efetividade dessas propostas enviadas as escolas, bem como o seu acompanhamento, monitoramento e avaliação? Como se chegar a um denominador em que a comunidade Escolar – como um todo, atinja bons índices de envolvimento?

Da mesma forma, qual a efetividade de uma Agenda 21 se considerar a não participação de toda a Comunidade Escolar? Os sonhos, desafios e planos de ação atendem as demandas, os anseios da comunidade?

4. PROPOSIÇÃO – INTERVENÇÃO

Como justificado anteriormente, a efetivação da proposta das Oficinas para Fomento e Criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), surgiu após a análise e interpretação dos dados levantados no presente estudo de caso, visando atender aos objetivos de um programa de mestrado profissionalizante, que prescreve o oferecimento de um produto para a implementação no ensino fundamental.

A proposta inicial da pesquisa buscou analisar os reflexos e as iniciativas oportunizadas a partir da metodologia proposta pela Com-Vida e inferências nas redes locais de Educação Ambiental. Desta forma, optou-se pela realização de Oficinas para Fomento e Criação da Com-Vida em duas escolas, sendo uma da rede estadual e outra municipal, devidamente inscritas no Ministério de Educação como escolas que implantaram a Com-Vida (2006), participante da primeira fase desta pesquisa.

A escolha das duas unidades escolares baseia-se, em um primeiro momento, na pré-disposição em fomentar e reavivar as Com-Vida, demonstrada por parte da direção e coordenação durante o levantamento de dados (documentos, entrevistas e observações). Porém, é necessário destacar a identificação de algum registro da implantação da Com-Vida nas escolas, confirmando, assim, o interesse na participação do programa e fortalecimento de atividades – internas e externas.

Na expectativa de uma construção democrática, a proposta pedagógica e metodológica almeja que cada uma das escolas construa, a partir das oficinas, o delineamento das diretrizes da Agenda 21 Escolar, assim como a inserção dos anseios e demandas da comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico.

As oficinas foram formalizadas na UFMS como um Projeto de Extensão, tendo sido aprovado junto à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), conforme Instrução de Serviço N. 455 de 14 de novembro de 2008. O projeto atende o

Edital do Programa de Apoio a Extensão Universitária (PAEXT) e de Programa de Bolsa de Extensão (PBEXT) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O Projeto de Extensão previu a participação de dois bolsistas de extensão que, após processo seletivo, assumiram as bolsas, um aluno do Curso de Engenharia Ambiental e outro do curso de Ciências Sociais. Posteriormente, no quarto mês de execução do projeto, um dos bolsistas solicitou seu desligamento, sendo substituído por uma aluna do curso de Pedagogia. Também foi incorporada ao grupo uma bolsista voluntária, aluna do curso de Pedagogia.

A participação dos bolsistas teve como objetivo o apoio à realização das atividades nas escolas para a execução das oficinas, bem como a sistematização e análise de informações das escolas, e a oportunidade de aprendizagem.

Porém, no período de planejamento e preparação das oficinas os bolsistas ficaram impossibilitados de participar efetivamente das atividades nas escolas, devido às condições climáticas e o surto da Gripe Influenza A (H1N1). Naquele momento as autoridades de saúde e controle de epidemias impuseram restrições de acesso e circulação de pessoas com sintomas de gripe ou resfriado nas escolas, bem como a realização de atividades coletivas em espaços públicos.

4.1.1 Projeto Político Pedagógico - PPP

O Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como informado anteriormente, utiliza Projeto Político Pedagógico (PPP) como balizador de propostas tanto no âmbito do ensino formal (MEC), quanto no não-formal (MMA), e o descreve como:

É um **planejamento participativo** que discute planos de construção sócio-educacional que afetam toda a comunidade, desta forma, deve ser por ela apropriado. Um documento como este **nunca fica pronto**, ele é uma dinâmica e deve ser reavaliado e reconstruído a partir de um tempo pré definido pelo grupo e respaldado nas avaliações participativas planejadas e implementadas (BRASIL, 2006, p. 26)

Nesse contexto, foi solicitado as escolas cópia do PPP, dos quais foram extraídas informações sobre o marco situacional, teórico e operacional para contextualizar as escolas onde foram realizadas as intervenções do Projeto de Extensão.

A análise e sistematização das informações dos PPP contaram com o apoio das bolsistas do projeto, alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Escola São Francisco

A escola disponibilizou dois documentos do Projeto Político Pedagógico – PPP, referente ao ano letivo de 2008 e outro, em documento resumido com as atualizações para o ano de 2009.

A Escola Estadual São Francisco é subordinada à Secretaria Estadual de Educação em Convênio com a Província Santa Tereza do Menino Jesus. Existe há 59 anos e funciona em um prédio da Missão Franciscana. Está localizada na região Noroeste da cidade de Campo Grande e sua clientela é de classe média baixa, composta por filhos de funcionários públicos, comerciantes, comerciários e profissionais liberais. Os bairros do entorno da escola são residenciais, condomínios fechados e conjuntos habitacionais que possuem infraestrutura de rede de esgoto, asfalto e transporte público.

A gestão da escola é compartilhada por uma representante da Igreja Católica, uma freira, que exerce a função de Diretora, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Colegiado Escolar, o Conselho de Professores, o Grêmio Estudantil e a equipe técnica. Até o ano de 2008 a instituição oferecia o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Tem capacidade para 400 alunos. Na época da entrevista contava com 378 alunos, dos quais, cerca de 80% utilizam transporte coletivo.

O Projeto Político Pedagógico da escola descreve como filosofia “trabalhar para que a Escola cumpra sua função social, baseada na dignidade da pessoa e com a participação efetiva de toda a comunidade escolar” (PPP, 2008), tendo como missão “educar, formar cidadãos conscientes, éticos, cooperativos e críticos, capazes de atuar como agentes de transformação, engajados na sociedade”.

O lema da escola “Paz e Bem”, difundido dentre os membros da comunidade escolar, descrito inclusive no objetivo: “preparar o alunado para que sejam protagonistas

de uma sociedade baseada na pessoa humana, onde a escola possa se realizar como partícipe do seu desenvolvimento social, cultural, moral, político e religioso, priorizando assim, a liberdade, a justiça, a solidariedade, a PAZ E O BEM!” (PPP, 2009).

Dentre os objetivos estratégicos, destacam-se: oportunizar ensino-aprendizagem de qualidade com a participação ativa dos pais, tendo como metas a melhoria da qualidade do ensino, reduzir o índice de repetência e zerar o índice de abandono escolar.

Conforme documento do PPP, a fundamentação teórica crítico-social remete à aprendizagem significativa, desenvolvendo competências, autonomia e investindo no interesses e motivação dos alunos, elaborando trabalhos coletivos, respeitando as diferenças para o exercício da cidadania. Sendo descrito como resultado esperado “que os alunos tenham uma experiência escolar bem-sucedida, pois, o conhecimento não será visto como algo que seja ‘depositado’ no indivíduo e sim como uma construção histórica e social onde haja interferência de fatores culturais e psicológicos e a interação com o objeto a ser conhecido”.

Os documentos apresentados pela escola a descrevem como um espaço privilegiado para a práxis e o currículo é usado como instrumento. O currículo escolar é sempre examinado quando se fala em mudanças educacionais, em crise de educação, em alternativas pedagógicas, descrito como “uma estrutura ordenadora da vida social, reprodutora da cultura formal de uma sociedade, disciplinadora dos comportamentos pessoais e interpessoais. É uma estrutura de formação e como tal realiza no indivíduo as concepções de mundo de uma certa sociedade” (PPP, 2008).

Os temas transversais são descritos como “flexíveis e devem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e faixa etária dos educandos e educandas” (PPP, 2008). No Projeto Político Pedagógico, os conteúdos, os projetos interdisciplinares e os temas transversais estão conforme descrito nos PCNs.

O PPP prevê uma avaliação constante por meio de reuniões, questionários, informativos bimestrais e do planejamento no início do ano letivo. São aplicadas avaliações internas e externas e estabelecidos planos de ação. A avaliação é descrita como uma aprendizagem processual, contínua e realizada por meio de diversos instrumentos, possibilitando diagnósticos e gerando reflexões para resolução dos problemas enfrentados pelos alunos. Nesse aspecto, a recuperação acontece paralelamente ao processo e com colaboração de voluntários do programa Amigos da Escola.

Dos pontos listados no PPP que a escola aborda como a serem melhorados, constam: a existência de um terreno baldio nas imediações, o que acarretava problemas de segurança pública; a falta de investimento em melhorias de infraestrutura predial e de recursos humanos; e a necessidade de ampliação do acervo da biblioteca.

Consta uma rede de relações a partir de parcerias estabelecidas com instituições como a Secretaria Estadual de Educação, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), o Sistema de Serviços Social da Indústria (SESI), dentre outros.

Conforme o PPP da Escola Estadual São Francisco prioriza a educação de qualidade, tem metas bem definidas, fundamentação coerente e os projetos são descritos como temas. A escola atua na comunidade de forma ativa, lidera os projetos e busca soluções coletivamente para os problemas locais por meio de parcerias.

É possível atribuir sucesso aos projetos da instituição apresentaram resultados significativos devido ao envolvimento e receptividade dos membros da comunidade escolar.

Escola Prof. Virgílio

As considerações a seguir são baseadas no Projeto Político Pedagógico disponibilizado pela escola, com período de vigência para 2008/2009, no qual descreve que a escola: “fundamenta-se neste Projeto Político Pedagógico enquanto esta estiver atendendo as reais necessidades de nossa clientela, devendo ser avaliada no ano de 2010” PPP (2008/2009).

A Escola Municipal Prof. Virgílio Alves de Campo é subordinada à Secretaria Municipal de Educação. Localiza-se no bairro Mata do Jacinto, na região Norte de Campo Grande. Surgiu na década de 1960, a partir da doação de um terreno pelo Sr. Jacinto, aos cuidados da Igreja São José. Constam nos registros como primeiro professor o Padre José da Silva. Em 1975 o Decreto Municipal N. 3.972 criou a Escola Municipal de Primeiro Grau Professor Virgílio Alves de Campos.

Seu alunado é composto por filhos de trabalhadores residentes nos bairros adjacentes. Oferece educação infantil e ensino fundamental, atendendo hoje da Pré-escola ao 9º ano, para 370 alunos.

A escola está instalada junto ao Centro de Atendimento ao Portador de Paralisia Cerebral (Pequeno Cotoengo Dom Orione - Orionópolis Sul-matogrossense), instituição beneficente que atende crianças com necessidades especiais, a fim de desenvolver suas potencialidades. Os alunos com necessidades especiais também são atendidos na escola.

Segundo seu PPP (2008/2009), a escola possui como missão “dinamizar o processo ensino-aprendizagem, qualificando a construção do conhecimento, através de metodologias adequadas e considerando o contexto socio-econômico-cultural em que o educando está inserido objetivando a formação da consciência crítica e o efetivo exercício da cidadania”.

Nos pressupostos teóricos, o documento PPP (2008/2009), cita Bakhtin, Smolka e Vygotsky, e afirma que a escola “adota a linha ‘Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico Crítico’, baseada nos educadores: Dermeval Saviani, Makarenko, B. Charlot e outros. O principal papel desempenhado pela escola, neste contexto, é o de preparar os alunos para o mundo em que vivem tornando-os seres críticos conscientes das contradições existentes na sociedade da qual fazem parte” (PPP, 2008/2009).

Segundo documento PPP (2008/2009), “a escola é uma instituição que não é isolada do corpo social mais amplo. Ela convive e interage com outras instituições e outras formas de aprendizagem que ocorrem no meio em que o indivíduo está inserido, o qual atinge os aspectos: biológico, sociológico, antropológico, físico, psicológico e o linguístico. Neste meio estão os fenômenos científicos e estéticos que o indivíduo tem como objeto de aprendizagem quando entra na escola” (PPP, 2008/2009).

Ainda segundo o PPP (2008/2009), a metodologia de ensino conduz a uma avaliação de aprendizagem processual e diagnóstica, contínua, realizada por meio de alguns instrumentos, possibilitando diagnósticos e gerando reflexões para resolução dos problemas enfrentados pelos alunos, assim descrito:

A nossa escola coerente com a teoria e em respeito à comunidade escolar fará uma avaliação voltada para a realidade em que está inserida, para isso se fará uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para que o professor conheça o seu aluno. A avaliação formativa para que o professor faça as intervenções corretivas que se fizer necessárias, analisando o caderno do aluno a participação na realização das atividades de sala de aula e tarefas levadas para casa, o interesse e a assiduidade, bem como aplicando testes mensais, caso o professor ache necessário e uma avaliação bimestral. O aluno que mesmo assim, avançar pouco no seu processo de ensino aprendizagem no decorrer do ano letivo, fará o exame final (PPP, 2008/2009).

No PPP constam partes da legislação pertinente à educação, como a Constituição Federal, a LDB, os PCN, o Referencial Curricular da Rede Municipal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

4.1.2 Síntese das entrevistas e análise das informações coletadas

No segundo semestre de 2008 deu-se início aos contatos com as escolas cadastradas junto ao MEC para o agendamento das entrevistas e encaminhamento de documento oficializando a Pesquisa junto as Escolas.

Como relatado anteriormente, as entrevistas foram realizadas com a direção, coordenação e/ou docente indicado.

Escola São Francisco

A partir da transcrição da entrevista e análise dos dados coletados no segundo semestre de 2008 na Escola Estadual São Francisco, foi possível identificar e destacar parcerias no desenvolvimento de projetos diversos, com diversas instituições, tais como a UFMS, a UCDB, a Secretaria do Meio Ambiente, a Igreja Católica, o Projeto Amigos da Escola, dentre outros.

Geralmente os projetos com maior interface com as questões ambientais são organizados pelos professores, principalmente das áreas de Ciências e Geografia, juntamente com a Direção da Escola. Esses professores participaram da Seminário Nacional de Formação III (em 2006) e desenvolvem projetos em conjunto com os alunos. Destacando algumas atividades:

- exibição de filmes e oferecimento de palestras educativas para a comunidade;
- promoção de campanha de doação de sangue;
- divulgação de informações por meio de murais;
- implementação de coleta seletiva na escola;
- oferecimento de alimentos saudáveis pela cantina da escola;

- desenvolvimento de pesquisa sobre a saúde dos moradores do bairro;
- preservação e manutenção da ordem da infraestrutura física da escola;
- busca de soluções para minimizar a utilização dos recursos materiais e naturais;
- organização de um canteiro “horta” com plantas medicinais.

A instituição desempenha um papel fundamental atuando como líder perante a comunidade local, tendo recebido indicações e prêmios pela qualidade dos serviços prestados: 15º lugar na qualidade de Educação no Brasil, dentre 1327 escolas, 2º lugar no concurso na categoria do Ensino Fundamental no Prêmio Construindo a Nação, Selo de Escola Solidária, Média do IDEB - 4,6.

Na ocasião (2008) a escola demonstrou interesse em rearticular a Com-Vida, já que não possuía o grupo articulado. Considera ainda, que a Com-Vida estimule a auto-estima dos alunos, busque a melhoria na qualidade de vida, evitando o desperdício dos recursos no ambiente escolar, e almeja a promoção da aprendizagem dos alunos. Como responsáveis pela Com-Vida e detentores de informações foram indicados dois professores, os quais participaram da Formação III em 2006, os quais continuam na escola.

A escola informou o recebimento de um kit referente à III Conferência Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente (III CNIJMA), enviado pelo Órgão Gestor de EA. A partir do kit, foi realizada a mobilização para a conferência, envolvendo toda a comunidade escolar.

Escola Prof. Virgílio

A partir das informações levantadas durante a entrevista com representantes da Escola Municipal Prof. Virgílio Alves de Campos, constatou-se que, das parcerias identificadas, constam a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a UFMS, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Barbosa Rodrigues, dentre outras.

Segundo relato, durante a mobilização e criação da Com-Vida (2006), houve o envolvimento de alunos, seus pais, professores, equipe técnica e demais servidores administrativos da escola. Da Formação III participaram a Supervisora e apenas uma aluna, porém, somente a Supervisora permanece na escola, tendo feito o repasse das informações

no retorno da formação. A aluna na ocasião cursava a 8ª série e retornou para o país de origem, Moçambique.

Na ocasião da entrevista a escola se preparava para uma reforma (ampliação das instalações). A entrevistada justificou que por isso somente alguns “planos” elencados durante a criação da Com-Vida foram desenvolvidos. Considerou que o desempenho dos alunos foi fundamental para a execução de atividades, das quais demonstraram inclusive mudança de atitude, por parte de alunos e funcionários:

- destinação do lixo – os funcionários da limpeza realizavam queima do lixo nas dependências da escola;
- limpeza e conservação do pátio e uso de coletores de lixo;
- redução do consumo de água;
- plantio de árvores no pátio da escola;
- auxílio na identificação de problemas, comunicando-os à Direção da Escola;
- alunos discutindo as problemáticas locais a partir de informação sobre as questões ambientais veiculadas nos meios de comunicação;
- reunião com a Secretaria do Meio Ambiente;
- o grupo participante da Superação Jovem (Instituto Airton Senna) desenvolvendo atividades sobre os temas da Conferência com os alunos de 5 a 6 anos;
- há previsão de construção de uma horta após a reforma e ampliação do prédio da escola;

A escola não possui um representante específico da Com-Vida. Em 2006 recebeu do Órgão Gestor pelo correio material sobre as Conferências. A Direção demonstrou interesse em rearticular a Com-Vida, segundo relato, as atividades ajudaram a reduzir o desperdício de recursos no ambiente escolar, promovendo a autonomia e a aprendizagem dos alunos.

Desde a época da entrevista (2008) a escola já estava envolvida com o planejamento da obra de reforma e ampliação da escola, durando todo o período das atividades do Projeto de Extensão.

4.2 Oficina de Futuro

Como parte das atividades das Oficinas de Fomento e Criação de Com-Vida, foi aplicada a estratégia Oficina de Futuro. Esta estratégia tem sido amplamente utilizada no planejamento participativo e coletivo, sugerida pelo Órgão Gestor (BRASIL, 2004b, 2005a, 2007c) para o planejamento de propostas, projetos e programas de Educação Ambiental (Coletivo Educador, Salas Verde, Viveiro Educador, Centros de EA, etc.), porém, com grande destaque para o processo de implantação das Com-Vida para a elaboração de suas Agendas 21 Escolares, assim descrita:

Oficina de Futuro é uma técnica que ajuda a conduzir os passos de preparação da Agenda 21 na Escola e de qualquer outro projeto coletivo. Consiste em uma série de passos ou etapas com duração que pode variar de acordo com o ritmo e o aprofundamento que o grupo deseje (BRASIL, 2004b, p. 15).

Criada pelo Instituto Ecoar para a Cidadania, com base em algumas técnicas da metodologia ZOPP⁵, a Oficina de Futuro é uma ferramenta de planejamento participativo, descrita como:

Ela é um conjunto de atividades lúdicas que estimulam a reflexão sobre os problemas socioambientais, ajudando a comunidade na organização de suas ideias para a busca de soluções de problemas e promoção da melhoria da qualidade de vida local. Trata-se de um diagnóstico e um planejamento participativo que contempla algumas etapas básicas: oficina árvore dos sonhos; oficina muro das lamentações; oficina do histórico do pedaço; oficinas temáticas; construção de uma rede de cooperação (ECOAR, 2009).

Cabe destacar, que as nomenclaturas utilizadas para identificar os passos da Oficina de Futuro, são diferentes, bem como o número de atividades, as quais podem ser adaptadas conforme a realidade da cada grupo participante e os objetivos a serem atingidos.

5 A metodologia ZOPP – Ziel-Orientierte Projekt Planung (Planejamento de Projetos Orientados por Objetivos) foi desenvolvida pelo Governo Alemão, por intermédio da GTZ – Agência Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Sociedade Alemã de Cooperação Técnica)

Durante o segundo semestre de 2009, para atender a proposta e objetivos desta pesquisa, foram realizadas as Oficinas para o Fomento e Criação das Com-Vida nas duas unidades escolares. Para tanto, foi proposto um cronograma de atividades (Vide Apêndice 5) e também matriz lógica das atividades (Vide Apêndice 6). Foram previstos todos os passos delineados na proposta da Com-Vida, com a utilização de metodologias participativas, assim como a mobilização e o envolvimento dos diversos segmentos nas discussões e elaboração da Agenda 21 Escolar.

Considerando a flexibilidade, inerente à Educação Ambiental, que atenda a realidade de cada comunidade, trabalhou-se a Oficina de Futuro, a partir do referencial teórico e metodológico proposto pelo Órgão Gestor (BRASIL, 2005a). As atividades buscaram envolver a comunidade escolar, utilizando-se das dinâmicas: Árvore dos Sonhos, Caminho das Pedras e Plano de Ação, além da Dimensão Histórica.

Nas duas escolas, como na primeira fase da presente pesquisa, os contatos foram realizados diretamente com a Direção e Coordenação. Durante as reuniões foram discutidas e acordadas as atividades a serem realizadas nas escolas. Foi elaborado um relatório com o cronograma (incluindo datas e horários) pauta dos encontros e encaminhamentos (Vide Apêndice 7). O mesmo foi divulgado junto à comunidade escolar, bem como uma cópia foi colada no Livro de Registro. Entretanto, dados os imprevistos, algumas datas foram modificadas. Nas reuniões com a Direção e Coordenação, com participação direta da pesquisadora e equipe, foram definidos os períodos para a realização de cada atividade, bem como as responsabilidades de cada segmento para a realização da Oficina de Futuro e Dimensão Histórica.

Posteriormente, em contato direto com o corpo docente, durante as reuniões de planejamento e nos intervalos foi apresentado o Projeto de Extensão, objetivos e cronograma das atividades. Durante esses encontros, sempre foi enfatizado o não direcionamento da proposta para as áreas de Ciências, Biologia e afins, evidenciando a necessária participação de toda a comunidade escolar, visando o envolvimento dos diversos segmentos. Na ocasião da Oficina foi distribuído o informativo “Formando Com-Vida” (BRASIL, 2004b) material produzido pela Secad/MEC e disponível no site, além do cronograma (Apêndice 5) e matriz lógica (Apêndice 6), com detalhamento das atividades e responsabilidades na execução do Projeto de Extensão.

Vale ressaltar que a totalidade de alunos, equipe de formadores e funcionários das duas escolas é similar, tendo em vista que na época da realização das entrevistas e das Oficinas, cada uma apresentava números similares de quantitativo de alunos e de servidores. A Escola São Francisco em 2009 contava com 378 alunos, do 5º ao 9º ano, sendo duas salas do 5º ano, e seis do 6º ao 9º ano. Enquanto a Escola Municipal Virgílio Alves de Campos atende 370 alunos, porém do 1º a 9º ano, sendo quatro turmas do 6º ao 9º ano.

O primeiro contato com o corpo discente foi realizado durante a “acolhida”, momento em que foi apresentada a proposta, seus objetivos e as dinâmicas previstas para as atividades. Nesse momento foi solicitado que escolhessem, entre os pares, dois representantes das turmas 6º ao 9º ano, considerando um do sexo feminino e outro do sexo masculino, que tivessem disponibilidade em participar dos encontros que estavam previstos para acontecer durante os intervalos das aulas.

Considerando o número de turmas do 6º ao 9º ano, foi sugerido que indicassem dois representantes de cada turma da Escola São Francisco, e quatro representantes para cada turma da Escola Virgílio. A escolha dos representantes, segundo relato dos mesmos, na Escola São Francisco se deu por indicação dos colegas e professores e, na Escola Virgílio, foi aberta aos interessados sendo depois referendado pelos demais.

Conforme previsto, os encontros com os representantes das turmas ocorreram durante os intervalos das aulas, totalizando cinco encontros em cada escola. Diferentes momentos e peculiaridades foram observados.

Os representantes das turmas do período matutino da Escola São Francisco revelaram pouco interesse. Em conversa e análise junto à Direção da Escola, a pesquisadora foi informada que as turmas são oriundas de outras escolas, sendo o primeiro ano nesta escola. Os representantes do período vespertino são alunos antigos com participação ativa em atividades realizadas em anos anteriores, inclusive das Conferências. Foi solicitado à Direção, que os docentes e Coordenação reforçassem o convite e incentivassem os mesmos a participar ativamente das atividades propostas.

A partir dessas considerações, visando ao entrosamento e amadurecimento dos alunos, decidiu-se que, para a escolha dos representantes da Com-Vida, seriam realizados outros encontros além dos previstos. Desta forma, foram realizados mais quatro encontros até a data da escolha dos interessados em participar da Com-Vida.

Na Escola Prof. Virgílio desde o início os representantes das turmas demonstram pouco interesse, sendo comunicado a Direção da Escola, porém com pouca alteração. Os encontros foram constantemente adiados, tornando-os vazios, devido à movimentação (mudanças de salas e adequação de espaços) ocasionada pela reforma e ampliação das instalações da Escola.

Considerando a insuficiência de registros sobre os processos de criação das Com-Vida, foi preparado um Livro de Registro (Figura 1), e entregue as escolas, para o registro das atividades realizadas durante o Projeto de Extensão, sendo solicitado que o mesmo fique em local de fácil acesso para a utilização por qualquer membro da comunidade escolar.

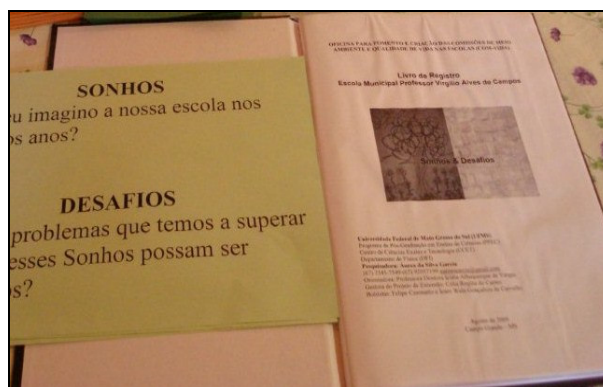


Figura 1 – Livro de Registro. Foto da autora.

O Livro de Registro foi entregue à Direção das escolas, tendo sido enfatizado pela pesquisadora sobre a importância do registro, para que futuramente se tenha o histórico da criação da Com-Vida, e que o mesmo, inclusive possa ser objeto de investigação. Foram colados, no livro, os relatórios das reuniões, dos encontros e das atividades - Oficina de Futuro, bem como, o registro dos presentes nos encontros e encaminhamentos.

Para cada escola foi preparado e entregue um Kit (Figura 2) composto por materiais para serem utilizados na realização da Oficina de Futuro. Foram usadas cores diferenciadas nas tarjetas, uma para os “sonhos” e outra para “desafios” de cada segmento. Também compuseram os Kits: pincéis, papel A4 para desenhos e bloco de papel pautado para redações da dinâmica da Dimensão Histórica ou outras atividades. A preparação dos Kits considerou a quantidade de alunos do 6º ao 9º ano e, professores, direção, coordenação e orientação; e demais funcionários. Os Kits foram preparados para que as

escolas devolvessem 50 tarjetas para os sonhos e 50 tarjetas para os desafios, alunos. Com número suficiente para Coordenação, Direção e Professores (20 tarjetas) e para demais funcionários.



Figura 2 – Kit com material utilizado na Oficina de Futuro. Foto da autora.

Para a dinâmica “Árvore dos Sonhos” e “Caminho das Pedras” foram elaboradas perguntas visando a identificação dos “sonhos” e dos “desafios”, tendo sido utilizadas com todos os segmentos (alunos, direção, coordenação, docentes, administrativos e apoio, pais e responsáveis): “Como imagino a nossa escola nos próximos anos?” e “Quais os problemas que temos a superar para que esses Sonhos possam ser alcançados?”

Aos pais e responsáveis foi enviado um bilhete (Figura 3) comunicando-os sobre a participação da Escola no Projeto de Extensão, informando os objetivos do mesmo e a contextualização da Com-Vida, e convidando-os a também participar, ressaltando a necessidade de envolvimento de pais ou responsáveis, alunos, professores, direção, coordenação e demais funcionários. O bilhete também colocava as perguntas elencadas, para o levantamento dos “sonhos” e “desafios” desses sujeitos. A devolução dos bilhetes foi sugerida para a mesma data da realização da Oficina de Futuro.

Senhores Pais e Responsáveis,
A Escola Municipal Professor Virgílio Alves de Campos está participando de um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que promove a Oficina para Fomento e Criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida).
A Com-Vida é uma proposta do Ministério da Educação que tem como objetivo o envolvimento e participação de alunos, pais e responsáveis, direção, coordenação, técnicos, funcionários e comunidade do entorno da escola, com foco nas questões socioambientais locais, visando uma escola participativa, democrática, animada e saudável.
Para tanto, solicitamos que escreva sobre Sonhos e Desafios para a nossa Escola, e **devolva-nos no dia 03 de setembro de 2009.**
Contamos com a vossa valiosa participação!
SONHOS – Como eu imagino a nossa escola nos próximos anos?

DESAFIOS – Quais os problemas que temos a superar para que esses Sonhos possam ser alcançados?

Figura 3 – Bilhete encaminhado aos pais e responsáveis.

Durante as reuniões, principalmente com os representantes das turmas foram apresentados esclarecimentos quanto ao perfil e ao papel do “grupo responsável” pela Com-Vida. Foi ressaltada a importância da participação de todos os segmentos, tendo o grupo responsabilidade de articular e divulgar atividades Com-Vida dentre os seus pares, e coordenação os trabalhos (organizar reuniões, registrar as atividades, etc.), para que a Com-Vida possa cumprir os seus objetivos, dentre eles, a organização das conferências e a elaboração da Agenda 21 Escolar.

Nas escolas, como tarefa, foi sugerido que os representantes das turmas se reunissem pelo menos uma vez, sem a presença da equipe da pesquisa, e escolhessem dentre eles um aluno e uma aluna para participarem do grupo responsável pela coordenação da Com-Vida. Foi solicitado também que convidassem e envolvessem os demais segmentos da comunidade escolar para que escolhessem e indicassem dentre os pares o representante.

O grupo responsável pela articulação e coordenação da Com-Vida deveria ser composto por: um aluno e uma aluna que estivesse cursando entre o 6º e 8º ano; um representante do corpo docente; um representante da direção ou coordenação; um representante de pais; e, um representante administrativo ou apoio. A tarefa solicitava ainda, o registro do processo (breve relato), bem como o nome dos representantes de cada segmento.

A Escola São Francisco organizou o grupo responsável pela coordenação da Com-Vida. Cabe destacar que os representantes das turmas (discentes) indicaram dentre os seus pares, quatro representantes, dois por período (matutino e vespertino). Seguido à escolha do grupo responsável pela Com-Vida, os mesmos detalharam o Plano de Ação.

Na Escola Prof. Virgílio não foi possível a concretização da proposta de criação da Com-Vida, nem o detalhamento do Plano de Ação. Foram entregues os resultados da Oficina Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras, para a divulgação para a comunidade escolar, e que o detalhassem, porém não houve retorno.

Como destacado anteriormente, desde o primeiro contato com a Escola Prof. Virgílio em 2008 (entrevista), a comunidade escolar aguardava ansiosamente pela obras de reforma e ampliação do prédio. As obras foram realizadas durante todo o período letivo de 2009, coincidindo com a execução do Projeto de Extensão.

A equipe da pesquisa solicitou, em vários momentos, junto a Direção da Escola a devolutiva das atividades (planilha com o detalhamento do Plano de Ação e tarefa de escolha dos representantes por segmento do grupo responsável pela Com-Vida), os mesmo se justificaram elencando o tumulto ocasionado pelas obras, avaliações externas e fechamento do ano letivo.

4.2.1 Dimensão Histórica

A dinâmica da Dimensão Histórica propõe uma imersão da comunidade escolar no passado, presente e futuro. Objetiva que, a partir da pesquisa, os alunos enxerguem o passado de sua escola, fazendo um paralelo com o presente, considerando que o futuro desejado, depende de atitudes, ações, envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

A Dimensão Histórica buscou a participação efetiva de professores em sala de aula, para o desenvolvimento da atividade, deixando a turma livre para escolher os formatos, meios e materiais. Foi solicitado aos envolvidos que, a partir da pesquisa sobre o passado, presente e perspectivas de futuro, relatassem ou retratassem a sua realidade (Figura 4), no caso a escola, em forma de desenho, fotografias, colagens, dramatização, etc.



Figura 4 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos: 01 – Desenho; 02 – Maquete; 03 – Álbum; 04 Cartaz com fotos. Fotos da autora.

Nas duas escolas houve diversificação nas apresentações dos trabalhos, com a predominância de produções escritas e desenhos.

Abaixo a compilação das informações obtidas a partir da dinâmica Dimensão Histórica nas duas escolas.

Escola Estadual São Francisco

Na semana que antecedeu a dinâmica Dimensão Histórica, na Escola São Francisco foi realizada uma reunião envolvendo a pesquisadora, a Direção, a Coordenação e os professores para a discussão da dinâmica e repasse do material. Conforme acordado foi designado um único dia para a entrega e apresentação dos trabalhos da Dimensão Histórica, bem como a dinâmica da Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras.

Durante a acolhida, foram feitos esclarecimentos quanto às atividades do dia, com ênfase à Oficina de Futuro. Algumas turmas dramatizaram (Figura 5) sobre o consumo consciente e limpeza da escola.



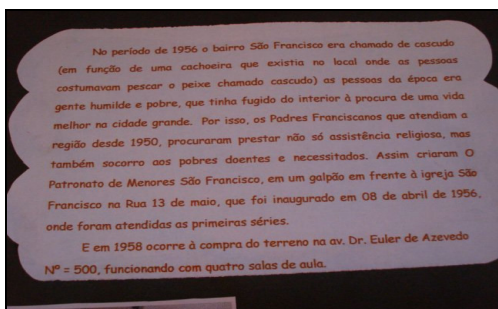
01



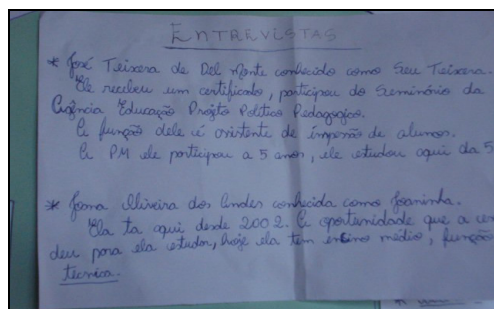
02

Figura 5 – Durante “acolhida” apresentações sobre consumo sustentável

Todos os professores se envolveram, trabalhando com as turmas, para que as mesmas realizassem pesquisa (Figura 6) sobre a Escola. Os trabalhos foram realizados em grupo ou de forma individual.



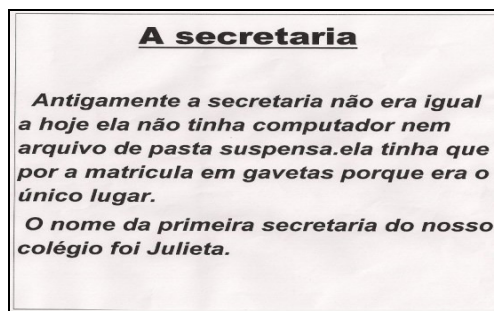
01



02



03



04

Figura 6 – Trabalhos desenvolvidos: 01 – Histórico da Escola; 02 – Entrevistas; 03 – Fachada interna da Escola; 04 – descritivo da secretaria.

Os alunos realizaram entrevistas com funcionários, ex-funcionários, ex-alunos, comerciantes e comunidade do entorno. Os trabalhos foram apresentados por meio de painéis, teatros, maquetes, álbuns (Figura 7), desenhos e redações.



Figura 7 – Álbum: 01 – Capa; 02 – Passado; 03 – Presente; 04 – Futuro.

Trabalhando a Dimensão Histórica os alunos desenharam com riqueza de detalhes “a escola ontem, hoje e futuramente” (figura 7).

Inicialmente, foi solicitada pela pesquisadora a entrega de, no máximo, cinco atividades por turma, ou seja, 40 atividades, porém algumas turmas entregaram todas as redações e desenhos, totalizando mais de 100 itens a ser analisados, o dobro do previsto.

Após a apresentação e discussão em sala de aula, conduzidas pelos professores, foi montado um mural (Figura 8) para exposição dos trabalhos elaborados.



Figura 8 – Painéis em exposição: 01 – Diversos painéis; 02 – Destaque painel com histórico da Escola. Fotos da autora.

Em seguida, os alunos acompanhados pelos respectivos professores, por turma visitaram a exposição (Figura 9), bem como os demais segmentos da comunidade escolar.



01



02

Figura 9 – Visita à Exposição dos trabalhos: 01 – Alunos; 02 – Diretora e Irmã da Congregação. Fotos da autora.

Os trabalhos principalmente os em formato de cartazes, ficaram expostos durante duas semanas nos corredores da Escola.

A partir das produções textuais foi possível identificar alguns itens recorrentes, pontuados pelos alunos, como as questões voltadas para:

- o sentimento de pertencimento à escola: *“Nós desejamos continuar revendo as pessoas amadas, e nada mais especial que a escola continue educando cada vez melhor e que as mesma continue melhorando a cada ano. Pois assim como ela nos ensinou, ela vai conseguir ensinar os alunos que virão”; “Nesses 53 anos da Escola São Francisco as pessoas vivem em harmonia. Sempre houve Paz e Bem”; “ Eu imagino a escola dos meus sonhos toda limpa, sem lixo na chão, os banheiros limpos e lixeiras organizadas e os alunos olhando para o nosso Patrimônio”.*
- os direitos e deveres dos alunos respeitados: *“Mais compromisso com os estudos e cumprir com os seus deveres escolares, respeitando para ser respeitado”; “Uma escola que os alunos sejam decentes, educados, limpos, alegres e satisfeitos com o bom aprendizado, sem violência, sem preconceito, com os professores e os colegas, que alunos possam matem o ambiente da escola limpa e agradável (...); “Que tenha bom desempenho na aprendizagem, que todos tenham direitos e deveres que todas as pessoas possam falar o que pensam (...)”*

- a demanda por atividades extracurriculares (esporte e lazer): “(...) *Limpa, feliz, com os melhores educadores, completa com biblioteca (...), maratona de matemática. A melhor escola estadual de Mato Grosso do Sul*”. Desenho: “Área de lazer, futebol, basquete e outras pessoas jogando, pessoa utilizando a lixeira, banco coberto”; “Dois campos de futebol: 1 – cheio de lixo, com um cesto vazio; 2 gramados verde sem lixo e uma pessoa jogando o lixo no cesto”;
- o compromisso dos governantes nas questões referentes à saúde, segurança pública e sinalização de trânsito: “*Menos violência, palavrões, mais trabalhos para melhorar as notas, aula de xadrez, primeiros socorros, alunos preocupados com seus direitos e deveres*”; “*Mais compromisso como os nossos governantes – governo e perfeito – assim tenho certeza que pode mudar para melhor*”.

Escola Prof. Virgílio

A dinâmica Dimensão Histórica foi realizada pelos alunos em data diferente da Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras. Em reunião com a Direção a pesquisadora repassou o material e esclarecimentos sobre a realização das atividades. A responsável pela Direção da Escola, por sua vez, conversou com os professores efetuando o repasse.

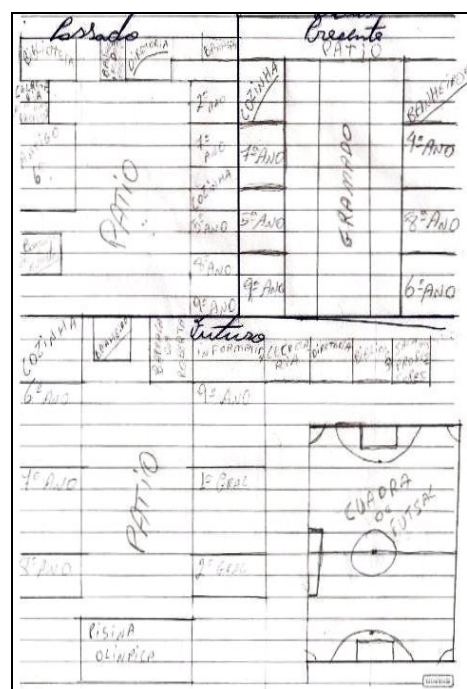
Algumas turmas trabalharam durante duas aulas e, posteriormente, entregaram todas suas produções, desenhos e redações, para a pesquisadora. Os trabalhos (Figura 10) delimitando o passado, o presente e o futuro, e foram expressos basicamente a partir de desenhos e redações.

Antes e depois

A rua fami. Lasmagem ainda não era asfaltada hoje tudo está melhor a escola M. Profa. Virgínia Alves de Campos tem mais de 60 anos uma escola antiga a cozinha da nossa escola era muito pequena, as salas de aulas também e tinha muitos alunos e era muito calor os ventiladores não funcionavam direito era um sufoco, os banheiros também era muito pequeno e dava vergonha.

Em 2008 começaram a construir nossa nova escola ficaram 1 ano construindo nossa escola em 2009 depois das férias fomos para escola nova a escola não precisamos ficar com vergonha a nossa cozinha é muito grande, as sala de aula grande e bem fresca com tudo novo mesa, cadeira tudo, os nossos banheiros é muito lindo com espelhos e muito limpo, um pátio grande para nós, uma linda entrada. Mais ainda falta mudar muitas coisas mais vamos conseguir se Deus quiser.

01



02

Figura 10 – Trabalhos: 01 – Descritivo antes e depois da reforma; 02 – Desenho passado, presente e futuro.

O material produzido pelos alunos do 5º ao 9º ano totalizou 93 elementos de análise, entre textos e desenhos, no qual descreveram e representaram a instituição escolar, o bairro, seus anseios e preocupações, enfim, o meio ambiente em que estão inseridos.

Nos dias de chuva a situação se complicava, as salas de aula apresentavam goteiras, os alunos não podiam sair da sala porque a escola não possuía local coberto para abrigá-los. As instalações sanitárias estavam sem condições de uso e, na falta de uma quadra de esporte, alunos e professores usavam um terreno baldio de terra vermelha para a prática de Educação Física.

Os alunos pontuaram o histórico da escola basicamente com relação à reforma efetuada e que melhorou, consideravelmente, o quadro anterior. O prédio (Figura 11) da escola estava em condições precárias, nas salas de aula os ventiladores não funcionavam, não havia cortinas o que provocava a incidência de raios solares ocasionando desconforto e calor intenso, as carteiras estavam rabiscadas, as paredes rachadas e descascadas, necessitando de recuperação e pintura.

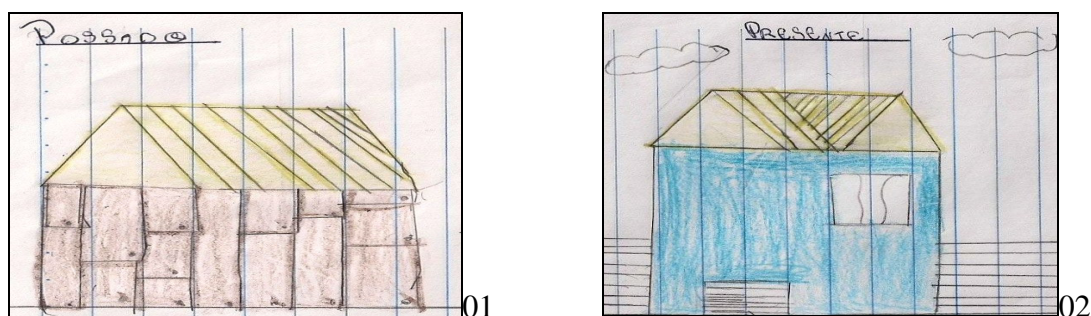


Figura 11 – Prédio da Escola: 01 – Passado; 02 – Presente.

Esse era o retrato da Escola Prof. Virgílio antes da reforma. Porém, um dos itens que mais chamou a atenção foi o discurso de uma das alunas: “(...) o ensino continua bom (...)”, em nenhum momento os alunos reclamaram da qualidade do ensino praticado nessa Escola. Apesar dos inúmeros e sérios problemas de infraestrutura, o ensino não foi criticado.

Em decorrência da reforma das instalações da Escola, todos os setores melhoraram, tendo sido mais enfatizados: as salas de aula, os banheiros, a área coberta para abrigá-los durante os intervalos de aula, o jardim, as áreas verdes, a organização e limpeza do prédio.

O bairro, apesar de ter crescido e recebido melhorias como: asfalto, redutores de velocidade, posto de saúde e construção de casa para a população menos favorecida, ainda enfrenta sérios problemas de violência e falta de segurança. Tais problemas são mencionados com riqueza de detalhes nos trabalhos, muitos termos foram usados com frequência: vândalos, desocupados, maloqueiros, brigas, acidentes e tiroteios (enfrentamento entre policiais e bandidos). O quadro de insegurança exige que muitos dos pais busquem seus filhos na Escola a fim de protegê-los.

Os alunos envolvidos, conhecedores de seus direitos e preocupados com o meio, acreditam que outras melhorias são possíveis. Isso pode ser observado em algumas produções textuais que remetem a histórias de vida que retratam o bairro. Temas como: precariedade das moradias, redução das áreas verdes, estupros, roubos, acidentes de trânsito, Gripe A, Dengue e Leishmaniose estão presentes. Mas também aparecem reivindicações ao Prefeito, tais como: asfalto para o bairro todo, limpeza dos terrenos circunvizinhos que reduziriam problemas de segurança e saúde que afetam essa população.

Os participantes estão conscientes de que ganharam uma nova escola (Figura 12) e que há necessidade de cuidar do patrimônio público, que também é deles. Demonstram-se agradecidos as pessoas que construíram a escola e essa alegria pode ser percebida no colorido dos desenhos que representam o presente e o futuro. Mencionam regras básicas de boa convivência que devem ser observadas, como conservar e preservar para poder utilizar por muito tempo.

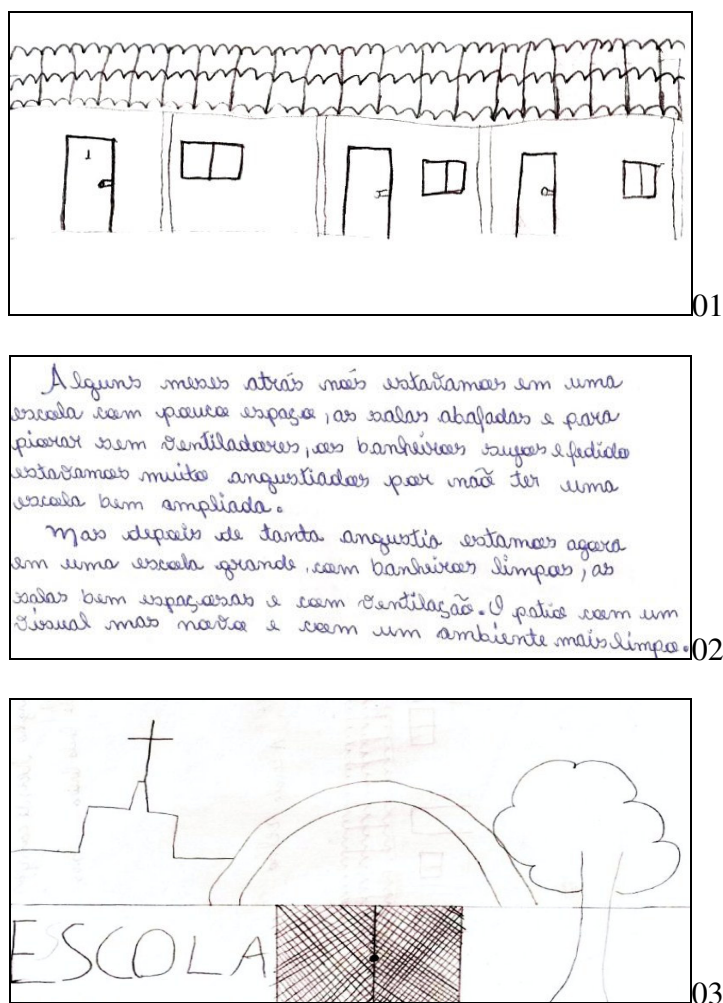


Figura 12 – Trabalhos: 01 – Prédio antigo; 03 – Descritivo do antes e depois; 03 – Nova Fachada da Escola

Aguardam com ansiedade a conclusão das obras: secretaria, pré-escola, sala dos professores, palco para dança e apresentações em geral, cantina, biblioteca, a nova sala de informática e a tão sonhada e prometida quadra de esportes.

4.2.2 Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras

Conforme descrito anteriormente, a proposta metodológica da Oficina de Futuro constitui-se de vários passos. Na dinâmica da Árvore dos Sonhos (Figura 13), os participantes são estimulados a pensar os seus sonhos para futuro da sua escola, podendo ser de curto, médio e de longo prazo. A partir desses sonhos são trabalhados os desafios na dinâmica Caminho das Pedras, os participantes deverão apontar os problemas que os afligem, incomodam ou atrapalha a sua qualidade de vida. Essas informações constituirão o Plano de Ação (ECOAR, 2009).

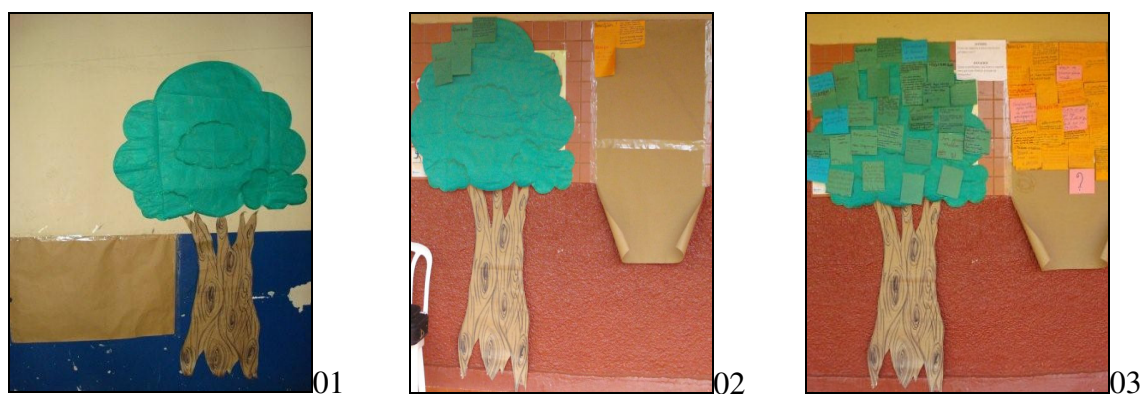


Figura 13 – Três momentos da Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras. Fotos da autora.

Para a identificação dos segmentos, conforme descrito anteriormente foi entregue tarjetas de cores diferentes, tendo sido estabelecidas cores diferenciadas, uma para cada grupo: grupo de alunos; grupo da direção, coordenação e docentes; e para os demais funcionários (pessoal de apoio, limpeza, segurança e cozinha).

Conforme já citado, para o levantamento dos sonhos e desafios do grupo dos pais e responsáveis, a equipe da pesquisa enviou bilhetes contendo as informações pertinentes ao trabalho e solicitando a indicação de seus “sonhos e desafios” e posterior devolução em data estipulada.

Escola São Francisco

Como relatado anteriormente, no dia das atividades, durante a acolhida dos alunos, foram realizados esclarecimentos pela equipe da pesquisa, sobre a dinâmica para o

preenchimento das tarjetas. Considerando o número de alunos da 6º ao 9º, foi solicitado que trabalhassem em grupos (3 ou 4 alunos) para discutirem e sistematizarem os sonhos e desafios nas tarjetas (Figura 14).



01



02



03



04

Figura 14 – Alunos elencando os “Sonhos” e “Desafios”. Fotos da autora.

Conforme destacado anteriormente, as dinâmicas *Árvore dos Sonhos*, *Caminho das Pedras* e *Dimensão Histórica* foram realizadas no mesmo dia, assim, após o encerramentos das atividades em sala, foram montados os painéis, além da *Árvore* e do *Caminho*, posteriormente recebeu visita da comunidade escolar (Figura 15).



01



02



03



04

Figura 15 – Após a coleta dos “Sonhos” e “Desafios”, visita dos alunos. Fotos da autora.

Nas questões pontuadas pela comunidade escolar na Oficina do Futuro alguns temas se destacaram, tais como:

- a necessidade de oportunizar a gestão participativa: *“Mais participação da família na educação dos filhos”*;
- a relação professor-aluno, precisando ser rediscutida: *“Alunos e funcionários se respeitem. Professores e alunos buscarem melhorias para a educação”*; *“Que todos tenham educação e respeito com os mais velhos e que não joguem lixo no chão e que durante as aulas que prestem atenção, porque eles falam sempre que os professores estão errado mas a verdade é que bagunçam e sempre colocam a culpa nos professores, que ajudam no estudo e nunca atrapalham e essa é a escola dos meus sonhos”*;
- a observância das regras de boa convivência em sociedade: *“Sociedade perceber que a educação é o item mais importante”*;
- a falta de segurança pública: *“Minha escola do futuro seria uma escola sem violência, sem roubos na sala, sem intrigas entre professores e alunos. E sobretudo uma escola onde alunos e funcionários interagem em plena harmonia”*;
- mais atenção à limpeza e conservação do ambiente: *“Educadores e educando comprometidos com o meio ambiente”*; *“obedeçam as regras de higiene e principalmente uma escola limpa para o melhor desenvolvimento de todos”*;
- o comprometimento dos docentes, da família e governantes com a educação: *“Testemunhar uma educação que promova o desenvolvimento da comunidade valorizando os potenciais existentes ligando teoria e prática”*. *“O grande desafio são os alunos que não querem ‘nada com nada’ deixam os professores mal*

humorados e ainda acabam com o nosso futuro. E, além disso, pais acham que os filhos sempre tem razão. Mas os desafios que aparecem em nossas vidas são obstáculos que Deus coloca em nossas caminhos para poder aprendermos as dificuldades do futuro”.

Houve grande ênfase em relação à preocupação com o meio ambiente no que se refere à coleta seletiva do lixo, emissão de poluentes, desmatamento, economia de água, plantio de árvores, manutenção e cuidado como patrimônio público, preservação do meio ambiente.

Com relação ao grupo dos pais e responsáveis os seguintes aspectos foram enfatizados: implementação do ensino médio na escola, melhoria na segurança pública, gestão democrática e participativa, investimentos por partes dos governantes em infraestrutura, conscientização e respeito ao meio ambiente.

Quanto ao grupo dos funcionários, alguns itens sugeridos: valorização profissional (melhoria salarial), inovações, gestão participativa, compromisso com a educação por parte dos governantes.

A partir da adesão da comunidade escolar: Direção, Coordenação, Professores, Administrativos e Técnicos, Alunos, Pais e Responsáveis, na realização das atividades propostas com a dinâmica Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras, com o preenchimento das tarjetas e dos bilhetes (pelos pais e responsáveis), houve demonstração de preocupação e interesse em participação ativa na/pela escola.

Os itens recorrentes elencados durante o levantamento dos sonhos e desafios, devidamente sistematizados, transformaram-se no Plano de Ação detalhado posteriormente pela comunidade escolar.

Escola Prof. Virgílio

Levando em consideração o número de alunos do 6º ao 9º ano da Escola Prof. Virgílio, solicitou-se que trabalhassem em duplas e discutissem os “sonhos” e “desafios” para a escola (Figura 16).



01



02

Figura 16 – Levantamento dos “Sonhos” e “Desafios”: 01 – Aluno escrevendo; 02 – Docente. Fotos da autora.

Após o levantamento dos sonhos e desafios, a equipe da pesquisa montou a Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras (Figura 17). Em seguida os alunos e professores visitaram a exposição da atividade.



01



02

Figura 17 – Após o levantamento dos “Sonhos” e “Desafios”, visita de alunos. Fotos da autora.

Conforme se deu na Dimensão Histórica, as dinâmicas – Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras, o discurso manifestado pelos alunos, destacou principalmente as expectativas quanto à reforma e ampliação do prédio. Também elencaram sonhos e desafios pessoais, listando desde a aquisição de bens de consumo, como a superação de dificuldades pessoais e familiares.

As atividades repassadas na escola não foram totalmente realizadas, demonstrando que não houve a participação efetiva da comunidade escolar. Isso se confirma, por exemplo, ao considerar que, apesar da Escola apresentar um universo de cerca de 20 professores e 12 funcionários, a devolutiva identificada foi de 5 tarjetas (25%) do grupo de professores, Coordenação e Direção; e 4 tarjetas (33%) de demais funcionários. Já, em relação aos bilhetes destinados aos grupos de pais e responsáveis, somente foram devolvidos 18 (5%), de uma totalidade de aproximadamente 370 alunos.

Vale ressaltar que dos bilhetes (Figura 18) devolvidos dos pais, ficou claramente identificado pela pesquisadora e pela Diretora da Escola, que foram preenchidos pelos próprios alunos, os quais inclusive se identificaram com nome e/ou série, além de desenhos e do próprio discurso.

Senhores Pais e Responsáveis,
A Escola Municipal Professor Virgílio Alves de Campos está participando de um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que promove a Oficina para Fomento e Criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida).
A Com-Vida é uma proposta do Ministério da Educação que tem como objetivo o envolvimento e participação de alunos, pais e responsáveis, direção, coordenação, técnicos, funcionários e comunidade do entorno da escola, com foco nas questões socioambientais locais, visando uma escola participativa, democrática, animada e saudável. II
Para tanto, solicitamos que escreva sobre Sonhos e Desafios para a nossa Escola, e **devolva-nos no dia 05 de setembro de 2009.**
Contamos com a vossa valiosa participação!
SONHOS – Como eu imagino a nossa escola nos próximos anos?
AS UNICAS COISA QUE EU ACHO QUE TEM QUE MELHORAR SÃO ARRUMAR O FUNDO E O LADO DA INFORMÁTICA E AS CARTEIRAS SÃO MUITO APERTADAS BASTA PARA NOS DO 7º ANO AO 9º ANO. MAS O RESTANTE É ÓTIMO TUDO É MUITO BOM.
DESAFIOS – Quais os problemas que temos a superar para que esses Sonhos possam ser alcançados?
Nenhuma por que se os alunos pudessem fazer cursos para aprender a fazer o artesanato e passeios, festas de comemoração e aulas de desenho que recebem poderiam se envolver na escola e fazer uma escola melhor.

Figura 18 – Bilhete preenchido por aluno

Considerando a participação e devolutiva dessa comunidade escolar nas atividades propostas pelo Projeto de Extensão para a Criação e Fomento das Com-Vida, não foi possível identificar a efetiva participação dos diferentes grupos que a compõem.

4.2.3 Plano de Ação

A partir dos Sonhos e Desafios do corpo docente, pedagógico e administrativo, direção, discentes, pais e responsáveis, as informações foram sistematizadas e devolvidas para que a comunidade escolar detalhasse e definisse as ações, responsáveis e prazos – o Plano de Ação (Vide Apêndice 8).

A Escola São Francisco fez o detalhamento (Figura 19), devolvendo à equipe da pesquisa que posteriormente reenviou à escola. Dos Sonhos e Desafios, no plano de ação inclusive foram identificadas atividades já em andamento, como exemplo a questão da violência – com projeto junto a Polícia Militar. Outros pontos descreveram a inviabilidade para a realização dos mesmos, tais como a implantação do ensino médio.

Oficina para Fomento e Criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida)					
OBJETIVOS	DESAFIOS	AÇÕES	MATERIAIS E CUSTOS	RESPONSÁVEIS	PRAZO
- Respeito, disciplina e diálogo, professores, funcionários e alunos	- Respeito, companheirismo e harmonia – com professores, funcionários e alunos	# Palestra com o promotor Dr. Sérgio Harfouché.	-	# Dr. Sérgio Harfouché	# Outubro
Alunos mais interessados – comprometidos	- Interesse dos alunos pelos direitos e deveres	# Conselho de classe # Reuniões de pais	-	# Direção, coordenação e Professores	# 4º trimestre
Participação	- Envolvimento, trabalhar em equipe - comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais e lideranças)	# Acolhidas # Aulas extra classe # Informática # Projetos	# Bandeira # O + E # Materiais de Ed. Física	# Professores, alunos e equipes da UCB	# No decorrer do ano letivo
Ensino de qualidade	- Formação continuada - Governantes valorizando a educação	# Gestar II # Capacitações	-	# Professores	# No decorrer do ano letivo
Plano de Ação					

Figura 19 – Devolutiva do Plano de Ação da Escola São Francisco

Já, na Escola Professor Virgílio, a Direção justificou a impossibilidade de atendimento às atividades solicitadas, considerando como causa as obras de reforma do prédio.

As informações coletadas junto às escolas, por meio das dinâmicas: Dimensão Histórica, Árvore dos Sonhos, Caminho das Pedras e Plano de Ação, depois de trabalhadas, foram devolvidas às escolas. A partir dessas informações, construídas coletivamente, constituíram-se subsídios para o Projeto Político Pedagógico, considerando o envolvimento de toda comunidade escolar. Esta construção coletiva, processo participativo e democrático, perfaz o documento da Agenda 21 Escolar.

5. DISCUSSÕES

A seguir busca-se estabelecer uma discussão coerente com os dados coletados desde a pesquisa documental de informações junto aos Órgãos Gestores da Educação Ambiental, passando pela análise das entrevistas e observações nas escolas, bem como das contribuições de autores pesquisadores na revisão teórico-metodológica.

Dessa forma, a presente discussão visa apresentar as percepções e entraves encontrados durante a pesquisa que analisou a implantação da Com-Vida. Propostas como ação estruturante nas escolas, as Com-Vida estão imbuídas das premissas de políticas públicas e, está amparada em documentos nacionais e internacionais. A partir dela se prevê a participação e envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, tratando das problemáticas ambientais e seus impactos, tendo como balizador a elaboração e execução de um planejamento participativo – a Agenda 21 Escolar.

Quaisquer discussões ou ações envolvendo o espaço formal de ensino, seja por meio de um programa, projeto ou mesmo uma pesquisa, além de atender a legislação vigente, devem considerar as particularidades dos diversos atores que compõem a comunidade escolar.

As responsabilidades são delegadas às instituições de ensino para atender às demandas: nacional, estadual e municipal. Isto muitas vezes inviabiliza a efetiva participação e execução de propostas sugeridas, tais como as Com-Vida, bem como a sua discussão para alcançar os objetivos propostos.

A simples indicação da Com-Vida, como uma ação estruturante dentro do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, bem como a transversalidade da Educação Ambiental, fica na dependência de gestores escolares, gestores municipais ou estadual de educação, a decisão pela implantação e fomento, ou não.

Foram identificados itens recorrentes a longo da pesquisa, a rotatividade de professores; a necessidade da valorização da profissão docente; a centralização e

responsabilidades; a falta de autonomia de professores e de escolas; e, a baixa capacidade do proponente em acompanhar a execução de propostas.

Outras questões importantes que permearam a análise das informações coletadas foram a formação continuada, o envolvimento e responsabilidade de cada educador (docentes, direção, coordenação, técnicos, administrativos e apoio) na formação de cidadãos críticos e participativos.

Olhando especificamente para o recorte desta pesquisa, ao analisar as participações citadas, encontrou-se diversos nuances.

No momento em que foi perguntado quem detém as informações sobre a formação Com-Vida (o grupo), os entrevistados responderam que seria a própria direção, coordenação ou algum docente que tenha participado da formação continuada realizadas após a II Conferências.

Também foi relatado o desinteresse e pouca participação dos pais na vida escolar, tendo sido sugerido, inclusive, que a família delega total responsabilidade pela educação às escolas. Sendo atribuído a esse desinteresse, a indisciplina, o desrespeito entre alunos, também para pais, funcionários e professores.

Quanto aos participantes da Com-Vida (toda comunidade escolar), conforme os indicativos da proposta, durante a pesquisa não se registrou informações que identificassem grupos organizados, nem a participação de funcionários da área técnica ou de apoio na ocasião da criação da Com-Vida. Não foi possível, portanto, identificar mais precisamente a relação escola-comunidade, ou seja, a participação de pais, responsáveis e lideranças do entorno. Isto se situa contra a proposta idealizada, de que as escolas sejam espaços participativos, amplos e democráticos – com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

A partir das questões relatadas, fica a indagação sobre como acontece a participação, já que as políticas públicas, principalmente de EA, sugerem participação ampla e irrestrita para a construção coletiva de espaços de reflexão, a exemplo da Com-Vida.

Jacobi (2003) destaca que a EA, com suas diversas possibilidades na formação do cidadão, tendo os professores como mediadores,

(...) abre um estimulante espaço para repensar práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e transmissores de um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável (JACOBI, 2003, p. 204).

Contrariando as propostas das políticas públicas de Educação Ambiental, da própria concepção da Com-Vida e das possibilidades supracitadas por Jacobi, foram suscitadas a desvalorização da educação e do profissional da educação e a rotatividade de docentes nas escolas, como fatores que prejudicam tanto a autonomia da escola como dos profissionais da educação.

É importante destacar que, ainda como item recorrente, ao analisar os sonhos e desafios descritos nos bilhetes e tarjetas preenchidos por cada um dos segmentos da comunidade escolar (alunos, pais, técnicos, docentes e gestores) durante a aplicação da “Oficina de Futuro”, observou-se que, para eles, a valorização da educação passa pela formação de educadores visando suas contribuições efetivas na formação de cidadãos participativos e críticos.

Mais especificamente sobre a desvalorização do profissional da educação, principalmente dos docentes, citaram a rotatividade desses profissionais. Foi observado, durante a coleta de informações, que essa rotatividade influencia na produção e realização de atividades de EA na escola e em seu entorno. Aliás, a rotatividade de professores se destacou dentre as dificuldades para a implementação das ações da Com-Vida, segundo os entrevistados.

Conforme os relatos, os docentes se desdobram em vários turnos e escolas, perdem a solidariedade entre equipe, alunos e escolas, prejudicando o desenvolvimento de ações continuadas, por essa razão não participam de atividades no contraturno.

A capacidade do proponente em acompanhar a execução de uma proposta é tão importante quanto a participação efetiva da direção, coordenação, docentes, discentes, pais, responsáveis e lideranças do entorno, para a consolidação das políticas públicas. Entretanto, como citado anteriormente, a grande extensão territorial do Brasil, as diversidades socioeconômicas e políticas, e as diferentes realidades, impõem o desafio de acompanhar e apoiar de forma diferenciada a execução de políticas públicas, seja qual for o segmento.

Programas e projetos são diferentes da sua concepção à sua execução – das propostas idealizadas às propostas executadas. A transversalidade expressa na política de EA, assim como a proposta da Com-Vida como um indicativo de ação estruturante, exigem um maior comprometimento da comunidade escolar, bem como acompanhamento sistêmico por parte dos responsáveis pela implantação de ações advindas de políticas públicas.

Nesse sentido, a presente pesquisa identificou deficiências nos processos de acompanhamento e avaliação das Com-Vida que, geralmente, só são lembradas pelos representantes dos órgãos gestores da política de EA – municipal, estadual e federal - na ocasião da realização das conferências.

Observou-se, também, que, mesmo as Com-Vida sendo parte de uma política pública, bem como outras ações de EA propostas para as escolas, esses projetos apresentam-se descontextualizados e são tratados como pontuais. Com o passar do tempo, são esquecidos, ou no caso da Com-Vida, só lembrados por ocasião da realização das Conferências, ou de pesquisas acadêmicas.

Por sua vez, as Conferências foram pensadas para cada dois anos, com a lógica de que nesse intervalo, a Com-Vida, o grupo organizado dentro da escola, estaria animando, trabalhando a Educação Ambiental e preparando a Conferência seguinte. Porém, pela inexistência desse grupo organizado – Com-Vida, os participantes das conferências anteriores não tomaram conhecimento e não se envolveram com a realização da edição seguinte, pelo fato de não estarem mais nas escolas, ou mesmo por insuficiência do processo de mobilização.

Vale ressaltar que na proposição de enraizamento da EA, nos programas e projetos do MEC, umas das propostas é que os alunos participantes das Conferências se estabelecessem nos Conselhos Jovens, fortalecendo-os. No caso específico de Mato Grosso do Sul, como citado, esse grupo também se desarticulou.

É bom lembrar que para a construção da Agenda 21 Escolar, base de um planejamento coletivo, faz-se necessária a participação dos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar. A partir desse planejamento, o fortalecimento da Com-Vida, pode cumprir seus objetivos: inserir a EA no cotidiano escolar; elaborar e executar a Agenda 21; contribuir na construção do PPP; realizar as conferências; estabelecer uma rede solidária entre as Com-Vida, Agenda 21 Escolar e Local; etc.

Assim, a partir das informações coletadas durante a pesquisa é possível afirmar que a participação é um dos fatores determinantes para o êxito de políticas públicas, em especial para a Educação Ambiental.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Com-Vida foi pensada como um espaço educador coletivo, para que a comunidade escolar a utilizasse como instrumento para o planejamento e organização de sua Agenda 21 Escolar.

Descrita ao longo deste trabalho como segunda fase, a partir da proposição, ou seja, da intervenção, obtiveram-se subsídios importantes que corroboraram as discussões sobre participação e envolvimento da comunidade escolar, descrevendo os seus sonhos e desafios para a escola.

As percepções suscitadas no decorrer das entrevistas, observações e intervenções, ora podem parecer entraves (desafios), ora possibilidades (sonhos). Das inúmeras situações observadas, considerando que para toda regra há exceções, foram encontradas contradições entre o discurso e a prática.

É possível concluir que a EA ainda não se configura uma prática arraigada nas escolas e, quando acontece, se dá de forma pontual e sempre visando atender demandas externas e datas comemorativas, tais como realização das Conferências, Semana do Meio Ambiente, Dia da Água e Dia da Árvore, ficando a mesma sob responsabilidade de poucos professores (ciências ou áreas afins). Estes, quando a fazem, desenvolvem de forma voluntária, doando o seu tempo, normalmente em finais de semanas, pois durante a semana, estão se desdobrando em jornadas duplas ou triplas dividindo o seu tempo entre várias escolas.

As escolas enfrentam a sobrecarga de atividades, programas e projetos a elas encaminhados pelos órgãos gestores (municipal, estadual e nacional), além de propostas externas que competem com políticas públicas. Há descontinuidade de programas e projetos, e falta de acompanhamento e monitoramento pelo Órgão Gestor federal. Para a Com-Vida e a Agenda 21 Escolar tais fatos são agravantes, pois são ações sugeridas e não constam das exigências locais.

Quanto ao acompanhamento e monitoramento por parte dos Órgãos Gestores, questiona-se sua capacidade de analisar e compreender a realidade vivida nas escolas, das diferenças sociais, políticas, administrativas, culturais e econômicas.

Ao tratar do desenvolvimento e execução de programas, projetos e ações propostas nas políticas públicas, é importante considerar as influências impostas pelas diversidades social, política, ambiental, econômica, até mesmo espaço-temporal. As políticas são planejadas para convergir e atingir resultados, passando do ideal (proposta) para o real (execução), percurso normalmente permeado por muitas dificuldades internas e externas, sobretudo no ambiente escolar

Ao analisar o discurso da direção da Escola Municipal Professor Virgílio Alves de Campo, expresso por meio da dinâmica de intervenção (Oficina de Futuro), seria impreciso afirmar que apenas o transtorno causado pelas obras de construção e reforma do prédio durante a execução do Projeto de Extensão, teriam sido o entrave para não se alcançar os objetivos propostos.

Da mesma forma, para a Escola Estadual São Francisco, seria imprudente afirmar que as atividades, ações e comportamentos da comunidade escolar se deveram ao fato de ter criado a Com-Vida em 2006, sem considerar o contexto vivido na escola pela prática de ensino e rigor cultural arraigados nos estabelecimentos mantidos por ordens religiosas.

As diferentes situações encontradas nas duas escolas, dificuldades e possibilidades implícitas ou explícitas, devem ser observadas no desenvolvimento de ações externas, as quais podem influenciar os resultados, seja de uma pesquisa acadêmica, ou de um programa, como a Com-Vida.

A Constituição de 1988 nos assegura “direitos e deveres iguais”, porém o acesso a essa igualdade, nos diferentes níveis, depende do entendimento e participação dos segmentos envolvidos. Isto condiciona a construção de um Estado democrático e inclusivo. São garantidos espaços de participação dentro dos arcabouços legais e sistemas, seja de meio ambiente, saúde, educação, planejamento, transportes, energia, etc., porém, a participação e a efetividade das mesmas são muitas vezes centralizadoras e questionáveis.

Mesmo buscando democratização, muitas vezes os espaços são ocupados de forma centralizada, podendo favorecer a perpetuação de grupos no controle do poder, estabelecendo círculos viciosos, ao invés de círculos virtuosos.

A Educação Ambiental por si só traz uma carga de diversidade: conceitual, pedagógica e metodológica. Da conceituação às linhas de abordagem as escolas desenvolvem atividades que consideram como EA, porém, muitas são descontextualizadas de sua realidade e acontecem somente para atender demandas pontuais. As escolas têm em seu dia-a-dia a responsabilidade pela execução direta ou indireta das inclusões das diversas modalidades de educação, tendo suas capacidades estrutural e social sobrecarregadas.

Quantificar ou qualificar a participação em um país com dimensões continentais, com o histórico político e cultural como o Brasil, a representatividade e o interesse (pessoal ou coletivo) em qualquer área e espaço, seja na comunidade, na escola ou na sala de aula, passa, necessariamente, pela mobilização e formação dos representantes, para que não se transformem em “massa de manobra”. Indiretamente, essa formação pode se dar a partir de atividades promovidas e organizadas pela sociedade civil, por meio de ONGs, pela própria APM (Associação de Pais e Mestres), clubes de mães, associações de bairros, de classe, etc., além dos próprios órgãos governamentais constituídos.

Para se alcançar a Educação Ambiental almejada – crítica, emancipadora e transformadora -, o Estado e a sociedade civil têm que estar envolvidos e comprometidos. Tal afirmação pode ser considerada um jargão ou de senso comum, pois se trata de uma premissa destacada frequentemente em documentos oficiais, pesquisas e produções teóricas de autores independentes e ligados ao Órgão Gestor de EA brasileiro. Porém, para se atingir tal meta, seriam necessários a sensibilização, o aprimoramento e investimentos dos órgãos gestores (estadual e municipal) e dos próprios gestores e educadores das escolas.

Este trabalho não pretende esgotar as discussões, deixando-as como reflexões e contribuições para que se tornem subsídios para outras investigações, bem como para o fortalecimento de políticas públicas, principalmente as de Educação Ambiental. A Com-Vida e a Agenda 21 Escolar podem ser utilizadas como instrumentos de planejamento de ações contínuas para se atingir os objetivos da uma Educação Ambiental crítica, emancipadora, problematizadora e transformadora.

As propostas da Com-Vida e da Agenda 21, em suas concepções originais, encaminham para uma construção coletiva a partir da realidade vivida, possibilitando alterações de comportamento e atitude, conduzindo a mudanças estruturais, pedagógicas e sociais de uma comunidade que, lamentavelmente, não foi constatada nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. de (org). *Agenda 21 Campo Grande nosso lugar: diretrizes para um desenvolvimento sustentável*. Campo Grande: PLANURB. 2004. 126p

ANDRÉ, M. *A jovem pesquisa educacional brasileira*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006.

ANDRÉ, M., Estudos de caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores. *Revista Lusófona de Educação*, nº 6. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal. Pp. 93-115. 2005

ANDRÉ, M., *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica). 13ª edição 2007

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BARBIERI, J.C.. *Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2006.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K.. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto. 2ª Edição. 1994

BRASIL. *Agenda 21 brasileira: ações prioritárias / Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional*. 2. ed. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 158 p. 2004a

BRASIL. *Formando Com-Vida - comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola: construindo agenda 21 na escola*. Ministério da Educação, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004b.

BRASIL. *Programa nacional de educação ambiental – ProNEA*. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério de Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3.ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente., 2005a. 102p

BRASIL. *Projeto político pedagógico aplicado a centros de educação ambiental e a salas verdes*: manual de orientação. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. – 1.ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente., 2005b

BRASIL. *Consumo sustentável*: manual de educação. Brasília: Consumers International, MMA, MEC/IDEC, 2005c.

BRASIL. *Programa nacional de formação de educadores(as) ambientais*: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade/ Documentos - Técnicos – 8. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação Série. 1.ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2006. 53p

BRASIL. *Educação Ambiental*: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Cadernos SECAD 1. 109p. 2007a.

BRASIL. *Educação na diversidade*: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental / Organização: Rachel Trajber, Patrícia Ramos Mendonça. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007b.

BRASIL. *Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – Com-Vida / Documentos - Técnicos – 10*. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação Série 1.ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 30p. 2007c.

BRASIL. *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior*: elementos para políticas públicas. Série Documentos Técnicos, nº 12. Brasília/BR: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental MMA/MEC, 2007d.

BRASIL. *Conjunto de normas legais*: recursos hídricos: Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano. – 6 ed. – Brasília: MMA, 2008. 466p.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Ph. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente / Diretoria de Educação Ambiental. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. P. 13-24.

CARVALHO, I.C.M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C.F.B. (coord.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação em debate*. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 4ª ed. 2006 il. P. 53-65;

CASTRO, R.S.; [et al] . Universidade e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C.F.B. (coord.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação em debate*. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 4ª ed. 2006 il.; P. 157-179

CNUMAD. 1992. *Agenda 21*. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: MMA/PNUMA/ONU. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=575&idMenu=9065>. Acesso em 05/03/2009

DEBONI, F.; MELLO, S.S. Pensando sobre a “geração do futuro” no presente: jovem educa jovem, com-vidas e conferência. In: Secad/MMA. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. 248 p.

DIAZ, A. P.; trad. Fátima Murad. *Educação Ambiental Como Projeto*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2ª ed. 2002.

ECOAR. Instituto Ecoar para a Cidadania. Disponível em: http://www.ecoar.org.br/website/edu_oficina.asp Acesso. 22/03/2009

FERRARO JUNIOR, L. A.; SORENTINO. M. Coletivos educadores. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente dos Recursos Hídricos Renováveis. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358 p.; 23cm

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilust. (O Mundo, hoje, v. 22)

GARCIA, Á. S. [et al]. Educação Ambiental e suas Bases Legais no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.* , v.21, p.15 - 34, 2008.

GONÇALVES, C. W. P. *Os (des)caminhos do meio ambiente.* 6ª ed. - São Paulo: Editora Contexto, 1998. (Temas Atuais)

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica In: LAYRARGUES, Ph. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira.* Ministério do Meio Ambiente / Diretoria de Educação Ambiental. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. P. 25 - 34.

ICLEI. *Governos Locais para a Sustentabilidade* . Disponível em:
http://www.iclei.org/fileadmin/user_upload/documents/Global/About_ICLEI/brochures/ICLEI_Brochuretext_PT.pdf Acesso em 01/06/2009

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, março/ 2003

JACOBI, P. Participação. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* Instituto Brasileiro do Meio Ambiente dos Recursos Hídricos Renováveis. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, p. 229-236. 2005.

LEMO. T.N., *Os conhecimentos práticos dos professores (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola.* São Paulo: Anablume, 2006. 148p; 11,5x20cm.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental In: LAYRARGUES, Ph. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira.* Ministério do Meio Ambiente / Diretoria de Educação Ambiental. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. P. 85-111.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora In: LAYRARGUES, Ph. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira.* Ministério do Meio Ambiente /

Diretoria de Educação Ambiental. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. P. 65 - 84.

LOUREIRO. C.F.B. Teoria social e questão ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. (coord.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação em debate*. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 4ª ed. 2006 il. P. 13-51;

LOUREIRO. C.F.B. Pesquisa-Ação Participante e a Educação Ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (Org). *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007. 166p; 14 x 21 cm.

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

LUDKE, M.; Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*: Fundação Carlos Chagas. nº 7, jan/jun 1983

NOVAES, W. (coord.). *Agenda 21 Brasileira: Bases para discussão*. Brasília: MMA/PNUD. 2000. 196p

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*, 4º ed. São Paulo, Cortez, 2001, ISBN 85-249-0552-2. 87 p.

SANTOS. E. C. PROPACC como método de formação de recursos humanos em Educação Ambiental pág 25-31, In: BRASIL. *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental*. Brasília 2001, MEC/SEF – 149 p.:il.

SATO, M.; SANTOS, J. E. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F.; BARCELOS, V.(Orgs.) *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, P. 253-283. Disponível:
<http://www.ufmt.br/gpea/pub/tend%EAnciasnaPESQ.pdf> acessado em 07/01/2008

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

STAKE. E.R. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*: Fundação Carlos Chagas. nº 7, jan/jun 1983. Pag. 04-14

STAKE. E.R. Pesquisa qualitativa naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*: Fundação Carlos Chagas. nº 7, jan/jun 1983. Pag. 19-27

TORO, A. J. B. *Mobilização social*: um modo de construir a democracia e a participação. Brasília/DF: MMA/SRH/ABEAS/UNICEF, 1997.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-Ação: Compartilhando saberes; pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). *Encontros e caminhos*: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente dos Recursos Hídricos Renováveis. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358 p.

TRAJBER, R; SORRENTINO, M. Políticas de educação ambiental do órgão gestor. In: Secad/MMA. *Vamos cuidar do Brasil*: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. 248 p.

VARGAS, I. A. de. [et al] *Educação Ambiental*: gotas de saber: reflexão e prática / organizadores: Vargas– Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2006. 114p.:il.;21cm

VIEZZER, M. L. Pesquisa-Ação-Participante (PAP): Origens e avanços. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). *Encontros e caminhos*: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente dos Recursos Hídricos Renováveis. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358 p.

YIN, R. K. *Estudo de Caso*: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Carta encaminhada às escolas

Campo Grande – MS, 02 de setembro de 2008.

Prezada Senhora,

Como é do conhecimento de Vossa Senhoria, no âmbito do Ministério de Educação (MEC) vários programas e projetos estão em andamento para a inserção da Educação Ambiental no espaço escolar, dentre eles o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, e as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), decorrentes da I Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente, da qual a Escola José Maria Hugo Rodrigues participou.

Diante disso e considerando a realização de uma pesquisa acadêmica vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do qual sou aluna, solicito a Vossa Senhoria a gentileza de agendar uma entrevista para subsidiar meu trabalho, cuja temática é: Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Análise da Ação no Ambiente Escolar e nas Redes Locais de EA.

Estão previstas entrevistas com duração aproximada de 1h (uma hora), a serem realizadas junto à Direção e Coordenação Pedagógica da escola. Posteriormente, outras visitas serão realizadas para contatos com outros participantes da Com-Vida, se necessário for.

Atenciosamente,

Áurea da Silva Garcia
Responsável pela Pesquisa
Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (UFMS)

Apêndice 2 - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas

Data:

Escola

Direção:

Tempo na escola e no cargo:

Coordenação:

Tempo na escola e no cargo:

Registros

- atas/memórias
- aspectos da escola
- demais documentos
- registros fotográficos

Quais as outras atividades que a escola participa?

- Escola Viva
- Escola Aberta
- Ponto de Cultura
- Amigo da Escola
- Chico Mendes
- Parceria com Instituições de Ensino e Pesquisa
- Outros

Quais as pessoas envolvidas na Com-Vida?

- Direção
- Administração
- Alunos
- Professores
- Pais
- Lideranças

Quais as pessoas que participaram da Formação III?

Continuam na escola?

Fizeram o repasse aos demais professores?

Quem detém as informações?

Localização?

Quais as atividades realizadas pela Com-Vida?

- horta?
- alimentação?
- mural?
- melhoria na infra-estrutura?
- captação de parcerias?
- tipo de parcerias?
- atividades fora da escola?

Relação dos educadores, educandos, administrativos, técnicos e demais, com a Com-Vida?

- participação da comunidade do entorno

Qual a proporção de participação?

Qual a motivação?

- disponibilidade e interesse da Direção
- disponibilidade e interesse da Coordenação

- disponibilidade e interesse do representante da Com-Vida
- interesse da comunidade

Que tipo de acompanhamento ocorreu por parte do Órgão Gestor?

- Visita
- questionários

Em algum momento ter a Com-Vida criada/implantada contou na proposição de outras atividades?

Qual a relação das mudanças com a Com-Vida?

O que mudou no desenvolvimento da escola?

- aprendizagem
- infra-estrutura
- convivência
- participação

Quais fatores influenciaram o término da Com-Vida?

- mudança de direção
- transferência
- encerramento do ensino médio
- outros

Tem interesse em rearticular a Com-Vida?

Interesse em participar da segunda fase da pesquisa?

- carta de anuência da direção

Apêndice 3 - Relação das escolas de Campo Grande

Unidades	Endereço
Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues	Rua Hugo Pereira do Vale, nº 468 CEP 79.033-210 Tel. 3314-8130 3314-8000 eejmhr@sed.ms.gov.br
Escola Estadual Lino Villacha	Rua Haroldo Pereira, nº 887 CEP 79.133-290 Tel. 3354-2239 eelv@sed.ms.gov.br
Escola Estadual Padre João Greiner	Rua Macunaíma, nº 199 CEP 79.017-065 Tel. 3314-1262 / 3314-1265 eejpg@sed.ms.gov.br
Escola Estadual São Francisco	Rua Dr. Euler de Azevedo, nº 500 CEP 79.116-610 Tel. 3314-7065 eesf@sed.ms.gov.br
Escola Municipal Coronel Antonino	Rua, Dr. Meireles, nº 468 Vila Cel. Antonino CEP 79.011-060 Tel. 3314-3788 antonino@pmcg.ms.gov.br
Escola Municipal Professor Virgílio Alves de Campos	Av. Alberto Araújo Arruda, s/nº Bairro Nossa Senhora Aparecida CEP 79.033-470 Tel. 3314-8278 / 3314-8279 campos@pmcg.ms.gov.br
Escola Municipal Professora Gonçalves Faustina de Oliveira	Rua Delamare, nº 72 Conjunto Residencial Tarumã CEP 79.097-240 Tel. 3314-5955 / 3373-5955 faustina@pmcg.ms.gov.br
Escola Municipal Professora Marina Couto Fortes	Rua Pirituba, nº 718 Bairro Guanandy CEP 79.086-430 Tel. 3314-6349 fortes@pmcg.ms.gov.br
Instituto de Ensino e Pesquisa Educarte	Rua Yokoama, nº 146 CEP 79.112-260 Tel. 3361-1399 www.escolaeducarte.net escolaeducarte@yahoo.com.br
Mace – EEIEFM Pedro Chaves dos Santos	Travessa Iria Loureiro Viana, nº 47 Centro CEP 79.002-824 Tel. 3316-3600 www.mace.com.br diretoria@mace.g12.br

Fonte: MEC/2007; Pesquisa 2008.

Apêndice 4 - Sistematização instrumento de pesquisa

Atividades que a escola participa

○ Escola I

Parceria com Instituições de Ensino e Pesquisa – só com a Universidade Federal sobre relações humanas com a psicologia. Com a UCDB que também é ligada à qualidade de vida, que é o projeto de lazer “Segundo Tempo”. O “Amigo da Escola” há dois anos nós temos o “Contador de História” e “Matemática no Concreto” para as séries iniciais, aulas de violão, projetos que foi desenvolvido pelos professores de Ciências e Geografia.

○ Escola II

Não, nós temos vários projetos, (...), que a escola desenvolve, projeto junto com a Fundac, Semed, projeto com a Universidade Federal e Instituto Ayrton Senna, que é o “Superação Jovem” e outros projetos que desenvolve junto com a Semed: “Projeto SIM”, projeto “Lendo Mais Sabendo Mais” que é da Fundação Barbosa Rodrigues. Da Escola Aberta nós não temos, o nosso espaço é... agora que a escola vai passar por uma reforma, ampliação, estrutura nova, se Deus quiser...

○ Escola III

O trabalho de cultura a gente faz com esses eventos que a gente realiza no Glauce Rocha, a gente faz a culminância do projeto com a parte artística – Escola III, eu acho que ainda esta faltando muita arte. Nós tivemos, cada anos nos escolhemos um tema, nós tivemos “Nosso Planeta Nossa Casa”, “Sobre o Brasil”, “o Circo”, trabalhou dança e alegria, e esse ano nós trabalhamos o “Mundo Mágico da Leitura”. Trabalhamos assim, o objetivo é fazer com que os alunos levem os livros para casa e trabalhem com os pais, estimulando a leitura, que está cada vez pior. Já tivemos trabalhos em parceria com o FAT – Fundo de Assistência ao Trabalhador, atendimento a comunidade na área de informática. Nós temos grande interesse de abrir a escola para a comunidade.

○ Escola IV

Escola Viva, a Escola Aberta.

○ Escola V

Amigo da Escola.

○ Escola VI

Não... Tem atividades contra turno, balé, xadrez, esportes, entre outros.

○ Escola VII

Atualmente não tem nenhuma parceira. Já foi realizada com a Universidade Católica Dom Bosco, algumas ONGs também, que diria que foi ao encontro do Com-vida. Que é a parte da jardinagem que a senhora está verificando aí na frente, (...). Seria através da ISO2000 (uma empresa) que tivemos a parceria... que participaram da horta, horta comunitária, projeto maravilhoso que tivemos, e também a parte do visual, do jardim que também trabalhamos. Foi muito interessante. Através obviamente da Faculdade Dom Bosco (leia-se Universidade Católica Dom Bosco) que nos apresentou, (...) e então nós fizemos.

○ Escola VIII

Entrevistado I (E-I): Segredo Vivo - Projeto Piloto em parceria com a UCDB, Sema, Prefeitura. Entrevistado II (E-II): Temos vários parceiros, e a UCDB é o principal. (E-I): Tem uma estação (viveiro). (E-II): Já teve a Escola Aberta, o governo cortou, mas mesmo assim a gente dá atendimento. Nós temos uma piscina então a terceira idade, nós temos uma pessoa que é voluntária – uma estagiária, e ela faz hidroginástica duas vezes na semana com os idosos, aliás eles já vão ao posto e os médico já recomenda, como se tivesse uma parceria com a Secretaria de Saúde, ela faz Yoga também com essa clientela, ajuda a comunidade. Nós temos o grupo de teatro... Prisma, que é profissional (Bairro), e tem alunos nossos que fazem lá... É a comunidade e nossos alunos. É, já foi descoberto muitos talentos. O que mais que trabalhamos... EJA, Pro-EJA, o aluno vai sair com o Ensino Médio mais Gestão do Comércio (região propicia a prestação de serviços). O ano que vem vai ter um curso de química profissional. (E-I): Projeto Engenharias, com a Secretaria de Educação, UCDB, com 5 escolas estaduais da região Norte de Campo Grande (Pe João Greiner, Artur de Vasconcelos, Mario Teixeira, José Maria Hugo Rodrigues, Joelina Xavier). Conhecimento da engenharia mecatrônica para melhorar

o ensino de física e matemática – é um negócio de ponta, “Hi-Tec”. A UCDB tá dando capacitação para todos os professores da área, todo sábado da 8 ao meio dia. Paralelo a isso, até dezembro, parte do financiamento, tudo isso é financiado pela FINEP, parte do financiamento, será para adequação de uma sala de aula para a implantação do laboratório de robótica. (E-II): A gente trabalha muito com o jovem, o empreendedorismo... Exposição (...) todo ano em que os alunos trabalham (multidisciplinarmente com barracas padronizadas, empreendedorismo via projetos para atender o mercado de trabalho). (E-I): Porque aí pra nós montarmos esse projeto de empreendedorismo as disciplinas foram organizadas por áreas, as áreas humanas trabalham... trabalharia a questão da moralidade, ou seja a qualidade do atendimento, artes trabalharia a questão do marketing... o que vai fazer para chamar a atenção. Matemática, principalmente a parte financeira. Física trabalharia a questão da segurança do trabalho. Química foi trabalhada a questão sanitária, a alimentação... Então a escola foi dividida em áreas, e um de cada área trabalharia um assunto relacionado ao mercado de trabalho... (fez o convite para participar da exposição no dia 12 de novembro). A professora (P-I) é a coordenadora de projetos. Tinha aulas de violão, cabelo, artes, auto-maquagem... vários cursos nos finais de semana, sábado e domingo, a escola não fechava, era direto. Só que em virtude de mudança de gestão, acabou. A nossa era diferenciada da escola aberta, era a escola da comunidade.

- Escola IX

Não. Sim, tem uma parceria do Finep junto a UCDB (Robótica) é porque até agora, nós não vimos nada assim, palpáveis do projeto, os professores estão indo participando da formação de forma espontânea, sem ganho nenhum aos sábados, então a escola até agora não começou operacionalizar com os alunos, mais já é alguma coisa. O nosso projeto fala de uma horta hidropônica e o aproveitamento das águas da chuva (...) – captação da água da chuva (...).

Pessoas envolvidas na Com-Vida

- Escola I

Nós participamos como lideranças também aqui da comunidade, os próprios pais, a coordenação é envolvida e a direção da escola.

- Escola II

Seriam os alunos do 6 ao 9º, todos os professores, indiretamente eles também participam, mesmo não sendo da área de ciências. Não tem como desenvolver o projeto só com o professor de ciências, e a equipe técnica da escola, supervisão, coordenação e direção. Os pais também, têm os administrativos que participa. Nós realizamos a Conferência em 2006, alguns pais participaram. Em 2003 eu não estava aqui... Foi recebido o material em 2006, teve a capacitação da Secretaria de Meio Ambiente.

- Escola III

Na verdade, nós tivemos sempre a coordenação, porque esse trabalho aconteceu na época da outra coordenadora, entendeu, e aí nós não recebemos mais nada, nós trabalhamos em 2003. E a gente tem exibido muito assim, a Escola Solidária que a gente está no projeto da Escola Solidária, a gente está trabalhando com o projeto que estaria dentro da Com-Vida, mais que não foi pela Com-Vida, foi esse projeto do SESI que foi sobre o rio (...) envolvendo a comunidade. A gente ficou em terceiro lugar com o projeto do ensino médio. Antes era, nessa época era as Professoras (P-I) e (P-II). Como todo ano, aqui em Campo Grande está acontecendo isso, o pessoal faz concurso vai pro Estado, vai pro Município, então a gente tem uma rotatividade de professores muito grande. E às vezes você acaba perdendo o vínculo do que você fez no ano anterior. Se não vêm as coisas pra escola cobrando, você está envolvido com conteúdo, com problemática de família, porque as coisas estão bem difícil. Então às vezes esses projetos que você começou... foi em 2003, parece que foi ontem.

- Escola IV

Foi feito com todos os funcionários e a árvore foi feita inclusive em uma confraternização.

- Escola V

Direção e equipe técnica, professores, funcionários administrativo, alunos, pais e comunidade em geral.

- Escola VI

Participamos de um evento, mas não implantamos aqui na escola. A (C-I) não era coordenadora na época. Quem vai normalmente num evento dessa é a professora de ciências, geografia ou a orientadora.

- Escola VII

Bom, a direção tem como meta o seguinte, tudo se apresenta a nós, a gente leva pra nossa coordenação e para os professores. Apresenta, faz a demonstração e eles vão vendo as opiniões e vendo se querem aderir ou não, se querem participar do evento ou não, dependendo de cada um. E nesse momento do Com-Vida teve essa professora, que falei pra senhora, ela não está mais conosco, era uma professora de Ciências, e ela então abraçou essa causa juntamente com uma coordenadora que eu tinha no período matutino, que também não esta mais conosco, que esta de licença prêmio, e já vai entrar de aposentadoria direto. Então quem cuidou realmente, quem ficou a frente (...), a direção propiciou, deixou a abertura total, mas quem tava na orientação, na coordenação foi essa professora e a nossa coordenadora. Nos eventos todos nós estávamos participando, de acordo que ia surgindo. A comunidade toda, inclusive nós aproveitamos um dia que foi entrega de boletim e também foi uma feira parece, uma feira de ciências que teve... eu não me recordo, faz muito tempo. Mas eu sei que foi um evento que a escola apresentou, não sei direito de foi uma feira de ciências, mas teve uma entrega de notas, aí nós tivemos os pais presente na escola que vieram ver os trabalhos dos alunos, os professores e todos os funcionários, aí foi dado, trabalhado uma folhinha, ta... ta... ta..., cada seguimento desses foi colocando, preenchendo a árvore para gente poder ta fazendo o levantamento do que é, do que se trabalharia.

- Escola VIII

Quem participou no início foi os próprios professores da área, a direção, a coordenação e alunos. Com isso teve uma adesão legal, até por conta, mesmo antes desse Com-Vida a gente já tinha esse projeto... já tinha esse movimento. Grande parte dos pais moram em outro bairros... administração também... lideranças da comunidade. Teve até o presidente da vila era parceiros da gente. A nossa ideia era envolver a comunidade, até a escola de samba que temos na região...

- Escola IX

Sim nós tivemos, tivemos as conferências.

Pessoas que participaram da Formação III

- Escola I

Participaram só os dois professores: (P-I) e (P-II). Continuam na escola.

- Escola II

Supervisora (S-I), e uma menina da 8ª série, foi embora. Ela é de Moçambique. A supervisora continua na escola.

- Escola III

Acho que ela não participou, não sei porque, porque se não a gente estaria mais ligado, envolvidos. Até assim, chegou todo o material aí, eu quero que isso aconteça por turma, façam as conferências por turma, mais é difícil, professor não quer perder tempo. E nós já estamos atrasados, nós trabalhamos com material de SAE de Curitiba, o conteúdo foi grande, além do planejamento, tivemos vários imprevistos. O que aconteceu (...) nós atrasamos para entregar a apostila que nós estamos.

- Escola IV

Coordenadora (C-I), não esta mais na escola.

- Escola V

Não, nós não participamos não.

- Escola VI

Não.

- Escola VII

A Professora (P-I) participou da formação, ela atuava em duas ou três unidades. A Coordenadora (C-I) também esteve à frente do processo de instalação da Com-Vida. Não se recorda da participação de alunos na Formação. Na época (...) o nome que foi na época foi o da (C-I), têm os alunos, nossos alunos

continuam aqui, alunos, direção e equipe técnica. Os alunos na época era 6ª série, hoje eles estão fazendo o 8º e foram para o 9º ano.

- Escola VIII

(E-I): O mesmo, (P-I), (P-II), (P-III) e (P-IV). Só a (P-II) que é contratada, os demais são efetivos. Participou o (A-I), ficou bastante conhecido na Conferência, aí ele foi convidado para dar depoimento, teve um momento de professor e paralelo o de aluno. (E-I): Todos. (A-I) continua na escola, sai agora, e não só o (A-I), mas as grandes cabeças da época saem agora. Ele mora aqui na rua, praticamente foi criado aqui.

- Escola IX

Olha, houve da direção (...), a administração que você fala é o corpo administrativo? De forma, os técnicos assim, a coordenação, nem todos também (...), razoável, digamos não foi uma integração total, professores também não é 100% ... pais poucos. Lideranças externas, não. Os alunos sim, não todos.... Há uma rotatividade muito grande dos professores, uma que eu sei que realmente tava é a professora (P-I), agora alunos... tem a (A-I), porque essa acabou sendo escolhida pra ir delegada, (...) então eu me lembro dela também, de repente a Professora (P-I) vai se lembrar melhor.

Fizeram o repasse aos demais professores e Quem detém as informações

- Escola I

Ficou mais em nível de projeto de atuação deles mesmos, depois eles trabalharam com a História, foi mais projetos que eles mesmos desenvolveram. Tem o repasse, foi feito o repasse para os alunos também, os projetos que foram desenvolvidos, que comprovam esses trabalhos que eles desenvolveram. Coordenação e Direção. Aqui na escola mesmo, com a coordenação. Todos os trabalhos estão com a coordenação.

- Escola II

Sim. Direção e Coordenação.

- Escola III

Não. Acho quem teria seria eu, eu participei bastante, a gente estimula as crianças, olha você tem a oportunidade de ir para Brasília. E aí veja, como que às vezes quando chega na coordenação o que acontece, por exemplo, até depois gostaria que conversasse com ela, e até motivasse pra que isso realmente aconteça. Porque você não precisa necessariamente fazer no período de aula, você pode fazer no período contrário, escolher alguém que assuma que venha, que pode estar fazendo. Eu não li todo o material, eu só passei. Nosso tempo como diretora administrativa é conseguir, nós temos inadimplência, a escola particular é diferente da escola pública, a vida de escola pública é uma delícia (...) não tem que pagar ninguém, aí você pode fazer e acontecer, (...). E a gente é muito diferente nossa situação aqui em quanto diretor, que você também é o administrativo do dinheiro e gestor da parte financeira, então é muito complicado. Aí colocando para a coordenadora, então como é que tá?, “pois é, mais veja, é muito complicado, porque a criança vai ter que ir para Brasília”, eu falei “olha, independente de qualquer coisa é pra fazer o trabalho, porque há chance de um aluno nosso ir para Brasília é diferente, é mínima, até coloquei bem assim, as chances são mínimas, normalmente as escolas públicas são mais escolhidas do que a particular”. Entendeu a questão da argumentação, a gente não quer que as coisas fiquem assim, a gente quer que faça o trabalho. E eu to contente, fiquei muito contente de você ter vindo, sei que é uma pessoa que pode estar acompanhando.

- Escola IV

Geralmente eles fazem. Independente de ser Com-Vida, ou não. Não sei informar

- Escola V

Não A Diretora Adjunta a (DA-I), na época, não está na escola mais.

- Escola VI

Não. Não sei.

- Escola VII

Sim, a professora (P-I) sempre se preocupava em fazer o repasse. Infelizmente como disse a senhora, nosso quadro é meio estranho, eles eram todos contratados, e cada ano troca e esse trabalho fica até truncado... aí você começa um trabalho e pra da continuidade fica meio difícil. Mesmo porque tem alguns efetivos, tem concurso de remoção.

○ Escola VIII

Nós fizemos o repasse no encontro anual que nós fazíamos, que era o Congresso... nós fizemos por dois anos esse congresso. Esse congresso era assim, eram convidadas pessoas das Universidades, da própria comunidade, alunos, de escola da região, então fazíamos a participação no espaço cultural que temos aqui. No primeiro momento eram palestras na área ambiental, com algumas cabeças da área, e na parte da tarde, era um momento para alunos, onde a gente tinha cerca de 10 oficinas. E uma dessas oficinas era relacionada ao meio ambiente. Então esse era o momento que tínhamos de ta estar fazendo o repasse para os outros segmentos. Foi realizado em 2005 e 2006, em 2007 foi ano que ocorreu a mudança de governo, e como era projeto e tinha uma data para terminar (...). Ele começou em 2004, aí ia finalizar no meio do ano, aí ficou um impasse, a gente tava dependendo de Brasília pra prorrogar por mais um ano, então ficamos com aquela dificuldade, então como conseguiu prorrogar o projeto ficou muito em cima da hora pra gente fazer esse congresso. Tinha que ser pelo menos 6 meses para a preparação... tem toda uma logística.

○ Escola IX

Houve. (C-I), a coordenadora (C-I) esteve envolvida. A aluna (A-I) está no terceiro, podendo ser contatada posteriormente.

Atividades realizadas pela Com-Vida

○ Escola I

Horta tem que esta aqui na frente. Começou naquele projeto e continua. A horta, chás caseiros, medicinas alternativas, que nós falamos, tudo isso é trabalhado. Temos também o projeto de coleta seletiva. E ligado a isso foi realizado o projeto de doação de sangue, (...) que envolveu toda a comunidade, os alunos conseguiram cadastrar não sei se chegou a 300 ou mais de 300 pessoas (...), possíveis doadores na ocasião... foi repassado para os pais sobre isso. É o resultado dos alunos dos trabalhos que eles fizeram, (...). Tem sempre que o professor vai trabalhar eles montam o catálogo e coloca nos murais e incentivam, sempre utilizam. O cuidado você pode ver, a qualidade, isso aqui é uma escola pública, você pode ver não tem nada depredado, um vidro quebrado, nada rabiscado, não tem nada assim... esse cuidado com a água com a luz, todo mundo quando sai apaga a luz... a questão do ventilador também. É e mesmo a questão da coleta seletiva. Então essas coisas, em vez de tomar remédio de farmácia vamos tomar um chá, (...), então aqui se faz muito esse trabalho. Tem alguém doente “to ruim” toma chá tal, trabalha muito a partir disso. Então na prática, e na própria cantina também, trabalha não se vende nada de fritura, pra cuidar da saúde, não tem refrigerante, então se faz essa conscientização, onde uma alimentação saudável e equilibrada, (...), então essa questão é colocada muito pra eles. Esse anos também trabalhamos muito a questão do SOS Planeta, (...), que foi aquele DVD, (...), que nós passamos, isso primeiro foi pra todos os professores na conscientização, foi passado pros pais, os cuidados sobre isso, teve uma palestra com os pais, e foi a professora de ciências que desenvolveu, essa mesma que ta citada ali, a professora (P-I), o esposo dela que trabalha muito já é prática deles lá no condomínio, esse cuidado todo do ambiente, então eles trouxeram a experiência também pra escola. Então existe uma interação, também. Parceira da SEMA, nós já... foi chamado aqui palestras e orientações, trouxeram também várias exemplos e coisa para completamente demonstrar o trabalho realizado da questão do meio ambiente. No ano passado também trabalhamos muito o tema da Campanha da Fraternidade, que era a Amazônia, o tema Amazônia. E, a partir do tema Amazônia, que neste ano também estamos com alguma coisa sobre o Cerrado que é algo mais nosso, e o Pantanal. É que a gente ta preocupado com a Amazônia, e o Pantanal? que ta perto da gente como que ta? Então existe toda uma preocupação nesse contexto também. Além do muro, da coleta do sangue... além do muro, também a questão do alcoolismo, que é um grande projeto que nós trabalhamos e desenvolvemos também. Foi feita toda uma pesquisa aqui no bairro, e qual foi a nossa surpresa, que foi um grande trabalho, todo no cuidado com a vida e com a saúde, que o alcoolismo é uma doença.

○ Escola II

Na época da Conferência foi à questão do lixo, muitos alunos questionaram, porque queimar? Por que aqui na escola queima? Até eles mesmos questionaram isso. Que às vezes as meninas da limpeza, vão com o lixo ali atrás e queimam, nessa época da seca não pode. Plantio de árvores também, a gente...

plantamos algumas árvores, aqui no pátio da escola que não tinha, esta até crescendo ali. Não... tem um projeto da horta mais viabilizar o espaço, mais agora que a escola vai entrar em reforma, então não tem como agilizar a horta agora. Vamos esperar a reforma pra retomar a horta.

- Escola III

Não. Foi realizado aqui na escola, nós fizemos, os alunos estudaram por turma, estudara e fizeram as apresentações pros outros colegas, então aconteceu a nível de escola só, depois como a gente não teve nenhum vínculo, então morreu ai, entendeu? Não vou dizer pra você, não surgiu nada, hoje pro exemplo, nós estamos com um local para a horta, ta lá estou esperando uma pessoa pra cercar a hortinha pra mim, isso é difícil, conseguir alguém que venha que faça (...), pra poder trabalhar, e é uma das propostas da escola, ta valorizando, ta mostrando esse trabalho desde pequenininho. Fazendo o dia do alface, meu pai plantou, e eu não consegui agilizar, porque o professor não poder vir no outro período. Que para o professor trabalhar isso ele tem que vir no outro período. Chama os alunos que gostam e aí vai motivando, então uma professora começou fez até os saquinhos, o outro professor saiu, foi embora, e aí morreu também o projeto.

- Escola IV

Uma horta, feita pelos professores em 2007, esse ano acabou e será feita em outro canto.

- Escola V

Não teve.

- Escola VI

Não teve.

- Escola VII

Horta, jardinagem e paralelamente tivemos um projeto também que veio dos Estados Unidos. Projeto ambiental que nós fizemos, com o córrego segredo, temos todo o registro dele (...). Foi excelente, os alunos saíram, foram “in loco” verificar as problemáticas do córrego. Depois nós tivemos no lixão, pra verificar o estado do lixão. A gente ia de carro... a gente enchia de molecada, juntamente com os professores, que não estão mais conosco. A (P-I) era da informática, mais não esta mais conosco. O projeto (horta) brindava inclusive não só as crianças na alimentação escolar mas também as famílias. Então... projeto muito, muito bonito, bem humanitário. Este projeto tinha o objetivo de instruir tanto os alunos quanto os familiares, foram 15 famílias atendidas, (...). As famílias que tinha disponibilidade de terreno em suas residências e essas 15 famílias foram favorecidas dentro do Projeto... com mudas, com a parte de sementes, adubo e a instrução também de fazer com proceder, tiveram aulas, é, e foi dada a assistência, foi durante um ano e pouco... mais de uma ano e pouco, mais de dois anos que tivemos esse projeto. Foi excelente, as famílias além de se alimentar melhor ainda tinha a possibilidade do excedente estar comercializando, é uma forma de estarem ganhando um pouquinho de dinheiro. E as crianças que cuidavam dos alimentos aqui eram uma gracinha, porque era de sábado que eles vinham pra cá, já levavam a sacolinha, uns já levavam pra casa, outros deixavam aqui pra incrementa um pouquinho a salada. Nós tivemos também o Superação – Superação Jovem do SESC, do Programa Airlton Senna, foi bom... com alunos e adolescentes nesses movimentos da escola, da participação negativa – da superação, que é pra evitar um pouco a questão da criminalidade, da rivalidade dentro da escola, então é pra... Com a Universidade Dom Bosco também tivemos a pintura, a confecção de jóias, desenhos – tanto é que até saiu isso (mostrou os quadros disposto em toda a sala – pintura dos alunos), curso de elétrica... tivemos o de pintura da frente com a Trackbel. Os quadros são de um aluno que hoje inclusive está expondo, se revelou, ta vivendo disso. É... como o projeto tinha essa validade de dois anos, ele expirou o prazo, a parceria que nós tínhamos, acho... não sei... talvez problemas de ordens outras, não nossa, nossa foi perfeita, acabou a verba que eles tinham disponível. (A parceria era Trackebel, e ISO2000). A jardinagem, eles fizeram e eles cuidam. Eles fazem leitura, valorizou o visual da escola, melhorou a auto-estima. Às vezes quando alguém estraga a gente chama a atenção. A auto-estima do aluno, o que acontece, depois que a escola ficou toda bonita, muita florida, o que era com a transformação que houve... nossa senhora... A escola tem o espaço de mural para a exposição de trabalhos... é interdisciplinar – todas as disciplinas utilizam do mural. E também a parte das informações, tudo o que acontece no bairro tem um mural especialmente ali pra ta colocando... É também se precisam de mão-de-obra, se precisam de pedreiro, empregada doméstica, se ta necessitando também de aula de reforço,

- Escola VIII

Olha eu acho que três pontos fundamentais, eu acredito que foi o momento de discussão sobre questão de meio ambiente, porque mesmo, por exemplo, a questão ambiental hoje esta em alta, na época que não estava tão em alta, a gente levantou os principais problemas. Então a gente viu que era o momento de você abrir uma discussão tanto como a comunidade escolar como com a comunidade do entorno aqui da escola, então acho que isso foi um ponto positivo por ter levantado. O segundo é você descobrir talentos na área dentro da própria escola, descobrir valores, você descobrir lideranças escolar pra ta discutindo envolvendo outros alunos diante do problema e também levantar soluções. A terceira, muito proveitosa, muito positiva, foi a questão das parcerias, a gente saiu um além muros o que pode, você trabalha em escolas, você fica muito centrado ali, (...). Então você, a parceria ajuda na questão assim de você conseguir recursos, facilitar você conseguir materiais, da uma liberdade de você ta trabalhando fora da escola, fazer intercâmbio, estar indo visita, estar em contato com pessoas que são referência na questão ambiental, trazer para a escola, a autonomia da escola. Quer dizer, hoje a gente não tem autonomia mais, esse projeto de robótica que ta aí, ele só foi assinado pela Secretaria de Educação porque já pré-existia, antes mesmo da atual gestão. Porque se esse projeto fosse implantando, assim, apreciado nessa gestão, eles não teriam assinado o Convênio. Mais com muito custo, sabe, a nossa escola ficou em cima, porque é um negócio rentável, que realmente vai trazer um resultado positivo pra escola. Por isso que esse projeto da robótica saiu, se não fosse por isso, ele seria negado... então é complicado pra gente. A gente vem num caminho de uma diversidade de atividades e de repente você vê aquela diversidade indo pro água abaixo. Outro fato a gente levava muito os alunos pra fazer atividades fora, pra fazer um replantio de árvores, para a recomposição da mata ciliar do córrego, hoje a gente não pode fazer isso, porque a gente ta tirando os alunos de dentro da escola. Então são certas coisa realmente dificultam um trabalho como este. Sem contar também que a equipe se dispõe de hora, e se você for contar as horas extras que tem além do tempo que ela deveria ter, entendeu? Já extrapolou muito tempo. E não há um reconhecimento por parte da Secretaria de Educação em dar uma bolsa pra esse professor que esta trabalhando além, acho que tem que ter um reconhecimento as vezes o cara ta aí no sol quente trabalhando em uma hora que esta fora do serviço dele, final de semana as vezes, e a Secretaria não reconhece, por isso o professor hoje ele prefere fazer o feijão com arroz do que procurar serviço, além do que sabe, ele necessita.

○ Escola IX

O objetivo maior? Que na ocasião a gente objetivou? Foi fazer um bosque aqui ao lado da escola, um área baldia, tem uma área da prefeitura, então houve muito envolvimento dos alunos de conseguir as mudas, cada sala foi lá e plantou (...), esse jardinzinho que tem aqui, após a grade, (...), do lado de fora, aquele pingo-de-ouro também, na época foi plantado, alguns pés de ipê, ali. Anteriormente quando você perguntou de pais e lideranças... teve um pai que ele poderia aparecer ai pra estar falando de um marco... ele é uma pessoa assim, muito pelo meio ambiente, ele tem um comércio aqui na frente da escola. Aquele jardinzinho que tem ali. Inclusive é ele que cuida, ele colaborou muito. Então nós na verdade conseguimos planta e fazer o plantio dessas árvores aqui na escola, nós conseguimos madeiras pra pode protegê-las, (...), saquinhos pra transpor as mudas, todo aquele processo de esperar a muda crescer pra depois planta, (...), várias vezes os alunos visitaram lá pra ver com que estava, pra tirar os matos, sujeiras, enfim, e hoje muita daquelas árvores já estão grande. E o objetivo além desse bosque ... dessa sombra, seria que a escola gostaria de continuar ainda e a gente tem batalhado pra isso é fazer uma área de convivência... onde o idoso pudesse ta jogando bocha... com as famílias, (...), então um local de convivência aqui da comunidade, porque junto também... junto com a Com-Vida a gente colocou a questão da valorização do idoso, de respeito, de estar prezando pela cultura por toda a bagagem que ele traz, então um dos pontos também foi isso. Mural também, na época a gente trabalhou bastante a questão do mural pra divulgar. Economia da água, percebi que se tivesse alguma torneira pingando, eles já vinham “olha... tem que arrumar essa torneira ou mesmo as árvores, ele ficavam policiando os outros pra não quebrarem, (...). É, essas parcerias, conseguimos as mudas em viveiros públicos”, (...), nós tivemos na prefeitura, com a CASEMA, na Secretaria de Meio Ambiente do Estado, conseguimos algumas mudas, e os alunos que são os nossos maiores parceiros, ele traziam muitas mudas também, (...). Olha, com relação ao bosque, a Prefeitura tem agora colaborado, porque no momento que eles vem fazer a limpeza dessas áreas, a gente já conversou, eles procuram então limpar em volta das árvores, (...), manter limpo, a gente percebe na vizinhança que essa área que acabava jogando entulho, era uma área que jogavam animal morto, então assim, a própria circunvizinhança aqui começou a cuidar, sabe... Esses dias mesmo, tinha uma terra aqui na escola sobrando, ai falei é terra mesmo vamos por lá, ai meu vizinho veio aqui e falou “não vamos pode por terra lá”, disse não mais não é entulho, (...). A gente percebeu assim, cuidados, os alunos a gente percebe eles comentando “olha as nossas árvores já estão grandes”, alguns professores de vez em quando levam as crianças até lá, não é com frequência mais também... E assim, na verdade esse ano nossa feria cultural foi sobre o

meio ambiente... e a questão da economia, da questão da água que é um bem que não vamos ter para sempre (...), então assim a gente percebe que os alunos continuam de alguma forma, nós também e eles, por exemplo: a questão da limpeza da escola, olha lixo, papel no cesto, assim algo... tem até algumas produções, tem algumas fotos aqui da feira, até guardei aqui. Eles trabalharam a questão de coleta pilha... Teve um professor com o Banco Real (...) ta com um trabalho da pilha.

Relação dos educadores, educandos, administrativos, técnicos e demais, com a Com-Vida, participação e motivação

○ Escola I

O que nós desenvolvemos na escola, é sempre assumido em conjunto, além da equipe da escola que é professores, administrativo, coordenação, funcionários, também temos o Colegiado Escolar que tem a representação de vários segmentos da sociedade e da APM que é a Associação de Pais e Mestres, e através deles envolvemos toda a comunidade. Buscamos também parcerias, ou com a Secretaria de Saúde e Secretaria de Meio Ambiente, com aquelas apostando e trabalhando no mesmo projeto. Maior ligado a escola? Nós não temos não. Da comunidade não. É nós que puxamos, e envolvemos os outros, pelo contrário essa preocupação não tem muito não... Eu acho que não, no caso do esposo da professora, é algo que é ligado a... como a gente diz... a uma preocupação que ele carrega e esta somando com quem esta apostando na mesma coisa. Não tem ligação direta dela com a escola. Ela se ligou pela conscientização que a escola fez. Agora ele, ele trouxe o que ele tem dentro dele, mas que ela não tava muito envolvida agora por causa da escola, ela se envolveu também, mas não é uma liderança externa não. Com a relação a essa temática nós temos muita preocupação sim, toda a nossa fala o nosso discurso é ligado a isso. Desde os pequeninhos que eles já sabem, (...), pra que joga esse papel, pra que isso, dentro do nível deles a gente já faz esse trabalho, desde os pequenos até os grandes. E a gente percebe que através das crianças, dos alunos, existem interferência em casa. Porque depois os pais são cobrados, “oh! a professora falou isso”, “nós temos que cuidar!”, “nós estamos gastando água!”, “não pode fazer isso!”. E é assim com relação ao trânsito, eles tem educação ligado a isso, do alcoolismo e muitas outras coisas, então existe essa cobrança, então através da escola existe esse interferência que pode mudar também na comunidade. A mesma coisa (...), a gente procura incutir na cabeça desses adolescentes, que eu só trabalho a tarde, o espírito de preservação de conscientização pra ter os cuidados e levar isso lá pra fora. A gente cobra muito deles, e parece que eles têm essa consciência também, parece que de tanto a gente bater na mesma tecla eles acabam se convencendo também, e realizam os trabalhos fora da escola, tanto é que quando realizamos grandes campanhas, ou... eles participam em massa, participam bastante. (P-I), ele que puxou e participou, fez as capacitações... Nós tínhamos um grupinho que foi formado, que fez o curso, mas nossa escola tem até o 9º ano, terminou vai embora, (...). Na época quem foi capacitado, era da turma que já saiu. Já saíram, foram para outras escolas, no ensino médio agora, então nesse momento assim, treinados nós não temos ninguém, porque nós estamos fazendo o trabalho com todos de uma forma. Agora a professora tem trabalhado muito com o 9º ano... A questão da coleta seletiva, nessa questão ela capacitou os alunos do 9º ano é que trabalhou com as demais séries. Olha repercussão sim, tem, agora pra dizer que eles têm algum interesse com esse nome não, eles perguntam “escuta a escola faz algum trabalho sobre o meio ambiente ou sobre a água?” sobre alcoolismo, sei lá... então eles vão sabe dizer, com a temática não. A gente realizou trabalhos sem caracterizar o Com-Vida, o porquê?

○ Escola II

Não, só a escola mesmo. É porque convidamos os pais, só que os pais participam pouco. Não tem tempo, as vezes o horário não bate. Mas assim, quando nós convidamos alguém de fora para dar uma palestra, eles tem um envolvimento (...). Mais assim, os pais diretamente não.

Nós temos interesse em continuar a conscientização dos alunos sobre o meio ambiente, ta trabalhando com eles, é importante, agora vamos trabalhar o tema água... a água é um recurso finito e eles tem que cuidar. Tem porque a gente está trabalhando o projeto Superação e da pra gente estar tendo uma fusão, trabalhando junto, o projeto Com-Vida e o projeto Superação Jovem. Que é para desenvolver a autonomia do aluno, como protagonista que toma decisões, que sabe se organizar, então a gente ta pensando em pegar esses jovens da Superação que são os maiores, de 13 anos para cima, para eles estarem fazendo o trabalho com os pequenos, ta vindo de manhã, ta fazendo um trabalho de conscientização, contar histórias... Isso já aconteceu na semana do meio ambiente, que nós trabalhamos o meio ambiente e os alunos maiores do vespertino, eles foram a sala do 1º ano que são os pequeninos de 5 e 6 anos, aí nós temos registro, temos um banner que mandamos confeccionar para as atividades da semana do meio ambiente. Então assim, eles já estão... nós temos também um projeto “Vereador

Mirim”, nós temos 2 vereadores aqui da escola. Amigo da Escola, (...). Fizemos uma reunião e foi também com a Secretaria de Meio Ambiente, sobre arborização, então todas essas questões eles já estão bem à frente.

- Escola III

É toda, tanto que nós estamos com o material aí, fiquei muito feliz com você veio, porque sei que você vai tá trabalhando com a coordenação, passando todo o objetivo, nós temos reunião acho que quinta-feira à noite, nós podemos estar despertando num dia um pouco mais cedo se você precisar falar com os professores, não tem problemas. A gente tá aberto.

- Escola IV

Não, porque se não depois vão querer cobrar.

- Escola V

Não

- Escola VI

Não

- Escola VII

Nesse sentido de empregos... necessidade disso, daquilo. Tivemos uma parceria com o Sebrae, aí até deixaram um painel fixo por muito tempo... próprio pra isso (questão de emprego)... com convite para fazer cursos, principalmente com uma parceria que fizemos com o Sebrae, e após a saída desse painel grande, que ficou por muito tempo aqui... aí já houve esse hábito, manteve um disponível pra tá colocando pras pessoas que geralmente vinham procurar. Cada caso é cada caso, já temos professores específicos pra sala de reforço, que é mantido pelo governo, que é uma sala recursos. Que é um ensino diferenciado pra crianças que tem dificuldade de aprendizagem, de comportamento. Tem um professor específico pra estar atendendo essas crianças. Além disso... por isso falei “cada caso é cada caso”, que estamos enfrentando um problema de dificuldade de aprendizado, vamos supor de matemática, recorremos aos próprios alunos, as vezes que vem para a biblioteca, então são formados grupinhos, e os alunos mesmos vão estar sob orientação do professor, os alunos que fazem o repasse pra esses que não estão entendendo (...). Fica assim as séries mais avançadas atendem os menores, aqueles que têm mais facilidade eles vão estar transmitindo para os demais. Nisso a gente disponibiliza a biblioteca para eles estarem fazendo.

- Escola VIII

Não daqueles que te citei... No início assim, todos participavam, mas aí, com o passar do tempo, ficou mais voltado a alunos e professores. Mas no início, o ponta-pé inicial todos tiveram uma participação, ficaram por dentro do que se tratava, mas um ano depois, a coisa ficou mais professores e alunos, até por conta do projeto Segredo Vivo, que dava mais abertura, (...), pra professor e alunos. O Projeto de Empreendedorismo já ganhou prêmio, já levamos pra Brasília, Belo Horizonte, Porto Alegre.

- Escola IX

Foi bem interessante, quando houve o plantio das árvores e tal, foi muito gostoso, sabe um momento assim que o professor... de todo mundo pegar a cadeira, o aluno fica até mais próximo do professor, fica mais no mesmo patamar (...), foi muito bom, todo o processo. 80% alunos, o noturno participou menos; dos professores média, pais 5%, coordenação 30% de participação.

Acompanhamento do Órgão Gestor

- Escola I

É através de subsídios só, que nós recebemos... materiais que a gente utiliza muito, os kits que a escola recebeu, usou e utilizou, continua utilizando, então é mais com isso. Materiais que nós recebemos, nós repassamos. Mas assim de algum vir... fazer alguma coisa ou propor, isso nós fazemos por nós mesmos. Foi mandado uma vez um questionário perguntando se tinha, como estava se fazendo, a única vez... bem no começo, acho no primeiro ano que foi desenvolvido. Mas fora disso não teve outras coisas não.

- Escola II

Teve só o material que mandaram recentemente pelo correio (III CNIJMA).

- Escola III

Não

- Escola IV

Não que lembre.

- Escola V

A Semed, foi uma visita, não recordo o nome do rapaz.

- Escola VI

Não teve.

- Escola VII

Teve, Secretaria de Meio Ambiente, não me recordo o nome, fez a visita, ligava, perguntando como estava, por telefone e pessoalmente. Inclusive o nosso trabalho parece que foi pra Porto Alegre – não lembro faz muito tempo, acho que foi em forma de painel. A diretora pergunta a pesquisadora se “isso aí vem dinheiro pra nós?” e foi esclarecido os objetivos da pesquisa.

- Escola VIII

Olha quem mais acompanhava era da Sema, ela era uma pessoa super persistente..., ela visitava ou às vezes pedia um relatório por e-mail... Só que também o Com-Vida, uma coisa que percebi, no início foi aquele “boom”, sabe, mais aí depois, parece que aí foi morrendo, hoje mesmo quase não vejo falar, desde a mudança de gestão parece que o Com-Vida desapareceu (...).

- Escola IX

Não recordo.

Ter a Com-Vida criada implantada contou na proposição de outras atividades

- Escola I

Não.

- Escola II

Não.

- Escola III

Eu não sei se estou enganada, deixa eu ver... pode ter vindo material e a gente não estar ligando o nome. Todo esse material, todo dentro da ecologia mas não é não? Nós participamos desse concurso “Ler é Preciso”, então a gente... mas eu não estou assim... será que eu tenha passado para a coordenação? Você pode até checar se é isso. É um tempinho... de 2004 a 2008.

- Escola IV

Não.

- Escola V

Não.

- Escola VI

Não.

- Escola VII

Diretora: Acho que sim, (...) Nelson?

Professor Nelson: Qualquer ação que você faça dentro da unidade escolar ela vai contribuir para...

- Escola VIII

Acho que não.

- Escola IX

Não.

Relação das mudanças com a Com-Vida?

- Escola I

Eu penso que uma das coisas é o cuidado mesmo com as próprias coisas que a gente utiliza, com o ambiente escolar... meu Deus... acho que nem se compara, o próprio cuidado das pessoas, a própria higiene, o cuidado da vida, do ambiente, da natureza, da água sobretudo. Eles são apaixonados por essa horta aí. Todo mundo que vim cuidar da horta, aguar a horta. O desperdício também (...), tem essas questões (...).

- Escola II

A Com-Vida vem somar com a escola a questão do meio ambiente, porque a gente tem trabalhado a questão do lixo, até do próprio ambiente da escola. A gente fala assim pra eles quando chupar um poncã não jogar a casca no pátio da escola. Lixo no lixo, a questão de economizar água, ver uma torneira ligada que alguém esqueceu, ele ter essa consciência de ir lá e fechar a torneira, estar ajudando inclusive na gestão da escola. Ver alguma coisa estragada, chegar e falar, tá vazando, eles participam e ajudam assim.

- Escola III

Não.

- Escola IV

Não que lembre.

- Escola V

Foi trabalhada, na realidade foi trabalhada aqui no ambiente escolar, alimentação, na época até nós plantamos uma árvore, foi um pé de Ipê, está enorme, entendeu? Foi feita toda uma solenidade.

- Escola VI

Não.

- Escola VII

Acho que a participação, a convivência... sem dúvida... vai mudar a aprendizagem. Diretora (D-I): Melhora o relacionamento (...), eu vejo assim que no bairro... passa a ter mais consciência, mais carinho por todos.

- Escola VIII

Só no início, tivemos... nós tivemos dificuldade com relação a algumas escolas que não tinham vocação pra projetos sabe... Então a gente sentiu uma certa resistência por parte dos professores, mesmo por conta que pra você desenvolver um Com-Vida você tem que tentar... Tem que montar um projeto em cima... tem que ter horas extras, ter momentos disponíveis pra você montar um trabalho desses, como disse é trabalhoso, é cansativo. Tem que dispor de horas, você tem que fazer acontecer. Então no início a gente teve alguma dificuldade para aderir as escolas nessa rede, eu acredito que esse é o ponto principal, a maior dificuldade foi essa. Porque para gente como gente já tinha um trabalho encaminhado, então pra gente foi mais fácil. A gente já tinha as ações, já tínhamos nossos propósitos e nossas metas, então pra gente foi o que, uma ramificação. A dificuldade que a gente teve foi a questão de outras escolas em desenvolver esse tipo de trabalho.

- Escola IX

Participação – a escola é muito dinâmica, (...), e há muitas coisas na escola, (...), então muitas vezes as coisas vão ficando no esquecimento, porque aparecem outras coisas que têm que ser feito, (...), então assim... o dinamismo, essa mudança muito grande de professores e a alta rotatividade também, muito grande a escola, então assim: hum... acho assim, que um dos pontos negativos, que não tá tendo o mesmo olhar que tinha no início, sabe, por exemplo, o nosso empenho até pra ter aqui uma área de bocha e tal, não é o mesmo do início. Foram mandados ofícios para vereadores, pra eles tiveram alguma emenda, pras secretárias e Câmara. Os arquivos são incinerados sempre, incinera-se constantemente.

Mudanças no desenvolvimento da escola

- Escola I

Aprendizagem

- Escola II

Eu acho que mudou a participação e a consciência a importância do meio ambiente, principalmente pelas notícias que a gente vê: os desastres que está acontecendo na natureza, então são assuntos que estão no dia-a-dia, eles chegam comentando o que viu na televisão, das enchentes, do temporal que deu, essas coisas... Então tudo isso faz parte do processo de aprendizagem. Eles estão aprendendo a cada dia, então é uma questão vista-posta, esses dias mesmo deu um temporal aqui que destelhou algumas salas aqui, a nossa inclusive, então é uma coisa que assim, é a vida da gente que está em jogo, a gente tem que trabalhar, é uma coisa que não tem como fugir. É uma questão de vida ou morte, a questão do meio ambiente.

- Escola III

Não.

- Escola IV

Não que lembre.

- Escola V

Olha não só na parte, por exemplo... depois daquela época, nós começamos, até os nossos jardins, as plantas, as árvores frutíferas, foi a partir daí que nós plantamos, pode ver que nós temos vários aqui na escola, nós temos mangueira, nós temos pé de acerola, entendeu? E a gente notou que como foi trabalhado o ambiente escolar todo, em todas as séries, a gente notou essa mudança de comportamento dos alunos, de respeitar, entendeu? Hoje nós temos, graças a esse projeto, nós estamos com plantas frutíferas aqui, porque antes qualquer planta que você plantava destruíam, os alunos depredavam. Hoje não você pode ver como estamos, o nosso jardins e tudo, então houve essa mudança por parte dos alunos quanto a respeito, entendeu... os jardins... pode ver.

- Escola VI

Não.

- Escola VII

(E-II): Depende de outros, acho que é a questão mesmo do relacionamento, faz agir sem aquelas brigas, o relacionamento de modo em geral.

- Escola VIII

Nesse período aí, foi à questão do lixo da comunidade, de haver uma coleta seletiva, uma reciclagem... não ele parou, ele parou, até por conta que a gente assim... pra onde a gente vai levar tudo isso. No início a gente tava fazendo uma oficina de reutilização, reciclagem mesmo, só que daí por questões políticas acabou tendo que encerrar (...). O segundo foi à questão da maior, o córrego que passa aqui no fundo do Bairro, que era fazer a recomposição da mata ciliar com espécies nativas. E utilizar metodologias inovadoras dentro de sala de aula... A sensibilização. Acho que isso foi um dos fortes.

- Escola IX

Não.

Fatores influenciaram o término e interesse em rearticular a Com-Vida

- Escola I

Sim

- Escola II

Sim

- Escola III

Temos, claro. Mesmo que estamos em um bairro aqui que tem reservas e até o prefeito vai... (revitalização de um córrego). Isso é bom.

- Escola IV

Não.

- Escola V

Com-Vida? Porque acontecem nossas reuniões pedagógicas, são abordados esses temas, mas não especifica só com a Com-Vida, os temas transversais. Gostaria, gostaria muito, muito. Mais e aí têm um acompanhamento por parte de vocês?

- Escola VI

Não, a escola já tem as atividades cotidianas e esses projetos mandam pra escola, e não fazem acompanhamento.

- Escola VII

Saída de professores, coordenação, troca dos funcionários. Até o terceiro ano do ensino médio. Olha, que nem lhe disse, eu teria que estar conversando com a coordenação e com nossos professores, é... tá instruindo o que é a Com-Vida, tem que tá fazendo todo o trabalho que foi feito, tem que tá fazendo novamente (...), porque já não tenho mais a equipe que eu tinha antes, que estava antes no processo.

- Escola VIII

Ao meu ver hoje, como eu posso falar para você? Morta? Hoje? Na geladeira... não se falou mais, entendeu?

- Escola IX

Falta de acompanhamento (...) porque se houvesse um acompanhamento, tudo que há acompanhamento você acaba dando sequência, o PDE por exemplo, nós temos links, nós temos sempre acompanhando mesmo (...). Então assim, na verdade parece-me que uma vez por ano que lembra... dos órgãos oficiais se lembram que há isso aí.

Interesse em participar da segunda fase da pesquisa

- Escola I

Interessante, eu acho que isso ajuda... Acho interessante abrir um pouco mais, outros envolvimento, até a gente falou sobre isso, poderíamos dar um passo a mais, não ficar só em nível adintra, ampliar essas relações.

- Escola II

Você vem à escola? Acredito que sim, nós vamos estar participando.

- Escola III

Sim. Que coincidência, eu entrei esses dias, foi realmente que eu gosto de projetos, eu gosto muito e quero trazer projetos pra escola. Porque nosso instituto também, eu tenho dentro da escola, tem uma instituição sem fins lucrativos, que é instituto que atendia o ensino médio, mas eu vou fechar o ensino médio, então, eu quero estar voltada pra essa área de pesquisa. Porque a Secretaria de Educação veio fazer uma pesquisa, e eu fiquei horrorizada, eu falei, eles pegam esses institutos de pesquisa de São Paulo. E é tão prático... eu até quero descobrir pra que você esteja credenciado pelo Mec, esse instituto, até quero descobrir o caminho... olha aí... era tão fraquinho, o instituto, e tá atendendo o Estado, 400 escolas ao nível de pesquisa, que tinha a pergunta número 30, mas só tinha resposta e ela não existia. Olha o erro bárbaro, grosseiro, e assim, umas perguntas incoerentes, eu questionando aqui com a pesquisadora (...), que ela também concorda, porque imagina quando você vai ver no interior, porque umas perguntas tão mirabolantes feitas com certeza por pessoas pós-graduadas que não chegam no objetivo da questão, e eu quero entrar nesse meio, sabe. Eu vou deixar toda a documentação pronta, pra que eu possa ir entrando nessa questão de pesquisa, porque é tão simples, (...). Eu acho que com tudo em mãos é muito fácil.

- Escola IV

Não.

- Escola V

Gostaríamos muito.

- Escola VI

Não tem interesse, não tem nada para pesquisar, já que não aconteceram atividades posteriores e as pessoas da época não estão na escola.

- Escola VII

Claro, tudo que venha contribuir com o aprendizado do aluno, o crescimento da população bairro, a gente ta aberto pra isso, sem dúvida nenhuma. Até seria bom que você escolhesse pra esta atuando com os nossos professores de ciências que ta a frente...

- Escola VIII

Eu acho válido. É valido, sabe, é um projeto muito bom, acho que ela vem justamente assim, pra da um ato na escola. Então eu digo assim, si houver um grupo, uma equipe que realmente queira, acho que é válido, é voltar com os propósitos.

- Escola IX

Com certeza seria bom.

Fonte: pesquisa/2008

Apêndice 5 - Cronograma atividades

Atividades	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Análise do Projeto Pedagógico das Escolas					
Caracterização quantitativa da comunidade escolar (professores, alunos, turmas, localização, público)					
Subsidiar professores com informações					
- Trabalhar a Dimensão Histórica “Passado, Presente e Futuro”, em sala para que os alunos identifiquem e caracterizem a Escola e seu entorno (escrito, desenho e fotografia) - Eleger no máximo 3 trabalhos por turma para representar a sala.					
Participação nas reuniões pedagógicas mensais (intervenção e dúvidas)					
Oficina Metodológica sobre a Oficina de Futuro (durante as reuniões pedagógica)					
Apresentação do Projeto de Extensão para os alunos (durante a acolhida com duração de 10 minutos em cada turno)					
Apresentação do Projeto de Extensão para pais e lideranças durante a reunião da APM (20 minutos).					
Incentivar e acompanhar os alunos a eleger dois representantes (um do sexo feminino, outro masculino)					
Apresentar a proposta metodológica da Com-Vida e Agenda 21					
Criar a Com-Vida – Eleição dos representantes dos segmentos para compor a Com-Vida					
Divulgar no mural da escola os representantes de cada segmento					
Incentivar a participação dos alunos trabalhando a dinâmica da metodologia Oficina de Futuro em sala de aula					
Envio aos pais e responsáveis questionários					
- Dinâmica “Árvore dos Sonhos” – Como eu imagino a minha escola nos próximos anos?					
- Dinâmica “Muro das Lamentações” – Quais os desafios que temos a superar para que os objetivos construídos possam ser alcançados?					
- Planos de Ação – Agenda 21 Escolar					
Aprovação e divulgação da Agenda 21 Escolar					

Fonte: pesquisa/2009

Apêndice 6 - Matriz lógica das atividades

Objetivo	Resultados	Atividades	Indicadores	Meios de Verificação	Envolvidos
Mobilizar comunidade escolar (direção, professores, coordenação, supervisão, funcionários em geral, alunos e pais) para a implantação da Com-Vida	Mapeamento das especificidades das Escolas	Análise do Projeto Pedagógico das Escolas	Identificação das especificidades	- Base de informações	Equipe de pesquisa
		Caracterização quantitativa da comunidade escolar (professores, alunos, turmas, localização, público)	Elaboração de instrumento de coleta para levantar dados	- Aplicação do instrumento	Equipe de pesquisa
		Subsidiar professores com informações	Preparar material com informações sobre o Projeto, Com-Vida e Agenda 21	- Cópias para os professores	Equipe de pesquisa
		- Trabalhar a Dimensão Histórica “Passado, Presente e Futuro”, em sala para que os alunos identifiquem e caracterizem a Escola e seu entorno (escrito, desenho e fotografia) - Eleger no máximo 3 trabalhos por turma para representar a sala.	- Pesquisa para a caracterização da Escola e entorno: história do bairro e da escola, cursos d’água, lazer, saneamento (CH: 8) - Repassar as informações para a sistematização	- Roteiro da pesquisa para subsidiar professores e alunos - Relatório das temáticas recorrentes - Material sistematizado - Redação (história, conto) desenho, fotografia	Equipe de pesquisa, professores e alunos
	Divulgação, acompanhamento e avaliação do Projeto de Extensão (proposta metodológica da Com-Vida, Agenda 21 e Oficina de Futuro)	Participação nas reuniões pedagógicas mensais (intervenção e dúvidas)	Cronograma elaborado (CH: 2)	- Cronograma executado - Registro fotográfico	Equipe de pesquisa e professores
		Oficina Metodológica sobre a Oficina de Futuro (durante as reuniões pedagógica)	2 oficinas por escola (CH: 4)	- Relatório - Lista de Participação	Equipe de pesquisa e professores
		Apresentação do Projeto de Extensão para os alunos (durante a acolhida com duração de 10 minutos em cada turno)	2 apresentações por escola	- Registro fotográfico	Equipe de pesquisa

		Apresentação do Projeto de Extensão para pais e lideranças durante a reunião da APM (20 minutos).	Envolver segmentos	- Registro fotográfico - Lista de presença - Indicação de dois representantes	Equipe de pesquisa
		Incentivar e acompanhar os alunos a eleger dois representantes (um do sexo feminino, outro masculino)	2 representantes por classe (CH: 8)	- Roteiro para o Registro - Indicação dos representantes	Professores
		Apresentar a proposta metodológica da Com-Vida e Agenda 21	Reunião com os representantes das classes	- Lista de participantes	Equipe de pesquisa
		Criar a Com-Vida – Eleição dos representantes dos segmentos para compor a Com-Vida	1 Reunião com representantes de todos os segmentos	- Registros (fotográfico, escrito) - Lista de participantes	
		Divulgar no mural da escola os representantes de cada segmento	Lista dos representantes por segmento	- Base de dados	Equipe de pesquisa
Realização da Oficina de Futuro para a elaboração da Agenda 21 Escolar	Preparação para a oficina	Incentivar a participação dos alunos trabalhando a dinâmica da metodologia Oficina de Futuro em sala de aula	- Exercício sobre a dinâmica (CH: 4)	- Modelo de relatório - Relatório	Equipe de pesquisa, Professores
		Envio aos pais e responsáveis questionários	- Instrumento para coleta - Análise dos questionários	- Questionário enviado - Base de dados	Direção e Equipe de pesquisa
	Oficina de Futuro	- Dinâmica “Árvore dos Sonhos” – Como eu imagino a minha escola nos próximos anos?	- Disposição da árvore para a coleta dos sonhos (1 dia) - Fechar em 20 questões	- Sonhos coletados - Base de dados - Sistematização e análise de dados	Equipe de pesquisa

		- Dinâmica “Muro das Lamentações” – Quais os desafios que temos a superar para que os objetivos construídos possam ser alcançados?	- Disposição do Muro para a coleta dos desafios (1 dia) - Fechar em 20 questões	- Desafios coletados - Base de dados - Sistematização e análise de dados	Equipe de pesquisa
		- Planos de Ação – Agenda 21 Escolar	Oficina com representantes de todos os segmentos e Com-Vida (CH: 4)	- Elaboração da redação da Agenda 21 Escolar - Sistematização	Equipe de pesquisa e Professores
		Aprovação e divulgação da Agenda 21 Escolar	Apresentação para toda a comunidade – Consulta Pública – Projeto Político Pedagógico 2010	Documento Base para a reformulação e revisão da Proposta Pedagógica 2009	Equipe de pesquisa e Comunidade Escolar

Fonte: pesquisa/2009

Apêndice 7 - Relatório com cronograma, pauta e encaminhamentos

Relatório de reunião para a definição de cronograma, pauta e encaminhamentos

Objetivos

Definir cronograma para a realização das Oficinas para Fomento e Criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida) nas Escolas: Municipal Virgílio Campos e Estadual São Francisco.

Escola Estadual São Francisco

Projeto Político Pedagógico das Escolas encaminhado por e-mail à pesquisadora

Tem Associação de Pais e Mestres e o Colegiado atuante com a participação de representantes de todos os segmentos

12 turmas, totalizando 378 alunos matriculados, sendo duas classes de 5º ano.

10 turmas 6º ao 9º, período vespertino e matutino, 320 alunos

20 professores e 14 funcionários

PL – diversificado para cada professor

Contato: Matutino – Luciana; Vespertino – Gersa

1º Encontro – Professores e Alunos

- 14 de agosto: Matutino 7 horas

Apresentação da proposta e como trabalhar a Dimensão Histórica “Passado, Presente e Futuro”, em sala, para que os alunos identifiquem e caracterizem a Escola e seu entorno (escrito, desenho e fotografia); dinâmica para a Oficina do Futuro; Necessidade de registros.

- 14 de agosto: Acolhida – 10 minutos – Vespertino 15:30 horas

Apresentação do Projeto, Com-Vida e Agenda 21, convidar alunos a indicarem 2 representantes por turma (6º ao 9º ano), perfil 1 feminino e 1 masculino, que gostem de ler e escrever, que tenham disponibilidade em participar dos encontros no horário do intervalo; não necessariamente o líder de classe.

2º Encontro – Professoras e Coordenação – Matutino e Vespertino

18 de agosto: esclarecimentos (intervalo)

3º Encontro – Representantes das Turmas

21 de agosto: Acolhida – 10 minutos – Matutino 09:30 horas (6ª feira)

Apresentação do Projeto, Com-Vida e Agenda 21, convidar alunos a indicarem 2 representantes por turma (6º ao 9º ano), perfil 1 feminino e 1 masculino, que gostem de ler e escrever, que tenham disponibilidade em participar dos encontros no horário do intervalo; não necessariamente o líder de classe.

4º Encontro – Representantes e Responsabilidades da Com-Vida Matutino e Vespertino

24 de agosto: Alunos – esclarecimentos (intervalo)

27 de agosto: Alunos – esclarecimentos (intervalo) Vespertino

28 de agosto: Alunos – esclarecimentos (intervalo) Matutino

Sobre Com-Vida, Agenda 21 e papel dos representantes, processo da escolha dos representantes que comporão a Com-Vida (envolver os demais segmentos da comunidade escolar); e Processo de Eleição dos Com-Vida, participação de 4 representantes dos alunos – 2 por período, masculino e feminino – preferencialmente 7º e 8º ano; 01 representante dos corpo docente, 01 representante do corpo pedagógico, 1 representante de pais; 01 representante administrativo ou apoio;

5º Encontro – Comunidade Escolar

31 de setembro: Alunos – esclarecimentos (intervalo)

Dinâmica sobre Oficina do Futuro – Árvore dos Sonhos, Caminho das Pedras e Plano de Ação.

- Entrega de bilhetes (Sonhos e Desafios) a serem encaminhado aos pais ou responsáveis;
- Entrega dos materiais a ser utilizado nas oficinas.

6º Encontro – Oficina do Futuro

04 de setembro: Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras – até o intervalo

- Acolhida – esclarecimentos sobre o processo para a coleta dos Sonhos e Desafios, cores e tempo para a atividade.
- Em sala – os alunos discutirão e entregarão os sonhos e desafios;
- Professores, direção, coordenação e demais funcionários entrega dos desafios e sonhos
- Devolutiva dos professores dos trabalhos sobre a Dimensão Histórica

7º Encontro – Plano de Ação

17 de setembro: Plano de Ação – 30 minutos

Apresentação aos representantes das turmas e membros da Com-Vida. Uma semana para a devolutiva das sugestões e detalhamento do Plano de Ação.

8º Encontro – Plano de Ação

02 de outubro – Entrega do Plano de Ação – uma semana para consulta

Será afixado no Mural da Escola o Plano de Ação para que todos tenham acesso ao Plano de Ação

9º Encontro – Plano de Ação

09 de outubro – Retirada das contribuições.

Coleta das contribuições da comunidade escolar para sistematização do Relatório.

10º Encontro – Entrega do Relatório

23 de outubro: Entrega Relatório com as contribuições das atividades realizadas durante a realização da Oficina do Futuro – Árvore dos Sonhos, Caminho das Pedras e Plano de Ação, Base da Agenda 21 da Escola, além das considerações a serem inseridas no Projeto Político Pedagógico.

Escola Municipal Professor Virgílio Campos

Projeto Político Pedagógico das Escolas será encaminhado por e-mail para a pesquisadora Tem Associação de Pais e Mestres e o Conselho em implantação

18 turmas, totalizando 370 alunos matriculados, sendo duas classes para atendimento de alunos especiais (Cotolengo)

4 turmas 6º ao 9º, período vespertino, 120 alunos

28 professores e 14 funcionários

PL - Matutino - 9 horas, Vespertino - 15 horas, programado para os dias: 20 agosto, 14 setembro, 27 outubro, 18 novembro, PL Integral dia 31 agosto

1º Encontro – Geral

17 de agosto: Acolhida – 10 minutos – Matutino 7 horas Vespertino 15:30 horas

Apresentação do Projeto, Com-Vida e Agenda 21, convidar alunos a indicarem 4 representantes por turma (6º ao 9º ano), perfil 2 feminino e 2 masculino, que gostem de ler e escrever, que tenham disponibilidade em participar dos encontros no horário do intervalo; não necessariamente o líder de classe

2º Encontro – Professores

20 de agosto: Matutino 9 horas, Vespertino 15 horas – apresentação da proposta e como trabalhar a Dimensão Histórica “Passado, Presente e Futuro”, em sala, para que os alunos identifiquem e caracterizem a Escola e seu entorno (escrito, desenho e fotografia); dinâmica para a Oficina do Futuro; Necessidade de registros;

3º Encontro – Representantes das Turmas

21 de agosto: Alunos – esclarecimentos (intervalo)

Sobre Com-Vida, Agenda 21 e papel dos representantes, processo da escolha dos representantes que comporão a Com-Vida (envolver os demais segmentos da comunidade escolar);

4º Encontro – Representantes e Responsabilidades da Com-Vida

25 de agosto: Alunos – esclarecimentos (intervalo)

28 de agosto: Alunos – esclarecimentos (intervalo)

Processo de Eleição dos Com-Vida, participação de 4 representantes dos alunos – 2 por período, masculino e feminino – preferencialmente 7º e 8º ano; 1 representante dos corpo docente, 1 representante do corpo pedagógico, 1 representante de pais; 01 representante administrativo ou apoio;

5º Encontro – Comunidade Escolar

01 de setembro: Alunos – esclarecimentos (intervalo)

Dinâmica sobre Oficina do Futuro – Árvore dos Sonhos, Caminho das Pedras e Plano de Ação.

- Entrega de bilhetes (Sonhos e Desafios) a serem encaminhado aos pais ou responsáveis;
- Entrega dos materiais a ser utilizado nas oficinas.

6º Encontro – Oficina do Futuro

03 de setembro: Árvore dos Sonhos e Caminho das Pedras – até o intervalo

- Acolhida – esclarecimentos sobre o processo para a coleta dos Sonhos e Desafios, cores e tempo para a atividade.
- Em sala – os alunos discutirão e entregarão os sonhos e desafios;
- Professores, direção, coordenação e demais funcionários entrega dos desafios e sonhos
- Devolutiva dos professores dos trabalhos sobre a Dimensão Histórica

7º Encontro – Plano de Ação

18 de setembro: Plano de Ação – 30 minutos

Apresentação aos representantes das turmas e membros da Com-Vida. Uma semana para a devolutiva das sugestões e detalhamento do Plano de Ação.

8º Encontro – Plano de Ação

01 de outubro – Entrega do Plano de Ação – uma semana para consulta

Será afixado no Mural da Escola o Plano de Ação para que todos tenham acesso ao Plano de Ação

9º Encontro – Plano de Ação

08 de outubro – Retirada das contribuições.

Coleta das contribuições da comunidade escolar para sistematização do Relatório.

10º Encontro – Entrega do Relatório

22 de outubro: Entrega Relatório com as contribuições das atividades realizadas durante a realização da Oficina do Futuro – Árvore dos Sonhos, Caminho das Pedras e Plano de Ação, Base da Agenda 21 da Escola, além das considerações a serem inseridas no Projeto Político Pedagógico.

Considerações

Será certificado conforme a participação e o apoio no desenvolvimento das atividades proposta no Projeto de Extensão - **Oficina para Fomento e Criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida)** assim distribuída:

- **O Corpo Docente** (40 horas\aula)

- Dimensão Histórica – realização em sala de atividades (desenhos, fotos, redação, poesia, pesquisa) para que os alunos contextualizem a Escola e seu entorno. A atividade pode ser em grupo ou individual, porém cada sala elegerá 3 trabalhos e entregará para à pesquisadora;
- Oficina do Futuro – apoio e incentivo aos alunos para participarem das atividades para o levantamento dos Sonhos e Desafios;
- Plano de Ação – contribua e incentive a comunidade escolar em conhecer, detalhar o plano de ação.
- **O Corpo Discente (20 horas\aula) – representantes das Turmas e Membros da Com-vida**
- Participantes das atividades proposta para a Criação das Com-Vida, conforme registro; realização das Oficinas e discussões da Agenda 21.

Apêndice 8 - Plano de Ação

SONHOS – OBJETIVOS:	DESAFIOS:	AÇÕES:	MATERIAIS E CUSTOS:	RESPONSÁVEIS:	PRAZO:
Piscina Ar Condicionado Refeitório	Investimento da comunidade (eventos promocionais, bingos e rifas) Investimento do governo	Inviável	X	X	X
Escola limpa, organizada e bonita	Não jogar lixo no chão	X	Lixeiras Coleta seletiva	Toda a comunidade escolar	Indeterminado
Respeito ao meio ambiente	Conscientização quanto ao meio ambiente	Preservação do verde Cuidados com árvores plantadas na escola	Mudas de árvores	Toda a comunidade escolar	Até o término do ano letivo
Sem brigas, com segurança	Não desafiar a violência	Palestra com policiais Estudo bíblico Exemplos práticos	X	Policiais Professores Alunos	Setembro Outubro

Respeito, disciplina e diálogo (professores, funcionários e alunos)	-Respeito, companheirismo e harmonia com: professores, funcionários e alunos	Palestra com o promotor Dr. Sérgio Harfouche	X	Dr. Sérgio Harfouche	Outubro
Alunos mais interessados – compromissados	Interesse dos alunos pelos direitos e deveres	Conselho de classe Reunião de pais	X	Direção, coordenação e professores	4º bimestre
Participação	Envolvimento, trabalhar em equipe - comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais e lideranças)	Acolhidas Aulas extraclasse Informática Projetos	Bandeira S +E Materiais de educação física	Professores, alunos e equipes da UCDB	No decorrer do ano letivo
Ensino de qualidade	Formação continuada Governantes valorizando a educação	Gestar II Capacitações	X	Professores	No decorrer do ano letivo
Ensino Médio	Maior estrutura, mais funcionários	Inviável	X	X	X
Mais recreação e lazer	X	Jogos inter-classe	Camiseta	Professores e alunos	Outubro
Intervalos liberados	Uso de equipamentos eletrônicos	Inviável	X	X	X
Atividades extracurriculares	Dança, natação, música e futebol	Treinamento após a aula 17h20min às 18h30min	X	Professores de educação física	Durante o ano letivo