



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE REFÊNCIA EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS DO TRÓPICO ECOTONAL
DO NORDESTE (TROPEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO
AMBIENTE (MDMA)**

EVADILSON DA SILVA COSTA

**COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA NA ESCOLA:
CONTRIBUIÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA EDUCACIONAL
NO MUNICÍPIO DE CAXIAS – MA.**

**TERESINA – PI
2016.**

EVADILSON DA SILVA COSTA

**COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA NA ESCOLA:
CONTRIBUIÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA EDUCACIONAL
NO MUNICÍPIO DE CAXIAS – MA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial e último para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente na Área de Concentração Desenvolvimento do Trópico Ecotonal do Nordeste na linha de pesquisa de Políticas de Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Orientador: Profº. Dr. Denis Barros de Carvalho

**TERESINA – PI
2016.**

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

C837c Costa, Evadilson da Silva.
Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na
escola : contribuição de educação ambiental como política
educacional no município de Caxias - MA / Evadilson da Silva
Costa. – 2016.
148 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio
Ambiente) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.
“Orientador: Prof. Dr. Denis Barros de Carvalho”.

1. Sustentabilidade. 2. Educação Ambiental. 3. Colegiado.
4. Escola. I. Título.

CDD 574.52

EVADILSON DA SILVA COSTA

Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: contribuição de Educação Ambiental como política educacional no município de Caxias - MA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial e último para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente na Área de Concentração Desenvolvimento do Trópico Ecotonal do Nordeste na linha de pesquisa de Políticas de Desenvolvimento e Meio Ambiente

Orientador: Profº. Dr. Denis Barros de Carvalho

COMISSÃO EXAMINADORA

Teresina (PI), 12 de maio de 2016

UFPI - Universidade Federal do Piauí

Profº. Dr. Denis Barros de Carvalho

Doutor em Psicologia Social - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Orientador

UFPI - Universidade Federal do Piauí

Profº. Dr. José de Ribamar de Sousa Rocha

Doutor em Ciências Biológicas – Universidade de São Paulo

Avaliador Interno

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

Profª. Drª. Georgyanna Andrea Silva Moraes

Doutora em Educação- Universidade Federal do Ceará

Profª. Adjunto I – Universidade Estadual do Maranhão

Avaliador Externo

[...] pensar em mudar comportamentos, atitudes, aspectos culturais e formas de organização significa pensar em transformar o conjunto de relações sociais nas quais estamos inseridos, as quais constituímos e pelas quais somos constituídos, o que exige, dentre outros, ação política coletiva, intervindo na esfera pública, conhecimento das dinâmicas sociais e ecológicas. LOUREIRO

“A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo”.

Paulo Freire

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da sabedoria, companhia e sustento em toda minha caminhada

A meus pais Sebastião Costa (*in memorium*) e Mathildes da Silva Costa pelo apoio e por acreditarem na educação;

À Minha querida e amada esposa Eloilma Carvalho Pires pela compreensão, carinho e apoio incondicional aos meus estudos e, que durante esta etapa, estivemos um pouco afastados, pois dedicava-se também, na sua pesquisa de mestrado em Letras, além de conciliar os cuidados dispensados a nossa mais nova filha;

Aos meus queridos filhos, Endel Ezequiel Carvalho Costa, Enia Cecília Carvalho Costa e Eleonora de Maria Carvalho Costa, pela inspiração;

Agradeço aos meus nove irmãos, sobrinhos, tios e primos por sempre acreditarem em mim;

Aos meus cunhados Elisângela Pires, Geovane Pires e sua esposa Maria de Fátima e Francisco Carvalho Pires pelo apoio dispensado a mim;

As minhas colegas de mestrado, Maria Bernadete, Alexandra e Janete pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis;

A meu amigo Eduardo de Almeida Cunha pelo companheirismo e apoio;

Ao meu orientador Prof^o. Dr. Denis Barros de Carvalho que acreditando neste trabalho, apoiou, incentivou e não permitiu a palavra desistência fosse a palavra principal nesta etapa de minha vida;

Aos professores que compõe a banca pela participação e contribuição para a pesquisa;

A Sílvia Maria Carvalho Silva (ex) Secretária Municipal de Educação de Caxias, ela que me incentivou a prosseguir nos estudos, além do carinho e o ensinamento de nunca desistir diante das lutas e dificuldades apresentadas na vida. Deu-me a oportunidade de exercer uma das tarefas mais difíceis que é a de coordenar o Núcleo de Educação Ambiental e propiciar as inúmeras escolas uma prática educativa diferenciada impregnada de novos valores e postura;

A Maria Lúcia Aguiar Teixeira Aguiar, Secretária Municipal de Educação de Caxias e toda a sua equipe pelo apoio;

A todos que compõem escola CE Odolfo Medeiros, local em que exercia com muito carinho a minha árdua arte de ensinar, antes do processo de liberação para o estudo do mestrado;

A todos da escola CE Cristóvão Colombo, local em sou gestor atualmente, pois compartilharam comigo a dedicação e a força para concluir este trabalho;

Aos meus amigos de trabalho do NEA, Prof^a. Ivania Costa, Prof^a. Antonieta Fraga, e a todos que compõem os núcleos da SEMEDUC, em especial prof^a. Laurilene, prof^a. Elizabeth Ramos.

Enfim, a todos os funcionários e professores do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Rede PRODEMA, em especial a Secretária Dona Marideth, o Senhor Batista, Prof^a. Dra. Jaíra Maria Alcobaça Gomes, Prof^o Dr. João Batista Lopes, Prof^o. Dr. José Ribamar Sousa Rocha, Prof^a. Dra. Roseli Farias Melo de Barros, Prof^o Antonio Cardoso Façanha, Prof^a. Dra. Maria do Socorro Lira Monteiro.

Resumo

Esta pesquisa é uma investigação a respeito das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida: desafio da Educação Ambiental como política educacional no município de Caxias no Estado do Maranhão. Este colegiado é uma nova forma de organização nas escolas brasileiras, que surgiu a partir dos anseios dos jovens por espaços de debates, visando realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, por meio da interação escola-aluno-família-comunidade. A COM-VIDA, tem o papel de desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente, para tal, busca construir uma agenda de propostas de atividades e ações contínuas, ou seja, a Agenda 21 na escola. É uma pesquisa na abordagem qualitativa, utilizando-se da estratégia de estudo de caso, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a análise documental, observação e aplicação de questionário semi-estruturado que abrangeu o Núcleo Mobilizador de quatro escolas municipais, totalizando 16 sujeitos na pesquisa, ou seja, em cada escola pesquisada recorreu-se a um gestor escolar, um professor, um aluno e um pai ou representante da comunidade. O presente trabalho tem como objetivo analisar as COM-VIDAS, ações estruturantes da Educação Ambiental procurando identificar e caracterizar as práticas desenvolvidas, bem como, as suas contribuições para a compreensão da Educação Ambiental como política educacional. Foram identificadas 30 diferentes atividades/ações de EA, sendo que a maioria delas se insere na vertente de EA conservadora, mas encontrou-se atividades que, inserindo-se na vertente transformadora da EA tem provocado mudanças significativas no fazer pedagógico das escolas, evidenciando melhorias na aprendizagem, resgatando a capacidade da escola como produtora do conhecimento, por meio dos estudos e da pesquisa, possibilitando ainda, diálogos e interações no sentido de repensar atitudes e valores do homem em relação ao meio ambiente; na infraestrutura, observadas tanto nas adequações do espaço físico como nas transformações estabelecidas nas relações de convivência nesse espaço. Outra mudança significativa se dá na participação dos envolvidos neste coletivo, permitindo a participação ativa das crianças, adolescentes, jovens e idosos, escola-família-comunidade.

Palavras-chave: Escola. Colegiado. Participação. Diálogo. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This work is originated from an investigation about the Commission of Environmental and Life Quality: challenges of the Environmental Education as an educational politic from Caxias town – MA (Brazil). This committee it is a new way of organization in Brazilian schools, which arose from the young people yearning for debates spaces, aiming to achieve actions toward to the improvement of the environment and life quality, through the interaction school-student-family-community. The COM-LIFE (Comission of Environmental and Life Quality) has as the main goal the development and monitoring closely the Environmental Education in school permanently, for this, aim to build an schedule to purposing activities and continued actions, that is, the “21Schedule” in school. This is a search which is based in a qualitative approach, using the case study strategie. The tools utilized to data collection were: documental analysis, observation and applying of a semi-structured questionnaire, which covered the Mobiliser Core from four town schools, totalizing 16 subjects in the search, in other words, in each researched school it was involved one School Manager, one teacher, one student and one relative or community representative. In order to investigate the Comission of Environmental and Life Quality in the town school from Caxias – MA (Brazil), it was highlighted as goals to analyse the COM-LIFE (Comission of Environmental and Life Quality), structuring actions of Environmental Education aiming to identify and characterize the developed practices, as wel as, its contributions to the comprehension of Environmental Education as an educational politic. 30 different E.E. (Environmental Education) actions/activities were identified, most of them fitting in a conservative E.E. line of thinking, however some activities found fitting in the E.E. transforming line of thinking enabled significant changes in: pedagogical practices in the schools. Learning improvements became evident, and the school regained its capability as knowledge producer through study and research, yet making conversations and interactions possible in the sense to rethink attitudes and values of the mankind to the environment; the infrastructure of schools, such could be observed in physical space as well as in transformations established in coexisting relationships on such space. Other significant change occurs on the people taking part in this commission, allowing active engagement of children, teenagers, youth and seniors, school-family-community.

KEYWORDS: School. Committee. Participation. Dialogue. Sustainability.

Lista de siglas

AEE – Atendimento a Educação Especial

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CGEA - Coordenação-Geral de Educação Ambiental

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

CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente

CNE - Conselho Nacional de Educação

COP - Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas

CNIJMA – Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DDT - Dicloro Difenil Tricloroetano

DEA - Departamento de Educação Ambiental

DOU – Diário Oficial da União

EA – Educação Ambiental

EDS – Educação para o desenvolvimento Sustentável

ETA – Estação de Tratamento de Água

EUA- Estados Unidos da América

FAI – Faculdade do Vale Itapecuru

FACEMA – Faculdade de Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola

G 8 – Grupo dos oito países mais ricos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INMET – Instituto de Meteorologia de Caxias

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Maranhão

MEC- Ministério da Educação

MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública

NEA – Núcleo de Educação Ambiental

ONG's – Organizações Não-Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAMA – Parâmetros Curriculares em Ação/ Meio Ambiente

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de desenvolvimento Escolar

PES - Programa Escolas Sustentáveis

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PRODEMA - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente

PVCBE – Programas Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas

SAAE – Sistema de Abastecimento de Água

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

SEMEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA

SIPRA - Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

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

UIM – Unidade Integrada Municipal

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

ZEE – MA - Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Maranhão

Lista de figuras

Figura 01 - Localização da área de estudo.

Figura 02 - Divisão distrital do município de Caxias.

Figura 03 – Localização das escolas envolvidas na pesquisa.

Figura 04 – Localização do povoado Engenho D'água no município de Caxias - MA.

Figura 05. Vista aérea do povoado Engenho D'água no município de Caxias - MA.

Figura 06. Casa Grande cedida para escola UIM Sinhá Castelo no povoado Engenho D'água no município de Caxias - MA.

Figura 07- Mapa de localização do povoado Sossego no município de Caxias - MA.

Figura 08 - Foto da fachada Escola UIM Renato Vilanova.

Figura 09 - Mapa de Caxias. Destaque para sede do município e o povoado Caxirimbu.

Figura 10. Localização da escola UIM Flora Alves no povoado Caxirimbu no município de Caxias- MA.

Figura 11- Fachada frontal da escola UIM Flora Alves de Andrade.

Figura 12 – Visita ao Núcleo de Educação Ambiental em Caxias - MA

Figura 13 - Conferência Rural da COM-VIDA da UIM Flora Alves de Andrade no povoado Caxirimbu no município de Caxias - MA.

Figura 14 – Apresentações dos alunos na Conferência Rural da COM-VIDA da UIM Flora Alves de Andrade.

Figura 15 – Apresentações das atividades realizadas na 9ª Conferência Rural da COM-VIDA na UIM Sinhá Castelo.

Lista de Gráficos

Gráfico 01 – Evolução de implantação de COM-VIDA nas escolas brasileiras no período de 2005 a 2007.

Gráfico 02 – Comparativo de COM-VIDAS por macrorregiões nos período de 2005 e 2007.

Gráfico 03 - Quantidade de escolas da rede municipal participante de Conferências Infante-Juvenil pelo meio ambiente no município de Caxias - MA.

Gráfico 04 - Comparativo do número de escolas que implantaram COM-VIDA em Caxias – MA.

Gráfico 05 - Formas de registro da COM-VIDA.

Lista de Quadros

Quadro 01 - Ações estabelecidas pelas COM-VIDAS.

Quadro 02 - Concepção de COM-VIDA.

Quadro 03 – Dificuldades apresentadas no momento da implantação da COM-VIDA.

Quadro 04 - Atividades desenvolvidas pelas COM-VIDAS.

Quadro 05 - Mudanças ocorridas nas escolas a partir da COM-VIDA: aspecto aprendizagem.

Quadro 06 - Mudanças ocorridas nas escolas a partir da COM-VIDA: aspecto Infraestrutura.

Quadro 07 - Mudanças ocorridas nas escolas a partir da COM-VIDA: aspecto Participação.

Sumário

Introdução.....	16
2. Políticas Públicas de educação ambiental na educação brasileira.....	22
2. 1. O papel do Estado nas políticas educacionais.....	25
2.2. Educação Ambiental como política educacional.....	34
3. Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas – COM-VIDA’s: estratégia de Educação Ambiental.....	48
3.1. COM-VIDA no Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas.....	51
3.2. COM-VIDA: no Programa Escolas Sustentáveis.....	55
4. Caminhos metodológicos da investigação.....	59
4.1 O Estudo de Caso como opção metodológica da pesquisa.....	59
4.2. Caracterização da área de Estudo.....	65
4.3. Características das Escolas pesquisadas e de seu entorno.....	71
4.4. Caracterização dos Sujeitos da pesquisa.....	79
5. Educação Ambiental como política educacional: contribuições da COM-VIDA nas escolas de Caxias – MA	81
5.1. Panorama da EA no sistema educacional caxiense.....	81
5.2. COM-VIDA: saberes e práticas das escolas.....	89
5.3. COM-VIDA: mudanças produzidas nas escolas.....	102
6. Conclusão.....	124
Referências.....	119
Apêndices	

Introdução

Este trabalho é uma investigação a respeito da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA como política educacional no município de Caxias- MA, e tem como objetivo geral, analisar as contribuições da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – COM-VIDA, à Educação Ambiental como política educacional. E como objetivos específicos: Identificar as contribuições da COM-VIDA para a compreensão da Educação Ambiental como política educacional; caracterizar as práticas desenvolvidas pela COM-VIDA, que fortalecem a Educação Ambiental como política educacional e, analisar como as ações estruturantes da COM-VIDA contribuem para o fortalecimento da Educação Ambiental como política educacional. Isto implica no desdobramento de algumas questões acerca da temática abordada e que, de certo modo, tendem a contribuir para a resolução dos problemas justificadores da pesquisa, ora apresentados: Como a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida contribui para que a Educação Ambiental se torne uma política pública na Educação? Quais as práticas utilizadas pela COM-VIDA que propiciem a inserção da Educação Ambiental nas Escolas públicas?

As questões apresentadas tem sua relevância na medida em que o processo de inserção da Educação Ambiental como política educacional ainda encontra-se em estágio embrionário no Brasil. A Constituição Federal de 1988, estabelece como competência do poder público, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deram evidência necessária às questões ambientais, contemplando as realidades locais e sugere formas de introdução de Educação Ambiental nos currículos. Considerando que a degradação ambiental é e deve ser hoje, uma das maiores preocupações dos governos e da sociedade fazendo-se necessário desenvolver políticas ambientais no sistema de ensino, a fim de, contribuir com a permanência dos recursos naturais em condições que assegure às gerações futuras sobrevivência na Terra.

A partir do exposto, convém ressaltar que a temática em estudo se qualifica enquanto produção acadêmica, pelo fato da pesquisa compartilhar conhecimentos acadêmicos já produzidos a respeito do tema, que serviram para aprofundar as discussões de embasamento teórico e, que por sua vez, suscitarão o surgimento de

novos questionamentos e conseqüentemente o empreendimento de novas estratégias investigativas. Além de ser uma prática nossa, enquanto coordenador do Núcleo de Educação Ambiental – NEA órgão responsável pelo desenvolvimento da Educação Ambiental no interior do Sistema Municipal de Educação de Caxias – MA - SEMEDUC, na qual dentre outras ações, tem implantado as referidas comissões nas escolas.

Sublinhada a relevância pessoal e acadêmica desta pesquisa, convém justificar que a escolha por pesquisar sobre as contribuições da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas para a Educação Ambiental como política educacional, se deu mediante a observação da sua crescente implantação através dos Programas “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” (PCVBE) e “Escolas Sustentáveis” (PES), no espaço escolar, assim como articulações existentes com outras ações do Ministério da Educação.

Com a percepção da humanidade no tocante ao esgotamento dos recursos naturais, provocado pelo busca incessante de acumular riquezas a partir da exploração dos recursos disponíveis a sua volta e, diante de uma crise ambiental planetária, surgiu a necessidade de repensar o modelo de crescimento econômico e desenvolvimento social; estabelecendo leis que preveem multas e privação da liberdade, mas estas medidas não foram suficientes e necessitando associar o processo educativo para conceber pessoas conscientes de seus deveres e direitos coletivos, tornando a Educação Ambiental indispensável nesse processo.

Segundo Reigota (2001), em 1968 foi realizada em Roma uma reunião de cientistas dos países desenvolvidos para discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até meados do século XXI. Nesta reunião os cientistas deixaram clara a necessidade urgente de se buscar os meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população, além de se investir numa mudança radical na mentalidade de consumo e procriação. O mérito desta reunião foi colocar o problema ao nível planetário e, como consequência disso, a Organização das Nações Unidas - ONU realizou em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente que estabeleceu a necessidade imperiosa que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Pode-se então considerar que, a partir desta conferência, surge o que pode ser designado

por educação ambiental, de caráter multidisciplinar abrangendo todos os níveis do ensino.

Na Conferência de Tbilisi que aconteceu em 1977 na Geórgia, um dos movimentos de grande importância no campo ambiental, pois foi na ocasião, em que se reconheceu a Educação Ambiental como processo complexo, que vai além da abordagem ecológica da questão ambiental. Iniciou-se um amplo processo em nível global orientado para criar condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza. Por acreditar que a educação escolar desempenha 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, é que Morin (2006, p. 39) afirma:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida de despertar.

A necessária inserção da Educação Ambiental - EA no sistema de ensino foi garantida explicitamente pela primeira vez no Brasil em sua Constituição Federal de 1988, quando se refere no artigo 225 diz:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente correto, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defender e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 2014).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída pela Lei nº 9.795/99 – e seu decreto de regulamentação em 2002 têm contribuído para acelerar o processo de institucionalização da Educação Ambiental no país, cujo marco inicial, no ensino formal brasileiro, foi a Lei nº 6.938/81, a qual, ao instituir a Política Nacional de Meio Ambiente, determinou a inclusão da EA em todos os níveis de ensino. Desde 2002, com a regulamentação da PNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) propõe fortalecer o Sistema Nacional de Meio Ambiente, por meio do qual a PNEA deve ser implementada em regime de

colaboração com os entes da Federação. Sua missão é a de contribuir com a educação para a sustentabilidade, para uma sociedade educada ambientalmente.

Nesse sentido, o Ministério da Educação - MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), e o Ministério do Meio Ambiente, por meio do Departamento de Educação Ambiental (DEA), coordenam a PNEA e o ProNEA. Entretanto, em razão da transversalidade da EA, outras instituições públicas federais (ministérios, autarquias, estatais etc.) vêm desenvolvendo ações de EA, fato que desafia especialmente a viabilidade de realização de ações integradas com uma visão sistêmica, o órgão gestor, mas que busca potencializar a implementação dessa política.

Como ações estruturantes do PVCBE, a COM-VIDA vem sendo implantada nas escolas desde 2004, visando consolidar na comunidade escolar um espaço permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, busca ainda a construir um ambiente de reflexão do conhecimento local, tendo como fio condutor desse processo a re-aproximação escola-comunidade. (BRASIL, 2007a).

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, corpo 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 (BRASIL, 2007a).

As contribuições de Paulo Freire são fundamentais para a contextualização da educação no Brasil. Embora não tratando diretamente da Educação Ambiental, embasam práticas adotadas e propostas pelo Órgão Gestor no ensino formal e não-formal, a fim de que ela (educação) seja crítica, emancipadora, problematizadora e libertária. Tal argumento, pode ser constatado nos diversos documentos oficiais, que tratam a EA e especificamente, os que organizam a COM-VIDA, foram influenciados pelas ideias de Paulo Freire, com destaque para os Círculos de Aprendizagem e Cultura, que assemelhando-se a essa ideia, a COM-VIDA valoriza o diálogo, a participação o conhecimento produzido e os compromissos assumidos, aproximando a escola e a comunidade em torno da questão ambiental.

Diante destas constatações, Sorrentino et. al (2005, p. 292), diz que “existe um movimento dentro do Ministério da Educação para construir um processo permanente de EA na escola” que utilizando-se de estratégias como: ensino presenciais, à distância e difusas, tem desencadeado inúmeras ações que envolvem secretarias de educação estaduais e municipais, professores, alunos, comunidade escolar, sociedade civil e universidade. Esse movimento nitidamente propicia a continuidade de sensibilização iniciada com a primeira conferência de Meio Ambiente, bem como, ao processo de capilarização dos Parâmetros em Ação/Meio Ambiente - PAMA, as quais são bases do PVCBE.

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).

Diante do exposto, a análise da COM-VIDA com uma política pública educacional e ambiental é necessário e urgente. Para Azevedo e Aguiar (2001), no Brasil, a pesquisa de políticas educacionais é um campo relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Apesar disso, pode-se afirmar que se trata de um campo em permanente construção e expansão.

Nesta perspectiva, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo faz-se uma **introdução**, apresentando a justificativa, os objetivos e a relevância do trabalho. No segundo capítulo intitulado: **Políticas Públicas de educação ambiental na educação brasileira** são discutidos, os conceitos, as abordagens e tipologias de políticas públicas, o papel do Estado nas políticas educacionais e a Educação Ambiental como política educacional, visando compreender a inserção e o estabelecimento da Educação Ambiental como política pública na educação brasileira. O capítulo seguinte que trata da **Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas – COM-VIDA: estratégia de Educação Ambiental** apresenta-nos como e quando surge a ideia deste colegiado no interior das escolas brasileiras, a sua implantação, implementação e alguns resultados dessa política, além de discutir o papel e a sua importância no

desenvolvimento de dois programas do Ministério da Educação: Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas – PVCBE e o Programa Escolas Sustentáveis. No quarto capítulo denominado: **Caminhos metodológicos da investigação**, apresentamos os itinerários metodológicos percorridos nesta investigação. Estruturado em quatro tópicos: o primeiro intitulado: **O Estudo de Caso como opção metodológica da pesquisa**, que por ser uma investigação de natureza qualitativa, o autor destaca, a opção da estratégia de Estudo de Caso. O segundo tópico, denominado: **Caracterização da área de estudo**, procura apresentar os aspectos geográficos, históricos e econômicos da área estudada. O terceiro tópico deste capítulo: **Características das Escolas pesquisadas e de seu entorno**, destaca os aspectos estruturais, organizacionais, bem como, o funcionamento das escolas envolvidas, enfatizando, a caracterização da área onde elas estão inseridas. O quarto e último tópico intitulado: **Caracterização dos sujeitos da pesquisa**, apresenta as características dos envolvidos na investigação.

O quinto capítulo: **Educação Ambiental como política educacional: contribuições da COM-VIDA nas escolas municipais de Caxias – MA**, está constituído de três tópicos, sendo que o primeiro destaca **o panorama da Educação Ambiental no sistema educacional caxiense**; o segundo nos apresenta a **COM-VIDA: saberes e práticas das escolas** e por último, **COM-VIDA: mudanças produzidas nas escolas**. E por fim, temos a conclusão do trabalho.

2. Políticas Públicas de educação ambiental na educação brasileira.

Neste capítulo são discutidos os conceitos, as abordagens e tipologias de políticas públicas, o papel do Estado nas políticas educacionais e a Educação Ambiental como política educacional, a fim compreender as políticas públicas de educação ambiental na educação brasileira.

Antes de percorrer os caminhos da educação ambiental como política pública na educação brasileira faz-se necessário compreender, primeiramente os conceitos de política e de política pública. Considerando que o termo política, tanto na língua portuguesa, quanto em outras línguas latinas pode assumir duas conotações, que na língua inglesa se consegue claramente a sua diferenciação ao empregar os termos *politics* e *policy*, (RUA, 2009; SECCHI, 2010). O termo política quando no sentido de *politics* apresenta-se com a conotação de atividade humana ligada a obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem (Bobbio, 2002), neste mesmo sentido, RUA (1998) descreve que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais, expressando assim as relações de poder e o seu destino, a fim de solucionar os conflitos, pacificamente quanto ao acesso aos bens públicos. Quando o termo política expressa o sentido de *policy*, apresenta outra conotação que segundo Secchi (2010) é mais concreto, por que relaciona-se às orientações para a decisão e ação, a qual o termo política pública (*public policy*) vincula-se.

Souza (2006), afirma que não existe uma única definição sobre o que seja política pública e, coteja sobre algumas definições dadas por diferentes autores como Mead (1995), Lynn(1980), Peters (1986), Dye (1984), Laswell (1958) que apresenta-se respectivamente como: “Um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”; “Um conjunto específicos de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”; “É a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”; “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”; “decisões e análise que implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. A autora assume diante destas e outras definições, uma postura crítica, em virtude das definições enfatizarem apenas o papel de soluções de problemas, bem como, a concentração no foco do papel dos governos, as quais

ignoram o embate de ideias e interesses, ou seja, deixam de lado o seu aspecto conflitivo, as possibilidades de cooperação e os limites em torno das decisões dos governos.

A autora já citada enfatiza que embora sofram críticas e por mais minimalistas que sejam estas definições elas:

Guiam o nosso olhar para o *lócus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições sobre a importância relativa destes fatores. (SOUZA, p. 25, 2006).

Diversos autores apontam para a existência de diferentes enfoques dados ao significado de políticas públicas. Conforme Gonçalves (2012) política pública vista a partir dos atores protagonistas do processo, assume duas abordagens: a abordagem estatista e a abordagem multicêntrica. De forma resumida o referido autor aponta que a primeira abordagem adjetiva o termo política em função do decisor e a segunda, adjetiva em função do objeto da política.

Assim, pois, a política pública na abordagem estatista (*state-centered policy making*) conforme Salisbury (1995) citado por Lima (2012) consiste em decisões autorizadas ou sancionadas pelos atores governamentais. Neste sentido, Secchi (2010) enfatiza que as políticas públicas, são de exclusividades dos atores estatais, até porque, para Secchi (2010), o que determina se uma política é ou não é pública é a personalidade jurídica do formulador. Todavia admite que atores não estatal tem de certo modo influência no processo de elaboração, mas não lhes são conferidos o privilégio de liderar e estabelecer o processo das políticas públicas.

Quanto à abordagem multicêntrica das políticas públicas, Lima (2012, p. 51), argumenta que:

O importante não é quem formula a política, que pode ser qualquer um, mas a origem do problema a ser enfrentado, esta é sua característica fundamental. Assim uma política recebe o adjetivo de pública se o problema que tenta enfrentar é público.

Desse modo, os atores não estatais (organizações privadas, organizações não governamentais - ONGs, organismos multilaterais, redes de políticas públicas)

juntamente com atores estatais podem estabelecer políticas públicas (SECCHI, 2010; LIMA, 2012). Nestes termos, percebe-se conceitualmente que na abordagem multicêntrica das políticas públicas, o governo em sua estrutura não se constitui como a única instituição responsável pela promoção destas. Nesta medida insere-se a possibilidade de cooperação de outros agentes públicos.

Vale ressaltar que, para melhor compreensão do desenvolvimento das políticas públicas, alguns modelos de formulação e análise foram criados. E baseando-se na classificação de Lowi (1964), Souza (2006) apontou a existência de quatro tipos de políticas públicas: a) as políticas distributivas – são decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo; b) as políticas regulatórias – são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesses; c) as políticas redistributivas – são as que atingem maior número de pessoas e impõem perdas concretas, em curto prazo para certos grupos, ganhos incertos e futuro para outros; são em geral as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário, vista como as de mais fácil encaminhamento; d) as políticas constitutivas – são as que lidam com procedimentos .

Convém, no entanto, ressaltar outra classificação elaborada por Moraes (1994) que foi citada por Silva (2006), a qual as políticas públicas podem ser agrupadas em três grandes segmentos: a) políticas econômicas – inclui as políticas cambial, financeira e tributária; b) políticas sociais – engloba as políticas de educação, saúde e previdência; e, c) políticas territoriais – que compreende políticas de meio ambiente, urbanização, regionalização e de transportes.

Nesta última classificação, a qual destaca os aspectos setorializados (econômicos, sociais e territoriais) são observados claramente o agrupamento dos direitos fundamentais, que são ou podem ser contidos nas normativas constitucionais. Cada tipologia de políticas públicas vai requerer dos seus formuladores, maneiras específicas (estratégias) na condução, a fim de se obter os resultados esperados. Neste prisma, Souza (2006, p. 26) enfatiza que:

Políticas públicas, após desenhadas e formuladas desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação são

implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Como a política pública é uma ação planejada, estes instrumentos citados por Souza (2006), são imprescindíveis. Embora seja comum observar que boa parte das políticas não apresenta com todos estes instrumentos, talvez, devido a escala e tamanho da ação. E para atingir os objetivos das ações propostas, que na maioria das políticas, visam a solução de um problema, devem ser priorizados a descrição dos objetivos e metas (SOTERO, 2010).

2. 1. O papel do Estado nas políticas educacionais

As políticas públicas conforme o entendimento de Höfling (2001) é o Estado em ação, implantando um projeto de governo por meio de programas e ações específicas para a sociedade. Mas vale ressaltar, que embora o Estado seja o promotor das políticas públicas, elas não podem ser reduzidas a políticas estatais. A autora recorda ainda, que Estado “é um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31) e, diferenciando-o de governo, destaca que o segundo configura-se como “um conjunto de programas e projetos que uma parte da sociedade propõe para a sociedade como um todo”. (HÖFLING, 2001, p. 31). Nesse contexto, pensar políticas públicas implica interrelacionar instituições e programas de modo que o resultado esperado possa vir atender as necessidades sociais.

Nesta direção, se insere as políticas sociais, a qual Höfling (2001, p.31), conceitua como “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais”. Diante de tal constatação, as políticas sociais são aquelas de responsabilidade do Estado como educação, saúde, previdência, habitação, saneamento básico dentre outras. Concebendo a educação como um direito natural (LIBÂNEO, et. al., 2006), há que existir garantias institucionais que visem à realização desse direito, o qual o Estado deve assegurar. Na percepção de Moraes (2009, p.159) citando Montagut (1994) verifica-se que:

A política social surgiu como consequência do desenvolvimento do capitalismo, com a ação pública situando-se, então no campo das relações e conflitos que se dão nas relações de produção. A autora assinala, ainda, que o leque de funções da política social vai desde a concepção caritativo-assistencial, no século XVIII, passando pela concepção de manutenção da ordem pública, no século XIX, até chegar ao Estado de bem-estar (final do século XIX, início do século XX), no qual desempenha um papel significativo.

Considerando a assertiva de Moraes, (2009) torna-se fundamental historicizar a relação entre o capitalismo e políticas públicas, sobretudo quando se percebe que o Estado, atuando como regulador das relações sociais, está à serviço da manutenção das relações capitalistas. Nesse ínterim, se inscreve a importância das políticas públicas como mediadoras dos conflitos existentes nas relações de produção, haja vista que sua função possibilita, dentre outras ações, assegurar o bem estar dos cidadãos.

A história do capitalismo teria acompanhado a experimentação, a consolidação, e a decadência de três diferentes etapas, ao passo em que cada uma, criou formas próprias de políticas sociais (MORAES, 2009). Autora citada nos apresenta ainda, mesmo de que forma resumida o papel do Estado na provisão das políticas sociais durante as três etapas que estruturaram o sistema capitalista. Destaca que na primeira etapa (capitalismo comercial) teria vigorado uma estrutura social de acumulação baseada no trabalho artesanal e assevera ainda, que o Estado desempenhava a função de criar mercados de trabalho, produtos e de capitais. No que tange a provisão de necessidades básicas aos trabalhadores estariam a cargo apenas dos organismos próprios dos trabalhadores como as cooperativas e as chamadas *Friendly Societies*, daí a autora aludir à inexistência de políticas públicas implementadas pelo Estado no período.

Na segunda fase do capitalismo (capitalismo industrial) caracterizada pela homogeneização no trabalho, com a presença de empresas maiores, com maiores tecnologias e trabalhador refinado, vê o surgimento de políticas sociais, sobretudo as educacionais. Além de demonstrar que a estrutura baseava-se num Estado que cresceu a fim de complementar o mercado; autora nos apresenta ainda que, a política social surge claramente a partir do estabelecimento das seguintes legislações: a legislação fabril inglesa (1833) e a legislação de Bismarck (1870) na Alemanha, bem como, a experimentação norte americana do fenômeno “*welfare Capitalism*” entre os anos de 1880 até 1930.

Na terceira etapa (Capitalismo monopolista ou financeiro), com base na doutrina keynesiana a política social é claramente ampliada, a qual se comprova pelo aumento da participação financeira da política social no orçamento do Estado. E para descrever essa nova estrutura do Estado foi utilizado o termo *welfare state*, que segundo Esping-Andersen (1991) “é a de que ele envolve responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos”. Para tal, o Estado passou a ser forte, interventor e envolvido com as políticas sociais universais e/ou as cunho distributivas (MORAES, 2009).

A crise de 1970 (crise do petróleo) apontou o insucesso do Estado de Bem-Estar Social. Neste prisma, conforme Esping-Andersen (1994, p. 79) esse insucesso também foi motivado:

Por mudanças nas condições econômicas, como por exemplo o crescimento mais lento e a “desindustrialização” e, por tendências demográficas (especialmente o envelhecimento da população), ambos ameaçando a viabilidade futura dos seus compromissos atuais.

Mediante a crise do *Welfare State* as ideias neoliberais ganham força e visibilidade, que de acordo com Höfling (2001, p. 36):

As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. Voltadas fundamentalmente para a crítica às teses de Keynes (1883-1946), que inspiraram o estado de Bem-Estar Social, defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado.

Acrescenta ainda:

Para os neoliberais, as políticas públicas sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como grande equalizador das relações entre os

indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001, p. 36).

Com a finalidade de manter sua hegemonia, o sistema capitalista reorganiza suas estratégias de produção e de consumo e elimina suas fronteiras comerciais para integrar a economia de forma globalizante (LIBÂNEO, et. al., 2006). Seguindo a lógica do Estado Mínimo, Höfling (2001) destaca que os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado na oferta da educação pública de forma universal, pois defendem a competitividade individual, na qual o Estado deve assumir o papel de promotor de condições positivas à essa competitividade, o que na prática significa a chamada privatização do ensino, ou seja, transferência de responsabilidades com o setor privado, cujas as famílias tem a possibilidade de livre escolha em relação a educação para os filhos. Nessa medida, Friedman (1977, p. 82) diz que:

Os pais poderiam usar esta soma e qualquer outra adicional acrescentar por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição “aprovada” de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões mínimos.

Percebe-se neste contexto, que ao implementar as ideias neoliberais, no sentido de valorizar e legitimar espaços de comercialização do ensino, o papel Estado, é posto em segundo plano, pois ao valorizar o livre curso das leis de mercado, deixa de fornecer os serviços educacionais, limitando-o apenas em garantias mínimas, como inspecionar as unidades escolares privadas para que elas apresentem padrões mínimos.

Neste sentido, os neoliberais vêm a transferência da responsabilidade de execução das políticas educacionais para outras esferas menos amplas, a possibilidade de um maior controle dos pais, bem como, a livre escolha sobre a educação desejada, além do aumento da eficiência administrativa, e a redução de gastos públicos. (HÖFLING, 2001).

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses e os arranjos feitos nas esferas de poder que, em face disso,

atualmente, os organismos vinculados ao capitalismo direcionaram e ainda continuam a direcionar as políticas educacionais, em especial nos países pobres, os quais se empenham na reformulação do papel do Estado na educação, como por exemplo, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, que elaboraram documentos propondo reformas de alinhamento à política econômica neoliberal, na qual sustentam a ideia do “mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva”. (LIBÂNEO, et. al., 2006, p. 55).

Neste contexto, o Estado na perspectiva neoliberal vem paulatinamente se desobrigando da educação pública, embora tem sido destacado no discurso dos organismos internacionais a priorização da educação básica, em especial, o ensino fundamental por considerar que esse nível seja imprescindível na organização do trabalho (LIBÂNEO, et. al., 2006). Tal fato parece contraditório mais voltemos às ideias de Smith que de fato influenciou os liberais, na qual destaca: “Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução” (SMITH, 1983, p. 249). Para ele, o Estado devia impor a toda a população um mínimo de aprendizagem como: leitura, escrita, cálculo, rudimentos de geometria e de mecânica, conforme as necessidades do mercado.

No Brasil, os diversos acontecimentos políticos, econômicos e sociais imprimiram um perfil à sociedade brasileira, destacamos como ponto de partida a década de 1930, a qual o país estava mergulhado numa crise econômica (crise do café) desencadeada pela quebra da Bolsa de Nova York (1929). Contudo, com a adoção do modelo econômico de substituições das importações o país encaminhou para o fortalecimento da produção industrial, que com a produção diversificada relativizou o poder econômico da elite agrária e fortaleceu outros grupos econômicos (novos industriais). Como consequência disso, ocorreu uma reorganização dos aparelhos do Estado, na qual, posteriormente, foi denominado de “Estado Novo”. Neste contexto, a educação ganhou importância, especialmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1930, que efetuou ações na perspectiva de organizar o plano Nacional de Educação, o qual estava previsto na Constituição Federal de 1934. (LIBÂNEO et. al., 2006), FRETAG (1986).

Fretag (1986), ressalta que, nesse período, foram implementadas mudanças substanciais na educação sendo regulamentadas pela primeira vez as formas de financiamento da rede oficial de ensino, bem como, o surgimento das primeiras universidades no Brasil. Para a autora citada:

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora lhes abre generosamente uma chance. (FRETAG, 1986, p. 52).

Vários autores nos ajudam a entender esse aspecto instituído no sistema educacional brasileiro à época do Estado Novo, principalmente, com relação a eficácia da manipulação da classe mais pobre. A qual oferecia acesso à educação de ensino secundário para as elites e o ensino profissionalizantes para as classes populares; implementava leis orgânicas antidemocráticas, no sentido de restringir o acesso da população ao sistema educacional, com a aplicação de exames rígidos e seletivos, que acabavam dificultando a continuidade dos estudos (ensino médio e superior) dos mais pobres. Em atendimento a esse propósito, foram criadas escolas técnicas profissionalizantes, assim numa demonstração clara do papel exercido pelo Estado, o de subsidiar as empresas privadas, assumindo para si, o treinamento da força de trabalho.

A este respeito, Fretag (1986, p. 53) diz que no Estado:

Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior.

Enfatiza ainda,

O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances oferecidas pelas escolas técnicas (para os “menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio. (FRETAG, 1986, p. 53.)

Tal realidade demonstra que o Estado Novo cometeu um ato lesivo aos princípios democráticos, pois instituiu oficialmente, por meio da escola, a discriminação social. Podemos afirmar até aqui, que essa estrutura paralisou a onda de vitória das lutas pela descentralização do ensino iniciada pelas reivindicações dos pioneiros da Educação Nova, cujo “manifesto” havia inspirado, em parte a ação do Estado na área educacional, até antes do golpe que instalou o Estado Novo. (ROMANELLI, 2013). O Estado Novo vigorou de 1937 à 1945 período em que Getúlio Vargas governou país de forma ditatorial, sendo caracterizado pela centralidade do poder em sua estrutura governamental. (LIBÂNIO et. al., 2006).

Outro período importante a ser destacado, corresponde a 1945 a 1960, podemos considerar como o período do “Estado populista desenvolvimentista”. Nessa estrutura segundo Fretag (1986) percebe-se uma aliança entre o empresário nacional, setores populares e a política. Que na dimensão econômica objetivava aprofundar o processo de industrialização, incorporando o capital estrangeiro. Na dimensão educacional retomam o debate pela democratização e a busca da qualidade o ensino, a qual as esquerdas e os partidos progressistas se envolveram. (LIBÂNIO et. al., 2006).

Com a permissão de participação de educadores e populares nas discussões e, mediante aos princípios constitucionais de 1946 que asseguravam direitos e garantias individuais, iniciava-se uma reforma geral da educação nacional, ao passo que em 1948, o projeto-lei dava entrada na câmara federal, durando 13 anos até ser promulgada em forma de lei, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Instituído a descentralização, quando determina que cada estado organizasse seu sistema de ensino.

Como o aspecto econômico manipula os aspectos políticos e sociais, o pacto populista começa a fragmentar-se, tendo em vista que as facilidades e ganhos com o processo de substituição de importações apresenta-se esgotado, ou seja, a euforia desenvolvimentista dá lugar a inúmeros conflitos, na qual as classes médias, profissionais, liberais e forças armadas sentem-se excluídas do processo de decisão do Estado (FRETAG, 1986). Como assinalado, por Libâneo, et. al. (2006, p. 137.) “o momento democrático que o país vivia não combinava com o centralismo das ditaduras e durou pouco”. O capital estrangeiro sente neste modelo político, uma

barreira ao seu projeto de expansão, daí ver-se delineado o fim do período, principalmente com o golpe dos militares de 1964, o que provocou novamente a centralização das decisões educacionais na União (FRETAG, 1986), (LIBÂNEO, et. al., 2006).

Nesse processo de redefinição do jogo político, recuperação econômica e a retomada do desenvolvimento do setor industrial, esforço do governo após o golpe militar, a educação só foi vista como fator de desenvolvimento somente a partir de 1968, com a reforma do ensino superior Lei nº 5540/68 de 28 de novembro de 1968, a reforma do ensino de 1º e 2º graus dada pela Lei nº 5692/71. (FRETAG, 1986), (ROMANELLI, 2013). No início da década de 1980 esgotava-se a ditadura militar, bem como, iniciava-se um processo de retomada da democracia no país.

Nesse contexto, segundo (Libâneo et. al., 2006, p. 138),

A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional, especialmente a profissionalizante, como evidencia a promulgação da lei 7.044/82, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de segundo grau.

Neste início de redemocratização brasileira, coube ao então presidente da República José de Ribamar Sarney dá início, ou melhor, realizar as adequações à nova realidade do país, passo importante foi a Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988. A qual dedica o III capítulo à educação, além de estabelecer a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE). No governo de Fernando Collor de Melo elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que foi abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso de Melo em 1995 que tinha o objetivo de reformar toda a educação brasileira.

Libâneo, et. al., (2006, p.140) assevera que:

A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo, assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras. A descentralização, nesse caso, não apareceu como resultado de maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores,

universidades, professores, sindicatos, associações e outros, mas surgiram de decisões preparada desde a campanha eleitoral.

Como se vê, sob forte influência neoliberal, o governo de Fernando Henrique realizou ações que desencadeou numa descentralização imposta, haja vista, a não participação da sociedade, mas importante, considerando nesta perspectiva a sistematização de repasses de recursos diretos às escolas. Com relação ao centralismo, pode-se observa o seu delineamento elaboração da nova LDBEN – 9.393/96, Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, normas e resoluções do Conselho Nacional de educação (CNE). A este respeito, Libâneo et. al., (2006, p.141) faz uma crítica, ao dizer que “embora tenha contado com a participação da sociedade civil em dos momentos de sua discussão, pecou por ignorar a universidade e as pesquisas sobre currículos” e continua quando diz: “tais políticas e diretrizes não foram capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas” (LIBÂNEO et. al., 2006, p. 36).

As críticas que o autor faz são pertinentes, pois as últimas reformas educativas executadas, foram baseadas na doutrina neoliberal, que reduz cada vez mais o papel do Estado na implementação das políticas educacionais. Nascimento (2001), chama-nos atenção para o fato de que uma reforma educacional implica, necessariamente, visualizar como será o futuro. Ao passo que nos apresenta três cenários mundiais montados a partir de hipóteses mais ou menos consistentes, que nos aguardam apresentada a seguir:

1- O mundo Global: hegemonia unipolar, integração econômica avançada, sistema de regulação internacional eficiente, inovações tecnológicas aceleradas, impactos ambientais baixos mas persistentes, conflitos e tensões regionais e maiores desigualdades sociais. **Neste, caso, um mundo cada vez mais rico, mais diferenciado, mais integrado, porém mais desigual;**

2- O reino dos blocos: leve disputa hegemônica, integração econômica regional, débil sistema internacional de regulação, inovações tecnológicas em médio crescimento, redução da degradação ambiental e menos desigualdades sociais. **O mundo dividido, mais conflituoso, diferente, menos degradado e desigual;**

3- O império da fragmentação: Hegemonia em disputa, intensos conflitos regionais, reversão do movimento integrador econômica, instabilidade e crise financeiras, inovações tecnológicas em baixo crescimento, aumento da degradação ambiental e das desigualdades

sociais. O mundo será conflituoso, mais degradado, mais inseguro e mais desigual (NASCIMENTO, 2001, p.110).

Diante destes cenários futuros, corrobora-se com a afirmativa do autor, ao problematizar que não há como ignorar as necessidades de realização de profundas mudanças na educação. Não somente, em estrutura física, mas também nos aspectos pedagógicos, de modo que os componentes curriculares possam vir à atender as necessidades comuns dos envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas, às diretrizes elaboradas com vistas a manutenção de estruturas que valorizam a racionalidade do aprender, como forma hegemônica de conhecimento.

2.2. Educação Ambiental como política educacional

Neste tópico são discutidas as consequências da progressiva expansão da capacidade produtiva da sociedade, que paulatinamente foi induzindo à uma crise ambiental sem precedentes. Paralelamente a isso, a humanidade percebeu como sua qualidade de vida estava sendo afetada pelos inúmeros problemas ambientais gerados ao longo dos anos, levando-a a repensarem e buscarem alternativas que possam assegurar a continuidade da vida no Planeta Terra. A educação ambiental tem-se colocado como um dos instrumentos possíveis a superação desse desafio e, encontrado na escola, palco ideal para a sua promoção. Além de articular as maneiras com as quais a Educação Ambiental vem se configurando como política pública, com as abordagens de alguns autores publicados em livros, revistas, etc.; inserindo também a historicidade da Educação Ambiental e sua inserção no contexto escolar.

Inúmeros pesquisadores apontam para uma indiscutível existência de uma crise ambiental planetária na atualidade (SOFFIATI, 2002, LEFF, 2002, SEIFFERT, 2007). Tal crise é consequência das várias alterações de ordem climática, como o mecanismo do efeito estufa, o buraco na camada de ozônio e chuvas ácidas; da depleção dos recursos não-renováveis como petróleo, gás natural e vários outros minerais; da redução da biodiversidade e extinção dos seres vivos; da radical transformação dos ecossistemas nativos em ecossistemas antrópicos, resultado das

grandes obras de engenharia civil que são realizados em sua maioria em rios e lagos como retificação de leitos, drenagem, barragens para geração de energia elétrica e, outros); e da metropolização crescente e desordenada. Alterações estas, provocadas pelo próprio homem e que se somam a outras, comprometendo a qualidade de vida no planeta Terra.

Conforme, Soffiati (2002, p. 51), a crise ambiental:

Origina-se de uma concepção antropocêntrica, instrumentalizadora e utilitarista da natureza, cujas raízes remotas situam-se na tradição judaico-cristã, que constitui o substrato dos paradigmas humanista e mecanicista, formulados na Europa entre os séculos XV e XVIII. Essa concepção tanto é o resultado complexo do capitalismo em ascensão como também é responsável pela revolução tecnológica eclodida no final do século XVIII, na Inglaterra.

Diante das bases que deram origem a crise ambiental, deve-se entrever momentos que marcaram a trajetória da cultura em sua relação com o meio natural e construído, como aponta Lima (2002) a Revolução industrial, inspirada na ideologia do progresso com seus desdobramentos, o processo de neocolonialismo, que alimentou o projeto expansionista das nações industriais e as duas grandes guerras. Tais constatações são marcos históricos, que favoreceram a expansão dos problemas ambientais, dentre outros, e que deixando de ser localizados passaram a ser planetários, afetando diretamente não só na dimensão natural, mas também nas organizações sociais.

Segundo (Leff 2001; Lima, 2002; Seiffert, 2007), afirmam que foi a partir dos anos de 1960 e 1970 do século XX que se tornaram mais evidentes e generalizados os sinais de uma crise socioambiental.

Seiffert (2007, p.11) destaca que:

Em 1962, a bióloga marinha Rachel Carson publicou o livro *Silent spring* (Primavera Silenciosa), que teve enorme repercussão na opinião pública e que expunha os perigos do uso do DDT (Dicloro Difenil Tricloroetano). Embora considerado inicialmente como inofensivo ao homem, Carson descobriu que o mesmo atingia, através da cadeia trófica, o metabolismo de fixação de cálcio no momento da formação dos ovos (...), os quais eram esmagados ao serem chocados.

Continua:

A descoberta do DDT rendeu ao químico suíço Paul Hermann Muller o prêmio Nobel de medicina em 1948, em virtude de sua importância na época para o combate dos mosquitos causadores da malária e do tifo. Descobriu-se posteriormente que o DDT é extremamente tóxico ao meio ambiente, por ser persistente no meio (estimativas indicam mais 100 anos) e por ser bio-acumulativo através da cadeia trófica (SEIFFERT, 2007, p. 11).

A obra de Rachel Carson representou sem dúvida um marco e, tornou-se um clássico na história literária ambientalista. A partir daí, foram travados inúmeros debates, despertando uma inquietude e uma angústia compartilhada sendo denominado por (Sachs, 2012) de *onda da conscientização ambiental*. A crise ambiental gerou novas orientações para o processo de desenvolvimento e novas demandas para os movimentos sociais (ecologismo/ambientalismo) LEFF (2001).

Quanto aos movimentos sociais, Leonardi, (2002, p. 392) destaca que:

A preocupação ou sensibilização com o meio ambiente aparecia junto com a crítica mais profunda que os movimentos sociais faziam, principalmente entre os jovens, quanto ao estilo de vida, valores e comportamentos de uma sociedade consumista e depredadora.

A conscientização ambiental foi sendo configurada dentro de um discurso antidesenvolvimentista, Leff (2001), que questionava a racionalidade e os paradigmas teóricos que conduziam e justificavam o crescimento econômico a qualquer custo. Em 1968, as inquietudes foram sistematizadas, quando trinta e seis especialistas de várias áreas liderados pelo industrial italiano Peccei e pelo cientista escocês Alexander King, reuniram-se em Roma para discutir a crise atual e futura da humanidade, criando o Clube de Roma (DIAS, 1998; SEIFFERT, 2007).

Já na década de 1970, o termo “ambiente” passou a fazer parte da agenda mundial como aponta Guimarães (1998) e Leonardi (2002), em função da crise econômica que havia se instalado em vários países, e o aspecto destacado no bojo da crise era a redução do índice da qualidade de vida de grande parte da população mundial, sendo que a poluição e a possibilidade de exaustão dos recursos naturais interferia no presente e futuro da humanidade, levando o Clube de Roma a publicar em 1972 o relatório intitulado como *The Limits of Growth* (Os Limites ao Crescimento). Este documento foi elaborado por Dennis Meadows e outros, que por meio de simulações matemáticas, foram ilustrados projeções do crescimento populacional, níveis de poluição e esgotamento dos recursos naturais da Terra;

denunciava que o crescente consumo mundial levaria a humanidade a um limite de crescimento e possivelmente a um colapso. (DIAS, 1998; SEIFFERT, 2007).

Ainda neste mesmo ano, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano em Estocolmo na Suécia, na qual o debate da chamada questão ambiental ganhou fórum político e como uma das recomendações foi a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Dias (1998, p. 21), considera esta conferência:

Um marco histórico político internacional para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental, a Conferência de Estocolmo como ficou conhecida, gerou a Declaração sobre o Ambiente Humano e estabeleceu o Plano de Ação Mundial com o objetivo de inspirar e orientar a humanidade para a preservação do Ambiente Humano. Reconheceu o desenvolvimento da educação ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo, e enfatizou a urgência da necessidade do homem reordenar suas prioridades.

Inúmeras outras conferências, seminários e encontros foram realizados, novos conceitos foram formulados, atores políticos e sociais vieram a tona até chegar a Rio-92, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, oficialmente denominada “Cúpula da Terra”, Eco 92 ou Rio 92, aconteceu no Rio de Janeiro em 1992. Neste palco reuniram-se 103 chefes de Estado, que segundo (Seiffert, 2007), teve como objetivo principal discutir temas ambientais globais e sugerir possíveis soluções potenciais, como produto final foram aprovados cinco acordos oficiais internacionais¹. Guimarães (1998) destaca que paralelamente a Rio 92, ocorreu o Fórum Global, reunindo Organizações Não-Governamentais (ONG's) que será trado posteriormente.

Em 1995, realizou-se em Berlim na Alemanha, a I Conferência das Partes para a Convenção sobre Mudanças Climáticas, resulta num Mandato de Berlim, o qual convoca as nações industrializadas à redução de emissões de gases. Em 1997, líderes dos oito países mais ricos (G 8)², países estes, responsáveis pela metade da emissão de gases causadores do *efeito estufa* reuniram-se em Denver (Colorado-

¹ Segundo Seiffert, (2007) os acordos foram: Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; Agenda 21 e os meios para sua implementação; Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas; Convenção sobre Diversidade Biológica e, Declaração de Florestas.

² EUA, Alemanha, Japão, Itália, Inglaterra, França, Canadá e Rússia.

EUA) para formular um acordo, ocasião em que, ambientalistas e a União Europeia ficaram decepcionados pela falta de objetivos numéricos dos Estados Unidos no que tange a redução de suas emissões. Outro grande acontecimento foi durante a VI Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas – COP6, realizada no Japão em 1997, reunindo 166 países para discutir providências em relação ao aquecimento Global, o que resultou o chamado “Protocolo de Kyoto”³, sendo ratificado pelos países posteriormente. (SEIFFERT, 2007).

Em 2002, a ONU realizou em Johannesburgo – África do Sul a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+10, com o objetivo de avaliar a situação do meio ambiente global em função das medidas adotadas na Rio-92, resultando na elaboração de dois novos documentos: a Declaração Política e o Plano de implementação.

De acordo Ianni (2005, p. 53), “o capitalismo expande-se continuamente pela geografia e a história das nações e continentes, atravessando mares e oceanos”, e claro, com todos os problemas originados por esse modo de produção. A primeira década do século XXI revela-se bastante acentuada as inúmeras crises socioambientais. Mediante essa constatação, levou vários países a se reunirem mais uma vez nos dias 13 a 22 de junho de 2012 no Rio de Janeiro - Brasil, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20. Esta Conferência foi assim conhecida porque marcou os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) e contribuiu para a definição de uma agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Dois temas principais orientaram os debates: a economia verde, no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza; e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável.

Como já mencionado, a tarefa de educar para ou com o meio ambiente não é nova. Conforme Leonardi (2002) sua história inicia no século XVIII, quando filósofos e educadores insistem na eficácia do meio como estratégia de aprendizagem; destacando o filósofo Rousseau (1712 – 1778) e o educador Freinet (1896 – 1966).

³ Segundo Seiffert, (2007), o protocolo funcionava como uma espécie de adendo à Convenção do Clima e estabeleceu como meta para 38 países industrializados reduzir as emissões de gases que contribuem para o efeito em 5,2%, no período de 2008 até 2012, em relação aos níveis existentes em 1990.

Segundo Jimenez, et. al.(2009, p. 309),

Em março de 1965, a expressão *environmental education* (educação ambiental) é inaugurada na Conferência em Educação da Universidade de Keele, na mesma Grã-Bretanha. Naquele momento, estabeleceu-se o consenso de que a educação ambiental tornar-se-ia fundamental na formação de todos os cidadãos.

Dois anos depois, a fundação da Society for Environmental Education – SEE (Sociedade para a Educação Ambiental) vem traduzir um encaminhamento proposto na Conferência sobre Educação realizada no College of Education, também na Grã-Bretanha.

Ainda na década de 1960, vários grupos, entidades e instituições governamentais começaram a se preocupar com a Educação Ambiental, a tal ponto que foi criado em 1968 na Grã-Bretânia o Conselho para Educação Ambiental. Na França e nos países nórdicos foram aprovadas várias intervenções na política educacional. Conforme Leonardi (2002), a intervenção nas políticas educacionais da França se deu a partir do estabelecimento de normas, deliberações e recomendações, que introduziram educação ambiental no currículo escolar. A autora aponta ainda, que nesse período, a UNESCO contabilizou 79 países que já haviam incluído a EA no seu currículo.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano em Estocolmo na Suécia (1972), reconhecendo o desenvolvimento da educação ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo, e enfatizando a urgência do homem reordenar suas prioridades, viu a necessidade do treinamento de professores e o desenvolvimento de novos recursos instrucionais e métodos (GUIMARÃES, 1998; DIAS, 1998). Isto levou a ONU a criar o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) com a tarefa de veicular informações para a educação, capacitação e orientação, preferencialmente orientado às pessoas responsáveis pelo gerenciamento das questões ambientais. RAMOS (1996).

Em 1975, como desdobramento de Estocolmo, aconteceu em Belgrado o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, na qual resultou a Carta de Belgrado que preconizava a necessidade de uma nova ética global capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e dominação humana, censurando o desenvolvimento de uma nação às custas de outra. Nela, estão explicitadas as metas e os objetivos da EA, cujo princípio

básico é a atenção com o meio natural e artificial. (GUIMARÃES, 1998; DIAS, 1998). No âmbito da América Latina em 1976, foram realizadas duas reuniões, em Chosica – Peru e Bogotá – Colômbia, que segundo Dias (1998), as Recomendações desses encontros foram estabelecidas e, serviram como recursos para a Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental.

Esta conferência ocorreu em Tbilisi – Geórgia, promovida pela UNESCO⁴-PNUMA em 1977, cujas proposições foram estruturadas sobre a forma de Declaração sobre a Educação Ambiental, apresentando as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o seu desenvolvimento. (GUIMARÃES, 1998; DIAS, 1998). A partir daí, vários países deram início a implantação das recomendações de Tbilisi, esse processo só foi avaliado na II Conferência Mundial sobre a Educação Ambiental, realizada em Moscou, nos anos de 1980. Mediante tal avaliação, foram traçados planos de ação para a década de 1990.

Outro momento importante na história da Educação Ambiental foi o Encontro da sociedade civil chamado também de Fórum Global, que aconteceu paralelamente à Cúpula da Terra ou Rio 92 no Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Neste evento foi aprovado o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*⁵, documento que repudia as sociedades desenvolvimentistas a qualquer preço, destaca o respeito à diversidade e o compromisso individual e coletivo com certo tipo de sociedade (sustentável).

Conforme Carvalho (2013), a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil iniciou-se na década de 70 do século XX, mais precisamente em 1973, quando o governo brasileiro cria a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. A década posterior, marca importantes conquistas no campo ambiental como: a promulgação da Lei no 6938/81 (Política Nacional de Meio Ambiente) e tendo seu ponto culminante a Constituição Federal de 1988. A lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981, no seu artigo segundo, inciso X, afirma, como princípio, prescrever a “Educação Ambiental a todos os níveis de

⁴ Segundo RAMOS (1996) chama a atenção para o fato de que a UNESCO é o organismo da ONU responsável pela divulgação e realização dessa nova perspectiva educativa (Educação Ambiental). Tanto assim que vários seminários, encontros, etc. passaram a acontecer sob o patrocínio da UNESCO.

⁵ O Documento contém: introdução, 15 princípios, plano de ação, sistema de coordenação, monitoramento e avaliação, grupos a serem envolvidos e recursos.

ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do Meio Ambiente”.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída pela Lei nº 9.795/99 – e seu decreto de regulamentação em 2002, têm contribuído para acelerar o processo de institucionalização da Educação Ambiental no país, cujo marco inicial, pelo menos, para o ensino formal, foi a Lei nº 6.938/81, que a qual ao instituir a Política Nacional de Meio Ambiente, determinou a inclusão da EA em todos os níveis de ensino. Desde 2002, com a regulamentação da PNEA e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) propõe-se ao fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente,⁶ por meio do qual a PNEA deve ser implementada em regime de colaboração com os entes da Federação. Sua missão é a de contribuir com a educação para a sustentabilidade, para uma sociedade educada ambientalmente.

O Ministério da Educação - MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), e o Ministério do Meio Ambiente, por meio do Departamento de Educação Ambiental (DEA), coordenam a PNEA e o ProNEA. Entretanto, em razão da transversalidade da EA, outras instituições públicas federais (ministérios, autarquias, estatais etc.) vêm desenvolvendo ações de EA, fato que desafia o Órgão Gestor a viabilizar ações integradas para, desse modo e a partir de uma visão sistêmica, potencializar a implementação dessa política. (CARVALHO, 2013).

A Lei nº 9.795/99, que reza sobre a Política Nacional de Educação Ambiental afirma em seu artigo 2º, que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente na Educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Em seu artigo 3º, inciso II, complementa a ainda que a promoção da Educação Ambiental, de modo integral, deve ser oferecida pelas

⁶ Conforme o sítio do Ministério do Meio Ambiente o SISNAMA foi criado pela Lei nº 6.938/81. o Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama) é formado pelos órgãos e entidades da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios responsáveis pela proteção, melhoria e recuperação da qualidade ambiental no Brasil. O objetivo do Sisnama é estabelecer um conjunto articulado e descentralizado de ações para a gestão ambiental no País, integrando e harmonizando regras e práticas específicas que se complementam nos três níveis de governo. Nesse contexto, o Departamento de Coordenação do Sisnama tem como atribuições promover a articulação e a integração intra e intergovernamental de ações direcionadas à implementação de políticas públicas de meio ambiente; e incentivar a descentralização da gestão ambiental e a repartição de competências entre as três esferas de governo.

instituições educativas, buscando interrelacioná-la ao desenvolvimento de programas educacionais. Mais adiante, no artigo 9º da referida Lei esclarece:

Entende-se por Educação Ambiental na Educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I – Educação Básica: a) Educação Infantil; b) Ensino Fundamental e c) Ensino Médio; II – Educação Superior; III – Educação Especial; IV – Educação Profissional; V – Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2005, p.440).

Por acreditar que a educação escolar desempenha 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, é que Morin, (2005, p. 39) afirma:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida de despertar.

Em face do pensamento de Morin (2005), a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. (LIBÂNEO et. al., 2006), isso não significa seu fim como instituição social educativa, porém deve buscar novos significados e novas alternativas de aprendizagem, que vislumbre e incorpore as mudanças pretendidas na formação deste indivíduo idealizado para o mundo atual. (MEDINA 2006).

Segundo Medina, (2005, p.24) afirma que:

Estamos frente a uma crise generalizada e global não somente econômica, ecológica ou social; é uma crise do próprio sentido da vida e de nossa sobrevivência como espécie, é uma crise de nossa forma de pensar e agir no mundo. Sobreviremos a ela na medida em que formos capazes de construir uma nova racionalidade ambiental que possa responder aos desafios presentes.

O que Leff, (2002) denomina de “tempos de hibridação do mundo”⁷. Essa racionalidade ambiental apontada por Medina deve se fundar numa nova ética que se manifesta em comportamentos humanos em harmonia com a natureza, bem como, em princípios de uma vida democrática e em valores culturais que dão sentido à existência humana (LEFF, 2002). A Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão⁸ do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção desse novo paradigma (GUIMARÃES, 1995).

Essas considerações são elementos necessários para entender a inserção histórica e legal da Educação Ambiental no campo educacional brasileiro, que por sua vez é relativamente recente, inicia com a promulgação da Lei nº 6.938, de 31/08/81 que institui a Política Nacional de Meio Ambiente na qual, em seu artigo 2º, inciso X, destaca a necessidade da promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, com a finalidade capacitá-los para participação ativa na defesa do meio ambiente. Assim, a EA nasceu como um princípio e um instrumento da política ambiental.

Carvalho, (2013) citando Torres e Maestrelli (2012) enumera vários eventos ocorridos nos anos de 1990, período em que considera como *enraizador da Educação ambiental no Brasil*: 1992 - a criação do Ministério do Meio Ambiente e dos Núcleos Estaduais de Educação Ambiental em todas as Superintendências Estaduais; 1993 – a criação de Centros de Educação Ambiental e Grupos de Trabalho de Educação Ambiental no Ministério da Educação; 1994 – a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA); 1995 – a criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional do Meio

⁷ Leff, (2002), o termo deve ser entendido e caracterizado como a tecnologização da vida e a economização da natureza, de mestiçagem de culturas, de diálogo de saberes, de dispersão de subjetividades, onde se está desconstruindo e reconstruindo o mundo, onde estão resignificando identidades e sentidos existenciais e contrarrente do projeto unitário e homogeneizante da modernidade. Tempos em que emergem novos valores e racionalidades que reorientam a construção do mundo. Tempos em que se descongelam e desencantam, se precipitam e se recriam os tempos históricos passados, onde hoje se reenlaçam suas histórias diferenciadas e se relança a história para novos horizontes.

⁸ Segundo Sato, (2005 et. al.) “Dimensão foi a expressão empregada quase desde o início para designar como deveria se proceder caso ocorresse a incorporação dos conteúdos, enfoques e perspectivas ambientais no currículo. A dimensão ambiental era uma proposição que impregnava o currículo em seu conjunto, para tentar fecundar conteúdos convencionais das cadeiras como uma ‘ambientalização’ que muito frequentemente, consistia na adição de conteúdos e atividades didáticas sobre algum problema ou fenômeno ambiental.

Ambiente (CONAMA), 1996 – Inserção da Educação Ambiental no Plano Plurianual do Governo 1996/1999, a criação da comissão de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente, a criação da Comissão Interministerial de Educação Ambiental (Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação) e a criação de Grupos de Trabalho de Educação no Ministério do Meio Ambiente; 1997 – Publicação dos Parâmetros Curriculares nacionais; 1999 – Promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a criação da Diretoria de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente e a implantação do Programa Nacional de Educação Ambiental.

Contudo, foi no início do século XXI que o desenvolvimento das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas se deu, em função dos esforços do órgão gestor da PNEA, de tal modo que o Conselho Nacional de Educação - CNE, em 2012, por meio de resolução 02/2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental- DCNEA, definido ainda que a educação para a cidadania compreenda a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global;

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental indicam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todas as suas etapas e modalidades. Nessa direção, percebe-se a importância desse instrumento orientador, a fim de, contribuir com a inserção da Educação Ambiental no currículo, o estudo e as propostas para enfrentamento dos desafios socioambientais; além da criação de espaços educadores sustentáveis, fortalecendo a educação integral, ampliando os tempos, territórios e as oportunidades de aprendizagem.

Os sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, devem refletir e perseguir os objetivos estabelecidos pelas referidas diretrizes, considerando que assim, estarão em harmonia com os dispositivos regidos pela Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Ambiental. Convém destacar, que as DCNEA, visam:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, **(9.795/99)** bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.
(BRASIL, 2012c, **em negrito inserção do autor**)

Como se vê, o primeiro objetivo evidencia que para compreender as diretrizes, requer, previamente, conhecimento dos preceitos definidos na lei 9.795/99, bem como, identificar a partir da história da humanidade os avanços tecnocientíficos ocorridos. Quanto ao segundo objetivo, deixa claro a importância do documento como um instrumento de reflexão e avaliação da Educação Ambiental inseridos nas propostas pedagógicas e no currículo escolar. Os terceiro e quarto objetivo, destaca a importância das diretrizes como recurso pedagógico a fim de orientar os cursos de formação para professores, assim como também, os sistemas de ensino da união, estados e municípios.

As DCNEA são compostas de quatro títulos, antecedido por uma introdução que destaca as considerações primordiais para o estabelecimento delas. O primeiro título trata-se do objeto e marco legal, trabalhados em dois capítulos. O segundo título dá destaque aos princípios e objetivos da educação Ambiental que, em dois capítulos, procuram nortear o trabalho de Educação Ambiental a ser desenvolvido pelos inúmeros espaços educativos. O título seguinte, destaca a organização curricular, dando ênfase à vinculação do trato ambiental aos componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos. E por último, intitulado de: Sistemas de Ensino e Regime de Colaboração, destaca que os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios possam estabelecer normativas complementares a fim de tornar efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição, bem como buscar um regime de colaboração para instituir políticas permanentes.

Diante deste contexto, cabe aqui, fazer algumas considerações a respeito do desenvolvimento da Educação Ambiental nos diferentes níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior. Iniciamos com a educação superior; a universidade é um espaço institucional de grande relevância para a produção do saber. Embora gozando de uma autonomia formal (liberdade de pesquisa e cátedra), o

desenvolvimento de suas atividades acadêmicas é afetado pelos valores dominantes da sociedade em que estão inscritas (LEFF, 2002). Contudo, deve estar na vanguarda das transformações agregando em suas pesquisas a busca de alternativas de soluções dos problemas ambientais. (CASTRO, 2000).

Para Leff, (2002), a produção do saber ambiental nas universidades se dá num processo de abertura dos paradigmas teóricos, das barreiras institucionais e dos interesses disciplinares, onde se demarcam as práticas acadêmicas dos centros de educação superior.

Neste sentido, é consensual entre os pesquisadores ambientais e demais, que a universidade deve realizar reformas estruturais para adaptar-se às mudanças globais do nosso tempo. Pois Leff, (2002) afirma, que o saber ambiental questiona todas as disciplinas e todos os níveis do sistema educacional, questiona os métodos tradicionais de ensino, colocando novos desafios à transmissão do saber, exigindo, pois, novas atitudes dos professores e alunos.

Para Castro et. al., (2000, p. 164),

A necessidade e urgência de formação de educadores ambientais decorrem, inclusive, da crescente consciência dos problemas e da importância de os sistemas educativos buscarem soluções mediatas para essa situação. Cabe, portanto, à universidade a formação desses educadores.

Convém ressaltar, que o saber ambiental não se forma, nem se esgota nos laboratórios e nas aulas universitárias, é preciso que haja um diálogo entre o conhecimento produzido com os saberes populares. O que leva a universidade abrir-se a um processo de pesquisa em conjunto com comunidades e populações afetadas pelos problemas ambientais. Constatação apresentada no trabalho de Carvalho (2013), da volumosa e diversificada produção científica no Brasil no início do século XXI, tanto nos níveis de graduação quanto na pós-graduação. Destaca-se as inúmeras pesquisas realizadas pela Rede PRODEMA⁹ (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente), especificamente da Universidade Federal do Piauí, na qual está incluído.

Toda essa discussão é corroborada pelas considerações pontuadas no Documento Técnico nº12, que apresenta o mapeamento da educação ambiental em

⁹ Rede PRODEMA composta atualmente pela UFPI, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFS e UESC.

instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas, destacando primeiramente, o papel estratégico da Educação Superior, no que diz respeito, a constituírem-se em um dos principais espaços geradores de conhecimentos e têm a responsabilidade social de constituir-se em espaço educador, bem como, contemplar em suas políticas e serviços, as demandas de formação da sociedade. Formação esta, associada a um contexto de participação cidadã, a fim de favorecer um diagnóstico dos problemas socioambientais bem como a necessária implicação individual e coletiva em sua superação.

Aponta ainda que as IES representam um importante espaço social para reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando numa perspectiva mais ampla do estabelecimento de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente sustentáveis.

Por ter como missão a educação profissional e a formação de educadores, este setor desempenha um papel fundamental na sustentação do processo de incorporação da Educação Ambiental nos demais níveis de ensino, por meio da formação inicial e continuada, e dos programas de extensão e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). A Educação Ambiental nos currículos e nas práticas universitárias possui um sentido estratégico na ambientalização da educação e da sociedade.

3. Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas – COM-VIDA: estratégia de Educação Ambiental

Neste capítulo, veremos como e quando surge a ideia de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas, a sua implantação, implementação e alguns resultados dessa política, destacaremos ainda, o papel e a importância da COM-VIDA no desenvolvimento de dois programas do Ministério da Educação: Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas – PVCBE e o Programa Escolas Sustentáveis.

Dentre os níveis de ensino que compõem a Educação básica ¹⁰ o que mais vem apresentando nos últimos anos avanços significativos no que concerne ao desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental é o ensino fundamental. Conforme um estudo realizado por VEIGA et. al. (2005, p.10),

Em 2001, o número de escolas que ofereciam EA era de aproximadamente 115 mil, 61,2% do universo escolar, ao passo que, em 2004, esse número praticamente alcançou 152 mil escolas, apresentando assim uma taxa de crescimento de 32% no período.

A partir deste cenário delineado por Veiga (2005), constata-se a crescente institucionalização da EA no Brasil e sua implementação nas escolas. No qual, vários programas e ações vêm sendo elaborados pelo governo federal para serem desenvolvidos enquanto políticas públicas nessas instituições.

Neste contexto, as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas, ação estruturante da Educação Ambiental na escola especialmente nos anos finais do ensino fundamental tem propiciado o surgimento ou desenvolvimento de inúmeras práticas de EA nos espaços escolares de todo o Brasil. Como também, tem se colocado como um desafio na contribuição do processo de enraizamento da Educação Ambiental na educação brasileira, haja vista que esta ação é realizada por adesão espontânea das escolas.

Sendo assim, faz-se necessário, entender de que se trata a COM-VIDA, a partir dos documentos oficiais:

¹⁰ BRASIL, (1996) Compõem a Educação Básica os seguintes níveis de ensino: Ensino Infantil, Ensino fundamental e ensino médio.

A COM-VIDA é uma nova forma de organização na escola e se baseia na participação de estudantes, professores, funcionários, diretores, comunidade. Quem organiza a COM-VIDA é o delegado ou a delegada e seu suplente da Conferência de Meio Ambiente na Escola, com o apoio de professores. (BRASIL, 2004)

É ainda,

Acima de tudo, um espaço educador, na medida que possibilita a aprendizagem entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2007e; BRASIL, 2012a).

Diante destes conceitos podemos afirmar que COM-VIDA é um colegiado formado pelos estudantes, professores, diretores e outros profissionais da educação, bem como, pais e integrantes da comunidade local, que procuram criar espaços de debates, pesquisas e outros, quer seja na escola ou fora dela, a fim de buscar soluções possíveis dos problemas socioambientais existentes na escola e no território onde esta se localiza.

A COM-VIDA, visa desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente, para tal, busca construir uma agenda de propostas de atividades e ações contínuas, ou seja, a Agenda 21 na escola. Esta, por sua vez, torna-se num importante instrumento para COM-VIDA planejar suas atividades, elaborar projetos coletivos, que de fato possam transformar a realidade, além de aumentar o diálogo com a comunidade, haja vista, ser imprescindível o seu envolvimento nesse processo. Com ações planejadas, cuidadosamente pensadas, discutidas e acordadas antes do agir, elas podem ajudar a resolver os problemas identificados (BRASIL, 2012a).

Mas a COM-VIDA podem ter outros objetivos, como: realizar as conferências de meio ambiente na escola; realizar pesquisas a fim de recuperação do meio ambiente; promover intercâmbios com outras COM-VIDAS e, participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Salientamos que cada escola pode estabelecer novos objetivos e voltados a necessidades na escola.

Vale ressaltar, que o principal papel da COM-VIDA é o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Nesse sentido, necessariamente deve-se promover uma aproximação das relações entre a escola e a comunidade, com isso, de fato, contribuir para uma convivência participativa, democrática, animada e saudável. (BRASIL, 2012b).

A COM-VIDA está articulada à ideia de Paulo Freire especificamente a respeito da criação dos Círculos de Aprendizagem e Cultura, segundo esta proposta, deve ser criado em cada quarteirão, cada comunidade do país. (BRASIL, 2012a).

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, 2007b, p. 35).

Nesta perspectiva, a inserção de círculo de cultura na formatação e organização da COM-VIDA, constitui-se em um espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e saberes, a experiência do diálogo, em que todos os envolvidos possam assumir e ser beneficiado com o conhecimento gerado nesse processo. Tem-se aqui a oportunidade de expressão como veem, sentem, pensam a respeito do meio ambiente, a sociedade e seus inúmeros problemas. E como nesse espaço, o diálogo se torna fundamental, observa-se a valorização da palavra e da escuta dos participantes. Na concepção de Loureiro e Franco, (2014, p. 173):

O diálogo é assumido também como chamamento a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes e, ainda como provocador da ação pelas palavras que transformadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavra-ação, atividade humana de significação e transformação do mundo. Nesse sentido, o diálogo como palavra-ação, além de fazer a crítica em forma de discurso, se compromete concretamente com aquilo que denuncia e/ou anuncia.

Tal constatação revela que o trabalho da COM-VIDA utilizando-se da ideia de Paulo Freire a partir do diálogo no Círculo de Cultura, propicia que este, seja largamente utilizado nos diferentes espaços educativos sem necessariamente considerar as premissas epistemológicas e políticas da obra do autor. Contudo, evidencia a contribuição que este instrumento metodológico tem promovido à qualidade no trabalho desenvolvido pela COM-VIDA, especialmente quando se ver nesses espaços, como lugares de encontro que não “há ignorantes absolutos, nem

sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”, (FREIRE, 1987, p. 52), pois utilizando-se do diálogo potencializam seus compromissos na construção de caminhos comuns a fim de dar conta de seus problemas.

Para uma melhor compreensão da importância dessa política, detalharemos a seguir o papel desempenhado pelas COM-VIDAS dentro de dois programas do Ministério da Educação, a iniciar pelo Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas – PVCBE e posteriormente, o Programa Escolas Sustentáveis.

3.1. COM-VIDA no Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas – PVCBE

O Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (PVCBE), criado a partir de demandas da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizada em 2003, é um programa que se propõe a construir um processo permanente de Educação Ambiental na escola, para tal, cria mecanismos de difusão dos saberes tradicionais, conhecimentos científicos, e políticas ambientais. (BRASIL, 2007e)

Nesta perspectiva, o PVCBE busca incluir na pauta deste processo, o incentivo à inclusão de ações coordenadas e sistemáticas de EA no currículo e no projeto político-pedagógico das escolas; o apoio aos professores a fim de se tornarem educadores ambientais, com base em valores voltados para a sustentabilidade; o incentivo e aprofundamento do debate socioambiental nas escolas num processo de formação e de fortalecimento dos espaços coletivos de organização, além do fomento de projetos de EA no ensino básico e inclusão digital nas escolas e comunidades, com atividades de pesquisa, planejamento e implementação de projetos e ações. (BRASIL, 2007e)

O PVCBE como sistema contínuo de implementações de políticas de EA na escola é estruturado em quatro dimensões/modalidades (difusa, presencial, a distância, e ações estruturantes) que criam um círculo virtuoso de ações. As ações na dimensão difusa são aquelas realizadas por meio de campanhas pedagógicas com forte uso do componente de comunicação de massa. Neste sentido, o programa destaca a realização de Conferências Infanto - Juvenis pelo Meio Ambiente, pois,

esta forma propicia uma maior participação e mobilização da sociedade, a começar pela comunidade escolar. (BRASIL, 2007e)

Na dimensão presencial, o programa prever a formação dos professores, que deve acontecer tanto como na sua formação inicial quanto na formação continuada. Quanto a dimensão a distância, de uso de tecnologias, visando superar práticas tradicionais ainda recorrentes nas instituições sistematizadas de ensino, são ações cuja perspectiva promova a pesquisa colaborativa, memória infinita, inteligência coletiva, capacidades de simulações e interatividades entre os inúmeros jovens e professores de vários lugares. Na dimensão/modalidade ações estruturantes que podem ser considerar como subprogramas do PVCBE encontra-se: Educação de Chico Mendes, Ciências de Pés no Chão, Coletivos Jovens pelo Meio Ambiente e as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escolas. (BRASIL, 2007e)

Com a finalidade de atender o que estabelece no artigo 11 da Lei 9795/99 e o decreto 4.281/2002, o qual reza que os professores devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, a Coordenação Geral de Educação Ambiental - CGEA por meio do PVCBE deu início o processo de formações, como estratégia para implantação da COM-VIDA. Essa formação foi desenvolvida em duas etapas: A primeira, com a realização dos Seminários de formação de professores e estudantes em Educação Ambiental, realizados nos anos de 2004/2005. Em nível nacional, aconteceu em Brasília no ano de 2004, o I Seminário Nacional de Formadores (FI), que teve como público-alvo representantes de Secretarias de Educação, Coletivos Jovens, ONG's, Secretarias de Meio Ambiente, IBAMA e uma universidade, durante o seminário foram trabalhadas as bases conceituais e a metodologia de formação de COM-VIDA no país. Posteriormente, foram realizados os seminários estaduais (FII) e locais nos municípios-pólos regionais (FIII), envolvendo 26.627 professores e 22.720 alunos, quando somados as etapas (FII e FIII) (BRASIL, 2007a).

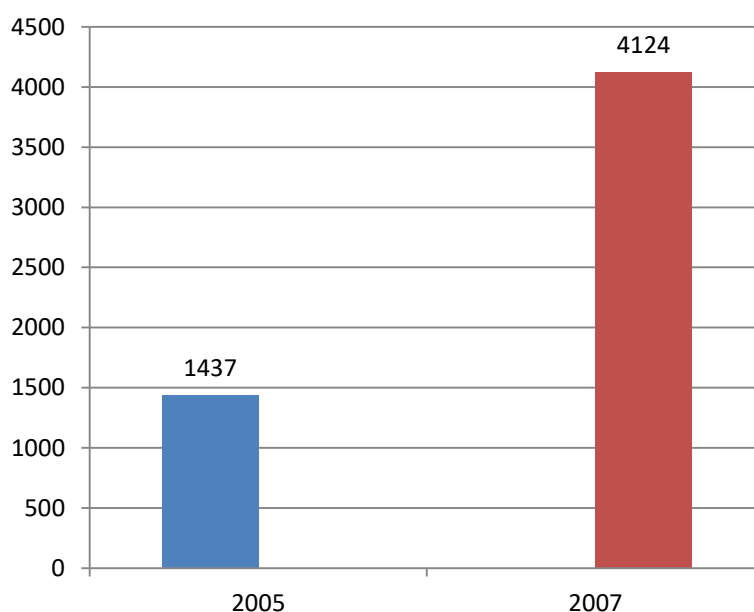
Na segunda etapa, durante o processo de realização da II Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente, realizou-se o estudo da publicação "Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola", na qual havia informações gerais sobre a COM-VIDA, incentivando sua implantação e assim promovendo a ampliação desta ação nos sistemas de ensino, criou-se mecanismos de um registro

nacional, a fim de construir um banco de dados o que permitia cadastrar e publicar as ações que foram desencadeadas a partir das discussões realizadas durante a conferência na escola. (BRASIL, 2007e)

Para dar continuidade ao processo formativo, o Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola – FNDE publicou a Resolução de nº 13, de 7 de abril de 2006, estabelecendo orientações, diretrizes e normas para a assistência financeira suplementar, a projetos educacionais voltados para a Educação Ambiental, permitindo que as Secretarias Estaduais e outras instituições realizassem formação com carga horária mínima de 16 horas, mas que envolvessem preferencialmente as escolas e os participantes da II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Em vista dessa configuração delineada pela Coordenação Geral de Educação Ambiental em prol da implantação e implementação da COM-VIDA, pode-se verificar a ampliação dessas comissões, no período de 2005 a 2007, conforme ilustrada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Evolução de implantação de COM-VIDA nas escolas brasileiras no período de 2005 a 2007.



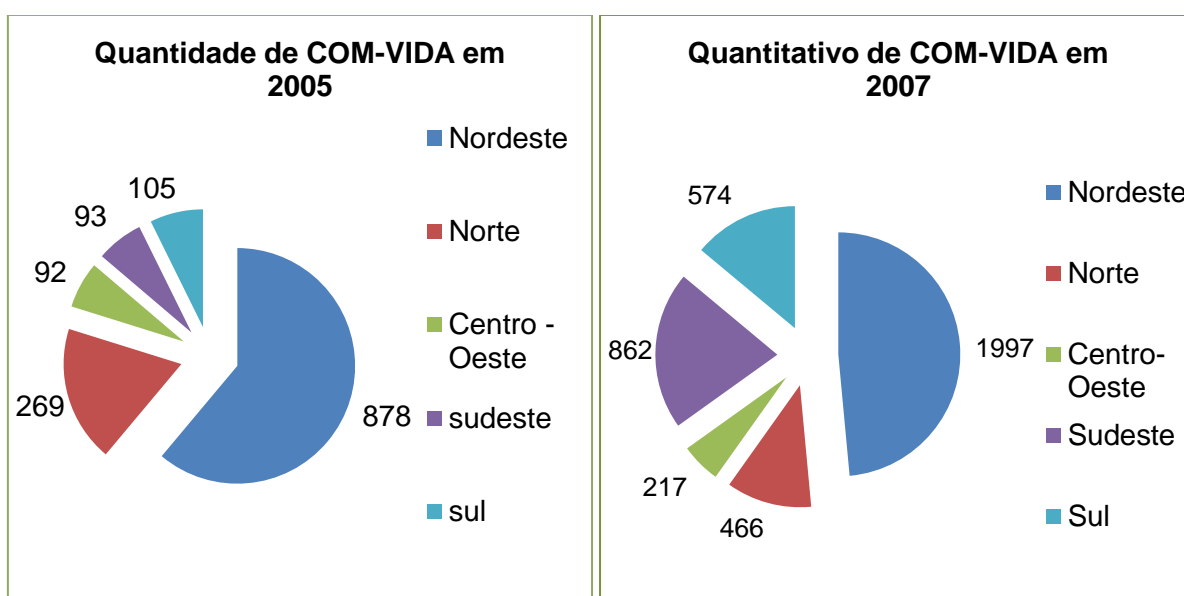
Fonte: elaborado pelo autor, baseado no Documento Técnico, nº 10 OG/ 2007.

Visualiza-se que no período de 2005 e 2007, há um o processo de ampliação quanto a implantação da COM-VIDA nos espaços escolares no país, pois

em 2005 as COM-VIDAS encontrava-se em 1.437 escolas e, em 2007 já estava presente em 4.124 escolas. Vale ressaltar que conforme o documento oficial “Série de documentos técnicos nº 10” do Órgão Gestor de EA, enfatiza que a pesquisa realizada em 2005 sobre o perfil das COM-VIDAS tomou como referencial apenas o número total de escolas que foram incentivadas a criar COM-VIDAS presentes nos Seminários de Formadores do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas. Por isso não teve como apontar a quantidade exata de Comissões já estabelecida no país até então.

Outro dado interessante a ser ressaltado, a fim de colaborar com a caracterização das COM-VIDAS é a sua distribuição nas cinco macrorregiões do Brasil estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Gráfico 2 – Comparativo de COM-VIDAS por macrorregiões nos período de 2005 e 2007.



Fonte: elaborado pelo autor baseado no Documento Técnico, nº 10 OG/ BRASIL/2007c

De acordo com o gráfico comparativo, pode-se constatar o aumento significativo quanto ao processo de criação de COM-VIDA na região nordeste, assim como nas demais macrorregiões. Dentre as ações que podem ser pontuadas como relevantes para ampliação desse quantitativo, destaca-se a realização das duas primeiras versões da Conferência Infante – Juvenil pelo Meio Ambiente, bem como a participação das escolas como coletivo mobilizador das ações propostas.

3.2. COM-VIDA: no Programa Escolas Sustentáveis

Em 2002, a Organização das Nações Unidas – ONU em Assembleia Geral mediante resolução, proclamou a Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005 – 2014), designando a UNESCO a elaborar o Plano Internacional de implementação da década. O plano elaborado apresenta o desafio do Programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável, descreve ainda o tipo de educação que, coletivamente, os parceiros consideram essencial para facilitar o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2005)

A década da Educação das Nações Unidas para Desenvolvimento Sustentável tem como objetivo geral “integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p. 17). O plano destaca que a década fundamenta-se numa concepção em que todos tenham a oportunidade de beneficiar da educação, aprendendo valores, comportamentos e modo de vida sustentável, a fim de transformar positivamente a sociedade. Neste contexto, apresenta cinco objetivos que traduzem essa visão:

1. Valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável;
2. Facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS;
3. Fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos;
4. Fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável;
5. Desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade no que se refere à EDS. (UNESCO, 2005, p. 17)

O Brasil, ao assumir o compromisso de implementação deste plano, claro influenciado também por outras orientações, documentos, planos, princípios, objetivos, metas estabelecidas em conferências, seja da educação ou do Meio Ambiente como: Agenda 21, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Carta da Terra e outros, que

antecederam o referido plano, desencadeou uma agenda pública, especialmente dentro dos Ministérios do Meio Ambiente e Educação, que podemos visualizar a partir de uma coletânea de documentos oficiais, elaborados pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. A Coordenação Geral de Educação Ambiental – CGEA/ MEC, insere esta pauta, a partir da implementação do processo de conferência Infante - Juvenil pelo Meio Ambiente e, ao destacar também a contribuição da COM-VIDA neste desafio de uma educação para sustentabilidade.

Essa mobilização, circunscritas à Educação para Sustentabilidade favoreceu o surgimento do Programa Escolas Sustentáveis – PES, a qual chama a escola para promover mudanças em todo o seu conjunto, ao afirmar que “tornar a escola um espaço educador sustentável significa romper com a lógica que orienta a dinâmica social atual” (BRASIL, 2012b, p.11) e para tal, precisa constituir-se em:

Uma local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. (BRASIL, 2012b, p.10)

Nessa perspectiva de mudança qualitativa do cenário da educação, a escola orientando-se pela busca da sustentabilidade passa a fazer parte de uma comunidade mais ampla, que busca respostas para a crise socioambiental. Ela somente será sustentável se houver elos entre currículo, gestão e espaço físico, articulados numa perspectiva ambiental. O currículo orientado pelo projeto político-pedagógico cuida e educa, na medida em que valoriza a diversidade, estabelecendo mecanismo de aproximação entra sala de aula e os diversos saberes. E, sobretudo, quando no incentivo à cidadania ambiental. A gestão, quando valoriza o respeito à diversidade, promovendo a mediação pelo diálogo, democracia e a participação. O espaço físico, quando proporciona melhorias de aprendizagens na medida em que se tem um espaço adequado (BRASIL, 2012b).

As Comissões de Meio Ambiente e Qualidade Vida, diante dessa configuração, no Programa Escolas Sustentáveis, se inscrevem dentro da gestão democrática. Compreendida enquanto espaço dialógico permite articulações de iniciativas múltiplas que no âmbito global, são destinadas à melhoria da qualidade de vida na escola. Uma vez implantada a COM-VIDA constitui-se, de acordo com as diretrizes oficiais, em:

Um espaço de diálogo que ajuda a escola a projetar e a implementar ações que envolvem toda a comunidade escolar, visando a um futuro sustentável. Isto tem reflexos na diminuição do desperdício de água, energia, materiais e alimentos, nas compras conscientes, na destinação adequada de resíduos entre outras práticas voltadas ao bem estar pessoal, coletivo e ambiental. (BRASIL, 2012b, p.10).

Vale ressaltar, que a participação é imprescindível nesse trabalho da COM-VIDA, pois requer um planejamento e o estabelecimento de uma agenda permanente de ações, que vai desde a elaboração de diagnósticos da situação ambiental da escola, a encontros, palestras, oficinas, dentre outras. Neste sentido, fará com que a gestão da escola estabeleça com clareza temas prioritários, a partir de um plano de adequação gradual da escola a novos parâmetros de conforto, utilização de recursos, funcionalidade e beleza.

A realização de adequações na estrutura física das escolas requer uso de recursos financeiros. Nesse caso, a escola poderá criar mecanismos de parcerias com instituições públicas e privadas. Contudo, o governo federal, a fim de apoiar as escolas, lança dentro do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE¹¹, especificamente, o PDDE Escolas Sustentáveis, que teve início com a Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013. Resolução esta, que visa à destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, especificamente àquelas que possuam alunos matriculados na educação básica, com objetivos claros, imbuídos na busca da melhoria da qualidade de ensino, bem como, a promoção da sustentabilidade socioambiental. Inicialmente, visava contemplar 10 mil escolas com repasses financeiros que variavam entre 8.000,00 a 14.000,00 reais, ao tempo que definiu as ações financiáveis em um plano de ação a ser preenchido pela escola, no sistema PDDE interativo¹².

Segundo o Núcleo de Educação Ambiental - NEA em 2012, o município de Caxias recebeu as orientações do Ministério de Educação para que as escolas elaborassem o plano de atendimento no PDDE interativo, ambiente em que as escolas contempladas preenchem o sistema, que posteriormente serão analisadas,

¹¹ BRASIL, 2012b, diz que O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do distrito federal, às escolas privadas de educação especial mantidas sem fins lucrativos, bem como às escolas indígenas, quilombolas e do campo.

¹² Segundo o MEC, o PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e é disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

e sendo aprovadas são financiadas. Ao realizar tal procedimento, as unidades escolares aderem ao Programa Escola Sustentáveis. Mediante os critérios definidos pelo MEC, apenas 06 (seis) escolas da rede municipal de Caxias, foram contempladas e que segundo o NEA somente 01 (uma) escola recebeu recursos no valor de 10.000,00 (dez mil reais), não sendo justificado pelo Ministério, o não financiamento das demais escolas.

No ano de 2014, o Ministério da Educação, dando continuidade, ao Programa Escolas Sustentáveis, lançou a Resolução FNDE nº 18, de 03 de setembro de 2014. Neste período, o número de escolas do município de Caxias, contempladas com o programa citado, foi ampliado, para o total de 33 escolas, incluindo escolas situadas tanto da zona urbana quanto rural, sendo 15 escolas municipais da zona urbana e 18 escolas municipais da zona rural. Vale ressaltar que as escolas contempladas não receberam os recursos do programa, o que inviabilizou a continuidade das ações orientadas à implementação do referido programa.

4. Caminhos metodológicos da investigação

Neste quarto capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos nesta investigação. Estruturado em quatro tópicos: o primeiro intitulado: **O Estudo de Caso como opção metodológica da pesquisa**, que por ser uma investigação de natureza qualitativa, possibilita a utilização de várias estratégias de pesquisa, neste tópico o autor destaca, a opção da estratégia de Estudo de Caso. O segundo tópico, denominado: **Caracterização da área de estudo**, procura apresentar os aspectos geográficos, históricos e econômicos da área estudada. O terceiro tópico deste capítulo: **Características das Escolas pesquisadas e de seu entorno**, destaca os aspectos estruturais, organização e funcionamento das escolas envolvidas, bem como, a caracterização da área onde estão inseridas. O quarto e último tópico intitulado: **Caracterização dos sujeitos da pesquisa**, apresenta as características dos envolvidos na investigação.

4.1 O Estudo de Caso como opção metodológica da pesquisa

O presente trabalho constitui-se de uma investigação qualitativa. Essa abordagem surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por meio de estudos e sua divulgação com um crescimento na utilização de abordagens dessa natureza em especial em investigação na área de Educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tornando-se mais claramente visíveis durante a década de 1990 e o início do século XXI (CRESWELL, 2010).

Segundo de Creswell, (2010, p. 26),

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para temas gerais e as

interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final escrito tem uma estrutura flexível. Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação.

O mesmo autor destaca que o pesquisador não seleciona apenas um estudo qualitativo, quantitativo ou de método misto, mas decide também uma estratégia da investigação existente dentro dos três tipos de estudos. (CRESWELL, 2010). Mediante tal constatação, essa pesquisa se utilizou da estratégia de estudo de caso, em virtude de ser amplamente utilizada nas ciências sociais – sociologia, direito, psicologia, história, economia -, bem como em áreas de orientação prática como a administração pública, política pública, ciência da administração e educação (YIN, 2005; ANDRÉ, 2008).

Para compreender ou interpretar o fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores, por meio da participação de suas vivências, faz-se necessário a atenção às percepções e significações que os atores envolvidos demonstram, a partir dos questionamentos desta pesquisa. Acredita-se, ser de suma importância para estas vivências, a proximidade do pesquisador com o objeto de estudo, a fim de verificar todas as variáveis possíveis e elementos bem detalhados, assim deve-se contribuir com maior profundidade esta pesquisa (ANDRÉ, 2005). Pode-se complementar isto, como o que (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), diz:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Das várias estratégias de pesquisa focada na abordagem qualitativa em educação, o Estudo de caso, constitui-se em uma pesquisa empírica com propósito exploratório e descritivo, que tem como objetivo de investigar e explorar aquelas situações as quais a intervenção não tem clareza no conjunto de resultados. Como enfatizado por Creswell, (2010, p.38):

Estudo de Caso é uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Relaciona os casos pelo tempo e pela atividade, e para que a coleta das informações seja bastante detalhada, usam vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado.

Essa estratégia na educação tem ganhado muitos adeptos, por sua variedade aplicações. Segundo Ventura (2007, p.385).

Os estudos de caso têm várias aplicações. Assim, é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Além disso, parece ser apropriado para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes.

Tendo em conta a assertiva da autora apresentada, o Estudo de Caso como modalidade de pesquisa é compreendido como estratégia que possibilita um estudo de um problema, buscando compreender o fenômeno em sua profundidade, embora delimitado, mas contextualizado em tempo e lugar.

De acordo com Ventura (2007) em uma investigação qualitativa com estratégia de Estudo de Caso, mesmo sem um roteiro rígido, faz-se necessário a definição de quatro momentos (fases) que se relacionam: delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório do caso. Segundo autora a primeira fase consiste na **delimitação da unidade** que constitui o caso, exigindo assim do pesquisador certas habilidades para perceber quais dados são suficientes para à compreensão do objeto de estudo. A segunda fase a **coleta de dados**, pode ser realizada considerando vários procedimentos quantitativos ou qualitativos, como a observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, levantamentos de dados e análise de conteúdo.

A **seleção, análise e interpretação dos dados** compreende a terceira fase do Estudo de Caso; no momento da seleção dos dados deve-se considerar, os objetivos da investigação, seus limites, bem como, as referências para avaliar a utilidade dos dados; a análise deve considerar as limitações dos dados obtidos e a

qualidade da amostra. É importante salientar, também a utilização de categorias de análise derivadas de teorias, a fim de que a interpretação dos dados não envolva julgamentos implícitos, preconceitos e opiniões de senso comum. A quarta e última fase, a **elaboração do relatório do caso**, representada pela elaboração dos relatórios parciais e finais e caracterizada pela concisão.

Como foi enfatizado anteriormente, o presente trabalho visa analisar as contribuições da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas - COM-VIDA à Educação Ambiental a fim de revelar que esta ação tem fortalecido a Educação Ambiental como política educacional no município de Caxias - MA, o nosso papel neste trabalho foi o de identificar explicitamente e reflexivamente seus vieses, seus valores e suas origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e status socioeconômico que podem moldar suas interpretações durante o estudo, haja vista, que estava envolvido. Isto implica que nos comprometemos em proteger os direitos dos participantes humanos, bem como manter a relação de confiabilidade e o anonimato dos envolvidos, considerando que trabalhamos no Núcleo de Educação Ambiental, da Secretaria Municipal de Educação, na qual se insere o conjunto de escolas pesquisadas.

Esta investigação foi realizada em quatro escolas da rede municipal de Caxias: Unidade Integrada Municipal Guiomar Cruz Assunção, Unidade Integrada Municipal Sinhá Castelo, Unidade Integrada Municipal Renato Vila Nova e a Unidade Integrada Municipal Flora Alves. Os critérios estabelecidos para a seleção destas escolas levou em consideração que dentro de um universo de 259 estabelecimentos de ensino da rede municipal, 118 delas já constituíram a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA; como a formação deste colegiado é sugerida pelo Ministério de Educação às escolas que ofertam do 6º a 9º anos, ou seja, anos finais do ensino fundamental, o município possui somente 34 escolas; Outro critério estabelecido foi adesão ao Programa Escola Sustentável que das 34 anteriormente selecionadas, somente 06 escolas permaneceram ainda na lista de seleção. Este último critério foi dado ênfase, porque seria necessário verificar o trânsito da COM-VIDA neste programa, haja vista que a COM-VIDA está presente em dois programas do Ministério da Educação, o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas- PVCBE e o Programa Escolas Sustentáveis - PES.

Das 06 escolas selecionadas, verificou-se ainda que, em apenas quatro possuíam um trabalho consistente, e, sendo que nas duas escolas rejeitadas pelo pesquisador, não obtivemos uma boa receptividade, haja vista as dificuldades de encontrar os membros da COM-VIDA, e não encontrando acesso a nenhum material produzido, mesmo com a insistência do pesquisador, o qual realizou várias visitas.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas. Na primeira etapa foi estabelecido o protocolo de Estudo de Caso¹³, que descreve procedimentos e regras a serem seguidos pelo pesquisador, apresentando características de flexibilidade, tendo em vista, que a aproximação com o contexto do objeto poderia sofrer novas percepções. Descreve ainda nesta etapa, a revisão da literatura, devido ser de suma importância, pois segundo Creswell (2010) compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo estudado.

A segunda etapa da pesquisa foi a da coleta de dados, sendo realizadas visitas à Secretaria Municipal de Educação do Município de Caxias – MA para seleção e análise do corpus do trabalho, bem como acesso a documentos públicos, assegurados por Flick (2013, p.124):

Como alternativa você pode usar materiais já existentes, como, por exemplo, documentos resultantes de um processo institucional. Estes podem ser textos, imagens que podem ser analisados de maneira qualitativa ou quantitativa, dependendo da questão da pesquisa. A análise dos documentos pode se referir a materiais existentes – como diários - que não foram ainda usados como dados em outros contextos. Às vezes eles se refere a conjunto de dados existentes de outros contextos – como estatísticas oficiais que foram produzidas não para pesquisa, mas para propósitos de documentação.

Como estratégias metodológicas para a realização desse estudo, foram utilizadas análise documental, observação e aplicação de questionário semi-estruturado. A análise documental compreende o estudo do Relatório de Gestão do Núcleo de Educação Ambiental de Caxias, bem como do Plano de Ação e dos Acordos de Convivência das escolas que possuem COM-VIDA, além dos documentos oficiais do Órgão Gestor de Educação Ambiental (âmbito Nacional).

¹³ Segundo Yin (2001, p. 89) o protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso.

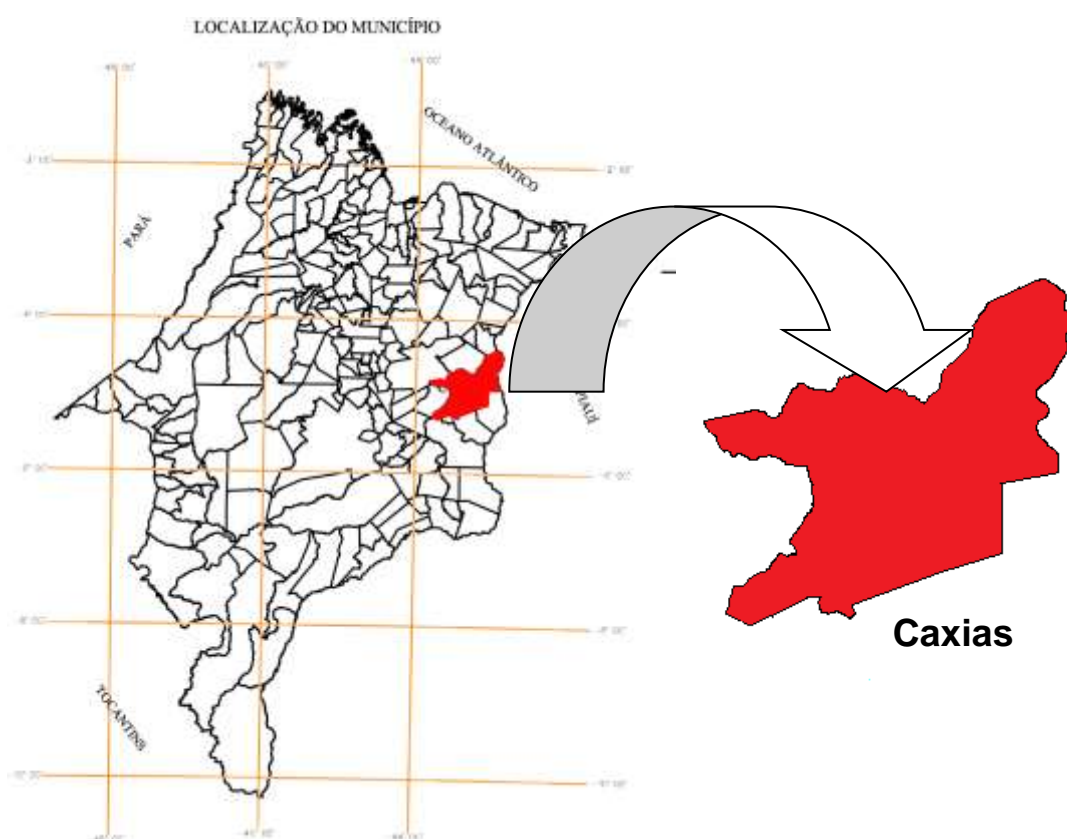
Conforme o protocolo de Estudo de Caso, estabelecido previamente, à aplicação dos questionários, abrangeu o Núcleo Mobilizador de cada escola, totalizando 16 sujeitos na pesquisa, ou seja, em cada escola pesquisada recorreu-se a um gestor Escolar, um professor, um aluno e um pai ou representantes da comunidade¹⁴. Na terceira etapa, análise dos dados coletados, agrupou algumas concepções em categoria, a fim de otimizar o processo de interpretações, correlacionando com os autores que fundamentam a investigação. E, por fim, a última etapa, elaboração do relatório do caso, na qual, realizou-se a elaboração dos relatórios parciais e seguidamente o relatório final do trabalho.

¹⁴ Nos acordos de convivências de todas as escolas de Caxias, pode-se verificar que a formação do Núcleo Mobilizador está organizada da forma descrita no texto, diferenciando do sugerido pelo documento oficial.

4.2. Caracterização da área de estudo

O município de Caxias está localizado na mesorregião leste do Estado do Maranhão, dista a 360 km da capital São Luís - MA e, apresenta as seguintes coordenadas geográficas: Latitude de 04° 51' 32" S e Longitude de 43° 21' 22" W. Está a cerca de 66 m de altitude, com uma extensão territorial de 5.196,771 Km², área que corresponde aproximadamente a 1,55% do território maranhense (331.983,293 km²).

Figura 01. Localização da área de estudo.



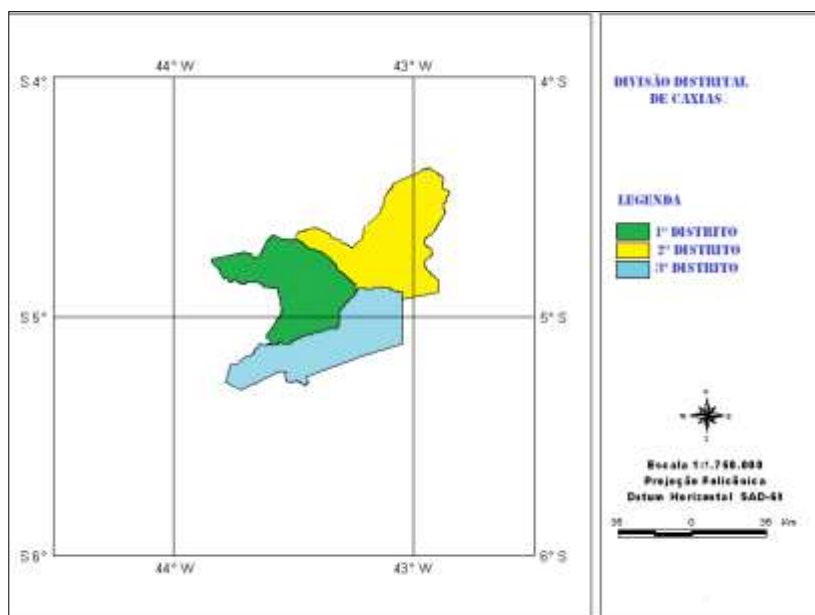
Fonte: Prefeitura Municipal de Caxias, adaptado pelo autor.

Caxias é o quinto município mais populoso do Estado, segundo censo demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a qual, possui 155.129 habitantes. Apresentando uma densidade demográfica de 30,12 h/km² e taxa de urbanização de 76,41%, ou seja, 118.535 habitantes residem

na zona urbana e 36.594 habitantes são domiciliados na zona rural. Este último corresponde apenas 23,59% do total de habitantes do município.

O território do município de Caxias está dividido em zona urbana e zona rural. A zona urbana subdivide-se nas zonas: central, norte, sul, leste e oeste; sendo composta por trinta e cinco bairros, conforme Lei Municipal de nº 1838/2009. A zona rural está dividida em três distritos: 1º distrito, 2º distrito e 3º distrito. Como pode-se visualizar na figura que segue.

Figura nº 02 - divisão distrital do município de Caxias



Fonte: Sítio do ZEE MA, 2004. Adaptado pelo autor

Por suas características gerais, no que se refere ao clima, temperatura, pluviometria, hidrografia, geomorfologia e biomas, pode-se destacar que o município, pela proximidade à faixa equatorial e pela baixa altitude sofre a influência, principalmente, das massas de ar equatorial continental (mEc), quente e úmida. Apresenta características megatérmicas, considerando que os meses mais frios são superiores a 18°C; a temperatura média anual é de 28,2 °C e com índice pluviométrico que variam entre 1.100 e 1.500 mm/ano conforme o INMET – Instituto de Meteorologia de Caxias.

Quanto à geomorfologia, o relevo apresenta-se de característica plana e suavemente ondulado, com drenagem de baixa densidade e padrão normalmente

dendrítico. Sua área de influência está inserida na unidade geomorfológica denominada de *Superfície Maranhense com Testemunho*¹⁵.

O município é banhado pelas seguintes bacias hidrográficas: Bacia do Rio Itapecuru, Bacia do rio Parnaíba e a bacia do rio Munim. Conforme (Prefeitura de Caxias, 2006), destaca que a bacia do rio Itapecuru drena uma área de 3.567,40 km², correspondendo a 68,64% do território municipal; a Bacia do rio Parnaíba ocupa uma área de 1. 581,80km², corresponde 30,43% e a Bacia do Rio Munim drena uma área de 48,12 km² o que corresponde a 0,93% do território do município. Caxias, conta, ainda, com uma diversidade de biomas e formações vegetacionais que inclui regiões de cerrados, cerradões, matas de galerias ou ciliares, carrasco ou matas secas, vegetação higrófilas, vegetações de pequeno porte e áreas de transição entre esses ecótonos. (MENESES et. al., 2015).

Quanto a origem do município de Caxias não há consenso, porém evidências apontam que nos primórdios do século XVIII já existiam centenas de aldeias indígenas às margens do rio Itapecuru, que foram sendo escorraçados para o médio e alto Itapecuru, pelos portugueses. (COUTINHO, 2005).

Coutinho (2005) assevera, que as contestações quanto a origem de Caxias deve-se ao fato de inúmeros escritores, como César Marques, Gonçalves Dias, Raimundo Carvalho Guimarães, Pe. José Coelho de Souza dentre outros, apresentarem teorias diferenciadas.

Entretanto, Coutinho (2005, p. 24) destaca que:

Quase sem exceção, as cidades do interior do norte do Brasil nasceram em consequência dos chamados “pousos” ou “paiós” que foram se espalhando ao longo dos vales de nossos rios. Esses *pousos* eram casebres construídos de folhas de palmeiras, geralmente tapados de palhas que serviam aos tocadores de gado que provinham da bacia do São Francisco, na direção do litoral, notadamente para São Luís (...). Os *paiós* por seu lado eram depósitos provisórios construídos pelos lavradores de cultivo incipiente da terra, onde armazenavam, nas colheitas, o produto do seu trabalho. Encerrado o ciclo produtivo arribavam tenda, para a queima de novas matas e construção de novos roçados, via de regra à margem dos rios, única via de acesso para o escoamento da produção.

¹⁵ Conforme Atlas do Maranhão (2002), Superfície Maranhense com Testemunho corresponde a uma área aplainada durante o ciclo velhas, dominada, em parte, por testemunhos tabulares da superfície de cimeira, principalmente na porção central do Estado, estendendo-se em direção ao litoral.

Ora, é sabido que os sertanistas que partiram do sul e leste do Brasil penetraram nos sertões do Piauí, atravessando o Parnaíba e atingiram, nas imediações de Caxias, o curso do médio Itapecuru, como já o haviam feito na região de Pastos Bons, na parte alta do rio. Em Pastos Bons (diz o nome) a criação de gado foi a origem da povoação que, mais tarde, seriam elevada a vila, o mesmo ocorrendo em relação a Caxias, que jamais fora fundada, num dia e hora certos, senão originada dos pousos e paióis, e do aglomerado de lavradores e criadores da região, veio a se transformar, a partir dos 30 primeiros anos do século XVIII, no arraial que foi o núcleo da atual Caxias, (...).

A este respeito, o autor tenta responder o questionamento de quem fundara a cidade de Caxias, pois tanto na obra do escritor Raimundo Carvalho Guimarães intitulada como “Buriti Bravo, Nesga do Sertão” de 1979, como na obra do Pe. José Coelho de Souza intitulada “Os Jesuítas no Maranhão”, apresenta-se a figura do fundador, sendo na primeira obra o Pe. João Ferreira e na segunda, fundada pela o Pe. Antonio Dias em 1741.

Em 10 de março de 1747, o conglomerado de Caxias é elevado à categoria de Arraial, por meio da decisão régia de D. João V, rei de Portugal, com a denominação de Arraial das Aldeias Altas. Somente em 31 de outubro de 1811, Aldeias Altas tornou-se Vila, por meio do Alvará do príncipe regente D. João, sendo denominada vila de Caxias das Aldeias Altas (COUTINHO, 2005). Foi emancipada em 1836, com a denominação somente de Caxias.

O significado dos nomes dados à Caxias, primeiramente de Aldeias Altas se deve ao fato de que no período inicial do povoamento existiam três aldeias nas pequenas montanhas às margens do rio Itapecuru. Portanto o topônimo Aldeias Altas tem sua referência no conglomerado de aldeias indígenas situadas nas partes mais altas. Outro nome dado foi Cachias, hoje com x, deriva de uma planta que produz uma flor no formato da cora de Cristo, ou seja, circular, que servia como aromatizante. Contudo não se sabe se existia, ou ainda existe esse tipo planta na região. (COUTINHO, 2005).

Os estudos de Coutinho (2005), nos aponta a importância do município de Caxias nos cenários econômicos, políticos e culturais do Brasil. Ressalta que desde o período colonial brasileiro a região se destaca economicamente, devido a forte produção agrícola, especialmente com o cultivo de algodão e arroz. O autor supracitado enfatiza que tal característica, fora registrado pelo inglês, poeta e historiador Robert Southey em sua obra intitulada *História do Brasil*, publicada nos

anos de 1810 a 1819 em Londres, na qual descreve que: “Aldeias Altas, lugar populoso de grande importância comercial”. Apresenta ainda que os naturalistas Spix e Martius que percorreram o território brasileiro, no século XIX, adentraram na Vila de Caxias das Aldeias Altas em 1819 e demonstraram suas impressões em seus textos, sendo citado por (COUTINHO, 2005, p. 60):

Caxias (vila desde 1812), anteriormente Arraial das Aldeias Altas, é uma das mais florescentes vilas do interior do Brasil. Monta 30.000 o número de habitantes do seu termo. Deve a sua prosperidade à cultura do algodão, explorada desde uns vinte anos, com afinco, em seu interior, e fomentada em toda a província pela Companhia de Comércio do Maranhão e Grão-Pará, assim como à atividade comercial de seus habitantes, entre os quais se encontram muitos europeus. Mais da metade do algodão produzido na Província é despachada daqui para a capital, e, nos últimos anos, o número de fardos embarcados em Caxias, cada um do peso de 5 a 6 arrobas, subiu a 25.000 e até 30.000, que avaliando baixo, mesmo no interior, vale uns 1.650 ou 1.980 florins.

Diante de tal constatação, a economia caxiense vinha demonstrando consideravelmente um crescimento, sendo a cultura do algodão o principal fator de desenvolvimento econômico, o que durou até a década de 1950. Entretanto, e paralelamente, foram cultivados intensamente o arroz, milho e incrementado pela extração das amêndoas do babaçu, matéria prima para a produção de óleo comestível, em meados do século XX. Com as instalações industriais, nos ramos têxteis e extrativismos com a produção mineradora e vegetal, ainda nos fins do século XIX, Caxias atinge o seu apogeu econômico, e com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, nos Estados Unidos, a economia penetrou num estágio de declínio e estagnação econômica.

Desta cidade nasceram inúmeros literatos e alguns com grande notoriedade em nível nacional como Antonio Gonçalves Dias e Henrique Maximiano Coelho Neto. Além de outras grandes personagens que no campo da política se destacaram chegando a ocupar os cargos, de governador do Estado, Deputados Estaduais e Federais, como também Senador da República.

Nos últimos anos ocorreram grandes transformações nos índices econômicos e sociais de Caxias. A soma das riquezas produzidas no município chegou ao patamar de R\$ 819.613 em 2011, ocupando o 6º no ranking Estadual e 572º no ranking nacional. No sistema produtivo, foram sentidas mudanças nos três

setores da economia; no setor primário com destaque para a pecuária obtendo um crescimento significativo do rebanho bovino, colocando Caxias como um dos grandes produtores do Estado. A cadeia produtiva de bovinos de corte, não é expressiva em relação ao tamanho do seu rebanho; a bovinocultura saltou 836 mil litros de leite para 1.268 mil litros de leite em 2010. A produtividade na agricultura se destaca a produção do arroz, feijão, mandioca, melancia e milho. Enfim a atividade agropecuária ocupa espaço de 6,70 do PIB municipal.

Na indústria tem como principal atividade econômica na construção civil, e de transformação (fabricação de cervejas, chopes e refrigerantes), a produção de velas, sabão e óleos vegetais a partir da amêndoa do babaçu. No setor de serviços tem como principal atividade econômica a Administração Pública, comércio, atividades imobiliárias, aluguéis e transportes, concentravam em 2010, 71,92% do Produto Interno Bruto.

Caxias possui um conjunto arquitetônico que remonta do fim do século XIX e do início de século XX, predominantemente de características tradicionais portuguesas, bem como, outros estilos, como neoclássico, neocolonial e moderno. Apresenta no seu cotidiano uma diversidade expressões artísticas como dança do lili, tambor de crioula, a dança do cacuriá e bumba-meu-boi, além de vários festejos religiosos como os tradicionais festejos de Santo Antonio, São Sebastião e São Benedito e recentemente a procissão do fogaréu.

Caxias possui um grande potencial para o turismo encontrando-se o Museu Memorial da Balaiada, o balneário Veneza (estância Hidromineral do Parque Veneza), Academia caxiense de Letras e Instituto Histórico Geográfico de Caxias e Centro de Cultura Acadêmico José Sarney.

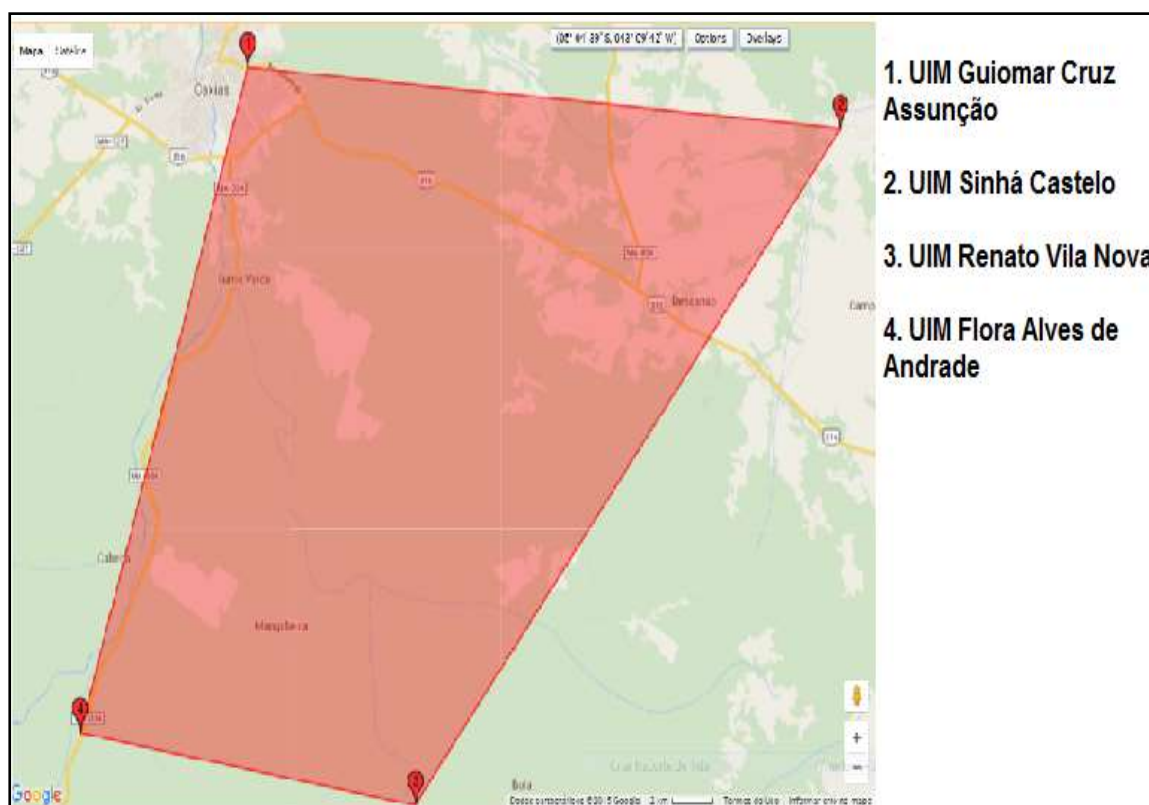
A culinária é rica e variada, destacam-se: o pirão-de-parida, arroz de cuxá, cuxá caxiense, Maria-Isabel, Baião-de-dois caxiense. Outro ramo que apresentou significativas mudanças foi o da educação, Caxias hoje, transformou-se em polo universitário, atraindo vários estudantes da região, possuindo três grandes faculdades privadas (FACEMA- Faculdade de Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão, FAI – Faculdade Vale do Itapecuru, Faculdade Anhanguera) e duas universidades públicas (UEMA – Universidade Estadual do Maranhão e UAB- Universidade Aberta do Brasil) e o IFMA – Instituto Federal do Maranhão. Além das redes pública estadual e municipal de ensino no município, a primeira contando com

23 escolas e a segunda com 259 escolas, conforme Censo escolar 2015, e outras escolas privadas.

4.3. Características das Escolas pesquisadas e de seu entorno.

Como mencionado anteriormente, quatro escolas foram alvo desta pesquisa, as escolas Unidade Integrada Municipal Guiomar Cruz Assunção, Unidade Integrada Municipal Sinhá Castelo, Unidade Integrada Municipal Renato Vila Nova e a Unidade Integrada Municipal Flora Alves; estando a primeira na zona urbana e as três seguintes localizadas na zona rural de Caxias. Conforme ilustra a imagem apresentada:

Figura 03 – Localização das escolas envolvidas na pesquisa



Fonte: imagem de satélite adaptado pelo autor

A escola **UIM Guiomar Cruz Assunção** está localizada na zona leste do perímetro urbano, situada na Avenida Alvorada, s/n, no bairro Mutirão da cidade de Caxias. Foi fundada em 1986, pelo então prefeito José Ferreira de Castro, sendo sua última reforma realizada em 2008, pelo prefeito Humberto Ivar Araújo Coutinho.

A escola está próxima à nascente de um dos riachos mais importante e afluente do Rio Itapecuru pela margem direita, o riacho São José e, inserida numa região bastante habitada, contando ainda em seu entorno, com uma área comercial e um grande fluxo de circulação de pessoas e automóveis, devido sua proximidade com a estrada federal – BR -316.

Em sua estrutura física, a escola possui oito salas de aula, uma sala dos professores, uma de leitura, uma diretoria, uma sala para secretaria, dois banheiros para alunos, dois banheiros para funcionários, um pequeno pátio, uma cozinha com depósito, um Almoxarifado e um laboratório de Informática.

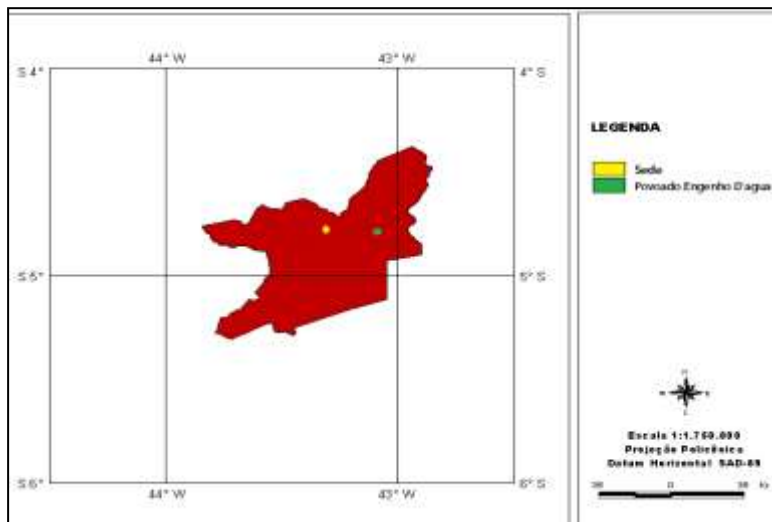
Atualmente possui um quadro de 51 funcionários, ou seja, trinta professores, duas diretoras, duas Coordenadoras Pedagógicas, uma Secretária Escolar, um Auxiliar administrativo, quatro merendeiras, quatro vigias e sete auxiliares de serviços diversos. Conforme matrícula inicial fornecida pela escola ao Censo Escolar 2015, possui 772 alunos estudando o ensino fundamental de 6º ao 9º ano funcionando nos turnos matutino e vespertino na modalidade regular.

A escola **UIM Sinhá Castelo** está localizada no povoado Engenho D'água, no 2º distrito do município de Caxias a 30 km da sede. Este povoado é um assentamento rural possuindo uma área de 9.615,3104 ha, (nove mil seiscentos e quinze hectares, trinta e um ares e quatro centiares). Sendo legalizado pelo INCRA conforme Portaria de Criação de nº 31/2004, de 9 de agosto de 2004, cujo imóvel foi desapropriado através do Decreto s/n, datado de 26 de novembro de 2001, cuja imissão de posse se deu em 08 de junho de 2004, recebendo o seguinte código do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária – SIPRA MA0738000. Garantindo a posse de 392 unidades agrícolas familiares.

A região conta com um aglomerado de nascentes, que juntos formam Riachão o afluente do Rio Parnaíba em sua margem esquerda. Sendo uma região atrativa para o lazer, principalmente nos finais de semana, onde muitas pessoas de Teresina, capital do Piauí e da sede do município, são atraídas por suas águas cristalinas e frias. Os riachos são utilizados pelos moradores do assentamento para o abastecimento local por meio de captação da água pela Estação de Tratamento de Água – ETA do Serviço Autônomo de Água e Esgoto – SAAE, como também serve para realização de atividades domésticas. Não somente os recursos hídricos que são atrativos, mas também toda a diversidade cultural da região, como a

religiosidade, as festas e as construções antigas, como a estação férrea, a casa grande, que ainda conta com utensílios antigos, traços do período da escravidão. Na figura a seguir pode-se visualizar a localização do povoado em relação à sede do município.

Figura 04 – Localização do povoado Engenho D’água no município de Caxias - MA



Fonte: Sítio do ZEE MA, 2004. Adaptado pelo autor¹⁶.

A seguir, na figura observa-se imagem aérea do povoado Engenho D’água,

Figura 05. Vista aérea do povoado Engenho D’água no município de Caxias - MA



Fonte: Global Mapper¹⁷

¹⁶ Localização estimada pelo pesquisador a partir de coordenadas geográficas

Conforme Vieira (2013), o local pertencia à Família Castelo, de origem caxiense, onde possuía uma pequena indústria açucareira, sendo posteriormente dividida entre os membros da família, como parte de herança, o que facilitou o arrendamento. A escola recebeu o nome de Sinhá Castelo homenageando a matriarca da família. Suas atividades pedagógicas iniciaram em 1985, quando a escola foi fundada pelo então prefeito José Ferreira de Castro, em uma sede própria, porém com a promessa de reforma do prédio, tiveram que abrigar-se na antiga casa Grande da Família Castelo, alugada pela prefeitura desde o ano de 2005, local em que a escola atualmente está funcionando temporariamente.

Figura 06. Casa Grande cedida para escola UIM Sinhá Castelo no povoado Engenho D'água no município de Caxias - MA



Fonte: arquivo do autor

Em sua estrutura física e material adaptada, a escola possui quatro salas de aula funcionando em três turnos, uma sala dos professores, uma de leitura, uma diretoria, uma sala adaptada para secretaria, dois banheiros para alunos, dois banheiros para funcionários, uma sala grande que serve de pátio, uma cozinha com depósito, um Almojarifado e uma área para as práticas educativas como horta escolar, dentre outras.

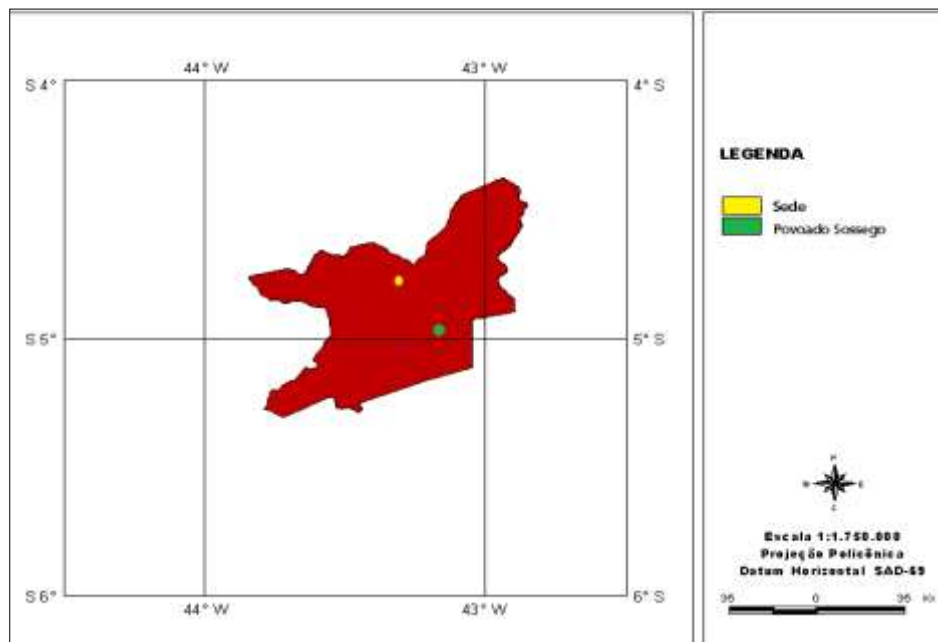
A escola conta com um quadro de 44 funcionários no total, sendo trinta professores, dois diretores, uma coordenadora pedagógica, uma Secretária Escolar, seis auxiliares de serviços gerais e quatro vigias. Atualmente oferece o Ensino

Fundamental do 1º ao 9º ano, em três turnos, no turno diurno na modalidade regular e noturno na modalidade EJA, com um total de 557 alunos, conforme matrícula inicial fornecida ao Censo Escolar 2015.

A escola apresenta ainda, em sua organização e funcionamento o planejamento de gestão, o que inclui: calendário escolar, plano de ação anual, projeto político pedagógico, planos de curso e bimestrais dos professores, relatórios de atividades, bem como, outros documentos necessários para o bom funcionamento escolar.

A escola **UIM Renato Vila Nova** está localizada na zona rural, especificamente no povoado Sossego, 1º distrito do município de Caxias. Foi fundada em 1996, pelo então prefeito Paulo Celso Fonseca Marinho, construída com apenas uma única sala de aula e, posteriormente com o aumento da demanda, foi necessário uma intervenção em sua estrutura física, sendo concluída em 2007. Na localidade residem aproximadamente 1300 pessoas.

Figura 07- Mapa de localização do povoado Sossego no município de Caxias - MA



Fonte: Sítio do ZEE MA, 2004. Adaptado pelo autor¹⁷.

Na figura a seguir, observa-se a fachada frontal da escola, após a última intervenção em sua estrutura física:

¹⁷ Localização estimada pelo pesquisador a partir de coordenadas geográficas

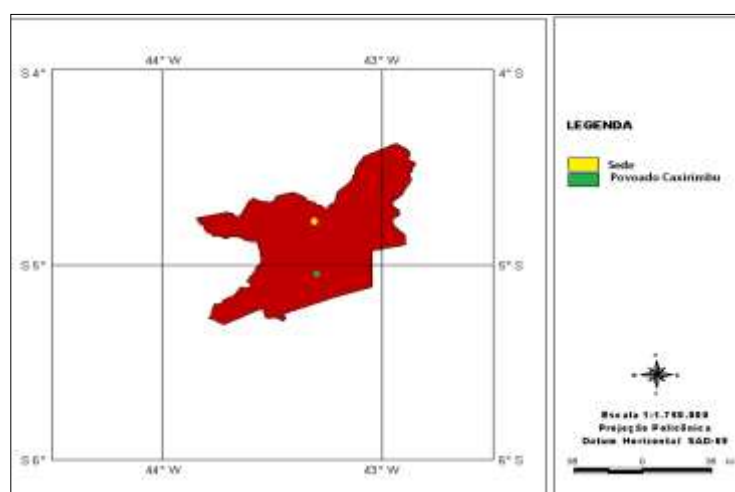
Figura 08 - foto da fachada Escola UIM Renato Vilanova



Fonte: <https://www.facebook.com/uimrenatovilanova.povoadosossego?fref=ts>

A **UIM Flora Alves de Andrade** está localizada na zona rural, no povoado Caxirimbu, 1º distrito do município de Caxias a 25 km da sede. Fundada em 1996, pelo então prefeito Paulo Celso Fonseca Marinho, construída com apenas uma única sala de aula, funcionava em dois turno de forma multiseriada, sofrendo uma intervenção na sua estrutura física em 2009 pelo prefeito Humberto Ivar Araújo Coutinho, ampliando para 04 salas de aula, a fim de atender a demanda, cada vez mais crescente.

Figura 09. Mapa de Caxias. Destaque para sede do município e o povoado Caxirimbu.



Fonte: Sítio do ZEE MA, 2004. Adaptado pelo autor¹⁸.

¹⁸ Localização estimada pelo pesquisador a partir de coordenadas geográficas.

A escola está inserida na área de assentamento rural Caxirimbu. O Assentamento possui uma área de 4.960,600 hectares, sendo legalizado pelo INCRA em 2001, conforme Portaria de Criação de nº 045/2001, de 17 de outubro de 2001, cujo imóvel foi desapropriado através do Decreto Nº S/N, datado de 25 de Abril de 2000, recebendo o seguinte código do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária – SIPRA, MA0575000. Garantindo assim a posse a 186¹⁹ (cento de oitenta e seis) unidades agrícolas familiares, depois de muita luta e confronto entre moradores e proprietários que durou por quinze anos (BRASIL, 2001o).

No assentamento, pode-se encontrar dois riachos: um denominado de “Praquê”, afluente do rio Itapecuru e o outro chamado de riacho Preto. O riacho “Praquê” é utilizado pelos moradores, para o lazer, abastecimento d’água e ainda para lavar roupas, utensílios domésticos, dar banho em animais como cavalos e jumentos de propriedades das famílias. (LIMA, 2007).

Ainda segundo Lima (2007), na localidade Caxirimbu, pode-se visualizar uma grande área verde, com a presença de densas matas de cocais como babaçuais. No que concerne a flora local, encontra-se várias outras espécies nativas entre as quais se destacam o caneleiro (*Lindackeria paraensis* Kuhlmann, 1838), a maçaranduva ou maçaranduba (*Manilkara huberi* Ducke Chevalier, 1932), o ipê ou paud’arco (*Tabebuia serratifolia* Vahl Nicholson, 1887), a aroeira (*Astronium sp*), a sapucaia (*Lecythis usitata* Miers, 1874), a mirindimba (*Buchenavia sp.*).

A autora citada, em seu estudo destaca que a região é marcada pela presença de alguns animais silvestres como cotia (*Dosyprocto ozarae* Lichtensteins, 1823), paca (*Agouti paca* Linnaeus, 1766), macaco-prego (*Cebus apella* Linnaeus, 1758), veado (*Mazama americana* Erxleben, 1777), gato do mato (*Leopardus tigrinus* Schreber, 1775), mucura (*Didelphis marsupialis* Linnaeus, 1758), répteis como teiú (*Tupinambis teguixin* Linnaeus, 1758) e camaleões (*Chamaeleo chamaeleon* Linnaeus, 1758), cobras como jibóia (*Boa constrictor* Forcart, 1960), cascavel (*Crotalus durissus terrificus* Laurenti, 1768). Entre as aves tem destaque o

¹⁹ No sítio <http://www.radaroficial.com.br/d/5528987820359680>, pode-se encontrar uma ratificação da Portaria de Criação de nº 045/2001, de 17 de outubro de 2001, que criou o Projeto de Assentamento denominado PA CAXIRIMBU, Código MA0575000, localizado no Município de Caxias, no Estado do Maranhão, publicado no DOU n 199, de 17 de outubro de 2001, Seção 1, página 116, onde se lê 186 famílias, ler-se 334 famílias.

nambu (*Crypturellus sp*), perdiz (*Rhynchotus rufescens* Temminck, 1815), jacu (*Penelope sp*). E espécies não definidas de macacos, tatus e papagaios.

O crescimento ocupacional, o uso da terra de forma inadequada, vem alterando o equilíbrio dos ecossistemas colocando em risco a tamanha riqueza da biodiversidade, o que tem preocupado escola, propondo um trabalho coletivo como a COM-VIDA, na busca de soluções à alguns problemas ambientais que já são sentidos pela população da localidade.

Nas figuras nº 10 e 11 a seguir, observa-se a localização e a fachada frontal da escola respectivamente:

Figura 10. Localização da escola UIM Flora Alves no povoado Caxirumbu no município de Caxias - MA



Fonte: Google

Figura 11- Fachada frontal da escola UIM Flora Alves de Andrade.



Fonte: arquivo do autor

A escola em sua estrutura física possui quatro salas de aula, uma diretoria que é utilizada também pela secretaria, uma sala de professores, uma sala de Atendimento à Educação Especial - AEE, uma cantina, um almoxarifado, um banheiro acessível, dois banheiros para alunos, dois banheiros para professores e dois Dormitórios para funcionários com banheiros. Oferece o ensino fundamental do 1º ao 9º ano em três turnos. Importante salientar que, a escola para atender todos os alunos da localidade e adjacências, buscou na escola Centro de Ensino Maria do Carmo Bezerra Paiva da rede pública estadual, espaço, ou seja, seis salas de aulas, sendo quatro turmas, que funcionam no turno vespertino e mais duas no noturno.

4.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa **quatro gestores escolares** com média de idade de 50 anos, sendo 75% de gênero feminino e 25% do gênero masculino, dos quais, 50% estão entre 05 a 10 anos e os outros 50% estão a mais de 10 anos na direção da escola. 50 % dos gestores informaram ter uma renda bruta que variam de 1 a 3 salários mínimos e 50% indicaram receber rendimentos entorno de 3 a 5 salários mínimos. Foram envolvidos **quatro professores**, sendo 75% de gênero feminino e 25% do gênero masculino, com média de 47 anos de idade, a maioria atua há mais de 10 anos na docência, correspondendo a 75% dos professores pesquisados, enquanto 25% atuam entre 05 a 10 anos, sendo que todos os professores destacam que recebem uma renda mensal de 1 a 3 salários mínimos.

Quantos aos **quatro alunos** envolvidos na pesquisa possuem a média de idade de 13,5 anos, destes, 75% são do gênero masculino e 25% feminino, os quais, respectivamente, estudam no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Foram também envolvidos **quatro pais ou representantes** da comunidade que tem média de idade de 55 anos, que possui renda média de 01 salário mínimo. Destes 75% são do gênero masculino e 25 feminino.

Para mantermos o anonimato dos envolvidos na pesquisa, os identificaremos como colaboradores das escolas (A, B, C e D). Na figura 01 é possível identificar a localização geográfica das escolas pesquisadas em uma

sequência, mas posteriormente essa sequência não será preservada, a fim de mantermos o anonimato também das escolas, e dada as informações fornecidas pelo núcleo mobilizador da COM-VIDA.

Destacamos ainda, que o tempo de implantação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida das escolas pesquisadas, tem uma média de 7 anos de funcionamento.

5. Educação Ambiental como política educacional: contribuições da COM-VIDA nas escolas municipais de Caxias – MA

Neste quinto capítulo, apresentamos as contribuições da COM-VIDA para a educação ambiental como política na educação caxiense. As análises foram organizadas em três tópicos: no primeiro apresentamos um **panorama da EA no sistema educacional caxiense**, descrevendo as ações desenvolvidas a partir da inserção do Núcleo de Educação Ambiental – NEA, como indutor dessa política; no segundo, destacamos a **COM-VIDA: saberes e práticas das escolas**, o qual analisa as seguintes categorias: concepção sobre COM-VIDA; as dificuldades de implantação, sua estrutura organizacional e atividades desenvolvidas. E, por fim, no terceiro tópico intitulado: **COM-VIDA: mudanças produzidas nas escolas**, destaca que o trabalho desenvolvido pela COM-VIDA nas escolas tem provocado inúmeras mudanças no seu fazer pedagógico.

5.1. Panorama da Educação Ambiental no sistema educacional caxiense

Conforme o Memorial de Gestão do Núcleo de Educação Ambiental, documento este, elaborado em 2012, destaca-se que, o trabalho sistemático de Educação Ambiental no município de Caxias, aparece somente em 1998, seis anos após a Conferência Rio 92, quando especificamente foi criado o Núcleo de Educação Ambiental – NEA. Inicialmente era composto por três professores pertencentes ao quadro efetivo de funcionários da Secretaria Municipal de Educação - SEMEDUC. O documento relata que, não há registros de trabalho desenvolvido por esta equipe; enfatiza que em 2001, devido à mudança governamental, o NEA foi transferido da SEMEDUC para a Coordenação de Meio Ambiente e Recursos Hídricos, setor da Secretaria Municipal de Agricultura e Recursos Hídricos e Meio Ambiente, o que para os autores do Memorial, esta ação teria prejudicado a inserção da EA no currículo das escolas municipais nesse período, tendo em vista, que as ações aconteceram em sua maioria somente no âmbito informal.

Quando o Ministério da Educação ao lançar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e os Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola – PAMA²⁰, e, com a finalidade de disseminar e propiciar a formação de professores para o entendimento destas diretrizes nacionais, constituiu em várias cidades, pólos de estudos, sendo que o município de Caxias era uma desta cidade – polo, contudo os professores não chegaram a receber a formação do PAMA.

Somente em 2005, o NEA foi novamente inserido no organograma da Secretaria Municipal de Educação - SEMEDUC, com uma equipe composta por seis professores, sendo um com formação em biologia, um em pedagogia, três em geografia e um em Engenharia de pesca, que iniciaram um trabalho de ações que o documento citado, considera como “estanques” e que foram se configurando ao longo do tempo, em programas e políticas municipais de educação ambiental. Consta-se ainda que a equipe foi sendo reduzida paulatinamente, ficando apenas três professores de geografia.

A competência do NEA está expressa claramente neste documento, quando diz que:

O Núcleo de Educação Ambiental – NEA da Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA como órgão gestor e indutor de políticas públicas municipais de Educação Ambiental formal, em decorrência das recomendações da lei 9795/95, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e, tornando obrigatória a inserção de Educação Ambiental no currículo, de forma transversal, em todos os níveis e modalidades de ensino e, consensuada com a lei 9.279/10 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental do Maranhão, vem instituindo e implementando um conjunto de ações integradoras, objetivando institucionalizar a educação ambiental na rede municipal de ensino de Caxias – MA, por meio de um processo permanente que promove a busca de conhecimento, pesquisa e ação transformadora, aproximando, assim a relação comunidade – escola, Esta é a missão deste órgão. (Prefeitura de Caxias, 2012).

No dia 06 de janeiro de 2015, foi realizada a primeira visita ao Núcleo de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação de Caxias, a fim de obter informações, contidas nos documentos, relatórios produzidos pelo órgão e outros, os quais norteiam suas ações. Constatou-se que o trabalho desenvolvido pelo NEA é

²⁰ Programa do Ministério da Educação que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação

baseado em três linhas de ação: Formação Continuada; programas, projetos e atividades e, Educomunicação.

Figura 12. Visita ao Núcleo de Educação Ambiental em Caxias - MA

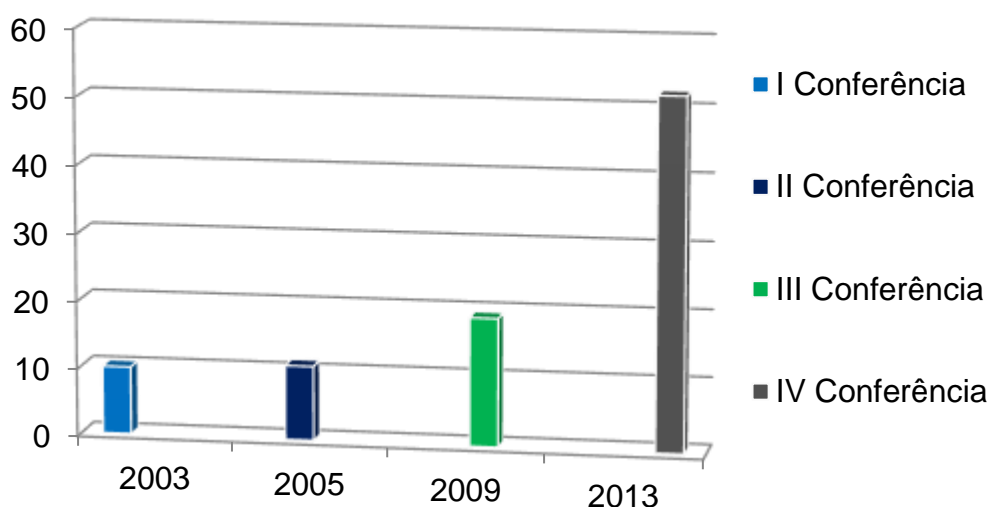


1 – Entrevista com coordenadora do NEA
2 – Ambiente de trabalho da Coordenação

Na linha de ação Formação continuada, no período de 2005 a 2015 foram capacitados em Educação Ambiental, 955 professores em cursos como Programa Educação de Chico Mendes, fruto de um convênio entre a Prefeitura de Caxias com o governo federal, com aporte financeiro no valor de 135.900,00. Além de formações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's em ação, seminários, congressos e formações preparatórias para conferências.

Na linha de programas, projetos e atividades o município, alinhado às políticas de Educação Ambiental nacional, desenvolveu inúmeras ações, que vão desde atividades pontuais como Festa Anual das Árvores, Semana do Meio Ambiente, desenvolvimento de projetos, a realização de ações em parceria com instituições privadas. Destaca-se ainda a participação das escolas da rede municipal em todas as quatro versões da Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente como se pode visualizar no gráfico 03, que demonstra a evolução de participação das escolas no referido evento.

Gráfico 03 - Quantidade de escolas da rede municipal participantes de Conferências Infanto-Juvenil pelo meio ambiente no município de Caxias - MA



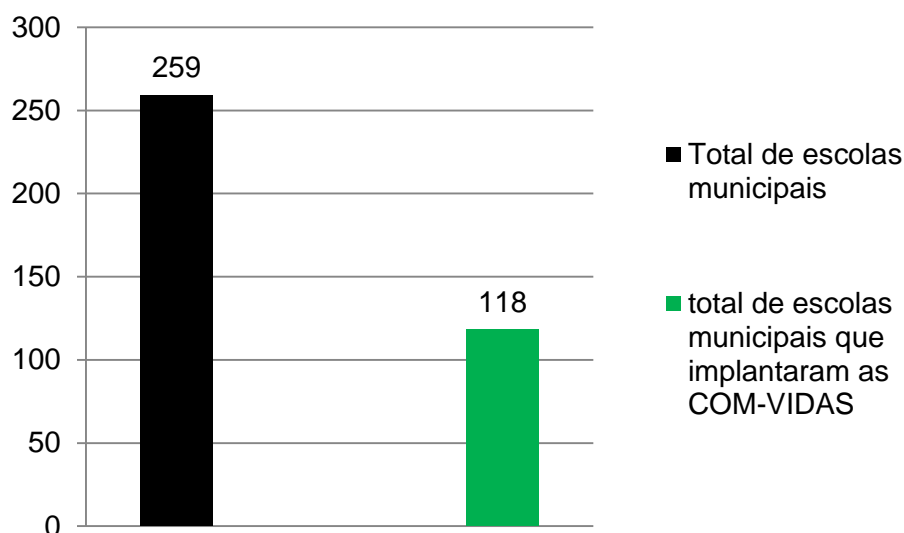
Fonte: NEA/SEMEDUC

De acordo com o gráfico acima apresentado, pode-se afirmar que nesta ação, houve uma adesão crescente das escolas municipais de Caxias, ao longo das versões das conferências infanto-juvenis pelo meio ambiente, haja vista a ampliação de participação das escolas. Cabe ressaltar que essa proposta às escolas pelo órgão gestor nacional, deve ser realizado a cada dois anos, porém o que se pode visualizar ainda no gráfico é que ocorreram interrupções entre as versões, não obtendo justificativas para tais fatos observados.

Outra ação que merece destaque e, que é alvo de análise desta pesquisa é a implantação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas - COM-VIDA. Segundo NEA o processo de implantação, foi sendo realizado de forma diferenciada, ou seja, as primeiras escolas que implantaram a COM-VIDA não receberam o apoio do NEA, como é o caso das escolas UIM Ruy Frazão e UIM São Francisco, na qual foram os alunos envolvidos no processo de conferência infanto-juvenil pelo meio ambiente os responsáveis pela implantação. Em outras escolas, o NEA organizou e participou de todas as etapas de implantação, o que facilitou a ampliação do número de COM-VIDAS constituídas na rede municipal de ensino, colaborando também com a disseminação dessa ideia para outras escolas tanto da rede pública estadual, como escolas da rede privada. Destaca-se a falta de informações de implantação de COM-VIDA nas outras redes de ensino. Para

visualizar melhor, o gráfico a seguir, faz um comparativo do número de escolas com COM-VIDA na rede municipal de Caxias.

Gráfico 04 - Comparativo do número de escolas que implantaram COM-VIDA em Caxias – MA.



Fonte: NEA/SEMEDUC/Censo Escolar-2015

Mediante o gráfico acima, provocou os seguintes questionamentos. Não seriam apenas 34 escolas da rede municipal aptas a constituírem a COM-VIDA? A proposta formando COM-VIDA não seria somente para as escolas que ofertam do 6º ao 9º ano, anos finais do Ensino Fundamental? Tais questionamentos e respostas são fundamentais para se compreender esse número elevado de COM-VIDA no município de Caxias. A coordenação do Núcleo de Educação Ambiental – NEA, órgão municipal ligada a Secretaria Municipal de Educação, responsável pela implantação das comissões, afirma que, ao elaborarem o Plano de Ações Articuladas - PAR do MEC, para o município de Caxias, em 2007, ficou estabelecida a meta de implantação de 126 COM-VIDAS até ano 2011.

Tal compromisso, levou o sistema à constituir os colegiados em outros níveis de ensino a que compete o município, no qual se amparou nas seguintes leis: Nº 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA; Lei de nº 10.172 de 2001, Institui o Plano Nacional da Educação e trata a educação Ambiental de forma transversal, dentre outras, ampliando o número de escolas nesse processo de implantação das COM-VIDAS em Caxias.

Segundo o NEA/SEMEDUC, até o ano 2015 foram envolvidas neste trabalho, 118 escolas do sistema educacional municipal, representando 40,4% do

total de escolas. 22.000 alunos representando 75,3 %; e 2.570 professores correspondendo 70,00% do total do quadro de professores; percebendo-se um esforço conjunto da secretaria municipal com as inúmeras escolas.

Para identificar as principais contribuições que as COM-VIDAS dão a Educação Ambiental formal no município de Caxias, como já mencionado na metodologia, foi realizada a pesquisa documental, a fim de identificar e analisar os documentos que orientam a execução desta ação. Encontrando no documento “formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na escola”, as bases conceituais, metodológicas e legais que estabelecem a formação desse colegiado no interior das escolas.

Cabe ressaltar que, para a implantação da COM-VIDA, é sugerido o estabelecimento do ‘acordo de convivência’²¹, que após toda a mobilização da comunidade escolar e de pessoas que gostam e apoiam as ações ligadas a questão ambiental, a escola deve discutir e detalhar os objetivos específicos, funções e atividades de sua COM-VIDA nesse documento. Faz-se necessária ainda, a definição do número de participantes, as formas de organização, as responsabilidades e o funcionamento. Chama atenção para o fato de constituir um núcleo mobilizador²² sugerindo a composição de dois estudantes, um professor e um membro da comunidade que pode incluir pai ou responsável pelo aluno, como também pessoas pertencentes às entidades como associações de moradores, ong’s e outros. Nos anexos deste documento pode-se encontrar um modelo de acordo de convivência a fim de facilitar o seu estabelecimento.

Por isso, iniciamos a análise a partir dos “Acordos de Convivências” elaborados pelas escolas que implantaram as COM-VIDAS e que estão disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA. Durante a primeira visita realizada ao Núcleo de Educação Ambiental 06 de janeiro de 2015, ocasião em que nos foram fornecidos estes documentos que durante vários dias se debruçou na leitura dos 118 (cento e dezoito) acordos. Quanto às ações estabelecidas pelas COM-VIDAS foram citadas diferentes práticas e enumeradas no quadro a seguir:

²¹ É um conjunto de entendimentos feitos entre pessoas para facilitar o funcionamento da COM-VIDA. Uma vez que todos ajudam a construir e concordam, tornam-se responsáveis por cumprir este acordo. (BRASIL, 2012b).

²² A formação do Núcleo Mobilizador das escolas pesquisada possui outra configuração, conforme está descrito na metodologia deste trabalho.

Quadro 01 - Ações estabelecidas pelas COM-VIDAS das escolas municipais de Caxias-MA

Ações estabelecidas nos Acordos	Quantidades de vezes citadas por escolas	%
Construir a Agenda 21 na escola	118	12,16
Organizar a Conferência Infante – Juvenil pelo Meio Ambiente	34	3,50
Intercâmbios com outras COM-VIDAS	118	12,16
Construção de Horta escolar	90	9,27
Realizar Passeios Ecológicos	20	2,06
Revitalizar as margens de riachos e rios	19	1,96
Realizar ciclos de palestras	37	3,81
Arborização	14	1,44
Cultivo de plantas e ervas medicinais	16	1,65
Incentivar a higiene corporal	1	0,10
Criar viveiros de plantas	16	1,65
Oferecer oficinas	47	4,84
Realizar Gincanas Ecológicas	56	5,77
Tratamento e Reciclagem do lixo da escola	12	1,24
Elaboração de projetos ambientais	25	2,56
Reflorestamento	5	0,51
Recuperação das nascentes	5	0,51
Realizar caminhada ecológica	15	1,55
Combater as queimadas e o desmatamento	21	2,16
Criação de agentes ambientais mirim	2	0,21
Realizar mutirões de limpeza	15	1,55
Realizar atividades teatrais com tema Meio Ambiente	16	1,65
Projeto de iniciação científica	10	1,03
Catalogar as árvores na escola	16	1,65
Coleta Seletiva na escola	22	2,27
Realizar dinâmicas e momentos de lazer ambiental	19	1,96
Elaborar materiais educativos	90	2,28
Construção de jardim na escola	26	2,68
Criação de banco de sementes	25	2,58
Realizar campanhas ambientais e saúde	60	6,18
Total de citações	970	100%

Fonte: Construído pelo autor a partir dos Acordos de Convivências/NEA/SEMEDUC

Constata-se que as escolas pontuaram 30 ações que desenvolvem ou a serem desenvolvidas como prioridades. Das ações, na qual foram citadas 100% pelas escolas, são aquelas já previstas e sugeridas pelo documento “Formando COM-VIDA” do Ministério da Educação que são: Construir a Agenda 21 na escola; Intercâmbios com outras COM-VIDAS e Organizar a Conferência Infante - Juvenil pelo Meio Ambiente, sendo esta última, citada por apenas 34 escolas, evidenciando

a totalidade de escolas aptas a realizarem a referida conferência, proposta somente as escolas que ofertam do 6º ao 9º ano.

Percebe-se ainda, que 90 escolas, citaram a construção de hortas escolas na qual, destaca a preocupação com a educação para uma alimentação adequada e balanceada; Vê-se também uma, articulação com outros programas como “Mais Educação” que promove essa atividade, dentre outras. As escolas da zona rural possuindo no quadro de professores, um professor de Técnicas Agrícolas (disciplina), que tem colaborado e estimulado a construção de hortas escolares.

Na promoção à sensibilização para os problemas ambientais, 90 escolas citaram que elaboram materiais educativos, que utilizam nas diferentes atividades como: campanhas, caminhadas, oficinas, teatro, mutirões de limpeza e outras. Algumas ações são específicas e estabelecidas a partir de discussões entre os envolvidos nestas comissões na qual, para serem estabelecidas, as escolas apropriaram-se da metodologia pesquisa-ação-participante, pois propicia a participação coletiva e de forma dinâmica; colabora na construção do plano de trabalho para de fato, tirar a ideia da COM-VIDA do papel. (BRASIL, 2012b).

Quanto ao acompanhamento, a coordenação do Núcleo de Educação Ambiental do município, afirma possuir em arquivos todos os acordos de convivências elaborados pelas as escolas, realiza o cadastramento anualmente para atualização e verificar se os objetivos e as metas das COM-VIDAS estão sendo alcançados. Realizam visitas periódicas, além de participar de alguns eventos idealizados pelas escolas bem como, elaboram relatórios anuais.

Quanto à implantação das COM-VIDAS o Núcleo de Educação Ambiental tem dado apoio às escolas, auxiliando-as na realização de reuniões com a comunidade escolar, ou seja, encontros por segmento de alunos, professores, diretores e funcionários e pais de alunos e entidades governamentais e não governamentais (ONG's) existentes na comunidade onde a escola está inserida. Neste item, O NEA apontou como dificuldade apenas o momento da mobilização dos segmentos para a primeira reunião.

5.2. COM-VIDA: saberes e práticas das escolas

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de junho a dezembro de 2015, aplicou-se questionário semi-estruturado como instrumento da pesquisa, aos membros do núcleo mobilizador da COM-VIDA que no município de Caxias e segundo a orientação dada pelo NEA às escolas é formado por um gestor escolar, um professor, um aluno e um pai ou membro da comunidade. Mediante tal organização, esta pesquisa a utilizou, como critérios de seleção, nas quatro escolas selecionadas.

Tomando como referência a concepção de COM-VIDA, enunciadas pelos colaboradores nesta pesquisa, constatou-se a existência de duas características distintas, porém interdependentes, que são a melhoria do meio ambiente e do ambiente escolar e, a melhoria da qualidade de vida e da comunidade do entorno. Contudo, os documentos oficiais da COM-VIDA deixam explícitos à unidade conceitual destas características, quando diz: “um espaço permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida”, (BRASIL, 2012n, p. 12). Como destacado no quadro a seguir:

Quadro 02 - concepção de COM-VIDA

CATEGORIA: CONCEPÇÃO DE COM-VIDA	
SUBCATEGORIAS:	
Melhoria do meio ambiente e do ambiente escolar	Melhoria da qualidade de vida dentro da escola e comunidade do entorno
Gestor da Escola C	Gestor da Escola A
<i>“Comissão de Meio Ambiente na escola que tem como função de abordar temáticas ambientais junto a comunidade escolar”</i>	<i>“um novo espaço propício a debates relacionados às questões sociais e ambientais, como possibilidades de melhorar a qualidade de vida, tanto para as presentes, quanto para as futuras gerações “</i>
Gestor da Escola D	Gestor da Escola B
<i>“o espaço de sensibilização de pessoas quanto a proteção e preservação do meio ambiente”</i>	<i>“uma comissão de Meio Ambiente e qualidade de vida organizada na escola, com círculos de atividades onde alunos são os principais articuladores”.</i>
Professor da Escola C	Professor da Escola A
<i>“o espaço de sensibilização de pessoas quanto a proteção e preservação do meio ambiente”</i>	<i>é uma equipe que trabalha com temas ambientais na escola, a fim de solucionar os problemas ambientais na comunidade’</i>
Professor da Escola B	Professor da Escola D
<i>“Uma nova comissão de meio ambiente na</i>	<i>“É uma comissão de meio ambiente e qualidade de</i>

<i>escola que procura promover ações de preservação da natureza”</i>	<i>vida que tem a função de acompanhar a Educação Ambiental na escola buscando a partir da relação escola-comunidade a melhoria do meio ambiente, proporcionando uma qualidade de vida de todos os seres humanos em âmbito local e global”</i>
Aluno da Escola C	Aluno da Escola B
<i>“é uma equipe que procura criar na escola um espaço de debates com temas ambientais”</i>	<i>“Um grupo de pessoas que pretende desenvolver uma prática de educação ambiental na escola”</i>
Aluno da Escola A	Aluno da Escola D
<i>“Um grupo de pessoas na escola que buscam juntos melhorar o meio ambiente”</i>	<i>“É um grupo de estudantes da nossa escola preocupados com a degradação do meio ambiente e procuram meios para diminuir os problemas que afeta a gente”</i>
Pai ou Resp da Escola A	Pai ou Resp da Escola B
<i>É um grupo de pessoas interessadas na melhoria da vida das pessoas, da comunidade e principalmente da natureza.</i>	<i>“É uma equipe de pessoas na escola que juntamente com a comunidade buscam resolver os problemas ambientais que atinge todos”</i>
Pai ou Resp da Escola C	Pai ou Resp da Escola D
<i>“É uma comissão que tem articulado parcerias a fim de promover melhorias na qualidade de vida de todos da comunidade.”</i>	<i>“É uma comissão de meio ambiente criado na escola para preservar o meio ambiente, garantindo futuro aos nossos filhos”.</i>

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Mediante as concepções apresentadas pelos **gestores das escolas (C e D)**, **dos professores das escolas (C e B)**, **dos alunos das escolas (C e A)** e **dos pais ou representantes da comunidade das escolas (A e C)**, logo se percebe uma unidade comum, da compreensão conceitual sobre a COM-VIDA; a percepção de uma comissão que busca a melhoria do meio ambiente e do ambiente escolar. Destaca-se a importância da escola como espaço de aprendizagens, que visa à sensibilização da comunidade escolar, salientando a proteção e preservação do meio ambiente. Visualiza-se ainda, com muita ênfase, a unanimidade dos **colaboradores da escola C**, que concentraram suas concepções nessa subcategoria, o que significa que esta escola poderá desencadear atividades, ações centradas na corrente conservacionista/ recursista, que segundo Sauv  (2005, p. 19) diz:

Esta corrente agrupa as proposi es centradas na “conserva o” dos recursos, tanto no que concerne   sua qualidade quanto   sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestiveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrim nio genético, o patrim nio construído, etc. Quando se fala de “conserva o da natureza, como

biodiversidade, trata-se sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente, ou melhor dizendo, de gestão ambiental.

Tal constatação é claramente percebido na definição dada pelo **professor da escola B**, quando enfatiza que a COM-VIDA é *“Uma nova comissão de meio ambiente na escola que procura promover ações de preservação da natureza”*. A esse respeito, Lima (2002, p.127) enfatiza que as práticas de Educação Ambiental associada à corrente conservacionista / recursista são caracterizadas por:

Uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais; uma leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais; uma abordagem despolitizada da temática ambiental; uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares; uma perspectiva crítica limitada ou inexistente; uma ênfase nos problemas relacionados ao consumo em relação aos ligados à produção; uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental; uma responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico, descontextualizado econômico e politicamente e, uma banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção, liberal, passiva, disciplinar e tutelada.

O entendimento reducionista da problemática ambiental, não favorece a tomada de iniciativas em defesa da qualidade de vida, entendida aqui, da mesma forma, compreendida por Herculano (2000, p. 237) “como a soma das condições econômicas, ambientais, científico-culturais e políticas coletivamente construídas e postas à disposição dos indivíduos para que estes possam realizar suas potencialidades”. Afinal, um colegiado que apresenta tal entendimento, ou seja, de práticas educativas meramente conservadoras, não será capaz de politizar²³ a Educação Ambiental no ambiente escolar, o que, por consequência, não desenvolverá a noção de qualidade de vida, a importância de se trabalhar pela própria qualidade de vida e estimular a redistribuição à aqueles que ainda não tem. (LIMA, 2002)

²³ Lima (2013) afirma que Politizar a questão ambiental, significa, em primeiro lugar, compreender e tratar os recursos naturais como bens coletivos indispensáveis à vida e sua reprodutibilidade e o acesso a esses recursos como direito público e universal. Significa reconhecer o meio ambiente como base de sustentação para as sociedades humanas e não-humanas.

As concepções dos **gestores das escolas (A e B)**, dos **professores das escolas (A e D)**, dos **alunos das escolas (B e D)** e dos **pais ou representantes das escolas (B e D)**, referem-se à melhoria da qualidade de vida dentro da escola e da comunidade do entorno, as quais enfatizam que a COM-VIDA é vista como espaço de debates relacionados às questões socioambientais, a fim de, provocar melhorias na qualidade de vida de todos. Nesta perspectiva, poderá culminar em práticas educativas de Educação Ambiental de múltiplos enfoques, a exemplo a tendência emancipatória, se aproximando da concepção que embasam os documentos oficiais da COM-VIDA.

Segundo Lima (2002, p. 129) a tendência emancipatória de educação ambiental, por sua vez, é caracterizada por:

Uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não-humanas; uma atitude crítica dos desafios da crise civilizatório; uma politização e publicização da problemática socioambiental; uma associação dos argumentos técnicos-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins e não negação; um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; uma convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e a emancipação socioambiental; um cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outras possíveis; e, uma vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem-estar público.

A polarização das concepções dadas pelos colaboradores da pesquisa, sob a perspectiva conservadora, nos aponta, os seus interesses pela mera conservação da estrutura social atual, com as características e valores, econômicos, políticos, éticos e culturais. Por outro lado, as concepções coletadas, sob a perspectiva emancipatória, são caracterizadas pelo compromisso de transformação da ordem social vigente, por meio das relações sociedade/meio ambiente e escola/comunidade.

O documento oficial que incentiva e auxilia as escolas a formarem as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida em todas as unidades de ensino,

destaca os passos a serem seguidas no momento de implantação. Cada etapa precisa ser bem pensada e organizada para que o trabalho possa dar certo. Diante disso, buscou identificar em que etapa da implantação as escolas apresentaram dificuldades; como as alternativas do questionário, foram fechadas, no sentido de dar destaque apenas para os momentos descritos neste documento. Podendo ser observado no quadro a seguir:

Quadro 03 – dificuldades apresentadas no processo de implantação da COM-VIDA

Dificuldades	Citações	%
Mobilização dos segmentos para compor a COM-VIDA	08	33,3
Organização e divulgação da 1ª reunião	0	-
Elaboração do acordo de convivência	04	16,7
Elaboração de planos e projetos	12	50,0
Utilização da metodologia para constituir a COM-VIDA	0	-
Total de citações	24	100

Fonte: pesquisa do autor

Percebe-se que as dificuldades apresentadas na etapa da implantação mais citadas pelas das escolas, foi a elaboração de planos e projetos. Considerando que esta etapa, de fato, é o momento em que a COM-VIDA parte para ação, e que, para tal, necessita de uma boa organização das atividades (já estabelecidas em etapas anteriores). Dessa dinâmica resulta, a definição de várias necessidades a serem trabalhadas; isto implica saber, quais as ações devem ser realizadas, os materiais, os custos, os prazos, os responsáveis, a avaliação e socialização das ações, os objetivos e as metas. Estes, por sua vez, são os instrumentos que devem fazer parte de um plano de ação da COM-VIDA. Elaborar planos numa dimensão coletiva, como acontece na COM-VIDA, supõe-se a existência de um grupo, a qual se integra num processo de construção coletiva de ideias e práticas, de modo a favorecer o alcance dos objetivos desejados.

Com 33,3% das citações, a etapa de mobilização dos segmentos para compor a COM-VIDA, também foi destacada, como um dos momentos em que as

escolas apresentaram dificuldades de implementação. A esse respeito, organizar e divulgar a COM-VIDA para a primeira reunião não é uma tarefa fácil, precisa de muito empenho e criatividade. Vale lembrar que, organizar coletivamente tem-se mais chances de concretude, ou seja, tomar a iniciativa, reunir pessoas e unir forças, diminuirá as dificuldades nesta etapa tão importante por ser o pontapé inicial para a criação da COM-VIDA (BRASIL, 2012a, p.17). Com 16,7%, a elaboração do Acordo de Convivência, foi outro momento em que sua implementação pelas escolas foi apresentada com dificuldades. Vale ressaltar que, o documento oficial, diz que esta etapa:

É o momento de negociar o sonho de todos, por meio de debates, e de colocar no papel as ideias que surgirem. Essas ideias serão os objetivos específicos da COM-VIDA na escola. Os objetivos ajudarão a não perder o rumo e ficarão registrados no Acordo de convivência” (BRASIL, 2012a, p.18).

O Acordo de Convivência deve ser elaborado coletivamente, uma vez que, todos, ao participarem da COM-VIDA assumem o compromisso de buscar meios à melhoria da meio ambiente e do ambiente escolar por meio da relação escola – comunidade. Nele, estão os entendimentos, as responsabilidades e os compromissos assumidos por todos.

Tendo sido questionado sobre quem implantou a COM-VIDA na escola, os colaboradores da **escola A**, responderam que foi um professor, e **os colaboradores das escolas (B, C e D)**, destacaram que não foi uma única pessoa e sim um trabalho em conjunto dos professores, alunos e diretores. A esse respeito o documento Formando COM-VIDA, destaca que:

Os estudantes são os principais articuladores da COM-VIDA, podendo ser: o delegado ou delegada eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola; grupos de estudantes que já realizam ações na área; grêmios estudantis preocupados com o tema (BRASIL, 2012a, p. 13).

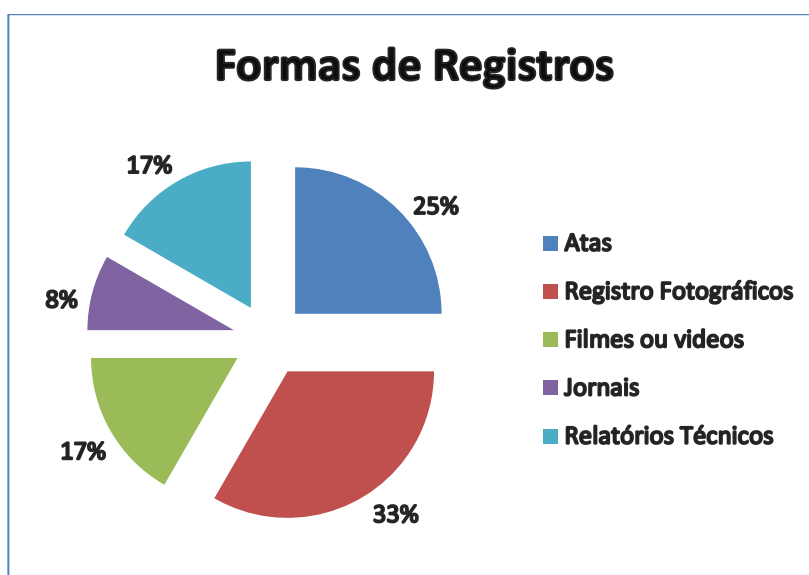
Embora o documento oriente que, os estudantes sejam os principais articuladores, não significa que outros não possam ser. Nesse colegiado, pode-se reunir todas as pessoas de todas as idades, de diversos grupos sociais e étnoraciais, com diferentes habilidades, motivadas e que procuram motivar pessoas

não engajadas. Vale ressaltar, que o protagonismo juvenil é valorizado para que os mesmos possam conduzir os processos, bem como, vivenciar a experiência da liderança e responsabilidade. Ainda neste quesito, é evidenciada a necessidade de uma pessoa de referência para respaldar a ação da COM-VIDA, que pode ser um professor ou mesmo o gestor, a fim de facilitar o desenvolvimento dos trabalhos (BRASIL, 2012b, p. 33).

Contudo, é natural, que nas escolas de Caxias, se observe a presença dos professores e gestores, no momento da formação desse colegiado e, sobretudo, quando eles atuam como articuladores das inúmeras atividades desencadeadas desse processo. Porém, foi notado no relatório de gestão do Núcleo de Educação Ambiental, que as duas primeiras escolas a criarem a COM-VIDA no município, foram organizada pelos alunos, após a realização da I Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente na Escola.

Em todas as reuniões, da comissão, faz-se necessário o registro das decisões tomadas, que devem ser assinadas por todos os participantes, a fim de documentar a história do grupo, servindo-se de memória. Vale lembrar que, na medida em que se fortalecem as ações da COM-VIDA, com seus registros e plano de ação fica mais fácil realizar uma avaliação. Neste sentido perguntou-se aos gestores as formas de registros que a COM-VIDA têm utilizado com mais frequência.

Gráfico 05 - Formas de registro da COM-VIDA



Fonte: elaborado pelo autor

No gráfico 05, percebe-se que 33% das escolas, tem preferido realizar seus registros de forma fotográfico. A esse respeito, Calaça e Huber, (2009, p. 3) diz que “A fotografia é a melhor forma que temos para provar que algo aconteceu: onde estivemos, com quem e em qual período”. Os autores citados deixam claro, que a fotografia não possui simplesmente a funcionabilidade de imitar a realidade, mas prolongar aquilo que um dia existiu. Nesse sentido, o uso da fotografia como registro das ações realizadas pelas COM-VIDAS, funciona como uma memória social, capaz de eternizar pessoas, locais, momentos que já não se repetirão.

Nota-se que, 25% das escolas optaram pelo registro em ata, sendo que esta forma é muito útil, pois permite que os assuntos de reuniões ou assembleias, conferências passadas sejam lembrados com agilidade, bem com verificação de responsabilidades e compromissos assumidos. Percebe-se ainda que, 17% das escolas afirmaram que utilizam filmes e vídeos como forma de registro. 17% têm elaborados relatórios técnicos e 8% realizam o registro da COM-VIDA, em forma de jornal, que são formas animadoras e criativas de registrar um fato, um acontecimento e um evento.

Na organização da COM-VIDA, existe um núcleo mobilizador tendo como objetivo coordenar e orientar a execução das atividades, ou seja, deve garantir o funcionamento deste colegiado. O documento Formando COM-VIDA sugere que sua composição deve ser constituída de quatro pessoas, sendo dois alunos, um professor e um pai ou representante da comunidade (BRASIL, 2012a, p.35). Em Caxias – MA, tal configuração sofreu alteração, quanto a composição dos membros integrantes do núcleo mobilizador, dada a inserção do gestor e por consequência houve a redução do quantitativo do número de alunos que no formato sugerido anteriormente, eram dois passando a ser um alunos, tendo em vista, atender as necessidades locais.

Constatou-se ainda, que dentre os 16 sujeitos envolvidos na pesquisa, ao serem questionados a respeito de como veem a disponibilidade e/ou interesse do núcleo mobilizador da COM-VIDA, 12 deles, o que corresponde a 75%, afirmaram que o núcleo mobilizador tem demonstrado interesse na organização, execução, acompanhamento e avaliação de ações de Educação Ambiental na escola e, somente 04, ou seja, 25% têm demonstrado pouca disposição e interesse. Tal

constatação revela a preocupação com o funcionamento da comissão, bem como a importância do trabalho desenvolvido na escola.

Os colaboradores das escolas quando indagados sobre, quais atividades ações desenvolvidas pelas COM-VIDAS na escola em que atuam, responderam conforme o quadro abaixo:

Quadro 04 - atividades desenvolvidas pelas COM-VIDAS

Escolas	Atividades/Ações
A	<ul style="list-style-type: none"> • Conferências • Palestras; • Horta escolar, modelo mandala; • Projetos; • Campanhas ecológicas • Seminários • Caminhada de conscientização- • Panfletagens; • Arborização; • Gincana ecológicas – • Feiras ecológicas • Teatro • Procel • Plantio de Mudanças e de ervas Medicinais • Aulas temáticas (reciclagem, desperdício de água);
B	<ul style="list-style-type: none"> • Conferências • Arborização; • Criação de áreas verdes; • Palestras temáticas; • Distribuição de folhetos informativos; • Horta escolar; • Calçada verde; • Jardim ecológico; • Oficina de leitura (textos ambientais) • Gincana ecológica • Visitas ecológicas guiadas • Projetos • Campanhas ecológicas • Visitas ao lixo; • Procel • Oficinas de reciclagem
C	<ul style="list-style-type: none"> • Conferências Anuais; • Conferências infantojuvenil; • Palestras temáticas; • Plantio de mudas (recuperação de nascentes) • Aulas temáticas; • Oficinas de reciclagem; • Projetos (preservação das matas ciliares, dos rios e riachos); • Vídeos ecológicos; • Confecção de maquetes e cartazes e panfletos para conscientização ambiental; • Experimentos científicos; • Pesquisa de campo; • Debates; • Diversas apresentações (danças, poemas e jograis) • Ações socioeducativas conscientizadora e multidisciplinar;
D	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras temáticas; • Pesquisas; • Plantio de mudas • Conferências Construção de horta escolar • Gincana ecológica • Oficinas de reciclagem • Recuperação dos mananciais; • Revitalização das margens dos córregos

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante das atividades contextualizadas pelos colaboradores, como ações sistematizadas a partir da implementação da COM-VIDA, no ambiente escolar, pode-se constatar que, em sua maioria, estão contidas nas características de uma Educação Ambiental conservadora. Importante salientar, que Loureiro (2004) denomina Educação Ambiental conservacionista, aquela em que suas ações

práticas são dirigidas para a manutenção de áreas protegidas, a defesa da biodiversidade, etc. e, por sua vez dissociando sociedade e natureza. Loureiro, (2004, p.80) destaca ainda que:

O importante para esta vertente não é pensar processos educativos que associem a mudança pessoal à mudança societária como pólos indissociáveis na requalificação de nossa inserção na natureza e na dialetização entre subjetividade e objetividade.

Constata-se claramente, essa vertente da Educação Ambiental pela recorrência de atividades de arborização, plantio de ervas medicinais, projetos de preservação das matas ciliares, dos rios e riachos, criação de áreas verdes, oficinas de reciclagem, visitas ao lixão, projetos de economia de energia, dentre outras, destacadas pelas escolas pesquisadas. As três últimas atividades priorizam os problemas da esfera de consumo e deixando de lado os problemas de produção, demonstram claramente, o reducionismo, pois o fato de desconsiderar a importância dos mecanismos utilizados pela esfera da produção, onde se originam o processo industrial, lugar de decisão de quanto e como produzir, buscando somente o controle do consumo, e nenhuma mudança no sistema de produção, o resultado da ação não será satisfatório, haja vista, que a produção e o consumo são ciclo inseparável. O que deve acontecer, na nossa visão, é a superação dessa tendência reducionista, não significando negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico, transformador, que se pretende no processo educativo.

Pode-se observar ainda, nas inúmeras atividades/ações destacadas pelas escolas de Caxias, o uso das tecnologias como vídeos ecológicos, confecção de maquetes e cartazes, jornal escolar e panfletos para conscientização ambiental, os quais considera-se ser objetos da educomunicação²⁴, cuja finalidade é integrar às práticas educativas, o estudo dos sistemas de comunicação, ao passo em que, cria-se meios de melhorar a socialização das diversas ações educativas.

Destacamos outra atividade realizada pelas escolas, sendo considerada por elas, de suma importância para o desenvolvimento das COM-VIDAS, que são as

²⁴ Soares (2002), define Educomunicação, como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

conferências. Durante a pesquisa pode-se participar dessa atividade denominada de “Conferência Rural da COM-VIDA”, realizadas em duas das quatro escolas envolvidas neste trabalho. Assim, pois, desenvolvem por meio de um tema gerador, toda a reflexão e as práticas pedagógicas, até chegar ao que a escola chama de “dia D”, um dia inteiro de socialização dos resultados. Neste dia, está presentes o núcleo mobilizador da COM-VIDA, como também, a comunidade escolar e os representantes da comunidade em geral. Como pode-se visualizar a seguir:

Figura 13 - Conferência Rural da COM-VIDA da UIM Flora Alves de Andrade no povoado Caxirumbu no município de Caxias- MA.



Fonte: Arquivo do autor

A Conferência na escola UIM Flora Alves de Andrade, localizada no povoado Caxirumbu, foi realizada no dia 21 de novembro de 2011, trabalhou em torno do eixo temático “Preservar as nascentes”; reuniu a comunidade escolar, pais de alunos e lideranças da localidade como: três presidentes de associações do assentamento, além de líderes religiosos. Na ocasião, observou-se, que além da participação da comunidade, o direito a voz nas discussões que em envolveram os inúmeros problemas ambientais no povoado, com destaque a preservação ou recuperação das nascentes dos diversos riachos da área, o que levou a comunidade a assumir compromissos. No decorrer da conferência, os alunos apresentaram de forma sistemática, toda a produção dos estudos previamente estabelecidos pelos

professores como: apresentações teatrais, danças, e trabalhos envolvendo pesquisas e exposições culturais, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 14. Apresentações dos alunos na Conferência Rural da COM-VIDA da Escola UIM Flora Alves de Andrade



Fonte: Arquivo do autor

Participamos também da nona edição da Conferência Rural da COM-VIDA, realizada pela UIM Sinhá Castelo situada no povoado Engenho D'água, zona rural do município de Caxias; ocorreu no dia 27 de novembro de 2015, com o tema “Mudanças Climáticas e seus impactos no cotidiano das crianças e adolescentes”, tendo como objetivo geral: conscientizar as crianças e adolescentes em relação as mudanças climáticas e os impactos no seu dia-a-dia. A ação envolveu a comunidade escolar, a comunidade em geral, além dos diversos órgãos públicos, como Escolas, Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, Unidade Básica de Saúde e a polícia militar, bem como representantes de associações e líderes religiosos. Contou também com a presença do prefeito e de vereadores. Assim como na conferência da conferência da UIM Rio Preto (já descrita), foi observado que os alunos de forma

organizados apresentaram atividades como: danças, encenações teatrais, maquetes e artesanatos, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 15. Apresentações das atividades realizadas na 9ª Conferência Rural da COM-VIDA na UIM Sinhá Castelo



Fonte: arquivo da escola

As conferências mencionadas aqui, não são aquelas em que o Ministério da Educação – MEC mobiliza, ou seja, a Conferência Infância Juvenil pelo Meio Ambiente. Mas sim, outro processo criado pelas escolas, na busca de estratégias, que envolvam a comunidade, nas práticas educativas ambientais, a serem desenvolvidas. Com a característica de não somente pensar e discutir os problemas que afetam o ambiente escolar, mas também os que atingem a comunidade do seu entorno, ou seja, práticas que vão além dos muros da escola e acabam por incorporar a dimensão comunitária, haja vista, que este processo realiza diagnósticos, provocam debates em torno dos achados e partindo para ação, buscam meios possíveis para resolver os problemas ambientais acometidos.

5.3. COM-VIDA: mudanças produzidas nas escolas

A escola, para Gadotti (2007) é um espaço de relações e de representações sociais; sendo única, resultante de sua própria história, de seus projetos e de seus agentes. Ela por sua vez, tem contribuído tanto para a manutenção da ordem social quanto para a transformação social. Nessa direção, Loureiro (2004, p.77) coaduna com as concepções Gadotti, quando diz:

Educar é ação conservadora ou emancipatória (superadora das formas alienadas de existência); pode apenas reproduzir ou também transformar-nos como seres pelas relações no mundo, redefinindo o modo como nos organizamos em sociedade, como gerimos seus instrumentos e como damos sentido à nossa vida. Isto não significa vê-la como o meio singular para a mudança de valores e de relações sociais na natureza e nem como dimensão descolada da dinâmica societária total.

O ato de educar exige cuidado e, como cuidar envolve aspectos de acolher, ouvir, encorajar e apoiar, visa o desenvolvimento do aprendizado de pensar e agir (BRASIL, 2012b, p.10). Tal ato é um fenômeno típico, uma necessidade humana, que compreendida desta forma, se concretiza por ações carregadas de sentidos históricos, culturais e sociais, ou seja, pela práxis. Conforme a assertiva de Loureiro (2004, p. 75) “A educação se concretiza pela ação em pensamento e prática, pela práxis, em interação com o outro no mundo”.

De acordo com Gadotti (2007) nós somos seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos condicionados, pois, o que aprendemos depende de condições de aprendizagem. Programados a aprender, a nossa aprendizagem dependerá do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A escola é sem dúvida uma comunidade de aprendizagem, assim como a família. A interação dessas duas comunidades de aprendizagens é primordial para que o aluno aumente as chances de aprender.

Freire (1996, p. 15) salienta que é: “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Nesta direção, concordamos com a ideia freireana, pois somente assim podemos falar do saber ensinado, na qual o objeto ensinado é apreendido em sua razão de ser e, de fato aprendido pelos educandos.

Apresenta-se aqui as percepções dos colaboradores das escolas pesquisadas, a respeito das mudanças ocorridas, a partir do desenvolvimento da COM-VIDA na escola, sobretudo nos aspectos da aprendizagem, da infraestrutura, e da participação. Nessa medida serão enfatizadas as avaliações feitas pelo núcleo mobilizador de cada escola, destacando cada aspecto separadamente. Inicia-se pela Aprendizagem, conforme o quadro a seguir:

Quadro 05 - Mudanças ocorridas nas escolas a partir da COM-VIDA: aspecto aprendizagem.

Categoria: Mudanças Ocorridas na Escola				
Subcategoria: Aprendizagem				
Suj.	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Gestor	No processo formativo dos alunos, a prática educativa na perspectiva ambiental, tem promovido uma variedade de aprendizagens, como valores, comportamentos e práticas ambientais. Dos professores, melhorando o ato de planejar as ações, a lidar com as diferenças, além de um trabalho por meio da pedagogia de projetos, e no processo formativo da comunidade a partir do diálogo, tem ajudado a saber lidar com os problemas ambientais.	Estudo e pesquisa de temas relacionados às questões ambientais, uso consciente de energia elétrica e transmissão de informações adquiridas na escola junto a comunidade familiar	Com um trabalho efetivo de educação ambiental nossos alunos têm obtidos novos conhecimentos, valores e práticas ambientais, bem como todos os envolvidos;	Uma maior conscientização, participação nas atividades e melhoria no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
Professor	No seu fazer pedagógico a escola tem disseminado informações ambientais utilizando-se de diferentes métodos, mas vejo que falta articular melhor os conteúdos programáticos com os transversais. Acredito desta forma que tem prejudicado o trabalho de educação ambiental	A COM-VIDA tem propiciado um aprendizado, a partir da socialização de conhecimentos do senso comum e a interação com o empírico. Nisso demanda práticas educativas ambientais que no nosso entendimento tem colaborado para a melhoria do meio ambiente.	Diante de tantas atividades desenvolvidas aqui na escola, tantos os alunos como professores tem tido inúmeras aprendizagens; valores, comportamentos e hábitos ambientais;	De certa forma a COM-VIDA tem contribuído e possibilitado na aquisição de valores, conhecimentos sobre o meio ambiente, sustentabilidade, principalmente porque os conteúdos são repassados teoricamente, bem como, e na prática e, isso se deve a comunidade escolar está receptiva durante as atividades.
Aluno	A COM-VIDA nos mostrou várias experiências de como cuidar do meio ambiente como, por exemplo: recuperar as nascentes, revitalizar os nossos diversos riachos por meio de plantios de mudas, fazer reciclagem, ou seja, reutilizar produtos que iriam ser jogados fora. Adquirimos conhecimentos sobre ervas medicinais, bem como, fazer experimentos;	COM-VIDA está oportunizando a nós alunos mais um espaço de aprendizagens, onde podemos debater sobre os problemas ambientais e buscar do nosso jeito soluções dos problemas ambientais, por isso temos participado de oficinas de reciclagens, campanhas e projetos, com a finalidade de conscientização para uma boa convivência entre todos.	Todas as vezes que temos algo na escola, aprendemos novas maneiras de cuidar do meio ambiente e assim respeitá-la.	Com a COM-VIDA hoje nós temos momentos na escola de debates sobre os problemas ambientais da nossa região a fim de mudar nossa prática.
Pai ou resp. da Comunidade	Vejo que a escola faz um bom trabalho, as crianças aprendem muitas coisa, como preservar a natureza, cuidando das plantas e dos rios e riachos, como plantar e cuidar de uma horta, isso é muito bom para todos.	Meu filho tem aprendido muita coisa e tem colocado em prática, pois estamos vemos tudo poluído e sujo que precisa de cuidado. Nós aqui na escola, dentro desse grupo, temos nos reunido para fazer um trabalho que de fato todo mundo possa aprender e a resolver esse problema sério que a falta de cuidado com o meio ambiente;	Mudou, porque nossas crianças estão mudando aos poucos aprendeu a falar sobre meio ambiente e perceber quando as coisas não estão certas;	Quando os nossos filhos aprende algo, logo diz que se deve mudar. Então esse trabalho de educação ambiental na escola fez mudanças na escola e em casa;

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando as concepções pontuadas, percebe-se que o trabalho de educação ambiental, desenvolvido pela COM-VIDA, tem problematizado diversos conhecimentos por meio de inúmeras experiências, reflexões e práticas, sejam elas, de cunho conservadora ou transformadora, mas que tem sido percebido pelos colaboradores, na medida em que destacam as reais mudanças no processo formativo da comunidade escolar que, por meio destas práticas educativas, criadoras e criativas, incluindo as questões ambientais, estão promovendo a ressignificação de seus valores, comportamentos e atitudes, no trato com o meio ambiente. Cabe aqui destacar, o entendimento de aprendizagem e, para tal, buscou-se em Alarcão (2005) que diz: “A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos” (ALARCÃO, 2005, p.27). Nesta direção, encontramos na fala do gestor da **escola A**, que as mudanças ocorridas na comunidade de aprendizagens a partir das ações da COM-VIDA, se deu quando a escola criou um espaço mais ativo, responsável e experiencial e, destacou que:

“No processo formativo dos alunos, a prática educativa na perspectiva ambiental, tem promovido uma variedade de aprendizagens, como valores, comportamentos e práticas ambientais. Dos professores, melhorando o ato de planejar as ações, a lidar com as diferenças, além de um trabalho por meio da pedagogia de projetos, e no processo formativo da comunidade a partir do diálogo, tem ajudado a saber lidar com os problemas ambientais”. (Gestor da escola A)

Nota-se aqui, a mesma percepção enfatizada nos documentos oficiais, quando diz que:

“é possível resgatar algo muito precioso e, ao mesmo tempo, ainda distante da realidade da maioria das escolas, a capacidade de ser produtora de seu conhecimento. Isto pode ser alcançado com propostas simples, como estabelecer práticas de pesquisa envolvendo a comunidade escolar” (BRASIL, 2012b, p. 22).

A partir da fala do **gestor da escola A**, pode-se perceber que as mudanças, se deram, também, na prática do professor. O grande desafio do professor é desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico e, para que isso aconteça precisa mudar suas ideias e suas práticas, sistematizando-a em práxis. Quanto a isto, foi possível verificar na

observação pontuada pelo gestor da **escola A**, ao afirmar que os professores estão “*melhorando o ato de planejar as ações, a lidar com as diferenças*”. É interessante discutir essa observação, pois se compreende que é a partir do planejamento pedagógico que se pensa as diferentes formas de motivar os alunos, aproveitando e incorporando os temas de seus interesses, e buscando assuntos que fazem parte de seu cotidiano. Conforme destacado por Freire, (2008, p.170), “o ato de planejar instrumentaliza o aprendizado do prever que desafios adequados propor. Neste sentido, qualquer planejamento tem como objetivos trabalhar a zona proximal, partindo da zona real dos sujeitos”.

Vale a pena frisar, a importância do planejamento coletivo, pois é no grupo de pessoas que aprendemos a conviver com o outro e com esse difícil aprendizado de lidar com as diferenças. Diante da compreensão do gestor da escola B, a qual destaca a incorporação da pesquisa para o estudo de temas ambientais, nos apresenta como uma das mudanças ocorridas na prática educativa da escola, quando diz:

“Estudo e pesquisa de temas relacionados às questões ambientais, uso consciente de energia elétrica e transmissão de informações adquiridas na escola junto a comunidade familiar” (Gestor da escola B).

Conforme Paulo Freire (1996, p.16), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Esta concepção também é reiterada por Severino (2001, p. 21) ao afirmar que, “Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa”. Considerando a resposta do gestor da escola B, e as assertivas dos autores, vê-se a importância da prática de pesquisa para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gadotti (2007, p. 13), o “aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam”. Desse modo, o ato de pesquisar, pode ser visto como uma condição indispensável para a resignificação do ensino e da aprendizagem, principalmente nos dias hoje, vivendo num contexto de uma sociedade de redes e de movimentos, como afirma Gadotti, (2007, p.13):

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção

do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com os outros saberes [...], [...] o aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz.

Com o trabalho da COM-VIDA nas escolas, as mudanças pontuadas pelos professores no que se refere ao desenvolvimento das aprendizagens, não se diferem muito daquelas apresentadas pelos gestores. Contudo, destacando-se as percepções do **professor da escola A**:

*“No seu fazer pedagógico a escola tem disseminado informações ambientais utilizando-se de diferentes métodos, mas vejo que **falta articular melhor os conteúdos programáticos com os transversais**. Acredito desta forma que tem prejudicado o trabalho de educação ambiental” (Professor da escola A , grifo nosso).*

A articulação do conteúdo programático com os temas transversais acontece por meio da interdisciplinaridade. Portanto o **Professor da escola A**, revela em sua fala a dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar, sendo que essa é a forma apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, que diz: os “Temas Transversais devem ser contemplados pelas áreas e não configurem um aprendizado à parte delas, todos os temas têm explicitado em seus documentos, o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos”. (BRASIL, 1997, p.39). Logo se observa que a **escola A**, ainda não concebe a Educação Ambiental como prática curricular que perpassa todas as áreas do conhecimento, mas como uma atividade pontual quanto ao cumprimento das atividades escolares previstas.

Diante da constatação, da falta de articulação da temática ambiental com os conteúdos programáticos, apresentada pelo informante da escola A, se é caracterizada pelas resistências teóricas e pedagógicas, segundo Leff (2002) deve-se ter bastante cuidado, pois tais resistências tem feito com que muitos programas ou projetos educacionais fracassassem, por considerar as dificuldades de transformar os paradigmas atuais do conhecimento e os métodos educacionais. O autor destaca ainda, que a interdisciplinaridade ambiental, não é o somatório nem a articulação de disciplinas; mas também não ocorre à margem delas. Nesta perspectiva a Educação Ambiental requer cada vez mais, avanços na produção de

novos saberes, em que os professores estejam envolvidos a fim de incorporar o saber ambiental em novos programas curriculares.

No entanto, na visão dos alunos a COM-VIDA transformou o ambiente escolar em espaços de construção do conhecimento, haja vista que as atividades realizadas proporcionam discussão sobre os problemas ambientais da comunidade, encaminhamentos para solução de problemas que advém de situações do cotidiano e permite ainda, a troca de experiências entre os partícipes. Como visto na fala dos alunos da escola B e C, a seguir:

*“COM-VIDA está oportunizando a nós alunos mais um **espaço de aprendizagens**, onde podemos **debater sobre os problemas ambientais e buscar do nosso jeito soluções dos problemas ambientais**, por isso temos participado de oficinas de reciclagens, campanhas e projetos, com a finalidade de conscientização para uma boa convivência entre todos” (Aluno da escola B).*

*“Com a COM-VIDA hoje nós temos momentos na escola de **debates sobre os problemas ambientais da nossa região a fim de mudar nossa prática**” (Aluno da escola C), (grifo nosso na fala dos alunos).*

Portanto, ela tem contribuído para a aprendizagem produzindo mudanças nas atitudes pessoais e coletivas desta comunidade, pois as discussões realizadas nas conferências permitem a elaboração de proposições de melhoria no meio ambiente, além de dialogar com a comunidade escolar e extraescolar na tomada de decisões como pode ser observada na fala dos pais ou representantes da comunidade que tem percebido as mudanças no comportamento dos alunos quanto à preservação do meio ambiente.

*“Vejo que a escola faz um bom trabalho, as crianças aprendem muitas coisa, como **preservar a natureza, cuidando das plantas e dos rios e riachos, como plantar e cuidar de uma horta**, isso é muito bom para todos” (Pais ou Repres. da comunidade da escola A).*

*“Meu filho tem **aprendido muita coisa e tem colocado em prática**, pois estamos vemos tudo poluído e sujo que precisa de cuidado. Nós aqui na escola, dentro desse grupo, temos nos reunido para fazer um trabalho que de fato todo mundo possa aprender e a resolver esse problema sério que a falta de cuidado com o meio ambiente” (Pais ou Repres. da comunidade da escola B), (grifo nosso na fala dos Pais ou Representantes da comunidade).*

Os representantes de pais que compõe o Núcleo Mobilizador da COM-VIDA **das escolas A e B** explicitam que a COM-VIDA contribuiu para a socialização dos saberes referentes à preservação e os cuidados que devemos ter com o meio ambiente. Dessa forma, o trabalho realizado pela comunidade escolar por meio da COM-VIDA tem possibilitado diálogos e interações no sentido de repensar atitudes e valores do homem em relação ao meio ambiente, tendo a escola como espaço promotor dessas discussões. Assim, o processo de ensinar proposto por essas escolas compreende que “(...) ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (Freire 1996; p.47).

A concepção de infraestrutura é comumente associada aos aspectos caracterizadores do espaço físico da escola, visualmente estruturado para assegurar a funcionalidade organizacional do ambiente escolar. Nessa medida, pensar as mudanças ocorridas no espaço escolar, a partir da implantação da COM-VIDA, implica pensar na ressignificação dos espaços existentes, quanto à sua funcionalidade, no âmbito da aprendizagem. Implica, ainda, pensar na flexibilidade desses espaços e na adequação destes às diferentes situações de aprendizagem. Conforme documentos oficiais (BRASIL, 2012b), a estrutura física do espaço escolar, deve estar adequada às peculiaridades socioculturais da comunidade escolar, bem como às necessidades dos sujeitos sociais que asseguram seu funcionamento enquanto sistema de ensino.

Decorre dessa compreensão que investigar as mudanças ocorridas na infraestrutura da escola, quando na implementação da COM-VIDA, não diz respeito, somente, a observação do espaço físico, mas a constituição desse espaço como meio facilitador do processo de interação entre os sujeitos envolvidos com o ato de ensinar e aprender, ou seja, o espaço físico, bem como suas adequações, deve ser observado como do espaço pedagógico (FREIRE, 1996), em constante devir, condição imprescindível para que as adequações sugeridas possam corresponder às necessidades dos sujeitos, nos diferentes contextos de aprendizagem.

Há que se considerar, portanto, que a compreensão do espaço físico como espaço pedagógico (FREIRE, 1996), remete a criação de espaços de aprendizagem diferenciados, seja pela necessidade de adequação da estrutura física aos anseios da comunidade escolar, seja pela necessidade de adequação de práticas pedagógicas direcionadas a implementação de novas experiências de ensino e

aprendizagem. Em suma, a configuração do espaço físico como “espaço pedagógico”, tende a possibilitar o surgimento de novos espaços de aprendizagem, cuja função precípua, está orientada à ressignificação das experiências de mundo trazidas pelos sujeitos, bem como a sistematização dessas experiências em atividades que envolvam diferentes possibilidades de aprendizagem e de ensino.

Quadro 06 - Mudanças ocorridas nas escolas a partir da COM-VIDA: aspecto Infraestrutura

Categoria: Mudanças Ocorridas na Escola				
Subcategoria: Infraestrutura				
Suj.	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Gestor	A escola passou por ampla reforma deixando o espaço melhor, Contou ainda com a construção de horta escolar no modelo mandala	Criação e conservação de áreas verdes, jardim e de uma horta escolar; Sensíveis na conservação do patrimônio escolar; Redução do lixo escolar e uso eficiente de água; Economia de energia elétrica; Arborização no espaço escolar	Neste quesito, temos muitas conquistas com a inclusão da sustentabilidade na escola e, com recursos em que a escola recebe temos colocado em práticas de sustentabilidade como compra de materiais renováveis e que possibilitam uma melhor eficiência com destaque o consumo energético, criação da horta escolar, e outros;	Apesar de tantas reivindicações quase nada mudou, a não ser com a construção de horta escolar,
Professor	Foi construído um jardim e uma horta na escola	Com anos de trabalho, infelizmente quase nada mudou na estrutura da escola, porém com alguns recursos federais tem possibilitado a compra de alguns materiais que garante uma eficiência e redução do consumo de energia elétrica etc.	Ocorreram algumas mudanças na estrutura física da escola, mas sendo significativas, pois depois de um trabalho da COM-VIDA, na escola especificamente em sala de aula, foram realizadas algumas adequações, em especial na estrutura elétrica em que foi trocada a fiação e na iluminação, a fim de se ter qualidade na eficiência energética; adquirindo ainda, materiais para a coleta seletiva e o paisagismo da escola.	Não houve nenhuma intervenção na estrutura física da escola
Aluno	A escola mudou muito depois da COM-VIDA, ficou mais limpa, mais arborizada, mais confortável, sustentado e mais organizada.	A escola ficou melhor principalmente quando se construiu a horta escolar utilizando garrafas PETs e um jardim ecológico o que propiciou um espaço mais saudável.	Não mudou nada	Não mudou quase nada, pois a escola não possui um prédio próprio
Pai ou resp. da Comunidade	A escola foi reformada, ficou mais bonita e grande,	Não mudou nada	Não mudou nada	Poucas mudanças

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nas respostas dos gestores das escolas A, B, C e D quanto às mudanças ocorridas na infraestrutura, pode-se observar que as alternativas de modificação do espaço físico da escola situaram-se no âmbito da adequação do espaço físico ao “espaço pedagógico”, de modo que, pela resignificação do segundo, pode-se vislumbrar a modificação do primeiro. A justificativa para essa constatação encontra-se no fato de, todos os gestores, apontarem a criação da horta escolar como um aspecto representativo das mudanças ocorridas na infraestrutura da escola. Refletindo-se sobre essa recorrência, constata-se que as atividades que permitem o intercruzamento entre teoria e prática, quando na implementação da COM-VIDA, no ambiente escolar, tendem a promover a resignificação do espaço físico, no sentido da ampliação ou da transposição dos espaços de aprendizagem para além dos limites da sala de aula.

Sob a perspectiva do fazer pedagógico, pode-se afirmar, que a vivência das atividades promotoras de mudanças no ambiente escolar quando na implementação da COM-VIDA, permeiam várias instâncias da relação ensino e aprendizagem nos diferentes espaços de produção cultural do conhecimento. Nesse sentido, podem ser compreendidas como práticas transformadoras do espaço e da relação professor-aluno que, conforme a concepção de Freire (1996) deve ser pautada na solidariedade, para que o compartilhamento do espaço de convivência escolar venha a gerar a abertura de novas possibilidades de aprendizagem, como pode-se verificar nos aspectos destacados pelos gestores, como promotores de mudança na infraestrutura do espaço escolar:

✓ *“A escola passou por ampla reforma deixando o espaço melhor, Contou ainda com a construção de horta escolar no modelo mandala” (Gestor da escola A).*

✓ *“Criação e conservação de áreas verdes, jardim e de uma horta escolar; Sensíveis na conservação do patrimônio escolar; Redução do lixo escolar e uso eficiente de água; Economia de energia elétrica; Arborização no espaço escolar” (Gestor da escola B).*

✓ *“Neste quesito, temos muitas conquistas com a inclusão da sustentabilidade na escola e, com recursos em que a escola recebe temos colocado em práticas de sustentabilidade como compra de materiais renováveis e que possibilitam uma melhor eficiência com destaque o consumo energético, criação de horta escolar, e outros” (Gestor da escola C).*

✓ *“Apesar de tantas reivindicações quase nada mudou, a não ser com a construção de horta escolar”*(**Gestor da escola D**).

Segundo a premissa de Paulo Freire (1996, p. 50) “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” Isso implica na cooperação como prática social de produção do conhecimento, que no âmbito da educação ambiental está associada às experiências de aprendizagem que, pelo viés colaborativo, se caracteriza pela relação do eu com o outro em permanente transformação de comportamentos e atitudes que orientam a vivência cotidiana à produção de conhecimento. Nessa perspectiva, ainda que a estrutura física da escola não sofra modificações relativas ao seu aspecto arquitetônico, vislumbra-se a ampliação dos repertórios de informações sobre maneiras diversas de ser e estar no espaço escolar.

Tal constatação, quanto à ampliação dos repertórios de informações, pode ser verificada ao se analisar as reflexões docentes, a respeito das mudanças decorrentes das ações desenvolvidas pela COM-VIDA. Mediante o olhar docente, vê-se que as mudanças percebidas, via implementação da COM-VIDA, podem ser situadas no âmbito do espaço físico e do “espaço pedagógico”. Considerando as sugestões propostas no documento oficial (BRASIL, 2012b), como viáveis à modificação do espaço escolar, em particular sobre as alternativas de sustentabilidade, para a transformação da escola em um espaço sincronizado com a vida e com a cultura produzida em seu entorno, diferenciando-se pela construção de práticas colaborativas de ensino e aprendizagem e pelo cultivo de relações saudáveis com meio onde a escola está inserida, vê-se que as transformações estão acontecendo, tanto no espaço físico, quanto no “espaço pedagógico”, ainda que percepção docente tenda a realçar como transformação, apenas as alterações relacionadas à estrutura dos espaços, como se observa nos trechos destacados a seguir:

✓ *“Foi **construído um jardim e uma horta na escola**”* (**Professor da escola A**).

✓ *“Com anos de trabalho, infelizmente quase nada mudou na estrutura da escola, porém com alguns recursos federais tem possibilitado a compra de alguns materiais que garante uma*

eficiência e redução do consumo de energia elétrica, etc.” (Professor da escola B).

✓ *“Ocorreram algumas mudanças na estrutura física da escola, mas sendo significativas, pois depois de um trabalho da COM-VIDA, na escola especificamente em sala de aula, foram realizadas algumas adequações, em especial na estrutura elétrica em que foi trocada a fiação e na iluminação, a fim de se ter qualidade na eficiência energética; adquirindo ainda, materiais para a coleta seletiva e o paisagismo da escola” (Professor da escola C).*

✓ *“Não houve nenhuma intervenção na estrutura física da escola” (Professor da escola D).*

Ao refletir sobre as ações da COM-VIDA, no ambiente escolar, que podem ser vistas como desencadeadora de mudanças, percebe-se que elas resultam, em primeira instância, de um processo de escolha coletiva sobre o que fazer, quando fazer e como fazer. Desse ponto de vista, que é democrático, as mudanças ocorridas na escola, decorrem, também, das escolhas docentes, assim como o estabelecimento de prioridades quanto à transformação do espaço educativo em um espaço coletivo de produção de saberes.

Há que se considerar, portanto, que na perspectiva da educação ambiental as transformações do espaço se dão, também, por meio das relações do eu com o outro, e não, somente, pela modificação de sua estrutura. Tal compreensão toma como referência a ideia de arquitetura, segundo a proposição dos documentos oficiais, que, numa perspectiva interacionista, busca caracterizá-la pelo significado das relações que são estabelecidas pela confluência entre diferentes espaços cotidianamente reinventados pelo exercício coletivo da aprendizagem e pelo modo como essa aprendizagem influi na construção de atitudes comportamentais, ainda que na dimensão conservadora, no sentido de preservar os espaços já existentes, como pode se verificar nas reflexões docentes, que concebem como mudança as alterações ocorridas na estrutura física, bem como na dimensão transformadora, fundada nos preceitos da autonomia, no sentido de assegurar a construção de práticas de aprendizagem, bem como assegurar a interação entre escola e comunidade, tendo em vista o caráter social, que funda o conceito de arquitetura nos documentos oficiais (BRASIL, 2012b, p. 39), para as escolas que anseiam adequar-se aos preceitos da sustentabilidade, os quais compreendem que:

A arquitetura da escola envolve também a relação do prédio com suas áreas livres (pátio descoberto e outros espaços de uso coletivo, jardins, horta). A interação harmoniosa desses espaços resulta em convívio social mais prazeroso, especialmente se forem pensados para diminuir as barreiras entre o interior da escola e os arredores.

A partir desse conceito, vê-se que as respostas dos docentes, que versam sobre as questões atinentes as mudanças ocorridas nas escolas, quanto à infraestrutura, focam as mudanças ocorridas na estrutura física, que, por sua vez, podem ser vistas como meio para diminuição das barreiras entre o “interior da escola e os arredores” dado que, às mudanças referidas, podem ser ancoradas mudanças comportamentais, requeridas tanto no ambiente escolar como em seu entorno, ou seja, a criação, cuidado e manutenção de áreas verdes, como jardins e hortas, bem como, atitudes relativas ao consumo consciente de energia elétrica, assim como, de outros bens de uso coletivo. (vê quadro 06)

Já para os discentes, a compreensão das mudanças ocorridas na infraestrutura da escola, ainda que decorrentes das adequações observadas no espaço físico, não são definidas, exclusivamente, pelas transformações apresentadas na estrutura deste, mas pelo modo como são estabelecidas as relações de convivência entre esses espaços, dessa forma, expandem a concepção de mudança à diversidade de processos educacionais com os quais se identificam enquanto sujeitos atuantes, no que concerne ao uso social dos espaços que permitem diferentes modos de aproximação com o conhecimento produzido no interior do espaço escolar, bem como com no entorno cultural da escola, haja vista que as mudanças percebidas pelos discentes, trazem, em si, a possibilidade de conexão entre a cultura da comunidade e a cultura da escola, de modo que possam produzir outras manifestações culturais e, por conseguinte, outros espaços, cuja função primeira, refere-se a manutenção de espaços híbridos, culturalmente orientados à resignificação dos espaços como princípio para a convivência saudável com o meio e com o outro, como se observa nas respostas dadas pelos discentes, ao serem questionados sobre as mudanças ocorridas na infraestrutura da escola a partir da implementação da COM-VIDA:

✓ *“A escola mudou muito depois da COM-VIDA, ficou mais limpa, mais arborizada, mais confortável, sustentado e mais organizada”*
(Aluno da escola A).

- ✓ *“A escola ficou melhor principalmente quando se construiu a horta escolar utilizando garrafas PETs e um jardim ecológico o que propiciou um espaço mais saudável” (Aluno da escola B).*
- ✓ *“Não mudou nada” (Aluno da escola C).*
- ✓ *“Não mudou quase nada, pois a escola não possui um prédio próprio” (Aluno da escola D).*

Nessa perspectiva, pode-se inferir que, para os discentes, a multiplicidade de espaços compreendidos no interior da escola e em seu entorno, são concebidos como contextos de aprendizagem, o que nos permite inferir, também, a existência de situações de ensino que enfatizam os benefícios desses espaços para o desenvolvimento da sensibilidade quando na convivência com o outro, tanto no que tange a convivência intergeracional quanto na convivência intercultural. De modo que as diferenças se constituam em pretexto para a aprendizagem (BRASIL, 2012).

Outro aspecto observado pelos colaboradores, no que diz respeito às mudanças ocorridas na escola, a partir do trabalho desenvolvido pela COM-VIDA, foi o da participação. Vale ressaltar, que participação é um dos pressupostos indissociáveis para a efetivação da Educação Ambiental, como prescrevem os vários documentos nacionais e internacionais.

Segundo Loureiro (2004, p.71),

Participar trata-se de um processo que gera a interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo. Em tais interações, ocorrem relações de poder que incidem e se manifestam em níveis distintos em função dos interesses, valores e percepções dos envolvidos. Participar, aqui, é promover a cidadania, entendida como realização do “sujeito histórico” oprimido. Num certo sentido rousseauiano, a participação é o cerne do processo educativo, pois desenvolve a capacidade do indivíduo ser “senhor de si mesmo”, sendo, para isto, preciso libertar-se de certos condicionamentos políticos e econômicos também.

Como é sabido, a COM-VIDA surgiu a partir do interesse dos jovens brasileiros pela criação de espaços de participação em defesa do meio ambiente no espaço escolar. Desse modo, a escola abre-se para o envolvimento de outros atores sociais no seu processo educativo; que vai do pensar e sonhar juntos, planejar juntos, executar juntos, avaliar juntos, até juntos, serem beneficiados pelo conhecimento construído. A COM-VIDA neste prisma, torna-se um convite a participação, pois na sua organização há momentos propícios para a escuta de

distintas vozes, encaminhamentos mediante orientação para às escolhas, bem como a definição de estratégias que visam a melhoria da qualidade de vida de todos.

O envolvimento de diversos atores e forças sociais no espaço escolar deve ser bem articulado, pois, eles, juntamente com a escola, poderão desenvolver um trabalho de educação ambiental, caracterizado pela vertente crítica-transformadora. Sob esta perspectiva, os colaboradores das escolas pesquisadas, destacaram as mudanças ocorridas no ambiente escolar, levando em consideração o aspecto da participação no processo educativo a partir do trabalho desenvolvido pela COM-VIDA, conforme o quadro que se segue:

Quadro 07 - Mudanças ocorridas nas escolas a partir da COM-VIDA: aspecto Participação

Categoria: Mudanças Ocorridas na Escola				
Subcategoria: Participação				
Suj.	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Gestor	Mais interesses e participação nas atividades desenvolvidas durante o letivo;	Apesar de todos os esforços envidados, percebe-se uma pequena participação da comunidade escolar nas ações desenvolvidas na escola;	Há uma maior participação nas tomadas de decisões. Melhorou a participação dos pais nas diversas ações realizadas.	As atividades são desenvolvidas durante o letivo. Agora atividade que percebemos que tem mais contribuído para o trabalho de educação ambiental é a Conferência da COM-VIDA, momento quando envolvemos toda a comunidade escolar, moradores da comunidade, empresários, políticos, técnicos das ATES. E cada ano procuramos melhorar a atividade.
Professor	Embora tímida a participação, percebe-se um número elevado de alunos e professores.	A participação ainda é tímida. Quanto ao alunos são poucos tem demonstrado interesse. Os professores envolvidos somente os de ciências e geografia e a comunidade precisa entender melhor o seu papel nesse trabalho	Percebe-se que em todas as atividades desenvolvidas, tem-se ampliado o número de participantes da comunidade escolar e da comunidade em geral, devido uma mobilização positiva por parte do núcleo mobilizador da COM-VIDA	A cada ano conseguimos envolver mais pessoas, principalmente quando realizamos a Conferência da COM-VIDA, fazemos uma boa mobilização, promovendo o intercâmbio com outras COM-VIDAS, o envolvimento de pais, presidentes de associação, técnicos da ATES, políticos, empresários e produtores rurais, tudo em torno de uma temática, afim de resolver um problema da comunidade
Aluno	Aumentou a nossa participação nas ações de Educação ambiental promovidas pela COM-VIDA, principalmente nos projetos, conferências e feiras ecológicas.	Nem todos os alunos têm participado das atividades, porém uma boa parte participa dos trabalhos em grupos e no cuidado com a horta.	Depois da COM-VIDA a gente começou a participar mais das atividades, temos tido mais interesses porque as coisas são mais interessantes, o professor procura envolver muita gente em pesquisa, e depois apresentar o que a gente pesquisou.	Depois da COM-VIDA há uma maior participação dos pais na escola, além de um trabalho coletivo;
Pai ou resp. da Comunidade	Vemos que há participação maior, mas acho que precisa melhorar;	Sempre em um trabalho que trata de assunto de interesse da comunidade, ela está presente, por isso eu vejo que a escola tem se preocupado mais com os problemas da comunidade, por isso tem mais gente.	Vejo que a escola tem se preocupado com o meio ambiente e por isso tem feito um trabalho excelente e isso tem contribuído para envolver mais gente. Essa é uma das mudanças que eu vejo.	Tudo é feito com o envolvimento de todo mundo, tudo em prol do meio ambiente.

Fonte: Elaborado pelo autor

As constatações destacaram um aumento significativo de pessoas envolvidas nas atividades ações realizadas pelas COM-VIDAS, na maioria das escolas; sem deixar de lado, àquelas em que a participação ainda encontra-se tímida. Assuntos relacionados ao cotidiano das pessoas têm despertado maior interesse e conseqüentemente maior participação. O desenvolvimento da Educação Ambiental no ambiente escolar requer acima de tudo, um envolvimento e um comprometimento de todos, na perspectiva de estabelecer possíveis soluções aos problemas ambientais.

A participação, está configurada desde antes da constituição da COM-VIDA; para que ela se concretizasse era preciso unir forças em prol dessa iniciativa, haveria a necessidade da formação de um grupo de pessoas movidas por necessidades comuns, que se encontraram em volta de uma tarefa específica, no caso, em torno do movimento por um mundo melhor, como destacado no documento Formando COM-VIDA que diz: *“participar é importante para termos a chance de juntos, transformar a realidade”*. A escola encontrando nessa estratégia, meios para assim promover uma interação entre escola/família, como também escola/comunidade, sendo este aspecto observado pelos gestores, como se pode verificar nas falas a seguir:

- ✓ *“Mais interesses e participação nas atividades desenvolvidas durante o letivo” (Gestor da Escola A).*
- ✓ *“Apesar de todos os esforços envidados, percebe-se uma pequena participação da comunidade escolar nas ações desenvolvidas na escola” (Gestor da Escola B).*
- ✓ *“Há uma maior participação nas tomadas de decisões; **melhorou a participação dos pais nas diversas ações realizadas**” (Gestor da escola C).*
- ✓ *“As atividades são desenvolvidas durante o letivo. Agora atividade que percebemos que tem mais contribuído para o trabalho de educação ambiental é a **Conferência da COM-VIDA**, momento quando **envolvemos toda a comunidade escolar, moradores da comunidade, empresários, políticos, técnicos das ATES**. E cada ano procuramos melhorar a atividade” (Gestor da escola D), (grifo nosso na fala dos Gestores).*

Nota-se que os gestores **das escolas A e B**, destacaram as mudanças somente no aspecto do aumento do envolvimento dos alunos, professores e funcionários das referidas escolas. Por outro lado, os gestores **das escolas C e D**,

destacaram o aumento significativo da participação dos pais e moradores da comunidade, Associações, empresários, políticos e Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária- ATES, configurando que compreenderam a importância de realizar parcerias com entidades da sociedade civil, poder público, estabelecimento comerciais, empresas, indústrias que ajudarão para a concretização do trabalho, como sugerido pelo documento oficial.

Para Almeida (2004, p.74) “o envolvimento dos pais e comunidade no trabalho escolar é um caminho moroso a ser percorrido e resulta de processo de conquista e de maturidade”. Sendo necessariamente, nessa integração ter a clareza, e a responsabilidade da garantia de um trabalho coletivo em prol dos alunos. A própria Almeida, já citada, apresenta alguns caminhos para a integração entre escola e comunidade como, por exemplo: o planejamento participativo e a efetivação de um projeto.

Loureiro (2004), também tem destacado a importância de processos participativos das forças sociais locais, com a finalidade de promoção de uma educação permanente por meio da formação da consciência crítica. O modelo da condução da ação educativa apresentada por ele, deve ser aquele em que apoia e estimula a manifestação individual ou coletiva na construção de saberes.

✓ *“Embora **tímida a participação**, percebe-se um número elevado de alunos e professores” (Professor da escola A).*

✓ *“A **participação ainda é tímida**. Quanto aos alunos são poucos tem demonstrado interesse. Os professores envolvidos somente os de **ciências e geografia** e a comunidade precisa entender melhor o seu papel nesse trabalho” (Professor da escola B), (grifo nosso na fala dos Professores).*

Nestes excertos dos professores, fica evidente, a tímida participação de alunos e professores em atividades de educação ambiental promovidas pela COM-VIDA, observações estas, também ressaltadas pelos alunos. Porém visualiza-se o envolvimento de professores de geografia e ciências, confirmando o que já foi discutido, com relação as dificuldades dos professores no tratamento da questão ambiental com as disciplinas; sendo que os professores de geografia e ciências, apresentam-se mais confortáveis, nessa incorporação do saber ambiental, em função da proximidade dos seus objetos de estudos.

Nos espaços em que é evidenciado o encontro de escola-alunos-família-comunidade, numa interação em que permeia a troca de saberes, de complementaridades, do engajamento ativo, das responsabilidades assumidas e o comprometimento, serão capazes de fortalecer o empoderamento de todos os envolvidos na luta pela promoção do bem comum.

As constatações aqui descritas revelam a escola como espaço de debates, incluindo em sua pauta as questões ambientais, fruto da inserção da Educação Ambiental na escola, sobretudo por meio de práticas organizadas e desenvolvidas por um grupo de pessoas preocupadas com a melhoria do meio ambiente, que se denomina COM-VIDA. Esse grupo promove estudos, pesquisas, organiza e mobiliza reuniões e congrega forças, a fim de solucionar os problemas ambientais que os afligem.

Suas práticas, identificadas e analisadas neste trabalho destacam características associadas às correntes tanto conservadoras como transformadoras. Neste prisma, o trabalho realizado pela COM-VIDA na escola, meramente conservador não será capaz de instrumentalizar os sujeitos (alunos e professores) no processo de politização da questão ambiental, como apontado por LIMA, (2002). Todavia, compreender e tratar os recursos naturais como bens coletivos e que são indispensáveis à vida no planeta e, que é o objetivo das práticas educativas transformadoras e emancipatórias, foram observadas no cotidiano de algumas escolas pesquisadas.

Ante a variedade de práticas educativas implementadas pela COM-VIDA, no município de Caxias - MA, foi possível, entre as 118 escolas que se organizaram enquanto COM-VIDA, a identificação de 30 atividades diferentes, como apontadas no quadro 01. Essas atividades revelam práticas que são próprias de cada escola e que, após detectarem os problemas que as afligem, propõe atividades/ações visando o seu enfrentamento.

Revela ainda, o compromisso com o processo educativo transformador, o que exige envolvimento de todos. A esse caráter de participação na escola, por meio da COM-VIDA, tem-se colocado em prática, quando a escola busca a aproximação com os pais e a comunidade; nessa direção, propicia outro caráter pedagógico o da dialogicidade; que ocorre quando a COM-VIDA dar direito a voz a todos e estabelece acordos de uma boa convivência.

Reunir pessoas e unir forças não é uma tarefa fácil, precisa de muita organização. Mobilizar os seguimentos que compõem a COM-VIDA foi uma das maiores dificuldades apresentadas pelas escolas de Caxias para constituí-la. Dificuldade ainda maior, foi o ato de elaborar planos e projetos, pois estas ações, exigem transformações nas práticas docentes históricas; por que, precisa primeiramente investigar situações significativas para o aluno, no caso da COM-VIDA de todos os envolvidos. Necessário investigar os problemas ambientais, políticos, econômicos e sociais que afetam a comunidade; planejar e partir para ação.

Nesse processo, a escola é sem dúvida uma comunidade de aprendizagem e contando com a COM-VIDA, esta nova organização na sua estrutura, tem demonstrado reias mudanças no seu fazer pedagógico, resignificando os seus valores e práticas, inclusive no trato com o meio ambiente, pois com a presença desta comissão, criou-se um espaço inovador, mais ativo e responsável.

6. Conclusão

Este trabalho procurou responder as seguintes questões: Como as COM-VIDAS contribuem para que a Educação Ambiental torne uma política pública na Educação? Buscou cuidadosamente fazer um recorte tempo-espço, ou seja, o período em que foi constituída essa nova forma de organização, nas quatro escolas de rede municipal de ensino, do município de Caxias no Estado do Maranhão. Nesta perspectiva, foi necessário identificar e caracterizar as práticas desenvolvidas pela COM-VIDA no interior das escolas, a fim de que pudéssemos fazer inferências sobre as principais contribuições que as mesmas dão para a compreensão e o fortalecimento da Educação Ambiental como política educacional.

É de suma importância o entendimento, de que as políticas públicas são postas; como estratégias mediadoras dos conflitos, existentes nas diversas relações humanas, em especial, nas relações de produção, cuja função deve possibilitar, dentre outras ações, a sustentação do bem estar dos cidadãos. E, considerando a existência de diferentes tipologias de políticas públicas, a educação, se insere dentre das políticas sociais, as quais compreendemos como ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, e direcionadas à sociedade, propiciando a redistribuição dos benefícios sociais, a que cada cidadão tem como direito.

O Estado como regulador das relações sociais, está a serviço da manutenção das relações capitalistas. Este, por sua vez, assume papéis diferenciados, quando da provisão de políticas sociais, sobretudo, quando as relações capitalistas tomam características diversas, ou seja, passando por diferentes etapas evolutivas, o papel desempenhado pelo Estado acompanha o mesmo atributo. Nesse sentido, no Brasil, as políticas educacionais tomaram corpo, sofrendo influências dos interesses e dos arranjos feitos nas esferas de poder, tendo consequências na definição ou não de políticas públicas.

A Educação Ambiental vem se configurando como política pública no país, desde a década de 1980. Percebeu-se que, os sistemas educacionais vêm paulatinamente incorporando a dimensão ambiental, estimulados pelas intervenções do Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Educação Ambiental e pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente,

ambos responsáveis pelas definições de políticas públicas de educação ambiental, por ser o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Dentre várias políticas implementadas, a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA é uma ação estruturante da Educação Ambiental. Surge dos anseios de jovens que buscavam espaços para discussões e possíveis soluções dos problemas socioambientais.

Como já mencionado, a COM-VIDA sendo um colegiado, composto por diferentes segmentos da comunidade escolar e da comunidade onde está inserida, visa desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola, de forma permanente, construindo uma agenda de propostas de atividades e ações contínuas. Embora, sua constituição nas escolas não se configure pelo caráter de obrigatoriedade e sim pela espontaneidade, tem se observado uma adesão crescente nos vários estabelecimentos de ensino no Brasil.

Analisar os dados à luz do referencial escolhido nos permitiu realizar algumas inferências que possibilitam indicar possíveis respostas à indagação anteriormente mencionada. As constatações enunciadas nesta pesquisa evidenciam a contribuição que as COM-VIDAS dão, para que a Educação Ambiental seja fortalecida como uma política pública na educação brasileira. Notadamente, as atividades/ações realizadas nas quatro escolas da rede municipal de ensino de Caxias – MA, imbuída no desenvolvimento de uma práxis ambiental que perpassa pela transversalidade e interdisciplinaridade, como prever os documentos oficiais e os marcos legais, com destaques, a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas e o Programa Escola Sustentável.

Percebeu-se que o protagonismo juvenil é valorizado pelas escolas, quando permite participação ativa de crianças, adolescente e jovens na condução ou no envolvimento, dos processos decorrentes das ações planejadas, favorecendo-os à vivências e experiências de liderança, responsabilidade e comprometimento como o meio ambiente, numa sinergia com pessoas de outras gerações como professores, coordenadores, funcionários e principalmente com pessoas da comunidade, empresários, presidentes de associações, ong's e políticos.

Ao constatar a existência de duas características distintas na concepção de COM-VIDA, porém interdependentes, que são a melhoria do meio ambiente e do ambiente escolar e, a melhoria da qualidade de vida e da comunidade do entorno, logo se procurou estabelecer um paralelo com as atividades/ações desenvolvidas pelas escolas. Quando as escolas evidenciaram a concepção de COM-VIDA como um colegiado que deve se preocupar com a melhoria do meio e do ambiente escolar, a maioria das ações foram caracterizadas e inseridas na vertente de educação ambiental conservacionista, o que se traduz numa concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental e ainda, uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares; que em outro momento foi constatado por uma escola, a dificuldade de realizar um trabalho interdisciplinar.

Quando as escolas evidenciaram a concepção de COM-VIDA como colegiado que é visto como espaço de debates relacionados às questões socioambientais, a fim de, provocar melhorias na qualidade de vida e da comunidade do entorno, logo, deixaram explícitas que a maioria de suas práticas educativas podem se aproximar da vertente de uma Educação Ambiental emancipatória, cuja finalidade é a transformação da realidade. A esse respeito, Lima (2002) enxerga uma terceira vertente, variante da conservadora, a que denominou de conservadorismo dinâmico, definido pelo caráter reformista, superficial e reducionista, trabalha por transformações aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e ambiente conservando o essencial, ou seja tenta reconfigurar uma prática conservadora imprimindo-lhe nuances de caráter transformador.

Paulo Freire (1996) foi enfático em dizer que a escola atual tem contribuído tanto para a manutenção da ordem social quanto para a transformação. Neste sentido, diante das constatações apontadas pelas escolas envolvidas, as inúmeras práticas educativas desenvolvidas, apresentaram mudanças significativas, considerando os aspectos da aprendizagem, da infraestrutura e da participação, elencados como norteadores das ações promovidas pela COM-VIDA.

Assim, constatou-se mudanças na aprendizagem, tendo em vista que as escolas problematizaram diversos conhecimentos por meio de inúmeras experiências, reflexões e práticas, sejam elas, de cunho conservadora ou

transformadora, mas que estão promovendo a ressignificação de seus valores, comportamentos e atitudes, no trato com o meio ambiente. Já a compreensão das mudanças ocorridas na infraestrutura da escola, ainda que decorrentes das adequações realizadas no espaço físico, não são definidas, e nem apontadas pelos os envolvidos na pesquisa, com exclusividade, pois as transformações apresentadas em sua estrutura se deram mais pelo modo de como foram estabelecidas as relações de convivência nesses espaços e não somente pelas adequações desses espaços. Observou-se, ainda que nas atividades promovidas pela COM-VIDA, teve uma aumento significativo de envolvimento participativo da comunidade escolar e comunidade onde as escolas estão inseridas.

Tais mudanças demandam uma nova compreensão, a respeito da aprendizagem, da infraestrutura e da participação. Propostas relacionadas à transformação do espaço real em espaço ideal para a convivência e para o desenvolvimento da aprendizagem, com vistas à melhoria das condições atuais. Nesse sentido, entende-se que a adesão das escolas à COM-VIDA ação estruturante da Educação Ambiental, dinamiza o processo de ensino aprendizagem, ressignificando-o enquanto prática produtora de sentidos, capaz de transformar a escola em um espaço aberto ao diálogo com a comunidade, no que concerne a escolha e adoção de estratégias e procedimentos que viabilizem a construção crítica de novas abordagens pedagógicas e, por conseguinte, de novas relações sociais.

A COM-VIDA, pensada e descrita nos documentos oficiais brasileiros, coloca-a como uma estratégia de Educação Ambiental na perspectiva crítica, emancipadora e transformadora, exigindo um maior comprometimento por parte do Estado e sociedade civil.

Este trabalho não pretendeu esgotar as discussões, deixando-as como reflexões e contribuições para que se tornem elementos para outras investigações, bem como para o fortalecimento de políticas públicas, principalmente as de Educação Ambiental.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep. p. 43- 51, 2001.

BOBBIO, N. Política. In. BOBBIO, N; MATEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário da Política**. 12 ed. Brasília Editora da UNB, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: Texto Constitucional promulgada em 5 de outubro de 1988, consolidado até a Emenda Constitucional nº 83/2014. – Brasília: Senado Federal, Coordenações Técnicas, 2014. Disponível em:

<file:///C:/Users/Evadilson/Downloads/Constituicao%20da%20Republica%20Feder%20-%20Senado%20Federal.pdf>> Acessado em 20/01/2016 às 22:00.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 3. ed., rev. e ampl. – Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012a. Disponível em: http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf>. Acessado em 20/11/2014 as 13:30.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na Escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004. Disponível em: http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Material_Didatico/Com_Vida.pdf> Acessado em 20/11/2014 as 13:35

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 2. ed., rev. e ampl. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007a. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/com_vida.pdf >. Acessado em: 20/11/2014 as 13:40

BRASIL, **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Cadernos SECADI. 109p. 2007b.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

BRASIL, **Programa parâmetros em ação, meio ambiente na escola**: guia do formador. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001a.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9795/99. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, **Legislação Brasileira do Meio Ambiente**. Organizado por Rogério Rocco. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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. Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007d.

BRASIL, **Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Série Documentos Técnicos, nº 7. Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007e.

BRASIL, **Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas Sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente, elaboração do texto: Tereza Moreira. Brasília: a secretaria, 2012b.

Brasil, **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 199. quarta-feira, 17 de outubro de 2001b. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/10/2001&jornal=1&pagina=116&totalArquivos=132>>. Acessado em 23/02/2016 às 20:00.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Câmara dos deputados, 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acessado em 02/12/2014 às 10:01.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Diário Oficial da União**: Resolução CNE/CP 2/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Seção 1, p. 70, 18 de junho de 2012c. Disponível em: <https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/resolucao_cne_cp_no_02_2012_estabelece_as_diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_ambiental.pdf>. Acessado em: 20/11/2014 às 20:00.

CARVALHO, Denis Barros de. **O Local e a Pesquisa em Educação Ambiental: A cidade como local e contexto de ensino e ação**. Revista: Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 8, n. 2 – pp 45-58 , 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Evadilson/Downloads/7440-45177-1-PB.pdf>> Acessado em 02/01/2015 às 00: 30.

CASTRO, R.; SPAZZIANI, M.; SANTOS, E. Universidade, Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (org). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. 183 p.

CAVALCANTI, Clóvis (Org.). Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002. CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CALAÇA, Mariana Capeletti. HUBER, Erick Rôso. **Fotografia - Instrumento de registro e alguns efeitos de inovações tecnológicas**. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1380-1.pdf>> Acessado em 20/01/2016, às 22:00

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental – **Princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1998.

DÍAZ, Alberto Pardo. **Educação Ambiental: como projeto**. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2002.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. O futuro do Welfare State na nova ordem mundial. **Lua Nova**, São Paulo, n. 35, p. 73–111, 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451995000100004>.> Acessado em 20/03/2015 as 21:05.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. **Lua Nova**, São Paulo, n.24, p.85-116, set 1991. . Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451991000200006>> Acessado no dia 20/03/2015 as 21:00.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Traduzido por: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRETAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo, Arte Nova, 1997.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Traduzido por: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

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.

Gil AC. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão da Educação Ambiental na educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998. 107p.

GUIMARÃES. **A dimensão da Educação Ambiental na Educação**. 8ª Ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

HERCULANO, Selene C.; PORTO, Marcelo Firpo de Souza.; FREITAS, Carlos Machado de. (orgs.). **Qualidade de vida & riscos ambientais**. Niterói: EdUFF, 2000.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>> Acessado em 10/01/2015 as 09: 25.

IANNI, Octavio. **A sociedade Global**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 192 p.

JIMENEZ, S.; TERCEIRO, E. **A crise ambiental e o papel da educação: um estudo fundado na ontologia marxiana**. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.25. n. 03. p.299-325, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/15.pdf>> Acessado em 20/12/2014 às 16: 25.

LEONARDI, Maria Lúcia Azevedo. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 240 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: estrutura e organização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

LIMA, Waner Gonçalves. **Política pública: discussão de conceitos**. Interface: Porto Nacional –TO, Ed. n.05, p. 49 – 54, out , 2012. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT26022013171120.pdf>> Acessado em 20/04/2015 as 10:00.

LI MA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: Desafios da sustentabilidade emancipatória. In. LOUREIRO, Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier, CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Luciana Batista. É desse lugar aqui, que a gente vive: sustentabilidade sociocultural, econômica e ambiental do Assentamento Caxirimbu em Caxias – MA, Teresina, 2007, p. 198. Dissertação (Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Piauí, 2007.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R.S.(Org.). **Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

MEDINA, Naná Minini, SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 231 p.

MORAES, Salete Campos. (Re) Discutindo a ação do Estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.2, p. 159-164, maio/ago, 2009. Disponível em <file:///C:/Users/Evadilson/Downloads/5514-18044-1-PB.pdf>> Acessado em 23/02/2015 as 20:23

MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Laparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Educação e Desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio. In. BURSZTYN, Marcel (org.). **Ciência, Ética e Sustentabilidade: Desafios ao novo século**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

RAMOS, Elisabeth Christmann. **Educação ambiental: evolução histórica, implicações teóricas e sociais. uma avaliação crítica.** Curitiba, 1996. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/29517/D%20-%20ELISABETH%20CHRISTMANN%20RAMOS.pdf?sequence=1>> Acessado em 06/01/2015 às 23: 56.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/USFC, 2009.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos Básicos. In. RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Seleccionados,** Brasília: Paralelo15, 1998.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In. SATO, Michèle, CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios,** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

SATO, M.; CARVALHO, I. (Org.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEIFFERT, Maria Elizabete Bernardini. **Gestão Ambiental: instrumentos, Esferas de Ação e Educação Ambiental.** São Paulo: Atlas, 2007.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações – investigação sobre a natureza e suas causas.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação.** Comunicação & Educação, São Paulo, (23): 16 a 25, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufg/file.php/1/Biblioteca_do_curso/Ed_ucomunicacao.pdf> Acessado em 20/01/2016 às 22:00.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos Filosóficos e Históricos para o exercício da Ecoeducação. In LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R.S.(Org.). **Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SOUSA, Getúlio Cavalcante de. **Herança da Contracultura: a Comunidade hippie Dearembepe, Camaçari-Bahia** (1984 - 2011). Disponível em: <http://www.ce.anpuh.org/1342403797_ARQUIVO_HERANCADACONTRACULTURADADECADADE1960.pdf>. Acessado em 08/01/2015 às 19: 27

SOTERO, João Paulo, SORRENTINO, Marcos. **A educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre se Financiamento**. Anais: V Encontro Nacional das ANPPAS. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-69-141-20100824093859.pdf>> Acessado em 12/12/2014 as 17:00.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em : <www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acessado em 21/12/2014 as 11:00.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (Org.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>. > Acessado em 02/01/2015.

VALOIS, Raquel Sousa. **Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – Com-Vida: análise de uma política pública de educação ambiental e sua implementação em duas escolas de Teresina – PI**. 2013. 139 p. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 2013.

VEIGA, A.; AMORIM, É. ; BLANCO COSÍO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Brasília: INEP, 2005. 25 p. (Série Documental).

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev SOCERJ. 2007; 20(5): 383-386 setembro/outubro. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf > Acessado em 20/07/2015 às 16:00.

VICTORINO, Célia Jurema Aito. **Canibais da Natureza: Educação Ambiental, limites e qualidade de vida**. Petrópolis: Vozes, 2000. 187 p.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília : UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>> Acessado em 22/01/2015. Acessado as 14:00.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Apêndices

Apêndices A

Registros fotográficos



1 – Entrevista com coordenadora do NEA
2 – Ambiente de trabalho da Coordenação



1- momento de implantação da COM-VIDA em escola da zona rural de Caxias.
2- momento de implantação de COM-VIDA em escola na zona urbana de Caxias

Apêndices B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE REFÊNCIA EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS DO TRÓPICO ECOTONAL DO
NORDESTE (TROPEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
(MDMA)

MESTRANDO- Evadilson da silva Costa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Eu _____ RG N° _____
autorizo, através do presente termo, meu filho(a),
_____, aluno(a), da escola
_____, do Município _____

Estado _____, a participar da pesquisa de Mestrado: Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí, tendo como objetivo analisar as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA's, ações estruturantes da Educação Ambiental como política educacional, bem como, de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento, pelo pesquisador Evadilson da Silva Costa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador, acima especificado, obedecendo ao que está previsto na Lei que resguarda os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

_____, _____ de 2015

Pesquisador responsável pela pesquisa

Sujeito da pesquisa (aluno)

Responsável Legal (caso o sujeito seja menor de idade)

Apêndices C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE REFÊNCIA EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS DO TRÓPICO ECOTONAL DO
NORDESTE (TROPEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
(MDMA)

MESTRANDO- Evadilson da Silva Costa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Eu _____ RG N° _____ professor
(a), da escola _____, do Município _____
Estado _____, ao participar da pesquisa de Mestrado: Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí, que tem como objetivo analisar as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA's, ações estruturantes da Educação Ambiental como política educacional, autorizo por meio deste termo o uso de minha imagem e/ou depoimento, pelo pesquisador Evadilson da Silva Costa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador, acima especificado.

_____, _____ de 2015

Pesquisador responsável pela pesquisa

Sujeito da pesquisa (professor)

Apêndices D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE REFÊNCIA EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS DO TRÓPICO ECOTONAL DO
NORDESTE (TROPEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
(MDMA)

MESTRANDO- Evadilson da Silva Costa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Eu _____ RG N° _____ professor
(a), da escola _____, do Município _____
Estado _____, ao participar da pesquisa de Mestrado: Desenvolvimento e Meio Ambiente
da Universidade Federal do Piauí, que tem como objetivo analisar as Comissões de Meio Ambiente e
Qualidade de Vida – COM-VIDA's, ações estruturantes da Educação Ambiental como política
educacional, autorizo por meio deste termo o uso de minha imagem e/ou depoimento, pelo
pesquisador Evadilson da Silva Costa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou
depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do
pesquisador, acima especificado.

_____, _____ de 2015

Pesquisador responsável pela pesquisa

Sujeito da pesquisa (Gestor)

Apêndices E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE REFÊNCIA EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS DO TRÓPICO ECOTONAL DO
NORDESTE (TROPEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
(MDMA)

MESTRANDO- Evadilson da silva Costa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Eu _____ RG N° _____ professor
(a), da escola _____, do Município _____
Estado _____, ao participar da pesquisa de Mestrado: Desenvolvimento e Meio Ambiente
da Universidade Federal do Piauí, que tem como objetivo analisar as Comissões de Meio Ambiente e
Qualidade de Vida – COM-VIDA's, ações estruturantes da Educação Ambiental como política
educacional, autorizo por meio deste termo o uso de minha imagem e/ou depoimento, pelo
pesquisador Evadilson da Silva Costa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou
depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do
pesquisador, acima especificado.

_____, _____ de 2015

Pesquisador responsável pela pesquisa

Sujeito da pesquisa (Pai ou representante da comunidade)

Apêndices F

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do
Nordeste (TROPEN) Programa Regional de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) Mestrado em Desenvolvimento
e Meio Ambiente (MDMA)

O presente instrumento tem como objetivo: Analisar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA: desafio da Educação Ambiental como política pública no município de Caxias – MA, pesquisa vinculada ao Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPI.

QUESTIONÁRIO – Pai ou Repres. da comunidade

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade

Sexo

Função do pesquisado

Escolaridade : Ensino fundamental Ensino Médio Ensino Superior

Localidade que mora _____

2 . Quantos anos você reside na localidade

De 1 a 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

+15 anos

3. Com suas palavras conceitue COM-VIDA

4. Como você avalia sua atuação na COM-VIDA

Boa Regular ruim não sabe

5. Durante o ano a escola tem realizado atividades de Educação Ambiental, organizado pela COM-VIDA. Sim Não

6. No momento da implantação da COM-VIDA na escola as dificuldades apresentadas foram na:

- Mobilização dos segmentos para compor a COM-VIDA
- Organização e divulgação da 1ª reunião
- Elaboração do acordo de Convivência
- Elaboração de planos e projetos
- Utilização da metodologia para constituir a COM-VIDA

7. Como você ver a disponibilidade e/ ou interesse do núcleo mobilizador da COM-VIDA

- Bastante disposto/interessado
- Pouco disposto/ interessado
- Nada disposto/interessado
- Não sabe

8. Quais as ações da COM – VIDA tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, onde a escola está inserida?

9. O que mudou no desenvolvimento da escola com a COM-VIDA, considerando os seguintes aspectos:

a) Aprendizagem _____

b) Infra-estrutura _____

c) Participação _____

Apêndices G

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do
Nordeste (TROPEN) Programa Regional de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) Mestrado em Desenvolvimento
e Meio Ambiente (MDMA)

O presente instrumento tem como objetivo: Analisar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA: desafio da Educação Ambiental como política pública no município de Caxias – MA, pesquisa vinculada ao Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPI.

Questionário – Gestão Escolar

1. Identificação

Escola: _____

Nome do Diretor: _____

Sexo: M F Idade: _____

2. Renda bruta (valores totais com vantagens)

- 1 salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- + de 5 salários mínimos

3. Tempo na direção desta escola

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- + de 10 anos

4. Com suas palavras conceitue COM-VIDA

5. O tempo de implantação da COM-VIDA na escola

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- + de 10 anos

6. No momento da implantação da COM-VIDA na escola as dificuldades apresentadas foram na:

- Mobilização dos segmentos para compor a COM-VIDA
- Organização e divulgação da 1ª reunião
- Elaboração do acordo de Convivência
- Elaboração de planos e projetos
- Utilização da metodologia para constituir a COM-VIDA

7. Quem organizou a implantação da COM-VIDA na escola

- Aluno (delegado)
- Professor
- Diretor
- Pais
- Lideranças
- Outros Quem? _____

8. Quantos membros compõem a COM-VIDA na escola?

9. Para o funcionamento da COM-VIDA, quais os instrumentos utilizados pela escola:

- Acordo de Convivência
- Planos

Projetos

Outros Quais? _____

10. Quais as atividades realizadas pela COM-VIDA?

11. Em sua opinião, as atividades desenvolvidas pela COM-VIDA tem contribuído para melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida na escola e na comunidade?

Sim

Não

12. A COM-VIDA tem estimulado a comunidade escolar, o desenvolvimento da Educação Ambiental de forma permanente?

Sim

Não

13. Quais as formas de registros das ações da COM-VIDA na escola

Atas

Documentos

Relatórios técnicos

Livros

Jornais

Registros fotográficos

Vídeos ou filmes

Outros

14. Como você ver a disponibilidade e/ ou interesse do núcleo mobilizador da COM-VIDA

Bastante disposto/interessado

- Pouco disposto/ interessado
- Nada disposto/interessado
- Não sabe

15. Que tipo de acompanhamento ocorre por parte do Órgão gestor (SEMEDUC)

- Visitas
- Questionários
- Não é realizado

16. O que mudou no desenvolvimento da escola com a COM-VIDA, considerando os seguintes aspectos:

a)Aprendizagem _____

b)Infra-estrutura _____

c)Participação _____

Apêndices H

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do
Nordeste (TROPEN) Programa Regional de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) Mestrado em Desenvolvimento
e Meio Ambiente (MDMA)

O presente instrumento tem como objetivo: Analisar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA: desafio da Educação Ambiental como política pública no município de Caxias – MA, pesquisa vinculada ao Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPI.

Questionário – Professor

1. Identificação

Escola: _____

Nome do Professor: _____

Sexo: M F idade: _____

Escolaridade: Ensino Médio Ensino Superior Qual? _____

Pós-Graduação: _____

2. Renda Bruta (valores com vantagens)

1 salário mínimo

De 1 a 3 salários mínimos

De 3 a 5 salários mínimos

+ de 5 salários mínimos

3. Tempo de atuação como professor na escola

Menos de 1 ano

De 1 a 5 anos

De 5 a 10 anos

+ de 10 anos

4. Com suas palavras conceitue COM-VIDA

5. Como você avalia sua atuação na COM-VIDA

Boa Regular ruim não sabe

6. A COM-VIDA tem organizado atividades de educação Ambiental na escola

Sim Não

7. No momento da implantação da COM-VIDA na escola as dificuldades apresentadas foram na:

- Mobilização dos segmentos para compor a COM-VIDA
- Organização e divulgação da 1ª reunião
- Elaboração do acordo de Convivência
- Elaboração de planos e projetos
- Utilização da metodologia para constituir a COM-VIDA

8. Quais as atividades realizadas pela COM-VIDA?

9. A COM-VIDA tem estimulado a comunidade escolar, o desenvolvimento da Educação Ambiental de forma permanente?

Sim
 Não

10. Em sua opinião, as atividades desenvolvidas pela COM-VIDA tem contribuído para melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida na escola e na comunidade?

11. Como você ver a disponibilidade e/ ou interesse do núcleo mobilizador da COM-VIDA

- Bastante disposto/interessado
- Pouco disposto/ interessado
- Nada disposto/interessado
- Não sabe

12. O que mudou no desenvolvimento da escola com a COM-VIDA, considerando os seguintes aspectos:

a) Aprendizagem _____

b) Infra-estrutura _____

c) Participação _____

Apêndices I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do
Nordeste (TROPEN) Programa Regional de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) Mestrado em Desenvolvimento
e Meio Ambiente (MDMA)

O presente instrumento tem como objetivo: Analisar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA: desafio da Educação Ambiental como política pública no município de Caxias – MA, pesquisa vinculada ao Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPI.

Questionário – Aluno

1. Identificação

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Sexo: M F idade: _____

Escolaridade: Ensino Fundamental: Ano: _____ Turno: _____

2. Com suas palavras conceitue COM-VIDA

3. Como você avalia sua atuação na COM-VIDA

Boa Regular ruim não sabe

4. A COM-VIDA tem organizado atividades de educação Ambiental na escola

Sim Não

5. Quais as atividades realizadas pela COM-VIDA?

6. Como você ver a disponibilidade e/ ou interesse do núcleo mobilizador da COM-VIDA

- Bastante disposto/interessado
- Pouco disposto/ interessado
- Nada disposto/interessado
- Não sabe

7. O que mudou no desenvolvimento da escola com a COM-VIDA, considerando os seguintes aspectos:

a)Aprendizagem_____

b)Infra-estrutura_____

c)Participação_____
