



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

WESLEY PEREIRA DE SANTANA

**DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA PERCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO
NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM PERÍODO INTEGRAL
NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS**

Assunção - Paraguai

2016

WESLEY PEREIRA DE SANTANA

**DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA PERCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO
NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM PERÍODO INTEGRAL
NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana - FICS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão

Assunção – Paraguai

2016

WESLEY PEREIRA DE SANTANA

**DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA PERCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO
NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM PERÍODO INTEGRAL
NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana- FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADO:

Dedico aos meus colegas de curso, que juntos nos motivamos e construímos o conhecimento e caminhamos a uma nova da fase da nossa vida intelectual; Aos meus professores, que sempre me incentivou e orientou de maneira encorajadora; Aos meus familiares principalmente minha esposa, Luciana, e meus dois filhos, Uádi e Cauã, por compreenderem a necessidade de meus momentos de ausência e sobretudo, dedico primeiramente a Deus que me abençoou dando suporte intelectual, emocional e espiritual para conquistar esse título de mestre para servi-lo em louvor de sua honra e glória.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai Todo-Poderoso Senhor dos corações que enviou o seu Filho unigênito a fim de nos resgatar para o reino de seu Filho amado. Ao Senhor Jesus que fez a vontade do Pai e nos deu liberdade para que pudéssemos, hoje, nos amarmos e sermos como Ele é em vida e natureza. Agradeço à Divindade pelo dom da vida, pela realização desta dissertação de mestrado, pela dádiva de ser capaz de reconhecer sua criação e lutar pela preservação da mesma.

Agradeço todas as pessoas que cooperaram comigo. Muitas contribuíram, contudo, não posso deixar de destacar os meus agradecimentos pela paciência, pelo apoio e muito estímulo que recebi da Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão, respeitosamente e carinhosamente Susi; e a todos os professores do mestrado que estiveram ao meu lado durante o curso, ainda quando esta dissertação era apenas um sonho. As palavras são limitadas para transmitir a emoção, a satisfação, a realização por ter conseguido esta conclusão vitoriosa.

Agradeço aos gestores, coordenadores, docentes; enfim, agradeço aos profissionais da educação do Centro de Ensino em Período Integral Américo Antunes, pela gentileza de responderem aos questionários. Agradeço à minha família, pelo apoio incondicional que recebi, sempre com palavras de encorajamento, força e credibilidade. Quero manifestar minha gratidão aos meus irmãos, irmãs e pais, Valdemar Quintiliano de Santana (*em memorian*) e Iraídes Pereira de Santana, que, a despeito das dificuldades, me concederam uma educação cujos princípios uso na orientação de meus filhos Uádi e Cauã. Obrigado, pai. Obrigado, mãe.

Por fim, agradeço à minha esposa, Luciana Carvalho de Castro, que participou na evolução de todas as minhas jornadas, meu trabalho jamais seria concluído se não tivesse a compreensão dela, que dia após dia estava comigo, auxiliando-me direta ou indiretamente, ela se preocupou, sofreu e sorriu comigo em cada momento de dificuldade e de vitória desta dissertação de mestrado. Obrigado amor. Por tudo isso, sou sinceramente grato.

Apólogo de Jotão

“Quando Jotão soube disso, subiu ao topo do monte Gerizim e gritou para eles: "Ouçam-me, cidadãos de Siquém, para que Deus os ouça. Certo dia as árvores saíram para ungir um rei para si. Disseram à oliveira: 'Seja o nosso rei!' A oliveira, porém, respondeu: 'Deveria eu renunciar ao meu azeite, com o qual se presta honra aos deuses e aos homens, para dominar sobre as árvores?' Então as árvores disseram à figueira: 'Venha ser o nosso rei!' A figueira, porém, respondeu: 'Deveria eu renunciar ao meu fruto saboroso e doce, para dominar sobre as árvores?' Depois as árvores disseram à videira: 'Venha ser o nosso rei!' A videira, porém, respondeu: 'Deveria eu renunciar ao meu vinho, que alegra os deuses e os homens, para ter domínio sobre as árvores?' Finalmente todas as árvores disseram ao espinheiro: 'Venha ser o nosso rei!' O espinheiro disse às árvores: 'Se querem realmente ungir-me rei sobre vocês, venham abrigar-se à minha sombra; do contrário, sairá fogo do espinheiro e consumirá até os cedros do Líbano!'”

JUIZES 9:7-15

RESUMO

Este estudo com o título “Desenvolvimento sustentável: uma percepção em construção na escola pública estadual de ensino médio em período integral no município de São Luís de Montes Belos – Goiás” teve como objetivo geral indagar como está sendo construída a percepção sobre desenvolvimento sustentável na escola. Essa pesquisa é quantitativa de natureza aplicada. Busca resolver o problema da compreensão de como está sendo construída a percepção sobre desenvolvimento sustentável. Quanto aos objetivos é descritiva, quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica, de campo e pesquisa-ação e contou com um universo de 173 estudantes e 36 profissionais da educação questionados. Este estudo evidenciou que tanto os profissionais da educação quanto os alunos, precisam se envolver mais com as questões ambientais, aperfeiçoar práticas e ações sustentáveis.

Palavras - chave: Sustentabilidade. Profissionais da Educação. Alunos. Escola.

RESUMEN

Este estudio titulado "Desarrollo sostenible: una percepción en la construcción en la escuela secundaria de escuelas públicas de tiempo completo en São Luís de Montes Belos - Goiás" con el objetivo de investigar cómo se construye la conciencia sobre el desarrollo sostenible en la escuela. Esta investigación es de naturaleza cuantitativa aplicada. Busca solucionar el problema de la comprensión de cómo la percepción se está construyendo en el desarrollo sostenible. En cuanto a los objetivos es descriptiva, como los procedimientos técnicos es la literatura, el campo y la investigación-acción y tenía un universo de 173 estudiantes y 36 profesionales de la educación. Este estudio demostró que tanto los profesionales de la educación y los estudiantes, necesitan estar más involucrados con las cuestiones ambientales, mejorar las prácticas y acciones sostenibles.

Palabras-clave: sostenibilidad. Profesionales de la Educación. Estudiantes. Escuela.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Equipe vermelha	149
Figura 02 – Equipe azul	149
Figura 03 – Estudantes recolhendo garrafas pets no Córrego Buritis	150
Figura 04 – Estudantes preparando o transporte dos pets recolhidos	150
Figura 05 – Reciclados: pets e metais acondicionados para transporte da empresa de reciclados	151
Figura 06 – Empresa de reciclados recolhendo todo o material juntado na gincana	151

LISTA DE GRÁFICOS

Profissionais da educação

Gráfico 01 Gênero	98
Gráfico 02 Conceito sobre a escola	99
Gráfico 03 Participação em cursos de aperfeiçoamento	99
Gráfico 4 Desenvolvimento sustentável no contexto escolar	100
Gráfico 5 Resultado das atividades humanas quanto ao impacto ambiental	100
Gráfico 6 Dimensões de desenvolvimento sustentável enfatizadas na escola	101
Gráfico 7 Informação sobre desenvolvimento sustentável	102
Gráfico 8 Competência mais reconhecida e avaliada	103
Gráfico 9 O que mais ameaça o equilíbrio do sistema ecológico	103
Gráfico 10 Aspecto do desenvolvimento mais trabalhado na escola	104
Gráfico 11 Papel mais exercido pelo professor dentro da unidade escolar	105
Gráfico 12 Alternativa mais desenvolvida na unidade escolar	105
Gráfico 13 Premissa mais frequente na educação integral	106
Gráfico 14 Promoção da educação sustentável na escola	107
Gráfico 15 Definição da educação integral praticada na escola	108
Gráfico 16 Formas de se pensar o desenvolvimento sustentável	108

Gráfico 17 Práticas e hábitos percebidos na escola	109
Gráfico 18 Práticas mais trabalhadas na escola	110
Gráfico 19 Tema transversal mais enfatizado na escola	111
Gráfico 20 Trabalho mais praticado sobre o desenvolvimento Sustentável	112

Estudantes

Gráfico 01 Gênero	113
Gráfico 02 Consideração sobre a escola	113
Gráfico 03 Ênfase de estudo do meio ambiente por disciplina	114
Gráfico 04 Conceito de desenvolvimento sustentável no contexto escolar	115
Gráfico 05 Resultado das atividades humanas	116
Gráfico 06 Dimensões de Desenvolvimento sustentável enfatizadas na escola	116
Gráfico 07 Informação sobre Desenvolvimento sustentável	117
Gráfico 08 Conceitos enfatizados na Escola	118
Gráfico 09 Enfaticamente ameaçado	118
Gráfico 10 Desenvolvimento na escola	119
Gráfico 11 Papel do professor	120
Gráfico 12 Desenvolvimento da personalidade	120
Gráfico 13 Ocorrência com maior frequência na educação integral	121
Gráfico 14 Ambiente de práticas ambientais	122
Gráfico 15 Definição da Educação Integral praticada na escola	123

Gráfico 16 Formas de se pensar o desenvolvimento sustentável	123
Gráfico 17 Práticas e hábitos irresponsáveis	124
Gráfico 18 Sentimento evidente	125
Gráfico 19 Item mais enfatizado na escola	126
Gráfico 20 Trabalhar significativo de desenvolvimento sustentável	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEI	Associação Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento das Empresas Industriais
CEPI	Centro de ensino em período integral
CONEDU	Congresso Nacional da Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EA	Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento sustentável
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IICA	Instituto Interamericano de cooperação para a Agricultura
IPEC	Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
SEDUCE	Secretaria de Educação, Cultura e Esporte
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	16
1.2 Justificativa.....	17
1.3 Problematização.....	17
1.4 Objetivos	18
1.4.1 Geral.....	18
1.4.2 Específicos	18
1.5 Hipótese	18
2 MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Desenvolvimento Sustentável	19
2.1.1 Definição	19
2.1.2 Implicações sobre o desenvolvimento sustentável.....	26
2.1.3 Concepção a respeito de desenvolvimento sustentável e da educação ambiental na escola	33
2.1.3.1 A sustentabilidade na visão dos professores e alunos.....	40
2.2. Educação Sustentável na escola	47
2.2.1 Definição de escola de período integral	54
2.2.1.1 Caracterização da escola de período integral	61
2.2.2 Práticas sustentáveis na escola e contextos possíveis para a educação ambiental.....	69
2.2.3 Temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais	78
3 MARCO METODOLÓGICO	88
3.1 Delineamento da pesquisa	88
3.2 Conceituação: metodologia e método	88
3.3 Período da pesquisa	91
3.4 Objeto de estudo da pesquisa.....	91
3.5 Estratégias metodológicas	91
3.5.1 Questionário piloto	92
3.5.2 Questionário	92
3.6 Sujeitos participantes da pesquisa	93
3.6.1 Universo de Pesquisa.....	93
3.7 Tipo de investigação	94
3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza.....	94
3.7.2 Da forma de abordagem do problema.....	94
3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos	95

3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos	95
3.8 Operacionalização da hipótese	96
3.9 Técnica.....	96
3.10 Tabulação de dados.....	97
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	98
4.1 Questionário respondido pelos profissionais da educação	98
4.2 Questionário respondido pelos estudantes	113
CONCLUSÃO.....	128
RECOMENDAÇÕES.....	129
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ...	136
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES	141
APÊNDICE C - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO	146
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
ANEXO A - GINCANA AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO	149

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a situação do meio ambiente não é recente, mas foi nas últimas três décadas do século XX que o problema entrou na agenda dos governantes de muitos países e de diversos setores da sociedade civil organizada. Hoje, claramente percebe-se que tudo se transforma através da educação. E ao se considerar Educação ambiental e a Educação para o desenvolvimento sustentável como práticas educacionais que precisam estar sintonizadas com a vida em sociedade, e que pode (e deve) ser inserida sob diversos enfoques: tanto no social, como no econômico, político, cultural e artístico, é que se percebe o quanto se está inserido no meio ambiente e como se é produto e fruto da qualidade do ar, da água dos alimentos e do espaço em que se vive.

Comumente o ser humano é levado a acreditar que sua participação individual no mundo é irrelevante, mas, na prática, suas ações influem, e muito, em toda a dimensão planetária, pois o ser humano vive interligado aos outros seres e a toda a natureza. É com essa nova consciência participativa de pessoas que tentam diminuir os problemas ambientais, que atualmente a sociedade brasileira e as demais devem se posicionar, gerando uma preocupação universal e induzindo com isso, a grandes debates nacionais e internacionais sobre o uso econômico e sustentável dos recursos naturais, poluição ambiental, esgotamento e até extinção de paisagens naturais, reservas florestais, espécies vegetais e animais.

A implantação de mudanças nas práticas dos povos de acordo com o preconizado nas diversas conferências internacionais, sobre o meio ambiente, não é tarefa fácil. Baseado nesta assertiva pode-se alimentar a esperança de que ocorram transformações significativas, essenciais, a começar pelas escolas, como acreditam os educadores ambientais.

Ao abordar os temas educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável no contexto escolar, pretende-se abrir espaço para se falar, principalmente na importância da educação como um todo, conscientizando cada um sobre o seu papel e sua responsabilidade diante da problemática levantada.

1.1 Problema

É evidente a urgência de se conscientizar os diferentes estratos da população no aspecto local e global sobre os problemas ambientais que ameaçam a vida em todo o planeta. Nesse sentido, o crescente debate ambientalista disseminado por meios midiáticos e acadêmicos produz certo consenso no plano da opinião do público.

A escola como espaço de acolhimento de parte desse público tem a missão de proporcionar um ambiente físico propício para que a educação ocorra de fato. Questões relacionadas à manutenção, infraestrutura, higiene, jardinagem e paisagismo são relevantes para a boa qualidade desse ambiente.

A educação tem o papel de agente difusor dos conhecimentos sobre espécies, sociedades, comportamentos, meio ambiente; e indutor de mudanças dos hábitos e comportamentos considerados predatórios em hábitos e comportamentos tidos como compatíveis com a preservação dos recursos naturais e das sociedades das diferentes espécies que se tem conhecimento.

Assim, a percepção sobre desenvolvimento sustentável tem sido construída diariamente nas instituições de ensino. Não existe algo pronto, isto é, não existe um entendimento e uma ação final sobre a percepção de desenvolvimento sustentável. Pois esse desenvolvimento é um processo diário em que estão integradas e equacionadas as dimensões econômicas, ambientais e sociais e tem sido considerado chave para a sustentabilidade nas dependências das escolas e em todo o planeta. Nesse sentido é instigante questionar: “Como está sendo construída a percepção sobre desenvolvimento sustentável na escola”?

1.2 Justificativa

O assunto desenvolvimento sustentável foi, é, e estará sendo amplamente abordado nas escolas, nos meios acadêmicos, nos meios de comunicação e nas comunidades em geral. Atualmente, o que se sabe a respeito do assunto é que o mesmo precisa ser tratado em uma perspectiva prática e contínua.

O que será investigado nesse tema será como tem sido construída, na escola, a percepção sobre Desenvolvimento Sustentável; será investigada também a contribuição da escola e dos meios midiáticos para a fundamentação teórica do estudante a respeito de desenvolvimento sustentável e será investigada ainda a ação prática no dia-a-dia que demonstra que o estudante apropriou dos saberes do desenvolvimento sustentável.

A pesquisa irá contribuir na discussão para possibilidades de implementação de ações mais contundentes no sentido de garantir aos estudantes a aquisição dos saberes e práticas cotidianas relacionadas ao desenvolvimento sustentável.

A pesquisa se justifica no sentido de apresentar a problemática a respeito do tema e fomentar aos alunos de ensino médio a percepção na perspectiva técnica e política do assunto a fim de que haja políticas públicas eficazes para melhoria das condições em que se vive e que garantem efetivamente o desenvolvimento humano com sustentabilidade.

O tema foi escolhido devido a relevância que o autor da pesquisa vê ao se falar de desenvolvimento sustentável; a necessidade de associar ao tema uma postura prática mais intensa por parte dos estudantes, de maneira específica; e de toda a sociedade, de maneira genérica.

1.3 Problematização

- Como o desenvolvimento sustentável é trabalhado na escola?
- Qual a contribuição dos profissionais da educação para a fundamentação teórica dos estudantes a respeito de desenvolvimento sustentável?
- Quais as ações do estudante, no dia-a-dia, que demonstram que ele respeita o ambiente em que vive?

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

Indagar como está sendo construída a percepção sobre desenvolvimento sustentável na escola pública de ensino médio em período integral.

1.4.2 Específicos

Identificar como o desenvolvimento sustentável é trabalhado na escola;

Verificar a contribuição dos profissionais da educação para a fundamentação teórica dos estudantes a respeito de desenvolvimento sustentável;

Conhecer as práticas dos estudantes sobre a sustentabilidade na escola.

1.5 Hipótese

Os estudantes estão desenvolvendo sua percepção sobre sustentabilidade por meio de leituras periódicas sobre o assunto, praticando atos sustentáveis como cuidar da limpeza da sala, cuidando do ambiente. Quanto aos profissionais da escola, participando de cursos e palestras sobre a educação ambiental, propondo e desenvolvendo projetos sobre sustentabilidade.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Desenvolvimento Sustentável

O mundo tem o suficiente para atender as necessidades de todos, mas não para a ganância de cada um (GANDHI, apud. GADOTTI, 2009, p.86).

É de grande relevância pensar em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável no ambiente escolar, sabe-se da necessidade de se conscientizar os alunos sobre o assunto que se movimenta entremeio a vida do ser humano como um ser que precisa conviver em sociedade e precisa cuidar do ambiente em que vive. As palavras de Gandhi ressoam como um alerta, e como uma crítica àqueles que agem com ganância sem se preocupar com o outro, pensando apenas em seus desejos com o capitalismo exacerbado e infinito. Mas é nítido o seu pensamento de que há espaços e recursos para que todos vivam com dignidade e possam ter disponíveis para si atendendo às suas necessidades, porém não há o suficiente para todos se uma porcentagem deste todo, querer mais do que lhe cabe, os recursos não poderão atender a todos.

Partindo desta ideia de Gandhi, é preciso ter consciência do que está ligado ao desenvolvimento sustentável. É preciso respeitar o meio ambiente para que todos possam ter acesso aos recursos que atendam a suas necessidades básicas para viver com dignidade, pois se esta consciência não for desenvolvida no ambiente escolar, onde os jovens estão realizando seus projetos de vida e se construindo enquanto sujeitos sociais pode ser que não tenham outras oportunidades de desenvolver esta consciência em outro período de suas vidas, e isto seria bastante negativo para a sociedade. Contudo deve-se criar possibilidades para que a ganância não seja uma característica presente nestes jovens e além de tudo, que a escola possa fazer com que eles compreendam que o desenvolvimento não precisa destruir a natureza, há possibilidade de um desenvolver para a sustentabilidade.

2.1.1 Definição

Para desenvolver discussões referentes ao desenvolvimento sustentável é preciso refletir que a temática tem sido destaque em trabalhos acadêmicos e vem ganhando notoriedade no que se refere ao campo do meio ambiente e ainda, em espaços interdisciplinares. A problemática envolve vários setores e é necessária uma reflexão a respeito do termo, pois o mesmo possui definições diversas,

inclusive críticas sobre sua ideologia, por isso precisa-se esclarecer a perspectiva que se propõe para este trabalho.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável compreendido como uma solução, uma fórmula mágica, que pretende estabelecer um outro processo de produção, para solucionar os dilemas socioambientais de nosso tempo, veem sendo objeto de variadas interpretações e formulações, constituindo-se em uma arena de pesquisa, aberta para os argonautas. (ALMEIDA, 2010, p.13).

A definição que confere melhor a princípio, neste estudo, relacionado a temática do desenvolvimento sustentável é a que foi publicada no Relatório Brundtland em 1987. Segundo as discussões apresentadas por Giansanti (1998), o relatório traz a perspectiva de que “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (GIANSANTI, p.10, 1998). Neste contexto percebe-se o início de uma preocupação que se relaciona, não apenas com o presente, mas acima de tudo, com o futuro.

Partindo da premissa do Relatório de Brundtland que formou um dos primeiros conceitos a respeito do desenvolvimento sustentável pode-se reafirmar a necessidade de se pensar no mesmo com urgência, pois é preciso questionar e problematizar os efeitos que esta falta de preocupação com o meio ambiente causa na sociedade, não são efeitos imediatos, são conseqüências que se manifestam em longo prazo, mas nos dias atuais este prazo parece não estar tão longo assim, os problemas já estão se posicionando e adentrando nos telejornais e outros meios midiáticos.

Entende-se a partir desta primeira conceituação, o desenvolvimento sustentável como um desenvolvimento que considere o equilíbrio entre a economia e os recursos do meio ambiente atendendo às atividades humanas num sistema global interdependente como discute Giansanti (1998), é notado que a questão do meio ambiente se vê à mercê, muitas vezes, das questões econômicas, o que provoca uma preocupação referente ao futuro, muito incerto, se forem consideradas as condições ambientais e falta de preocupação de muitos espaços econômicos, já que há uma sociedade sustentada por ações e ideias capitalistas. Como afirma Portilho (2005), a sociedade capitalista na qual se encontra a atualidade, a preocupação com um consumo sustentável em prática ainda está distante da realidade.

O relatório Brundtland em suas abordagens acentua que a pobreza generalizada não é mais inevitável e que o desenvolvimento de uma cidade deve privilegiar o atendimento das necessidades básicas de todos e oferecer oportunidades de melhora de qualidade de vida para a população. Um dos principais conceitos debatidos pelo relatório foi o de “equidade” como condição para que haja a participação efetiva da sociedade na tomada de decisões, através de processos democráticos, para o desenvolvimento urbano (GIANSANTI, 1998).

Vale ressaltar neste contexto que tanto a noção de equidade quanto a de universalidade estão ligadas, e suas diferenças são tênues, para Perelman (1996) ambas as palavras tem sido identificadas e usadas como sinônimas, no entanto, a equidade implica em uma perspectiva de diminuir as diferenças que podem ser evitadas e que são injustas, pois partindo da premissa de Perelman (1996) a equidade precisa ser um instrumento de justiça para resolver os problemas gerados pelas diferentes classes de igualdades. É preciso adaptação, compreensão e justiça, principalmente quando são problemas ambientais que permeiam o caminho e podem prejudicar o futuro da natureza e em consequência, a humanidade.

O relatório Brundtland ainda ressaltou, segundo Giansanti (1998), questões urbanas, a necessidade de descentralização das aplicações de recursos financeiros e humanos, e a necessidade de o poder político favorecer as cidades em sua escala local. No tocante aos recursos naturais, avaliou-se a capacidade da biosfera de absorver os efeitos causados pela atividade humana, e afirmou que a pobreza já pode ser considerada como um problema ambiental e como um tópico fundamental para a busca da sustentabilidade.

Estes assuntos precisam ser debatidos e refletidos, poucos conhecem a sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável mais profundamente, o conhecimento é superficial e parte de um senso-comum que não supre a necessidade do saber sobre estas questões tão importantes e presentes no cotidiano (GIANSANTI, 1998).

Nas discussões de Oliveira (2007) o desenvolvimento sustentável ganha um parecer um tanto quanto mais específico, indicando o porquê de se gerar estas discussões a respeito dessa temática, pois além dos conceitos apresentados acima também é preciso repensar a interação indispensável à existência: a relação do ser humano e a natureza, relacionamento este que vem ficando cada vez mais

complexo. A questão de sustentabilidade é bastante abrangente e precisa ser considerada como o assunto delicado que é.

Ainda segundo as reflexões de Oliveira (2007) encontra-se preocupações alarmantes, pois é notado que a situação social juntamente com a ambiental no século XXI necessita de reajustes no que tange ao desenvolvimento, principalmente o sustentável, os índices de pobreza e a devastação do meio ambiente são sinais notórios demonstrando que é preciso traçar novos rumos para o desenvolvimento sustentável, a cada dia nota-se mais ainda estas condições e pouco ainda é feito para mudar esta realidade, projetos estão sendo desenvolvidos, mas ainda não se tem os resultados esperados.

A sustentabilidade é um termo bastante amplo e Oliveira (2007) salienta ainda que esta dimensão do termo sustentável precisa estar presente em discussões acadêmicas e em outros ambientes também, partindo da preservação de recursos naturais, proteção da democracia e principalmente é preciso garantir a vida humana em uma preocupação que sugere um pensar no futuro, não este futuro imediato, mas um futuro distante, como qualidade de vida e ações ambientais para que todos possam viver com dignidade.

Oliveira (2007) ainda discute que o desenvolvimento sustentável não depende apenas de cartas, projetos desenvolvidos em ações governamentais ou mesmo não governamentais, depende, na verdade, do compromisso de toda a humanidade com ações que visem a ideia do bem comum e principalmente voltando-se a preocupação ambiental.

Para continuar conceituando desenvolvimento sustentável e refletindo sobre seu lugar no espaço atual tem-se as discussões de Braun (2001) que salienta considerações extremamente interessantes sobre a participação da comunidade em um processo que vise a sustentabilidade.

O estágio de Desenvolvimento Sustentável de uma comunidade moderna relaciona-se diretamente ao quanto cada indivíduo desta comunidade esteja disposto a cooperar com este processo de desenvolvimento ou seja o quanto as pessoas estão satisfeitas em participar ativamente e “o quanto elas se sentem realizadas em colaborar com esse novo processo de desenvolvimento”. Isto porque o Desenvolvimento Sustentável constitui um processo dinâmico coletivo onde todos devem participar, e não somente algumas instituições do governo ou do setor empresarial, através de esquemas muito elaborados de marketing ambiental, para criar uma imagem positiva da fachada, mas vazia de conteúdo. (BRAUN, 2001, p. 10-11).

A partir destas discussões pode-se perceber que a questão do desenvolvimento sustentável prevê muito mais que apenas projetos governamentais reafirmando o que fora discutido anteriormente. Braun (2001) aponta a responsabilidade das pessoas como um todo, onde é preciso que todos cooperem e abracem a causa ambiental participando ativamente das ações. Por ser coletivo é impossível de se desenvolver sozinho, é preciso que haja colaboração e envolvimento de todos. Assim, é preciso que cada indivíduo tome consciência da responsabilidade que tem nas mãos para que as comunidades desenvolvam trabalhos em que todos participem e a sustentabilidade saia dos padrões expositivos e venha a ser verdadeiramente concretos na sociedade.

Braun (2001) diz ainda mais, pois apresenta de maneira direta a preocupação com o futuro lembrando que “se quisermos que os nossos descendentes tenham uma vida melhor ou igual à nossa, é necessário então buscar novos rumos para isso ocorrer” (BRAUN, 2001, P.11). É preciso que se tenha realmente um desejo de mudança e isso precisa ser despertado inclusive nos ambientes de formação destes indivíduos, só assim novas portas se abrirão para que o fim citado por Braun seja realmente alcançado com êxito.

Ainda seguindo a premissa de Braun (2001) vale ressaltar que em suas discussões, o autor salienta que o ideal em uma perspectiva sustentável seria que todas as pessoas, instituições e sociedade como um todo pudessem desenvolver esta consciência ambiental agindo imediatamente em atitudes espontâneas em colaboração com o ambiente, trabalhando “em benefício de uma economia estável, uma sociedade justa e de um meio ambiente sustentável”. Infelizmente, a maioria das pessoas não está preparada para traçar metas ambientais e cumpri-las, por diversos motivos de diferentes naturezas.

Por este motivo vê-se tão necessária esta conscientização coletiva para um novo pensar sustentável. Braun (2001) acentua que o ser humano precisa estar além das relações de competitividade e seletividade, pois estes mesmos motivos acarretaram no desequilíbrio social e econômico que é vivenciado na sociedade atual e precisa ser modificado o quanto antes para tentar reverter esta situação.

Como apresentado nas primeiras discussões deste tópico, os conceitos relacionados ao desenvolvimento sustentável são diversos, não que elas se contradigam, mas cada uma delas apresenta um viés de informações necessárias a este processo de pesquisa e reflexão a respeito da temática.

Miranda e Matos (2002) traçam discussões a respeito do conceito de desenvolvimento sustentável adotado pelo IICA (Instituto Interamericano de cooperação para a Agricultura), demonstrando que os conceitos vêm cada vez mais sendo enriquecidos e aperfeiçoados conforme as ações são desenvolvidas, pode-se perceber a partir destas discussões que algumas providências já estão sendo tomadas e ações, porém vale ressaltar que ainda não é o suficiente.

Miranda e Matos (2002) sugerem que o conceito de sustentabilidade está muito ligado à continuidade, a permanência da qualidade de vida, não diferente dos outros autores abordados aqui, ainda acrescenta em suas discussões que a sustentabilidade também está ligada às oportunidades da sociedade em uma perspectiva de tempo, onde prevê a qualidade de vida em longo prazo pensando no futuro. “Parte de uma base ética que demanda uma solidariedade social. Pressupõe a necessidade de subordinação da dinâmica econômica aos interesses da sociedade e às condições do meio ambiente” (MIRANDA, MATOS, 2002, p.17).

Percebe-se assim que as questões ambientais, principalmente as que se relacionam com a sustentabilidade depende também de uma consciência ética da sociedade como um todo. Pois, enquanto as questões econômicas e capitalistas ocuparem a prioridade do pódio social o meio ambiente estará às margens de uma realidade de preservação e conscientização social dos problemas ambientais.

Segundo Barros (2013) a sociedade é uma das componentes do meio ambiente, por este motivo, a mesma deve fazer parte do objetivo de garantir a sustentabilidade ambiental. “Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável

nas políticas e nos programas nacionais e inverter a tendência atual de perda de recursos naturais” (BARROS, 2013, p.3).

Muitas vezes a partir de um senso comum que pensa na contribuição negativa das empresas para a perda dos recursos naturais, muitos indivíduos parecem não pertencerem a esta realidade social, e isto é um grande problema, como afirma Barros a sociedade compõe o meio ambiente e é a partir dela que se pode reverter a situação atual que conta com muitos objetivos, como por exemplo, melhorar a vida de milhões de pessoas dando-lhes “acesso permanente à água potável (BARROS, 2013).

Ainda seguindo as discussões de Barros (2013) tem-se a concepção de que há empresas mais atentas com estas questões referentes à sustentabilidade, pois as mesmas perceberam que precisam considerar que já estão evidenciados os problemas de degradação do meio ambiente dos ecossistemas e serviços, e estas alterações precisam ser refletidas no meio em que estas mesmas empresas estão inseridas e seus projetos precisam estar a par de toda a problematização ambiental vivenciada na atualidade.

Neste contexto, pode-se perceber que estas questões voltadas ao meio ambiente, segundo Barros (2013), já se destacam como uma necessidade empresarial, pois há também uma cobrança da sociedade para que as empresas tomem providências, já que muitas vezes elas são responsáveis por causar vários problemas no meio ambiente.

Para que os projetos de empresas ou instituições sejam realmente agentes que transformem a realidade, é preciso que os componentes das empresas, principalmente os gestores de um modo geral viabilizem propostas que interajam e trabalhem em prol do desenvolvimento sustentável. Barros (2013) ainda ressalta que segundo as discussões de Almeida (2002), existem três dimensões voltadas a sustentabilidade, a primeira delas é a econômica; a segunda é a ambiental e a terceira é a social; é preciso que as práticas mantenham políticas que viabilizem estas dimensões a partir da importância que elas tem, pois se estas premissas não forem atendidas, conseqüentemente empresas poderão responder por isso tanto para a justiça quanto para a sociedade, assim é preciso que o gestor incorpore estas preocupações em seus projetos.

Barros (2013) conclui suas discussões no artigo “Práticas de desenvolvimento sustentável na gestão de projetos” traçando dizeres bastante positivos sobre sua pesquisa dizendo que “[...] é possível incorporar critérios de sustentabilidade na gestão de projetos em geral sendo adotadas ações de certa complexidade e outras mais simples que podem fazer parte da agenda cotidiana das empresas” e ainda afirma que segundo suas pesquisas e coleta de dados, as empresas se veem mais motivadas a fazer parte desta luta, pois acabam tendo maior reconhecimento por serem engajadas em temáticas sociais, e em consequência apresentam resultados econômicos maiores e são também mais valorizadas pela sociedade o que é bastante positivo para qualquer organização.

Giansanti (1998) faz considerações bastantes plausíveis referentes ao desenvolvimento sustentável:

Na perspectiva do desenvolvimento sustentável, agentes econômicos como as empresas transnacionais, os organismos mundiais de comércio, os Estados, as instituições financeiras e demais setores devem ter suas atividades colocadas sob controle social. Essa perspectiva exige que se tenha em mente que é preciso conter a lógica-industrial-consumista, limitar ou restringir certos empreendimentos econômicos, adotar tecnologias limpas e de baixo impacto ambiental, estimular a reciclagem e controlar o desperdício de outros pontos. Trata-se de produzir preservando-se a base ecológica do desenvolvimento e a justiça social. (GIANSANTI, 1998, p.101).

A partir destas discussões de Giansanti (1998) já se começa a enxergar que todos precisam tomar consciência da necessidade de repensar as ações em uma perspectiva sustentável, e que uma das principais camadas que precisam mudar o seu comportamento é a que está relacionada ao capitalismo, e a este modelo consumista que perdura na sociedade atual. Nesta citação já pode-se identificar nitidamente ações que ajudarão neste processo de mudança.

É preciso repensar as práticas logísticas implantando formas menos impactantes para o meio ambiente, estimulando a reciclagem controlando desperdícios, entre outras atitudes que podem verdadeiramente causar uma transformação positiva para o meio ambiente para que este modelo sustentável não seja uma mera utopia.

2.1.2 Implicações sobre o desenvolvimento sustentável

As discussões referentes ao desenvolvimento sustentável são bastante recentes, pois os impactos ambientais tomaram uma proporção impossível de ser sustentada sem se pensar em algo que diminuiria este impacto ambiental que por

sua vez provocou vários transtornos à sociedade. A consciência sustentável então se tornou realmente algo presente no século XX, os ambientalistas previram que se o meio ambiente continuasse a ser devastado da maneira que estava e que infelizmente ainda está, os problemas começariam a aparecer em grande escala, e é o que se está vendo nos últimos tempos.

Referente às discussões de Giansanti (1998) tem-se um exemplo de experiência de uso sustentável voltada à agricultura datada de 1949 no Japão. Com a revolução socialista que ocorreu no período, foram implementadas comunas agrícolas autossuficientes. “[...] foram criados sistemas integrados de culturas agrícolas, pecuária, piscicultura e formas renováveis de energia” (GIANSANTI, 1998, p.63). Pode-se perceber assim as influências dos países mais desenvolvidos chegando anos depois ao conhecimento dos países emergentes como o Brasil.

Giansanti (1998) discute que a expressão impacto ambiental recebeu uma aceção mais precisa no período em que, em diversos países, notou-se a necessidade de criar “diretrizes e critérios” para refletir sobre em que as ações humanas interferiam na natureza. A partir dos anos 70, 80, inspirados pela legislação norte-americana, a lei do Brasil considerou o impacto ambiental “qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que direta ou indiretamente afetam:

- I- A saúde, a segurança e o bem-estar da população;
- II- As atividades sociais e econômicas;
- III- A biota (conjunto de plantas e animais de uma determinada área);
- IV- As condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;
- V- A qualidade dos recursos ambientais;

A preocupação maior com os impactos ambientais fez-se presente a partir dos anos 70, pois a utilização dos recursos naturais ganhou proporções absurdas, pois paralelamente a esta percepção acontecia a crise do petróleo provocada pela guerra no oriente. “[...] em princípios de 1974 os preços do petróleo cresceram de três a quatro vezes, fazendo com que o valor das importações brasileiras do produto

aumentasse 388% em 1974 em relação a 1973” (LIMA, 1977, p.2). Assim iniciaram os primeiros estudos científicos que alertariam sobre a urgência de se pensar em uma sociedade que fizesse ações para não mais degradar tanto o meio ambiente.

Neste contexto foi perceptível a urgência de transformação, e em poucos anos depois surgiu a expressão de desenvolvimento sustentável que tem como objetivo aliar o desenvolvimento econômico à indispensabilidade da conservação do meio ambiente. Assim pretende-se extinguir o modelo predatório de crescimento econômico para dar espaço a um crescimento que considere o meio ambiente como ferramenta para o desenvolvimento.

Para Barbosa (2008), as questões ambientais, no Brasil, ganham notoriedade nos estudos e discussões a partir da década de 60 não ainda em uma perspectiva sustentável, mas em consequência do crescimento urbano acelerado neste período. “a reflexão acerca do futuro, que se apresenta incerto, começa a ser exposta no pensamento político, social e filosófico levando ao questionamento da participação do homem no planeta” (BARBOSA, 2008, p.1).

Para discutir mais precisamente sobre o desenvolvimento sustentável é preciso traçar discussões sobre os impactos ambientais que foram de suma importância para o desenvolvimento sustentável ganhar força, nome, e notoriedade anos mais tarde. Segundo Giansanti (1998), em 1972, no Brasil, houve uma polêmica sobre estas questões referentes ao impacto ambiental no país, já que o contexto do regime militar fora bastante opressor e que aliava a falta de liberdade democrática com a incessante busca por um desenvolvimento acelerado.

Para Orlandi (1995) o contexto ditatorial fora bastante agressivo em vários aspectos “eram dias em que a tortura e a morte ameaçavam qualquer signo que deixasse supor uma discordância com o regime militar [...] havíamos introjetado a censura, isto é, cada um experimentava, na sua própria intimidade, os limites do dizer (ORLANDI, 1995, p.117). Neste contexto pode-se perceber que para implantar ações sustentáveis no Brasil em um contexto ditatorial fora um tanto quanto difícil, já que a visibilidade dos militares era voltada somente ao crescimento econômico, o meio ambiente não fora uma preocupação que merecia um olhar cuidadoso, pelo ponto de vista dos militares.

Um país que não alcançou o nível satisfatório mínimo para prover o essencial não está em condições de desviar recursos consideráveis para a proteção do meio ambiente. Foi com essa frase polêmica que o representante brasileiro na Conferência de Estocolmo (1972), general Costa Cavalcanti, resumiu a participação do país no evento. Essa era a posição do regime militar na época, que combinava a falta de liberdades democráticas com a busca de um crescimento econômico acelerado. (GIANSANTI, 1998, p.74).

Pode-se perceber de acordo com as discussões de Giansanti (1998) qual a participação do Brasil neste contexto de preocupação ambiental, tem-se nitidamente através destas considerações que a preocupação era apenas com as questões econômicas, o meio ambiente não merecia desvios de recursos.

Contudo, Giansanti (1998) ainda destaca que o posicionamento Brasileiro neste período, representava um contexto bem mais amplo, na realidade, representava o desejo dos países periféricos, pois os mesmos lutavam por um sistema econômico internacional que os igualasse com os padrões de modernização, produção industrial e consumo do mundo desenvolvido. Chega-se a conclusão de que o pensamento se baseava na ideia de que se esses países tivessem que fazer investimentos em proteção ao meio ambiente os desejos de se igualarem a países desenvolvidos ficaria mais distante, eis o motivo da resistência ao modelo sustentável neste período.

No caso do Brasil Giansanti (1998) ainda discute que o posicionamento dos militares é justificado porque os mesmos temiam, em seu regime totalmente antidemocrático, a interferência da comunidade internacional nos negócios do país por meio desta gestão ambiental, o autor ainda acrescenta que neste período existiam críticas referentes aos países criadores destas ideias sustentáveis que exigiam criações de projetos e ações ambientais, porém não permitiam mudanças em seu sistema econômico, o que é bastante complexo, pois se ocorre mudança em um setor, outros setores serão afetados principalmente se os movimentos tem por base economia e meio ambiente.

Continuando com as reflexões de Giansanti (1998), o Brasil dos anos 70 passava por um momento bastante crítico e particular, o processo de industrialização e urbanização, logo depois se seguiu a segunda Guerra Mundial e ainda neste período “foi acrescida uma série de projetos de modernização e ocupação intensiva do espaço nacional” (GIANSANTI, 1998, p.74). Neste período houve vários acontecimentos, e o modelo de desenvolvimento implementado no país

começa a entrar em crise, houve perda de produtividade e por fim esgotam-se as últimas reservas de custo referentes a dominação política.

Nas reflexões de Barbosa (2008) o termo “desenvolvimento sustentável” surgiu em discussões e assembleias da ONU a respeito, principalmente das mudanças climáticas, já que o mundo cobrava explicação pela crise que não fora apenas social, mas também ambiental que acontecia por volta da segunda metade do século XX.

Barbosa (2008) ainda elenca vários pontos do relatório Brundtland que apresenta algumas noções sobre o desenvolvimento sustentável e certa preocupação com o meio ambiente, apresenta que no que se refere aos recursos naturais, foram feitas avaliações de como as atividades humanas causavam efeitos negativos para a biosfera que absorve estes efeitos, efeitos estes que prejudicariam gerações futuras. “[...] afirmou que a pobreza já pode ser considerada como um problema ambiental e como um tópico fundamental para a busca da sustentabilidade” (BARBOSA, 2008, p.2).

Veiga (2005) discute que em 1996 a Comissão do Desenvolvimento sustentável das Nações Unidas publicou um documento que ficou conhecido, segundo o autor, como “Livro Azul”. O livro contém cento e quarenta e três indicadores, que aproximadamente quatro anos depois fora reduzido em uma lista menor, somando cinquenta e sete indicadores, porém agora os indicadores vieram com fichas metodológicas e diretrizes para a utilização concreta dos indicadores. Veiga (2005) ainda acrescenta sobre este documento: “Foram cruciais para que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) viesse a publicar - em 2002 e 2004 - os primeiros indicadores brasileiros de desenvolvimento sustentável (VEIGA, 2005, p.21).

Voltando ao contexto do Brasil na segunda metade do século XX, tem-se registros segundo Giansanti (1998) que o país passou por diversas mudanças neste período, o que provoca uma descentralização dos assuntos, já que vários ramos foram afetados pelo regime militar e vários acontecimentos permeavam este mesmo período, ao pensar em meio ambiente pode-se ressaltar várias reflexões, porém quando o assunto é sustentabilidade, e principalmente desenvolvimento sustentável que se liga ao processo econômico as questões são muito mais complexas e precisam ser olhadas com cuidado, dificilmente a sustentabilidade é encarada de

fato, com um parecer de desenvolvimento econômico, pois por muito tempo entendeu-se as questões econômicas como prioridade e que iam de encontro à economia.

A tomada de consciência dos sérios problemas socioambientais no Brasil acompanha o processo de redemocratização e organização da sociedade, levando à crítica do modelo de desenvolvimento e à busca de alternativas. Criam-se novas alianças, que associam indígenas e seringueiros a ambientalistas nacionais internacionais. Muitas propostas resultam mais de iniciativas das comunidades locais e de trabalhadores do que de políticas ambientais do Estado (GIANANTI, 1998, p.75).

Voltando às discussões relacionadas ao que se refere ao início do pensamento ambiental em uma perspectiva sustentável aliada a economia Bellen (2003) afirma que foi ao final do século XX que se começou a ter consciência da necessidade de se pensar em questões que envolvessem o meio ambiente para diminuir o impacto ambiental, o autor acredita que isto ocorreu devido ao desenvolvimento, e ainda pela identificação que a degradação do meio ambiente fora causada pela própria sociedade, por isso se pensou no termo sustentabilidade, ou melhor, desenvolvimento sustentável. “Este conceito alcançou um destaque inusitado a partir da década de 90, tornando-se um dos termos mais utilizados para se definir um novo modelo de desenvolvimento” (BELLEN, 2003, p.1).

Nesta perspectiva o autor ainda afirma que o conceito de desenvolvimento sustentável ainda precisa ser revisto a partir de uma concepção crítica do termo, para ele o desenvolvimento sustentável se centra na utilização de recursos naturais que não prejudiquem a capacidade do sistema. Seguindo a premissa de Bellen (2003) é preciso considerar questões culturais e éticas, pois para que o desenvolvimento sustentável de fato aconteça é preciso que se tenha em contrapartida uma educação não apenas voltada a “gestão de recursos”, mas uma “gestão da humanidade” que precisa compreender os impactos ambientais e precisa também aprender a conviver com a natureza sem lhe causar tantos danos.

Ao olhar o contexto histórico do desenvolvimento sustentável é possível notar o quanto o termo é recente, e está em processo de construção na sociedade. A Constituição Federal de 1988 prevê algumas práticas definindo o ambiente como um bem da população e assim atribui ao estado e a sociedade, responsabilidades ambientais, o que antes se baseava apenas em discussões, neste período toma uma nova dimensão, a lei vem assegurar o direito de todos ao meio ambiente. “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso

comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo para as presentes e futuras gerações” (Constituição Federal, título VIII, capítulo VI. *Apud* GIANANTI, 1998, p.88).

Na Declaração do Milênio das Nações Unidas de 2000 traz vários valores que precisam ser considerados na convivência em sociedade principalmente se tratando do século XXI, e entre estes valores está o de respeito à natureza que se estabelece na necessidade de atuar com prudência na gestão dos recursos naturais sejam eles quais forem, precisando estar de acordo com os princípios do desenvolvimento sustentável. “Só assim poderemos conservar e transmitir aos nossos descendentes as imensuráveis riquezas que a natureza nos oferece. É preciso alterar os atuais padrões insustentáveis de produção e consumo” (Declaração do Milênio das Nações Unidas, 2000, p.3). Este interesse se baseia no pensar tanto do bem-estar da sociedade atual quanto no bem-estar das gerações futuras.

Segundo Barbosa (2008), o conceito propriamente dito de desenvolvimento sustentável em um contexto histórico “foi firmado apenas na Agenda 21, documento desenvolvido na Conferência Rio 92 e incorporado em outras agendas mundiais de desenvolvimento e de direitos humanos” (BARBOSA, 2008, p.2), mas a autora ainda ressalta que o conceito ainda se vê em processo de construção e discussões para poder ser firmados precisamente seus objetivos.

Em todo o contexto, o que é importante saber está descrito no relatório Brundtland que apresenta o desenvolvimento sustentável como uma necessidade de se encontrar formas para que o desenvolvimento econômico continue acontecendo sem reduzir os recursos naturais e principalmente sem danificar o meio ambiente.

Segundo Nascimento (2012) as preocupações com as questões de sustentabilidade não foram tão unânimes, havia contradições entre os países desenvolvidos, e isto ficou ainda mais nítido quando o EUA não assinaram o Protocolo de Kyoto, mesmo depois de vários alertas de todo o mundo sobre os riscos prementes do aquecimento global entre outros problemas ambientais. Nascimento afirma que o mundo ficou tocado com os problemas ambientais, mas o EUA não demonstrou tanta preocupação.

No Brasil e em outros países, em meio ao debate na mídia e em outros contextos, “um consenso se estabeleceu – o desenvolvimento sustentável compõe-se essencialmente de três dimensões” (NASCIMENTO, 2012, p.5). Barbosa (2008) traz estas dimensões como três princípios básicos que precisam ser cumpridos, desenvolvimento econômico, proteção ambiental e equidade social.

Seguindo a premissa de um desenvolvimento econômico que trabalhe em conjunto com a proteção dos recursos naturais e que potencialize a equidade social Romeiro (2012) discute:

A política ambiental mais eficiente é aquela que cria as condições, por meio da precificação, para que os agentes econômicos “internalizem” os custos da degradação que provocam. Garantir a “sustentabilidade” seria, em última instância, um problema de alocação intertemporal de recursos entre consumo e investimento por agentes econômicos racionais, cujas motivações são fundamentalmente maximizadoras de utilidade. A ação coletiva (por intermédio do Estado) se faz necessária apenas para corrigir as falhas de mercado que ocorrem pelo fato de boa parte dos serviços ambientais constituir-se de bens públicos (ar, água, capacidade de assimilação de dejetos etc.) não tendo, portanto, preços. Uma vez corrigidas essas falhas, de modo a garantir a correta sinalização econômica da escassez relativa desses serviços ambientais, a dinâmica de alocação intertemporal de recursos com base em avaliações custo-benefício tenderia a se processar de modo eficiente, não havendo problemas de incerteza e de risco de perdas irreversíveis (ROMEIRO, 2012, p. 12).

Com base nestas discussões entende-se que o contexto da sustentabilidade ainda passará por diversas mudanças e ainda necessita de conscientização, pois ainda há uma fronteira para que as três dimensões citadas acima sejam concretizadas na prática, no século XXI tem-se já uma ideia mais precisa dos conceitos de sustentabilidade, economia e equidade social, é um grande avanço pensar nestes três aspectos de maneira a considera-los inseparáveis, entretanto ainda há muito para se desenvolver no que tange ao cuidado com a natureza.

2.1.3 Concepção a respeito de desenvolvimento sustentável e da educação ambiental na escola

A escola como um ambiente de aprendizagem pode ter uma participação bastante importante no processo de conscientização ambiental. Mas em uma perspectiva sustentável, o que seria esta educação ambiental? Quais os aspectos fundamentais para poder compreender como este trabalho pode funcionar para ensinar melhor?

Para Reigota (2009), antes de traçar qualquer discussão sobre a definição da educação ambiental é preciso desmistificar a ideia de que o problema está no

número elevado de pessoas que existe no mundo e que em consequência necessita de consumir cada vez mais recursos da natureza para suprir suas necessidades básicas e viver com o mínimo de dignidade. Na realidade, este argumento perdurou muito tempo em várias discussões acadêmicas nos anos sessenta, setenta e oitenta.

Continuando nas discussões de Reigota (2009) é clara a ênfase que o autor dá com relação a esta ligação do aumento da população e o consumo exacerbado dos recursos naturais, ressaltando que a crítica se contrapõe a esta realidade e diz que na verdade o que falta para o controle destes recursos é ampliar a distribuição justa e equitativa dos recursos naturais como também dos bens culturais que neste caso seria a educação. Isto leva a entender que na verdade o problema está em uma grande quantidade de recursos serem utilizadas por uma pequena parte da humanidade, o que é bem nítido na sociedade atual.

Na perspectiva de Reigota (2009) é preciso entender a educação ambiental não apenas ligada a proteção da fauna e da flora, pois neste sentido ficaria muito restrito à ecologia biológica, porém a educação ambiental é bem mais ampla, é preciso que haja uma preocupação com os problemas sociais e políticos que em consequência também provocavam problemas específicos voltados à ecologia. “A educação ambiental não deve estar relacionada apenas com os aspectos biológicos da vida” (REIGOTA, 2009, p. 12). Assim a educação ambiental não está ligada somente da garantia de preservação de determinadas espécies de animais ou vegetais, contudo estas questões estritamente biológicas também precisam de bastante atenção.

Nesta perspectiva, Reigota (2009) viabiliza a educação ambiental com uma educação política, que considere fatores econômicos, sociais e culturais da humanidade e seu relacionamento com a natureza, onde se vê uma possível mudança, onde todos possam ter participação livre e consciente nas questões ambientais que interferem na vida de todos.

Não se pretende com estas discussões dizer que a educação ambiental, no contexto que se refere aqui, será a solução dos problemas ambientais, mas em uma visão de futuro, pode-se dizer que este é o início para que a conscientização deixe de ser uma teoria, ou um emaranhado de textos, pois é na formação dos cidadãos

para uma consciência ambiental é que o indivíduo entenderá seus direitos e deveres e não verá as questões ambientais como propostas tão distantes do seu cotidiano.

A problemática ambiental, mais que uma crise ecológica, é um questionamento do pensamento e do entendimento, da ontologia e da epistemologia com as quais a civilização ocidental compreendeu ser, os entes e as coisas; da ciência e da razão tecnológica com as quais a natureza foi dominada e o mundo moderno economizado (LEFF, 2003, p.19).

Percebe-se assim que nesta perspectiva, a escola também precisa estar atenta a estes conceitos para que suas teorias não sejam meramente recortes que se fundamentem em ecologia e não se preocupem com questões políticas, sociais e culturais que interferem tanto nos problemas ambientais.

Segundo Reigota (2009), “os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão às soluções. Estas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs” (REIGOTA, 2009, p.19). Agora se pode refletir; onde é que estes cidadãos e cidadãs formam sua consciência crítica perante os assuntos que permeiam o meio social? Na escola. Isso, referente àqueles que têm possibilidade de frequentarem uma escola, pois se sabe que uma grande parte da população mundial não tem acesso à educação, infelizmente.

Contudo, a ideia de educação ambiental proposta por Reigota (2009) apresenta um olhar diferenciado para as questões ambientais, neste aspecto é possível assim pensar em uma educação para o desenvolvimento sustentável que entenda a dimensão do problema sem restringi-lo, tendo consciência e conhecimento das discussões considerando a problemática global e tentando criar possibilidades a partir do cotidiano.

Segura (2001) afirma que a educação ambiental vem, na realidade aliar-se aos instrumentos que permeiam a sociedade atual como, por exemplo, auditorias ambientais, relatórios de impactos ambientais, como leis entre outros documentos, como a mesma finalidade: a construção de uma sociedade que se baseie em uma consciência ética, solidária e na “sustentabilidade socioambiental” e principalmente na ideologia de que todos têm direito de estarem e desfrutarem de um ambiente saudável.

Para se discutir questões referentes ao meio ambiente é preciso deixar claro o que se entende aqui como meio ambiente já que dependendo do contexto os conceitos podem entrar em discordância. Reigota (2009) discute que cada um monta

uma concepção que se relaciona ao conceito de meio ambiente, e as características são formadas por influencia do interesse de quem define, pelas convicções e ainda pelo conhecimento prévio que cada um traz consigo, então o autor coloca em destaque a importância de se perguntar, por exemplo, para os alunos o que eles entendem por meio ambiente para iniciar esta educação ambiental. A definição que melhor cabe no contexto pedagógico voltado a uma educação ambiental política é “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais” (REIGOTA, 2009, p.36).

Partindo da premissa de Reigota (2009) percebe-se a importância das questões sociais envolvidas na educação ambiental da qual ele se identifica enquanto discussão acadêmica. E ainda afirma que esta relação dinâmica entre a natureza e a sociedade é o que impulsiona a cultura, tecnologia história e política nas transformações da natureza e da sociedade. Pensando nesta perspectiva pode-se perceber nitidamente o meio ambiente não apenas como um sinônimo de fauna e flora, ligado apenas a conteúdos específicos de geografia, biologia ou mesmo ecologia, mas como um termo que pode ser estudado em outras diversas áreas em uma perspectiva interdisciplinar que é uma proposta bastante atual para o ensino.

Continuando com as discussões de Reigota (2009) pode-se perceber que para o autor este processo pedagógico que inclui um olhar para o meio ambiente de maneira precisa e direcionada também estabelece uma ponte entre as disciplinas em questão, pensando sempre em uma educação ambiental política que tenha por base não a aprendizagem de termos concretos e descontextualizados, mas sim uma proposta de um olhar que evidencie a importância da reflexão sobre as questões ambientais que podem ser veiculadas a qualquer disciplina, e espera-se também que a partir destas reflexões as ações também comecem a acontecer.

Através do diálogo, o autor acredita que se pode chegar muito mais longe “para que o próprio grupo (alunos e alunas e professores e professoras) possa construir juntos uma definição que seja a mais adequada para se abordar a problemática”, (REIGOTA, 2009, p.37). Conhecendo a problemática este mesmo grupo que compartilha seus conhecimentos pode chegar a desenvolver projetos e tentar, se possível, solucionar os mesmos.

O ambiente aqui é pensado como sendo o sistema que envolve uma comunidade de pessoas, com sua parte física, em que está inserido o ambiente natural no qual os seres humanos interagem com os demais componentes vivos e não vivos; a parte socioeconômica na qual se observam todas as relações de produção e consumo de bens materiais e de capital; a parte cultural na qual estão inseridas as tradições, os costumes, as normas de coexistência e a vivência de valores; e por fim, a parte política na qual o exercício da cidadania deve orientar as ações e as tomadas de decisões (LINDNER, 2012, p.14).

Nas discussões de Lindner (2012) pode-se perceber o quanto as visões referentes ao ambiente e a educação voltada à atividades pedagógicas tem se desenvolvido em perspectivas mais amplas que abrangem de forma holística permitindo observar a problemática ambiental em diversas concepções.

É preciso entender também que esta concepção de desenvolvimento sustentável na escola não foi concebida de uma hora para outra e nem tão pouco desvinculada de todo um processo de formação e justificativa para esta implantação. Segundo Barbieri e Silva (2011), foi com a *Declaração de Tessalônica* que o desenvolvimento sustentável ganhou espaço na educação, pois se percebeu que através da educação, principalmente, é que se pode educar uma sociedade em uma perspectiva sustentável, a escola é o instrumento que poderá ser utilizado para alcançar os objetivos que apenas com projetos e assembleias não foram sanados.

Barbieri e Silva (2011) discutem que a Declaração Tessalônica promovida pela UNESCO prevê que “a educação e a consciência pública constituem pilares da sustentabilidade cujo conceito envolve; meio ambiente, a pobreza, a população, a saúde, a segurança alimentar, a democracia, os direitos humanos e a paz” (BARBIERI, SILVA, 2011, p.10). Pode-se perceber assim o quanto a educação sustentável é importante e engloba vários pontos da sociedade como um todo.

Moura (2001) discute que sobre os diversos pontos de vista existentes perante esta educação ambiental, questiona os modelos da mesma trazendo reflexões válidas no sentido de configurar este novo modelo de educação voltada para as questões ambientais e ainda, em um contexto de desenvolvimento sustentável.

Para Orlandi (1995) com base na análise de discurso a autora apresenta o sujeito como um ser construído a partir de um contexto sócio histórico e ideológico. Moura (2001) ainda acrescenta nesta formação do sujeito, não com base na análise de discurso, mas pensando no contexto educacional, a questão cultural, assim é

preciso repensar as práticas pedagógicas como homogêneas, provavelmente as instituições possuem sua consciência ambiental que parte de um conceito e gera bastantes discussões, e as ideias nem sempre são unânimes em seus conceitos e perspectivas. Assim identifica-se que as intencionalidades socioambientais possam vir a ser distintas pensando nos objetivos que se pretende atingir.

Vale ressaltar que educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável pode ter significados dispares, por isso não se pode tratá-los como sinônimos, é preciso cuidado e coerência, aqui as discussões falam dos dois termos em sintonia, porém nem sempre é assim, pois quando se fala em desenvolvimento sustentável é preciso pensar na dinâmica em desenvolvimento econômico e meio ambiente convivendo em harmonia, o que nem sempre é mencionado no termo específico de educação ambiental que pode em alguns casos visar apenas as questões ecológicas, o que não é o caso dos autores citados anteriormente.

Segundo Barbieri e Silva (2011), algumas pesquisas realizadas no ano de 2004 com educadores ambientais do Brasil e ainda alguns outros países da América Latina e Caribe, foi perceptível a disparidade de entendimento entre educação ambiental e educação do desenvolvimento sustentável. Há a discussão que talvez fosse viável a mudança de educação ambiental para educação para o desenvolvimento sustentável, e pesquisas foram realizadas para saber se os educadores ambientais concordariam com esta mudança, ou não.

A maioria dos educadores segundo os autores Barbieri e Silva (2011) não concordam com esta mudança por não acha-la conveniente, alguns dos que consideraram conveniente apresentam a justificativa de que a educação para o desenvolvimento sustentável envolve em sua temática concepções sociais e econômicas não apenas ecológicas, como se tem visto a própria educação ambiental que evoluiu, outros que consideraram viável, entendem o desenvolvimento sustentável voltada a educação como uma evolução natural da própria educação ambiental, e ainda uma minoria mencionou que esta mudança pode representar “uma tendência internacional” e que o processo poderia acarretar em apoios financeiros que acompanhariam a tendência.

De fato, muitas concepções de EA já incorporaram as dimensões econômicas e sociais, de acordo com a perspectiva do desenvolvimento sustentável, de modo que é indiferente falar em EA ou EDS. Esse é o caso da EA, conforme a legislação brasileira (BRASIL, 1999). Porém, como há diversas correntes de EA, Sauv  (2005) apresenta quinze, e nem todas consideram essas dimensões. Sob essa perspectiva, denominar EDS pode ser uma forma de sublinhar a especificidade dessa corrente para distingui-la das demais. Entre os que olham com desconfiança a EDS, além dos motivos apontados, estão as muitas críticas feitas aos diferentes entendimentos sobre desenvolvimento sustentável (BARBIERI & SILVA, 2011, p. 15).

Pensando nestas concepções de EA (Educa o ambiental) e EDS (educa o para o desenvolvimento sustentável)   válido ressaltar que os autores acima apresentam reflexões, entretanto não apontam para uma única perspectiva e nem para um resultado de se modificar, distinguir ou encarar os termos como sinônimos,   preciso trazer estas discussões para os ambientes escolares fazendo com que cada um através de perspectivas bem fundamentadas possam trabalhar em prol do meio ambiente.

O fato   que estas discussões permeiam o século XXI e o contexto educacional ainda está a criar caminhos para melhor atender às necessidades voltadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável que não pode ser desligado de seu contexto natural e nem mesmo da economia, a questão se funda no equilíbrio entre a natureza e o desenvolvimento econômico (BARBIERI, SILVA, 2011).

A questão de incorporar o desenvolvimento sustentável no meio acad mico não   recente, pois já há muito tempo se pensava em uma educa o que viesse cooperar com as questões ambientais voltadas também ao contexto social e econômico, por mais que os objetivos desta educa o para o desenvolvimento sustentável seja diferente em escalas regionais, nacionais ou locais, pois   preciso considerar as condi es sociais, ambientais e econômicas para que estes objetivos sejam atendidos a partir de cada realidade, deve-se levar em conta que iniciativas educacionais estão sendo consideradas. Este direcionamento para uma educa o para o desenvolvimento sustentável prevê uma obriga o de apoio advindo das institui es governamentais.

Para Júnior (2003) cada professor e matéria têm algo que possa contribuir com a temática do desenvolvimento sustentável, tornando o conteúdo interdisciplinar podendo contribuir de maneira significativa na forma o destes jovens e

adolescentes para preservação e construção de uma nova economia que vise a sustentabilidade como aliada atendendo as necessidades locais para que todos possam conviver em sociedade dignamente desfrutando dos recursos naturais que é direito de todos, porém com cautela pensando nos impactos ambientais que podem ser causados pelos seres humanos.

A responsabilidade também está nas mãos dos líderes governamentais que precisam caminhar rumo à orientação de políticas e sistemas nacionais de uma educação direcionada ao desenvolvimento sustentável estabelecendo metas e cumprindo compromissos, formando parcerias e trabalhando em conjunto com a sociedade civil e setor privado para uma convivência harmoniosa e equilibrada com os recursos da natureza tão maltrata durante tanto tempo (JÚNIOR, 2003).

2.1.3.1 A sustentabilidade na visão dos professores e alunos

Paulo Freire (2014) apresenta reflexões sobre a prática docente acentuando que um exercício docente que prevê uma teoria, mas a desvincula da prática está sujeito a transformar a prática em ativismo, ou a teoria em verbalismo. Neste contexto é válido ressaltar que teoria e prática precisam estar em sintonia, e o professor é responsável por conciliar seus ensinamentos para que não se distancie a prática da teoria, pois quando se trata de educação para o desenvolvimento sustentável, por exemplo, isso pode trazer várias frustrações para o meio acadêmico, por isso é importante relacionar o que se diz a situações concretas do cotidiano e também a ações que possam ser desenvolvidas a partir da realidade de cada um.

Segundo Cortez (2009), o meio ambiente vem sofrendo uma grande exploração que visivelmente ameaça o equilíbrio do sistema ecológico; “exaustão de recursos naturais renováveis e não-renováveis, degradação do solo, perda de florestas e da biodiversidade, poluição da água e do ar e mudanças climáticas, entre outros (CORTEZ, 2009, p.42). Daí a necessidade e urgência de se conscientizar para uma educação ambiental e sustentável que seja crítica e não desconsidere o desenvolvimento partindo da consciência de preservação e ainda do direito de cada um viver com dignidade.

Freire (2014) também discute de maneira bastante precisa. O professor no ato de ensinar precisa fazer-se entender em um meio em que lecionar é uma forma

também de interferir no mundo, e para que isto ocorra a prática educativa precisa ser voltada a fomentar a reflexão e a crítica, pois o ambiente escolar não se fixa apenas na aprendizagem de conteúdos, mas também em uma consciência que implica vários esforços “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2014, p.96).

Portanto, a escola não poderia ser apenas uma ou a outra, relacionando o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, vale ressaltar que esta tarefa, inclusive quando voltada ao meio ambiente onde opiniões se dividem, é preciso muita cautela para que ao invés de formar discentes reflexivos e críticos, não se forme apenas pessoas reprodutoras de uma ideologia sem ação.

Para Campos (2006) a educação ambiental nas escolas ainda está em processo de desenvolvimento e ainda é preciso todo um processo de formação e conscientização destes docentes para que se tenha de fato uma educação voltada a sustentabilidade, encara-se aqui educação ambiental em uma dimensão ampla não apenas ligada à ecologia o que nos leva a pensar também no desenvolvimento sustentável, ou seja, em educar para o desenvolvimento sustentável.

Do ponto de vista dos professores, algumas competências novas devem ser reconhecidas e avaliadas, tais como a capacidade de elaborar, concluir e participar de um projeto interdisciplinar e/ou transdisciplinar; capacidade de integrar os objetivos da Educação Ambiental nas diferentes disciplinas e determinar um marco conceitual comum, capacidade de apreciar e responder às necessidades da comunidade local com a perspectiva de um desenvolvimento sustentável, e a capacidade de introduzir uma dimensão mais global da Educação Ambiental (TOMAZELLO, FERREIRA, 2001, p. 206 *apud* CAMPOS, 2006, p. 33).

Nesta perspectiva, pode-se perceber a educação ambiental em uma evolução para o desenvolvimento sustentável onde se tem em vista uma educação interdisciplinar ou transdisciplinar que visa não apenas as disciplinas ligadas ao meio ambiente, mas na verdade é uma forma de trazer a preocupação ambiental para todas as disciplinas cada qual a seu modo, porém ainda é necessária uma conscientização maior para que todo o processo educacional da prática docente seja envolvido.

Para Campos (2006) nos últimos anos a formação do professor toma lugares de discussões e ainda de descontentamentos, englobando vários fatores extraescolares. A autora ainda discute que pesquisas apontam para a necessidade emergencial de professores mais reflexivos que trabalhem progressivamente no

processo educacional, que deem conta do trabalho de relacionar teoria e prática. As pesquisas também apontam para uma necessidade das licenciaturas trabalharem em prol de uma formação reflexiva e crítica, pois se esta aprendizagem for iniciada no processo de formação dos professores pode-se iniciar um processo de mudança na questão de ensino e aprendizagem.

O grande desafio hoje para as escolas se centra em educar desde o princípio para uma modernidade que se vê cada vez mais complexo e que se modifica a todo tempo. A escola é responsável por grande parte da formação cultural, ideológica e ética de seus alunos, assim o professor que é o grande mediador deste processo precisa se perceber no meio em que se encontra como alguém formador de ideias e opiniões, por isso carrega consigo uma grande responsabilidade (CAMPOS, 2006).

Campos (2006) discute sobre a perspectiva de Candau (2000) que reafirma que “a escola é uma construção social fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas. [...] faz parte da história de vida das pessoas, trazendo lembranças do seu cotidiano, vivenciado [...]” (CAMPOS, 2006, p.35). Assim, é neste contexto que a educação ambiental votada para o desenvolvimento sustentável pode ser válida, e o professor precisa ter consciência desta construção que se liga diretamente a um contexto que cada escola está inserida para não desvincular sua teoria à uma prática impossível naquele ambiente, mas também não se pode deixar de lado os problemas que afligem o mundo em questões ambientais que estão ligados a vários outros contextos. É preciso ressaltar que a maioria das pesquisas relacionadas ao meio ambiente relacionadas à educação, prevê a educação ambiental, ainda é jovem a ideia de educação para a sustentabilidade.

A educação de professores voltada a um desenvolvimento sustentável necessita primeiramente de inovação, já que cada professor tem uma responsabilidade de promover mudanças tanto no estilo de vida quanto nos sistemas. Conforme assinala Júnior (2003), os educadores ainda não dão a devida importância ao tema relacionado à sustentabilidade, ou talvez podem não se sentirem preparados para adentrar neste contexto, já que o mesmo não se relaciona na atualidade apenas às disciplinas específicas com temáticas ambientais.

As questões ambientais se restringem nas escolas aos livros didáticos, às datas comemorativas, ao plantio de hortas ou questões relacionadas ao lixo. (JÚNIOR, 2003). O autor ainda assinala que os educadores mesmo na atualidade, “[...] por desconhecerem a matéria e não estarem preparados para aproveitar as situações cotidianas quanto à educação ambiental, ficam presos ao livro didático sem, muitas vezes, contextualizar à realidade os conteúdos [...]” (JÚNIOR, 2003, p.3), conteúdos estes que na prática, poderiam ser explorados e contextualizados na própria região dos educandos e educadores, valorizando a cultura local, a história e principalmente os principais problemas ambientais locais.

Se os professores forem preparados adequadamente a partir de um contexto que envolve as questões ambientais e o desenvolvimento sustentável, os mesmo poderiam realizar atividades de maneira mais ativa, participativa e construtiva contribuindo com a própria comunidade escolar.

Pensar em uma proposta de trabalho que viabilize a aplicação de temáticas transversais relacionadas ao meio ambiente, tanto em âmbito global, quanto local, pode possibilitar aos professores a realização de um trabalho que favorece não apenas o desenvolvimento da cidadania como também pode propiciar aos alunos a ideia de que é possível melhorar e transformar o ambiente da qual os mesmos fazem parte. Os professores neste contexto são responsáveis pela conscientização para que os alunos sejam agentes e responsáveis pela concretude dos projetos e alcance dos objetivos e metas traçados (JÚNIOR, 2003).

Freitas (2004) conceitua educação para o desenvolvimento sustentável de forma bastante abrangente e é preciso que os docentes tenham consciência desta definição que pode contribuir de maneira significativa para a prática pedagógica em sala de aula. O autor ressalta que a educação em uma perspectiva do desenvolvimento sustentável prevê uma rede de coordenação de interações tanto da língua quanto da cultura promovendo ações concretas, contribuindo para a estabilização cultural consciente visando a construção de modos de vida pacíficos, solidários e justos no meio social, e principalmente, na formação de indivíduos que respeitam os direitos humanos e a diversidade cultural.

Todo este contexto reiterado ao equilíbrio global da natureza e preocupação com sua preservação visando a transformação sustentável de resíduos e ainda, principalmente, conscientizando para a coexistência harmoniosa das espécies

provendo-lhes o direito à natureza e utilização de seus recursos naturais (FREITAS, 2004).

Pensando na participação do professor neste processo, Campos (2006) discute algumas questões que podem também entrar em defesa do professor neste processo.

Na intenção de ultrapassar concepções fragmentárias, exclusivas, maniqueístas ou polarizadora de formação, delineia-se, portanto, outro tipo de formação: a formação permanente. Este termo pontua como um eixo central a pesquisa em educação, valorizando o conhecimento do professor em um processo reflexivo que busca contribuir para uma análise do próprio fazer docente. [...].Tal formação, baseada em um processo reflexivo de construção do conhecimento. Portanto é coerente com uma prática pedagógica transformadora que busca ultrapassar a visão fragmentada da realidade, levando as pessoas a superar o individualismo que está atrelado a uma visão conservadora e racionalista de educação, através da cooperação, de soluções coletivas, avançando de uma consciência ingênua para uma visão crítica, que questione o próprio sistema e transforme a realidade (CAMPOS, 2006, p.38).

O professor já está inserido em um contexto um tanto quanto complexo de desvalorização cobrança entre outras questões que envolvem diretamente a prática pedagógica, muitas vezes impedindo a eficácia concreta do seu trabalho. Pensando na educação ambiental, a figura do professor parece ainda estar mais exposta, já que a partir desta perspectiva educacional ele pode desenvolver suas habilidades trabalhando em prol das questões sociais, às vezes mais importantes que os conteúdos em si, desvinculados do contexto real em que se encontra toda a comunidade (CAMPOS, 2006).

Freitas (2004) apresenta em suas discussões que a formação de professores visualiza em sua essência a formação de um corpo social, cujo papel é “educar” tanto formal quanto informalmente aqueles que compõem a sociedade, pra que estes vivam e atuem de maneira responsável participando ativamente da construção da sociedade.

Assim, pode-se perceber que os autores aqui mencionados traçam discussões a respeito de uma formação dos professores que ainda se veem a mercê da educação sustentável, que ainda não possuem formas fixas do pensar pedagógico, pois muito se fala em educação ambiental em âmbitos mais amplos relacionados ao social, ético e cultura, porém a educação para a sustentabilidade ainda precisa ser discutida nas formações dos professores, pois muitos deles ainda não conhecem o termo, e os trabalhos ambientais são bastante superficiais.

As discussões de Freitas (2004), Campos (2006), Júnior (2003), apresentam propostas de uma educação que seja reflexiva e que alie a teoria com prática para que o aluno possa ter consciência dos impactos e problemas ambientais ali, em seu contexto de aprendizagem para que a aprendizagem seja de fato significativa tanto para o aluno quanto para o professor. Portanto, como afirma Freire (2014) o professor não transmite conhecimento, ele compartilha aquilo que sabe com seus alunos que também tem algo a oferecer.

Partindo da premissa de uma educação reflexiva e crítica é preciso considerar o professor como mediador deste conhecimento, mas se tratando do desenvolvimento sustentável é preciso ressaltar que a problemática vai além das questões de sala de aula e tanto os professores quanto o grupo gestor precisa estar a par das situações cotidianas, sem minimizar o problema e ainda sem especificar quem deve ou não falar sobre sustentabilidade, já que como está sendo discutido aqui, a questão do desenvolvimento sustentável é um problema de todos, e como tema transversal que é, precisa estar inserido em toda e qualquer disciplina, e o professor precisa se adaptar a isso para promover ações que viabilizem a melhora deste contexto atual de discussões e ações sustentáveis.

Para Araújo e Pedrosa (2014), há uma urgência evidente de uma educação para o desenvolvimento sustentável que vise uma aliança entre a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento socioeconômico. Assim percebe-se o quanto o meio educacional necessita de um novo olhar para estas urgências e o professor precisa estar atento às mudanças necessárias na educação contemporânea.

Apesar desta urgência do professor se colocar diante das questões ambientais na escola como forma de conscientizar os alunos sobre os problemas ambientais e em consequência sociais, ainda há uma grande resistência, e esta resistência acontece pelo fato da noção de desenvolvimento sustentável ainda estar em construção tanto em questões relacionadas à teoria quanto a prática, contando ainda com uma diversidade de conceitos que precisam ser direcionados e conhecidos pelo professor para que depois o mesmo possa estabelecer uma conexão entre os alunos e a não de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável na escola.

A participação dos alunos no conhecimento do desenvolvimento sustentável no meio escolar depende muito daquilo que é passado pelo professor, já que o

mesmo é que compartilha aquilo que é válido para a formação integral do indivíduo em suas mais variadas dimensões de aprendizagem. Segundo Reigota (2009) a educação voltada ao meio ambiente como educação política está alicerçada na construção e no diálogo de conhecimentos, e nestes diálogos entre professores e alunos vale ressaltar a importância de se desconstruir pensamentos ingênuos e preconceituosos, visando a mudança de comportamento, valores e mentalidade e ainda participando e intervindo na formação cidadã dos alunos e alunas.

Para que a sustentabilidade possa de fato interferir na formação cidadã do alunado é preciso que eles tenham uma concepção significativa do assunto em questão para que de fato o comportamento sustentável e preocupado com questões sociais seja colaborativo na vida destes estudantes. Primeiramente vale considerar que na maioria das vezes não se tem um conceito claro sobre sustentabilidade e o conhecimento dos alunos é um conhecimento superficial e nada prático.

Em todo este cenário também existe uma preocupação exacerbada com a aquisição de bens e o meio ambiente fica à mercê deste processo. “O século XXI trouxe consigo um desenvolvimento focado em um acúmulo de bens materiais individuais. Este pensamento capitalista ao longo do tempo distorceu a concepção ecológica” (BEZERRA, et al. 2015). Em suma, pode perceber que o desenvolvimento na atualidade não se concentra na sustentabilidade, mas sim no processo de pensamento capitalista que domina incessantemente as ações humanas, distorcendo as concepções ecológicas e todo o cenário sustentável.

Está em evidência que no decorrer dos anos há um desequilíbrio ambiental exacerbado que está impulsionando o desenvolvimento da sociedade atual em crise de valores, entre outras questões. Deste cenário é que surge a preocupação em desenvolver conceitos sobre sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental entre outros conceitos ambientais para que o desenvolvimento possa andar em conjunto com as questões ambientais de preservação e cuidado com a natureza. O meio ambiente e o ser humano precisam interagir, mesmo com tantas discussões a respeito da problemática ambiental os conceitos de sustentabilidade ainda se veem complexos, existem variáveis independentes, porém que ao mesmo tempo devem ter a aptidão de integrar questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas. (BEZERRA, et al. 2015).

Pensando nas palavras descritas acima, identifica-se que mesmo com o desenvolvimento das reflexões e discussões a respeito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável ainda está distante a realidade de que os indivíduos tenham conhecimento de fato sobre estas questões, e estas concepções estão mais distantes ainda dos estudantes, pois muitas vezes não há nem na grade de estudos os conteúdos em questão para formar pessoas reflexivas e críticas a respeito das questões ambientais. Segundo uma pesquisa apresentada no segundo congresso nacional de educação (CONEDU).

Neste contexto social, o qual evidencia uma necessidade de disseminação dos conceituais que permeiem a Educação Ambiental, nota-se que as ações propostas para trabalhar determinados conceitos, como a prática da reciclagem ou desenvolvimento sustentável pode não está sendo abordado significativamente na Educação Básica, o que pode corroborar para a falta de compreensão desses conceitos pelos profissionais da área. Para tanto, as perspectivas teóricas sobre a importância das concepções prévias dos estudantes são significativas para traçar a visão dos sujeitos sobre determinados conceitos. Como destaca a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, a qual procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. (BEZERRA, et al. 2015).

A conclusão da pesquisa se baseia em apresentar a porcentagem de concepções equivocadas relacionadas aos conceitos de desenvolvimento sustentável e reciclagem, onde pode-se perceber que as turmas tiveram uma porcentagem significativa de conceitos equivocados, podendo-se perceber assim a necessidade de trabalhar estes conceitos nos cursos, considerando que a pesquisa foi feita com os ingressos no curso de ciências biológicas. “Muitos dos ingressos possuem concepções arraigadas no senso comum que acabam direcionadas a condição equivocada” (BEZERRA, et. al. 2015).

Contudo, pode-se perceber que as primeiras concepções são formadas na escola de ensino básico, a pesquisa demonstra a necessidade de estimular a aprendizagem destes temas transversais para que estes que forem licenciados em ciências biológicas, por exemplo, que é o caso da pesquisa citada acima, sejam capazes de formar cidadãos mais conscientes no sentido ambiental e sustentável.

2.2. Educação Sustentável na escola

Para traçar discussões a respeito da educação sustentável na escola primeiramente é preciso definir questões que envolvem primeiramente a educação ambiental, pois no que tange a sustentabilidade ainda se vê um tanto quanto distante das discussões por ser um termo mais recente. Para MOURA (2001), a

questão da educação ambiental está se incorporando cada vez mais à sociedade atual tanto no que tange às políticas públicas de educação paralela ao meio ambiente quanto pelo desenvolvimento de práticas que voltadas ao desenvolvimento social, isso reafirma a ideia de uma educação para o meio ambiente que não seja voltada apenas para questões ecológicas.

Esta educação ambiental tem um histórico quase oficial, pois está diretamente relacionado com conferências que acontecem no mundo e também com vários tipos de movimentos sociais de preservação ambiental. Por exemplo, em 1968 foi realizada em Roma uma reunião envolvendo cientistas do todo mundo, principalmente dos países industrializados para se refletir e traçar discussões a respeito do consumo e das reservas de recursos naturais não renováveis como também o crescimento da população mundial até o século XXI. Diante disto já se nota um certa preocupação com as questões ambientais e a necessidade de implantar essas discussões em disciplinas acadêmicas (MOURA, 2001).

Seguindo ainda as discussões de Moura (2001) sobre o histórico do processo da formação da consciência ambiental, o autor colocar em evidencia a resolução da conferencia de Estocolmo em 1972 que prevê o dever de se educar os cidadãos para a reflexão e solução dos problemas ambientais. Anos mais tarde houve no Brasil a Conferência das Nações Unidas pra o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, a partir daí já se pode notar uma mudança, pois a conferência realizada no Rio de Janeiro contou com a participação dos cidadãos do mundo para contribuir com as perspectiva de resolução dos problemas ambientais. A partir deste momento, a educação ambiental passou a ser um dever de todos, não se restringia a ações de grupos pequenos de militantes.

Continuando nas discussões de Moura (2001) vale ressaltar que uma educação que se envolve nitidamente em contextos sociais pode ter vertentes distintas, intencionalidades diferentes se tratando da mudança que se deseja para o ambiente do qual faz parte.

Neste sentido, a EA é um conceito que, como outros da família ambiental, sofre de grande imprecisão e generalização. O problema dos conceitos vagos é que acabam sustentando certos equívocos, e neste caso, o principal deles é supor uma convergência tanto da visão de mundo quanto das opções pedagógicas que informam o variado conjunto de práticas que se denominam de educação ambiental (MOURA, 2001, p.44).

Assim, pode-se perceber o quão complexo é este mundo de definições e ideias a respeito do meio ambiente. Moura (2001) ainda discute sobre o ambiental como qualificador da educação, o autor reflete o quão é importante a contextualização dos conteúdos que precisam estar caminhando em conjunto com a realidade histórica, social e cultural de suas comunidades. Esses trabalhos de contextualização já existiam antes mesmo de se falar em educação ambiental, mas é preciso ressaltar que nestes termos, as práticas ganham uma dimensão e responsabilidades maiores.

Voltando as discussões para uma perspectiva que vise o desenvolvimento sustentável que de certa forma fora uma evolução da educação ambiental, ainda há muita polêmica com relação a isto, uns não aceitam a mudança, e outros a veem como algo bastante coerente com a realidade atual. Para Moura (2001) é com o nome educação ambiental que o Brasil e grande parte da América Latina prevê uma perspectiva pedagógica e política que vem conquistando espaços nos órgãos públicos, ambientes acadêmicos, e movimentos sociais. “Ao mantermo-nos fiéis á denominação educação ambiental não abdicamos de nossa história para abraçar outra, da qual seríamos apenas receptores e não sujeitos” (MOURA, 2001, p.31).

Nesta perspectiva, a resistência está aí para quem quiser ver e isso se deve ao fato de considerar que a educação ambiental tem conseguido abordar vários problemas e possibilitou a organização de grupos sociais para encará-los e a buscar soluções. Sendo assim, mesmo sabendo que a busca por alternativas voltadas ao desenvolvimento sejam importantes, não consideram que os aspectos puramente econômicos seja o principal nem para o ambiente nem para a educação. (MOURA, 2001). Mesmo assim há autores que consideram o desenvolvimento sustentável como algo válido e que pode abarcar muito mais questões sociais entre outros problemas que se relacionam ao meio ambiente.

Gadotti (2009) apresenta em suas discussões uma maneira de educar para a sustentabilidade refletindo sobre o processo de ensino aprendizagem que tenha como uma de suas premissas a sustentabilidade. O autor discute que esta sensação que o ser humano tem de pertencimento do universo não chega à vida adulta quando já se percebe as coisas ao redor, ou quando identifica-se os problemas que permeiam o amadurecimento, na verdade este sentimento de pertença chega até o indivíduo ainda quando o mesmo se vê criança. “Desde criança nos sentimos

profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito” (GADOTTI, 2009, p.61).

Neste contexto pode-se chegar até mesmo a questões filosóficas que englobam os questionamentos que vão aparecendo no decorrer da vida. Neste contexto é que a educação se encaixa, pois ela pode ter o papel tanto de fomentar estas questões existenciais quanto de recuperar o encantamento com o universo (GADOTTI, 2009).

Hoje tomamos consciência de que o sentido das nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta. Diante da degradação de nossas vidas no planeta, chegamos a uma verdadeira encruzilhada entre um caminho tecnocrático, que coloca toda a fé na capacidade da tecnologia de nos tirar da crise sem mudar nosso estilo poluidor e consumista de vida, e um caminho ecológico, fundado numa nova relação saudável com o planeta, reconhecendo que somos parte do mundo natural, vivendo em harmonia com o universo caracterizado pelas atuais preocupações ecológicas. Fazemos escolhas! Nem sempre temos clareza delas. A educação carrega de intencionalidade nossos atos. Precisamos ter consciência das implicações de nossas escolhas. O processo educacional pode contribuir para humanizar nosso modo de vida. Temos que fazer escolhas. Elas definirão o futuro que teremos (GADOTTI, 2009, p.62).

Partindo desta premissa pode-se notar o quão importante é a escola no processo de formação do sujeito e de sua consciência para o comportamento com o meio ambiente. Neste sentido se formos pensar no relatório de Brandland citado no início deste trabalho a fala de Gadotti (2009) retoma a perspectiva de se pensar no futuro e em quais serão as condições do meio ambiente, que como afirma o próprio autor dependerá das escolhas, a questão é que a escola pode ajudar a formar estes indivíduos que irão escolher suas ações que acarretarão em um futuro, responsabilidade bastante significativa para o contexto escolar.

Entretanto, na fala de Gadotti (2009) são apresentados dois caminhos, mas o próprio autor não os considera antagônicos, o que problematiza ainda mais a questão ambiental na escola. O autor afirma que “os dois lados da moeda” podem conviver paralelamente sem se opor um ao outro, o que se mostra um desafio ainda maior para o meio educacional. O mundo precisa de tecnologia, por exemplo, porém o que se discute é o exagero no estilo de vida das pessoas e o consumismo exacerbados e ainda uma economia muito acelerada e insustentável que provocou algumas desordens ambientais. “Este é que tem que ser posto em causa. E esse é um dos papéis da educação sustentável ou ecológica” (GADOTTI, 2009, p.62).

Como pode-se perceber há várias concepções relacionadas à uma educação voltada às preocupações com questões ambientais. Eça (2010) discute que a educação pode “fazer em face de problemas graves do planeta, preparar os jovens para o desenvolvimento sustentável e harmonioso, pode ser o único caminho para preservar identidades, sistemas econômicos e equilíbrios ecológicos” (EÇA, 2010, p15). Mais uma vez tem-se exposta a caracterização da educação como um alicerce importantíssimo para o desenvolvimento dos saberes relacionados ao meio ambiente.

Gadotti (2009) vai fundo com relação a esta educação para a sustentabilidade, pois reflete que mesmo com tantos conceitos divergentes por aí, é preciso pensar no desenvolvimento sustentável a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, pois para ele a mesma prevê a preservação do meio ambiente que depende por sua vez de uma consciência ecológica e esta consciência ecológica juntamente com a formação da própria consciência será concebida no seio da educação, é lá que ela se concretiza.

Para continuar traçando discussões a respeito da educação sustentável é preciso que se tenha em mente um termo inovador chamado de ecopedagogia. Este termo já permeia o meio escolar embora seja bastante inovador e poucas pessoas tenham conhecimento do termo este tipo de pedagogia ambiental ajuda na reeducação do homem para uma vida sustentável que reformule a relação entre o homem e a natureza. A palavra evoluiu da própria ecologia, o que inicialmente era chamado de pedagogia do desenvolvimento sustentável hoje ganha o nome de ecopedagogia, ultrapassando o primeiro termo, e se desenvolvendo cada vez mais seja no currículo, seja no movimento pedagógico (GADOTTI, 2009).

Gadotti (2009) afirma que a ecologia e a eco pedagogia também pode ser estendida aos campos sociais e políticos, o que a torna complexa, por exemplo; não se pode encarar a eco pedagogia como uma forma de entender o desenvolvimento sustentável já que existe uma visão capitalista a respeito de sua definição então pode-se perceber nestes contextos que todos estes termos abordados que visam questões ecológicas, ambientais e econômicas se tratam também de disputas ideológicas, por isso na escola é preciso fomentar a consciência crítico-reflexiva para não deixar-se iludir com quaisquer concepções que são direcionadas aos alunos muitas vezes sem uma fundamentação precisa e satisfatória.

Embora opiniões se dividam muito fora citado sobre as questões relacionadas ao meio ambiente, é certo que vários teóricos e autores de artigos, apresentando o termo desenvolvimento sustentável como algo positivo no processo de ensino aprendizagem por refletir sobre diversas áreas que são influenciadas por problemas ambientais, econômicos, sociais, e outros.

Enquanto o modelo de desenvolvimento dominante hoje no planeta aponta para a insustentabilidade planetária, o conceito de desenvolvimento sustentável aponta para a sustentabilidade planetária. Aqui se encontra a força mobilizadora desse conceito. O desafio é mudar de rota e caminhar em direção à sustentabilidade por um outra globalização, por uma alterglobalização (GADOTTI, 2009, p.67).

Estas questões relacionadas à sustentabilidade ganham espaço no meio educacional partindo de dois eixos segundo Gadotti (2009):

- Sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica;
- Sustentabilidade cultural, social e política;

Como se pode perceber o desenvolvimento sustentável é amplo, e como já citado acima, vai bem mais além de meras questões ecológicas. O primeiro eixo se refere à base física do processo de desenvolvimento relacionando com a capacidade da natureza de suportar as ações humanas, pensando em sua reprodução, limites e taxas de crescimento da população. O segundo eixo, mais amplo, corresponde à questões sociais que envolvem a manutenção da diversidade e identidade relacionando-as com a qualidade de vida dos seres humanos, a justiça distributiva e o processo de construção da cidadania e da participação das pessoas no processo de desenvolvimento (GADOTTI, 2009).

Gadotti (2009) também distingue a educação sobre o desenvolvimento sustentável e a educação para o desenvolvimento sustentável, apontando diferenças entre estes dois termos. Quando analisados, pode-se perceber que o primeiro é voltado às discussões teóricas sobre o desenvolvimento sustentável, tomando consciência do seu contexto, das informações que permeiam o termo, e apresentação de dados, por exemplo, já a segunda prevê ir além das discussões teóricas, ela está centrada no exemplo, nas ações e tomadas de decisões começando pelas ações cotidianas, locais até serem transformadas em ações globais e concretas para o bem social.

Precisamos de uma pedagogia da Terra, fundamentada num novo paradigma, o paradigma Terra, uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz. Ela vem se constituindo gradativamente, beneficiando-se de muitas reflexões que ocorreram nas últimas décadas, principalmente no interior do movimento ecológico. Ela se fundamenta num paradigma filosófico, emergente na educação que propõe um conjunto de saberes e valores interdependentes, necessários para uma vida sustentável. Chamamos de vida sustentável o estilo de vida que harmoniza a ecologia humana e a ambiental mediante tecnologias apropriadas, economias de cooperação e o empenho individual (GADOTTI, 2009, p.74).

Partindo da premissa de Gadotti (2009), o modelo de educação para a sustentabilidade sugerida é a de que cada um desperte em si uma responsabilidade pessoal, serviço ao outro e prática que tenha sentido no cotidiano. Prevê também a ética entre o meio ambiente e a economia, algo bastante difícil, mas possível de acontecer se a conscientização iniciar na escola, em busca de satisfazer as necessidades do agora sem destruir as possibilidades de satisfazer as necessidades do amanhã.

O desenvolvimento sustentável no relatório de Bundtland aponta também que o mesmo é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a mudança institucional e a orientação do desenvolvimento tecnológico entrem em sintonia garantindo dignidade à humanidade do presente e futuro, com a finalidade de atender às necessidades e aspirações humanas. Mais do que isso, é preciso entender a necessidade de se pensar além, abrindo espaço para reflexões que humanizem e integrem o homem enquanto agente de suas ações cotidianas.

Atendendo a perspectiva de uma educação para a sustentabilidade é preciso traçar princípios que não podem ficar de fora do alicerce educacional e das temáticas em sala de aula para educar as crianças e jovens para um presente e futuro sustentáveis.

É preciso educar para pensar globalmente; para transformar a realidade e não se omitir perante os problemas sociais, conhecer, estudar e criar novas medidas para transformar a realidade local e global. Educar os sentimentos; é essencial educar os sentimentos no sentido de aprender a sentir, a cuidar de si e do outro, para não perder-se em sentimentos vãos, educar para sentir positivamente e atribuir através do sentimento o sentido das coisas. Formar para a consciência planetária; “Em nenhum lugar da terra deveríamos nos considerar estrangeiros” (GADOTTI,

2009, p.75), ou seja, desmistificar a concepção de que há uma divisão entre primeiro e terceiro mundo, o mundo é um só e não precisamos entregá-lo para ser governado pelos ditos poderosos. Formar para a compreensão; formação ética com base na solidariedade que hoje não se constitui apenas em valor, mas também em condição de sobrevivência. Educar para a simplicidade voluntária e para quietude; saber valorizar os saberes do outro, saber viver com o que é necessário, saber ouvir e criar novas histórias, aprender com o outro e conquistar a paz interior tão escassa em nossos dias (GADOTTI, 2009).

Por fim, “estou afirmando que o professor e a professora podem educar (e educar-se) ambientalmente em qualquer lugar” (REIGOTA, 2009, p.51).

2.2.1 Definição de escola de período integral

A história da educação integral não é tão recente quanto parece, na verdade o ideário de um ensino integral já vem sendo discutido há muito tempo na sociedade. Embora muitos tenham tido contato com a ideia de escola integral apenas no século XXI, foi na verdade no início do século XX que este conceito começou a se desenvolver no Brasil, pois havia uma necessidade de se encontrar o sentido real da escola, o seu valor para a sociedade, principalmente na sociedade urbana de massas, a sociedade já se via em uma política democrática e industrializada, o que exigia mais ainda uma visão mais ampla do sentido de escola (CAVALIERE, 2002).

Neste contexto foram criados vários movimentos que pensavam em uma escola que valorizasse a prática humana em seu cotidiano, na prática, no uso concreto daquilo que fora ensinado. “O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida” (CAVALIERE, 2002, p.251).

Ainda segundo as discussões de Cavaliere (2002), várias experiências educacionais chamadas escolanovistas foram desenvolvidas em todo o mundo no século XX. Não havia ainda o conceito criado e delimitado da “escola integral”, mas segundo o autor, várias características do ideário destes movimentos dão espaço para a concepção de educação integral.

Em todo o mundo já havia movimentos e estilos de escolas que se preocupassem com a formação integral do aluno, visando uma educação mais liberta, dando autonomia para alunos e professores, e se preocupando com uma

formação global e não apenas intelectual. Vale ressaltar aqui que educação integral nesta perspectiva não está relacionada com o tempo em que os alunos passam na escola, mas na ideia de educação que forma para o mundo e para que o ser humano possa conviver bem em sociedade o ideário de tempo integral apareceu um pouco depois no Brasil.

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Pode-se perceber a partir deste contexto que as ideias relacionadas a educação integral já permeavam as discussões brasileiras mesmo no início do século XX, porém houve resistência e ainda há por parte de muitos educadores. Pensando em uma escola pública e de qualidade, o primeiro professor brasileiro a desenvolver a ideia de escola agora pensando no turno integral, posicionando uma questão de tempo integral, foi Anísio Teixeira. Inclusive há uma projeção histórica do educador até a contemporaneidade que o considera o maior educador que participou do movimento de renovação da educação no Brasil (PINTO, 1986).

O pensamento de Teixeira sobre a educação integral se baseava na preocupação principalmente com o ensino primário, mesmo porque o educador considerava o momento um tanto quanto complexo tornando inviável a educação integral para todos os públicos, porém para ele, pelo menos o ensino primário não deveria ser parcial. Teixeira acreditava que no ensino primário era que o indivíduo formava seus hábitos de trabalho, sua convivência em sociedade, suas reflexões intelectuais e ainda a descoberta de si mesmo, não se podia assim reduzir as atividades em menos que um dia completo (TEIXEIRA, 1971). Neste contexto, já caminhando para o final do século XX se discutia e refletia em grande escala a educação integral se desenvolvendo para educação em tempo integral.

Depois deste período a escola cada vez mais foi ganhando novas formas, porém ainda se via distante da realidade democrática de uma escola para todos. Pensando na escola integral não apenas no sentido de educação, mas também no

sentido de tempo que os alunos permanecem na escola tem-se novas ideias para este modelo no século XXI.

O programa Mais Educação, por exemplo, criado a partir de uma perspectiva de educação integral tem como um de seus objetivos principais a contribuição “[...] para a formação integral das crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos, e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares [...]” (BRASIL, 2007, Artº 1º).

Um outro exemplo de educação integral mais recente consta no documento de Diretrizes do Programa Ensino Integral de São Paulo (2012). O que se entende por educação integral, na verdade, evidencia a necessidade de lutar constantemente pela democratização do ensino pensando em uma educação de qualidade para todos, e que esta escola também seja universal em seus processos de ensino e aprendizagem, assim como também coloca em assertiva a utilização dos meios midiáticos com respeito à condição humana e sua dignidade.

Segundo as considerações do Programa Ensino Integral Paulista (2012) “O contexto sócio-político exige, cada vez mais, a ampliação de oportunidades educacionais, permitindo que as urgências prementes sejam compartilhadas por todos em um mesmo espaço” e em consequência “possibilite trocar experiências, confrontar conceitos e discutir temas comuns”.

O programa Novo Futuro em Goiás já está sendo implantando em diversos locais com esta mesma perspectiva de escola integral, porém cada estado viabiliza suas estratégias de maneira díspare, entretanto o ideário da escola de período integral se baseia em concepções comuns visando a formação global do ser humano enquanto indivíduo pertencente de uma sociedade e que precisa estabelecer diversas interações com o meio em que vive.

Como o presente trabalho pretende abordar a educação para o desenvolvimento sustentável a partir da escola em período integral, é imprescindível que se trace discussões a respeito da mesma de maneira mais específica, já que o modelo é um tanto quanto diferente das escolas ditas normais, não integrais.

Para Clemente (2006), a educação brasileira passa por diversos tipos de discussões, entre elas; o tempo em que os alunos passam na escola, as disciplinas

ministradas, as práticas pedagógicas, a qualidade do ensino entre outras várias questões que precisam ser repensadas e levantam problemáticas que não saem das discussões acadêmicas, pesquisas comprovam dados gritantes de uma educação bastante inferior aos demais países, daí a necessidade de mudança.

Clemente (2006) continua suas discussões, elencando os problemas extraescolares que são muitos, como: famílias desestruturadas, falta de tempo dos pais para educar, acarretando em indisciplina o que na maioria das vezes é citada pelos professores como ponto de dificuldade para que de fato a aprendizagem aconteça, os meios de comunicação e a atualidade traz consequências e por isso é tão necessário repensar a educação pública, o tempo de estudo dos alunos e o papel da escola na sociedade atual.

Em consequência de todos estes problemas educacionais vê-se a necessidade de criar novas formas de educação para melhorar a educação. Segundo Cavaliere (2002) O Brasil no tocante a educação fundamental pública vive um momento bastante complexo de perdas da identidade tanto cultural quanto pedagógica. Para a autora o período integral proporciona uma contribuição bastante valde com estudos diversificados e ao mesmo tempo podem receber atendimento mais individualizado, o que contribui de maneira bastante significativa para o aluno.

Várias definições são encontradas para falar de educação integral, Maurício (2009) reflete sobre a educação integral de uma maneira bastante ampla, construindo um conceito de que a educação integral é um tipo de educação que reconhece o indivíduo como um ser integral, reconhece o todo, e não visualiza o ser humano fragmentado, mas considera-o em sua amplitude, não se desvincula o corpo do intelecto. Assim na integralidade do ser se reconhece as diferenças, na linguagem, nas atividades desenvolvidas em determinadas circunstâncias.

Neste contexto de Maurício (2009) a escola integral pode desenvolver aspectos tanto afetivos quanto cognitivos; tanto sociais quanto individuais. O termo integral não se relaciona apenas ao período, ou tempo que o indivíduo permanece na escola, na verdade a escola integral tem mais a ver com a formação integral do indivíduo, ou seja, se considera todas as faces que precisam se desenvolver para que o estudante além de se preparar para o futuro, carreira, profissão também se prepare para conviver bem em sociedade e em harmonia. Assim a escola integral tenta oferecer uma formação plena para seus alunos.

Guará (2006) discute que o conceito de educação integral associada à formação plena do sujeito, traz o mesmo para um meio de preocupações e indagações correspondentes à educação, pois neste pensar há uma ideia mais filosófica de homem integral, pleno e construído a partir de vários contextos, assim tem-se em destaque uma educação que se volte a educação total do homem não apenas a intelectual unindo os diversos pormenores que compõem a natureza humana. Assim a educação integral compreende o homem “como ser multidimensional” e pode atender às exigências deste ser assim como integrar o conhecimento ao ambiente no qual ele está inserido.

[...] entende-se por educação integral aquela que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e que acontece por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de capacidade para a convivência e participação na vida pública; a ampliação de repertórios de competências e habilidades e o acesso e o usufruto aos serviços sociais básicos. Assentado nesta conjugação de princípios de finalidades, o conceito de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. [...] a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas. Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem (SHE; GOUVEIA; FERREIRA, 2009, p. 6-7).

Na perspectiva de She, Gouveia e Ferreira (2009) pode-se notar que a educação integral é também integradora, pois a participação para que ela ocorra de maneira eficiente não se relaciona apenas com a escola, mas também com a cidade, espaços dentro da mesma, recursos e ainda acontecimentos para serem vinculados à aprendizagem o que sugere novamente um ensino bastante amplo e completo, neste aspecto a definição descrita acima é bem contemporânea e pode ser visualizada na prática das escolas integrais em exercício.

Cavaliere (2010) atenta-se a uma questão bastante importante sobre a escola integral e o tempo que ela implica, pois reflete sobre algumas dificuldades no seu entorno. Ao parar para pensar nota-se que há uma certa dificuldade de integração das comunidade mais carentes, e infelizmente, são elas que mais precisam deste tipo de escola. E com a falta de recursos e equipamentos tanto privados quanto públicos faz com que esta realidade fique cada vez mais distante. Os projetos ainda engatinham na sociedade e provavelmente vai levar algum tempo

para que seja de fato uma educação integral de qualidade que chegue a todos os públicos.

No que tange ao papel do professor da escola de tempo integral Clemente (2006) discute que o docente deve apresentar uma postura diferenciada, inovadora, motivadora, não se deve posicionar-se como um ser autoritário e distante, mas ao contrário, um educador de tempo integral deve vestir a camisa da escola e exercer seu papel de maneira ímpar, mediando o conhecimento a todo momento.

O professor de tempo integral precisa então se colocar a disposição do aluno e ainda assumir papéis diversos, contribuindo para uma formação permanente, dentre os papéis exercido pelo professor tem-se o de gestor, formador, pesquisador, avaliador, motivador, técnico, orientador e etc. Não que o professor tenha que exercer todas estas funções, ele só não deve ficar inerte em seu espaço, precisa contribuir de maneira ampla e interdisciplinar na aprendizagem do seu aluno.

Clemente (2006) ainda acrescenta que este tipo de comportamento do professor amplo, com perfil inovador pode facilitar na interação entre a escola e a família, pois neste contexto o professor ganha espaço de orientador facilitando a comunicação entre os diferentes espaços, não aquele ser distante e autoritário que fiscaliza e corrige as atividades propostas.

A troca de informações entre os professores do núcleo comum e do núcleo diversificado é bastante importante, pois assim eles discutem sobre as dificuldades dos alunos, sobre os conteúdos que precisam de maior atenção, sobre suas práticas e seus pontos de atenção, pensando juntos nas formas de visualizar as melhores formas de compartilhar e promover uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Clemente (2006) cita Elias (1999) em suas discussões e afirma que o autor apresenta discussões sobre esta correspondência entre o corpo docente, pois acredita que é um elemento essencial no cotidiano escolar para que se “estimule o equilíbrio, a comunicação, a afetividade, a pesquisa e os conhecimentos” (CLEMENTE, 2006).

Na escola de tempo integral o aluno não é rotulado como apenas mais um na sala de aula, mas se mostra em toda a sua complexidade, considerando as diferenças agregando valores que caminham para a equidade social, pois cada ser

humano tem suas necessidades próprias, necessidades estas que precisam ser consideradas pela escola. O diálogo é um dos pontos mais importantes no que se refere a educação integral, tanto o diálogo entre professores quanto o diálogo entre professor e aluno, principalmente este.

Para esses professores cada aluno não é mais um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com diferenças a serem respeitadas e com necessidades próprias. Um dos pontos culminantes no trabalho realizado pelos professores é o diálogo, onde os mesmos educam a emoção contribuindo para desenvolver segurança, tolerância, solidariedade, perseverança, autoestima, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos, de socializar. É importante o aluno se sentir seguro e autoconfiante no ambiente escolar e em relacionamento com seus colegas e educadores. Crianças e adolescentes, geralmente, acreditam e aprendem mais com o curso dos acontecimentos, com as práticas e vivências: práticas educativas e experimentadas. As necessidades do educando são respeitadas e atendidas. A relação educador/educando é baseada no respeito, na reciprocidade e na sinceridade. O diálogo constante produz a atuação coletiva e concreta do aluno (CLEMENTE, 2006, p, 54).

Neste contexto, o aluno pode desenvolver suas habilidades e ter mais prazer em estudar, em contrapartida terá o direito ao saber, e o aluno precisa saber que a escola não é uma obrigação, mas sim um direito que não pode lhe ser negado. Na escola de tempo integral a proposta é de que as aulas sejam mais criativas inovadoras que envolvam os alunos. “O professor acompanha passo a passo os alunos que manifestarem risco de fracasso, indagar as razões e providenciar estratégias direcionadas para inverter esse quadro (CLEMENTE, 2006, p.55)”. Vale lembrar que esta é uma perspectiva da educação integral e que ainda se tem um grande caminho a percorrer.

O conceito de escola integral é bastante amplo, uma das questões que envolvem o termo além de pensar em uma perspectiva de tempo e espaço, é pensar também na educação como uma forma de interação social, para educar no sentido de escola, é preciso pensar nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o outro, afinal está a se falar de sujeitos completos, que possuem particularidades e ainda preveem possibilidades diversas de aprendizagem ao longo da vida.

Para Vigotsky "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63). Assim, desde a infância o indivíduo já possui características que se desenvolvem a partir da interação social, do seu contato com o mundo e com outros indivíduos. A escola integral por ter a perspectiva de atender a todas as dimensões do desenvolvimento

humano precisa da interação como um fator bastante importante na construção do conhecimento, no diálogo entre os participantes do grupo educacional.

Vigotsky (2001) ainda reflete que é bem clara a percepção de que a interação entre os indivíduos é um dos fatores mais importantes para exercer o papel no desenvolvimento da mente humana, e assim pensa-se também na aprendizagem do sujeito a partir do seu contato com outros sujeitos, a escola integral proporciona este contato de maneira mais ampla que as escolas tradicionais já que os alunos ficam mais tempo juntos e podem assim conviver com sujeitos totalmente diferentes e em consequência também aprender com eles.

Assim, o professor não possui a figura de único detentor do saber que é transmitido para o aluno em suas disciplinas específicas, mas sim alguém que compartilha seus conhecimentos juntamente com os alunos que compartilham conhecimentos entre si e segue-se um ambiente interacional de aprendizagem mútua e bastante significativa (FREIRE, 2014).

2.2.1.1 Caracterização da escola de período integral

A escola em uma perspectiva de tempo integral possui uma condição um tanto quanto diferente da escola normal, a começar pelo fato do aluno passar o dia todo na escola convivendo com professores, gestores, secretários e colegas de classe, todas as ações ali são formadoras e contribuem para a formação integral do indivíduo.

Pode-se perceber neste contexto que na verdade a palavra integral no contexto de escola e educação integrais não se relaciona apenas a formação global, nem tão pouco ao tempo, na verdade é um conjunto, um tempo maior na escola que possibilita uma formação ampla para os estudantes.

Vale ressaltar então, que existe uma diferença entre educação integral que prevê uma educação ampla, que se sustenta na ideologia de que é preciso formar além do intelecto, e o outro termo é o de escola integral que além de ter a preocupação com a formação plena do sujeito também abre espaço para que ele possa ter um tempo maior para esta formação, julgando o tempo parcial insuficiente para tal formação.

Os alunos que passam o dia todo na escola tornam-se mais críticos, participativos, questionadores e autônomos. Os alunos são preparados para desenvolverem capacidade crítica, sendo livres para escolher e decidir. É de fundamental importância que o aluno por meio das condições propostas, possa vivenciar, identificar e incorporar valores positivos em suas relações consigo mesmo, com os outros, com o ambiente em que vive e com o sentido maior da própria existência. O aluno posiciona-se de modo articulado e conseqüente no seu cotidiano, valorizando tudo aquilo que favorece o desenvolvimento do seu potencial (CLEMENTE, 2006, p.55).

Segundo o autor, o tempo que o aluno passa na escola se torna um divisor de águas na construção da consciência crítica fazendo-os cidadãos críticos conscientes, questionadores da realidade na qual estão inseridos, podem desenvolver suas habilidades de escolha e decisão, e ainda aperfeiçoar as relações com os outros e ainda conhecer a si mesmos, muitas vezes estes mesmos alunos não possuem espaço para se descobrirem.

A partir da disponibilidade de tempo do professor e das disciplinas que incluem projeto de vida e construção de sonhos e perspectivas o aluno pode a partir daí conhecer a si mesmo. Em uma realidade onde a sociedade vem se perdendo na liquidez da vida como afirma Bauman (2003) é extremamente importante que os estudantes se olhem, se reconheçam e percebam sua importância no mundo do qual fazem parte.

Clemente (2006) afirma que no contexto da escola integral sua caracterização também se funda no tempo que o aluno tem para fazer suas atividades, tirar dúvidas e construir a partir dali suas próprias conclusões do conteúdo. A escola na verdade acaba sendo uma segunda casa para os alunos que passam um tempo considerável no ambiente escolar.

No ambiente da escola eles podem fazer uso do computador, dos livros dispostos na biblioteca, então sua rotina é organizada para poder atender a demanda de atividades propostas pelo professor, para não os sobrecarregar, mas mesmo assim poder contribuir com sua aprendizagem. Todos almoçam juntos e após o almoço possuem um momento de descanso e lazer, neste momento a interação acontece de maneira bastante significativa já que não se divide os alunos em séries e muito menos idade neste momento, eles são livres para se sentarem e se comunicarem com quem quiserem traçando assim novas perspectivas de aprendizagem mútua entre os estudantes (CLEMENTE, 2006).

O modelo de escola de projeto de escola integral que pode por exemplo contribuir para um desenvolvimento sustentável é o projeto da horta citado por Clemente (2006) em seus escritos sobre a educação em tempo integral. Segundo a autora o acompanhamento que se faz, professor e aluno, para com o crescimento dos alimentos, por exemplo, é extremamente enriquecedor. Neste processo é importante que se estabeleça uma relação de respeito entre educador educando para que haja estímulo entre as duas partes, as ações acontecem ali na frente dos alunos e tem um resultado o que é ainda mais interessante (CLEMENTE, 2006).

Assim os alunos podem aprender questões relacionadas á sustentabilidade, á biologia, ecologia, sociologia e até mesmo filosofia relacionando o crescimento das plantas ao crescimento e amadurecimento dos próprios seres humanos, ainda no interesse e cuidado que deve ser estimulado tanto para com os educadores quanto para com os educandos estabelecendo uma relação de respeito e harmonia, que forma amplamente o indivíduo em seus aspectos mais profundos e diversos.

Pensando em um viés mais específico de escola de tempo integral e de seu funcionamento tem-se o Programa Novo Futuro em Goiás (2013) que trabalha com a educação em tempo integral voltada ao ensino médio. Entre suas premissas estão:

- Protagonismo Juvenil; o estudante precisa ser o principal agente das ações escolares.
- Conhecimento a serviço da Formação Humana: as práticas pedagógicas devem estar coerentes com os quatro pilares da educação, e ainda seguindo os parâmetros curriculares voltados ao ensino médio. (DCNEM).
- Formação continuada; Os educadores precisam estar comprometidos com uma educação permanente e significativa.
- Corresponsabilidade; Todos precisam contribuir para o bom andamento da instituição.
- Excelência em gestão; Trabalho voltado a busca de resultados
- Publicabilidade: Transferir para outras instituições experiências positivas.

Pode-se perceber que o programa Novo Futuro, Ensino Médio em Tempo Integral, abrange diversas premissas que talvez não fossem possíveis se não se tratasse de uma escola em tempo integral. Neste programa conta-se com uma matriz curricular que prevê 45 aulas por semana, sendo um total de nove aulas diárias. Estas aulas são distribuídas entre núcleo comum e núcleo diversificado.

O núcleo comum abrange as disciplinas das escolas normais, são elas: língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, Arte, Ed. Física, Química, biologia, Matemática, História, Geografia, Sociologia e filosofia; o núcleo diversificado já conta com disciplinas diferentes que ajudam a complementar o ensino das matérias do núcleo comum, são elas; práticas de laboratório, avaliação semanal, preparação pós médio, Estudo orientado, projeto de vida e eletiva.

Como se pode perceber este modelo de escola integral abrange vários setores da vida do aluno, pensando sempre em uma formação continuada e plena para que o mesmo esteja preparado para enfrentar os obstáculos e dificuldades da vida adulta.

No estado de Goiás, por iniciativa dos governos locais, já existem escolas públicas de rede estadual de ensino e da rede municipal de educação de Goiânia funcionando em tempo integral. A rede estadual iniciou a implementação dessa modalidade em agosto de 2006 e atualmente possui setenta e sete escolas em tempo integral, beneficiando mais de dezoito mil alunos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2008)[...] Todos esses fatos mostram como o tema está em crescente evidencia, de modo que as pesquisas sobre a organização da escola em tempo integral são recentes, especialmente no Brasil (SANTOS, 2009, p.20).

É notado a partir das discussões de Santos (2009) que é na contemporaneidade que a escola integral está em evidencia e vem crescendo cada vez mais tanto em número quanto em qualidade.

Esse modelo de escola que se realiza na perspectiva integral é um avanço para a educação, pois esse aumento da jornada do aluno na escola possibilita a ele ter mais acesso aos recursos da escola, como também estabelece um contato maior com os professores e agentes da instituição. Mas também é preciso pensar que não é uma iniciativa isolada A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por exemplo já prevê a escola de tempo integral progressivamente para todo o ensino fundamental, há um longo caminho a se percorrer (SANTOS, 2009).

A Lei 9394/1996 prevê na seção destinada ao ensino fundamental que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho

efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Artº34). Assim, já está previsto na lei a extensão do horário dos alunos de ensino fundamental na escola. Mas mesmo assim segundo Santos (2009) a LDB deixa a critério dos sistemas de ensino e planejamento para formularem projetos políticos-pedagógicos para implantar o modelo de educação integral.

Algumas escolas que aderiram ao modelo de escola integral apenas aumentaram a carga horária em uma ou duas horas, porém em Goiás, mesmo que o número de escolas em tempo integral ainda sejam pequenos houve uma grande avanço, pois os alunos passam dez horas na escola passando, a escola a oferecer atividades das sete horas da manhã às dezessete horas da tarde, o que realmente traz uma mudança significativa ao meio educacional.

Contudo, vale ressaltar que esta mudança para muitas escolas se torna um pouco inviável já que a escola precisa oferecer uma estrutura para os alunos fazerem suas refeições, atividades diversificadas entre outras coisas; sem contar na demanda de alunos, pois o modelo de escola integral atende a uma quantidade de alunos o dia todo enquanto outras unidades escolares atendem a um grupo de alunos no período matutino e outro no período vespertino (SANTOS, 2009).

Outra característica ligada à educação em tempo integral é a mesclagem das disciplinas de núcleo diversificado e núcleo comum, para que uma contribua com a outra e assim possa-se realmente ter uma aprendizagem significativa. Santos (2009) afirma que no início desta implantação de projeto de escola integral dividia-se os turnos; na parte da manhã a rotina era das disciplinas comuns do currículo a todas as escolas e a tarde havia as oficinas e aulas diversificadas, isso se tratando do ensino fundamental, porém hoje já se encontra em um estágio que o projeto de educação integral seja uma continuação do ensino fundamental ao médio os tornando mais próximos.

Em geral, as finalidades apresentadas no que concerne à implantação dos programas de escola de tempo integral referem-se à possibilidade de alcance de qualidade na educação. Nesse sentido, a qualidade seria obtida com a diminuição dos níveis de repetência, de evasão escolar e de distorção idade-série, assim como com a ampliação do tempo para a aprendizagem dos alunos [...] Há projetos que assinalam a escola de tempo integral como lugar privilegiado para a garantia de uma educação inclusiva em que as oportunidades são ampliadas [...]. também se faz presente a ideia de que a ampliação do tempo na escola poderá contribuir para a diminuição das desigualdades sociais [...] (SANTOS, 2009, p.33).

Assim, pode-se perceber o quanto a educação integral se caracteriza como uma proposta bastante positiva para o meio educacional, embora ainda haja pormenores para serem resolvidos, e esta seja uma implantação que como toda mudança leva algum tempo; é possível já identificar alguns aspectos positivos, pois alguns lugares já estão se vendo mais propensos a uma educação mais ampla que atenda às necessidades das crianças e adolescentes.

Entretanto, afirma Clemente (2009), uma instituição que está disposta a mudar a sua perspectiva de projeto pedagógico precisa saber que está sujeita ao “enfrentamento de algumas barreiras” uma delas é a cultural, pois é nítido que a responsabilidade da educação fica toda por conta da escola, porém se sabe que esta responsabilidade de educação não é apenas da instituição de ensino, por isso é impossível pensar em uma educação integral que vá garantir a excelência educacional de qualquer jovem ou criança que passe por ali.

Pode-se dizer então que a educação pensada para um ensino integral só acontece se for por meio da construção de um indivíduo que se encontre no mundo em que vive, a partir de uma consciência que constrói hábitos e valores positivos para poder ser livre em suas escolhas e ter consigo sempre uma ética de respeito e amor ao outro. Assim, o ensino integral pode valorizar o que cada um tem de melhor, as habilidades e competências de cada um que como seres distintos são também bastante díspares e possuem sua particularidade, a escola integral proporciona um conhecimento melhor de cada aluno para que suas diferenças e particularidades sejam respeitadas e reconhecidas tanto pelos colegas e professores quanto pela sociedade como um todo (CLEMENTE, 2009).

Nas discussões de Nosella (2005) encontra-se várias questões que sugerem um novo modelo de educação para a sociedade moderna que é também pós-industrial e ainda tecnológica acrescentando que há uma exigência da própria sociedade de que a escola forme indivíduos tanto para o trabalho, quanto para o seu lazer. Assim, as escolas são envolvidas em atender estas necessidades imediatas da sociedade contemporânea. O autor elenca que nos dias atuais é esperado que a escola além de desenvolver o intelecto do aluno também precisa fazer com que estes conhecimentos sejam utilizados na vida concreta de maneira criativa. A escola tem um papel de grande responsabilidade neste contexto. É por isso que se chega a necessidade da escola em tempo integral, pois para que a escola exerça este papel

tão intenso é necessário que sua jornada na escola seja maior que cinco ou seis horas diárias.

Existem muitos posicionamentos sobre estas questões. Oliveira (2009), por exemplo, critica às políticas educacionais por enfatizarem toda a responsabilidade da educação aos professores. Oliveira reflete que mesmo havendo reformas nas estruturas educacionais, os professores sempre estão no centro das discussões e são considerados maiores responsáveis pelos resultados de desempenho da educação. Com esta nova perspectiva de escola, as instituições ganham muitas outras funções, e em consequência o trabalho do professor aumenta consideravelmente. A autora ainda apresenta que infelizmente as transformações em âmbito de responsabilizar a escola amplamente sobre a formação integral do indivíduo não veio acompanhada por investimentos e remuneração necessários.

Oliveira (2009) discute sobre uma questão bastante complexa que vem floreado trabalhos acadêmicos há muito tempo, mas existem modelos de escola integral, por exemplo, onde a quantidade de aulas é menor, e o professor tem tempo de organizar as suas atividades para assim poder desenvolver melhor as suas funções.

“A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (MEC, 2009, p. 5). Pode-se perceber que a questão da escola integral é bastante ampla e não conta apenas com ideologias, mas precisa de todo um contexto para ser de fato integradora. Porém não se pode desconsiderar que é um caminho para uma educação mais humana e eficaz para o meio social, precisa de ajustes, claro, mas é uma esperança.

Carneiro (2002) discute que construir uma educação integral e ética atribui a todos o dever de refletir sobre “as prioridades, rever nossas políticas educacionais, propostas e projetos curriculares”. Pois tratando-se das atribuições referentes ao professor, o autor sugere que “atribuir ao professor e à escola a responsabilidade total nesta construção é subestimar a responsabilidade da sociedade como um todo (CARNEIRO, 2002).

Nas discussões de Villar (2001) ele propõe uma cidade educadora onde todo o meio tem responsabilidades para com a educação dos indivíduos.

A cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe, ou quando menos o pretendem, todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente (VILLAR, 2001, p. 20).

Partindo dessa premissa de Villar (2001) pode-se dizer que neste sentido inclusive no pensar a escola integral, pode-se perceber que a sociedade tem participação bastante importante no processo educacional, onde a escola não é a única responsável pela formação integral do indivíduo o meio em que ele vive também está intimamente ligado ao seu processo de formação.

Com todas estas discussões é preciso mesmo assim ter uma visão otimista com relação à educação integral, é um projeto novo, que vigora em ações contemporâneas e não está aí apenas para atender a determinadas classes como fora por muito tempo a escola, embora haja ainda muitas lacunas e problemáticas a respeito desta educação é preciso também pensa-la como um avanço na educação e uma luz para as próximas gerações que serão formadas em um modelo de educação que não as enxerga como um ser fragmentado, mas sim global com suas necessidades e habilidades específicas. Segundo Clemente (2009, p.59) “O maior encanto desse trabalho é a possibilidade de encontrar pessoas e juntos construir uma história de vida”.

Partindo deste pensamento, pode-se pensar naquilo que a escola integral pode proporcionar, refletindo sobre o que ela é, e o que pode proporcionar aos seus alunos, provocando transformações em todos aqueles que estão envolvidos ali na prática pedagógica. A escola integral “é um projeto educativo que constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam na possibilidade de construir escolas baseadas na democracia, cidadania e justiça” (CLEMENTE, 2009, p.56).

Sendo assim, é um projeto de indivíduos que creem em uma trajetória diferente pela vida. Um ambiente de ajuda mútua, um ambiente em que se aprende a cooperar um com o outro, “somando esforços” para distanciar da sociedade o individualismo exacerbado que não enxerga o outro de maneira integral. E além de tudo, apoiar de maneira concreta os responsáveis que por motivos diversos precisam trabalhar o dia todo (CLEMENTE, 2009).

2.2.2 Práticas sustentáveis na escola e contextos possíveis para a educação ambiental

É possível perceber em meio a estas discussões sobre o desenvolvimento sustentável que além da preocupação da sociedade também é, na contemporaneidade, uma preocupação da escola, não uma mera preocupação, mas sim uma preocupação que já está presente nos projetos das mesmas e nos PCNs.

Segundo as discussões de Gadotti (2009), foi no evento Rio-92 que fora aprovado, pelo Fórum Global de ONGs e dos Movimentos populares, “*O Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Global*”. Neste contexto, a Rio-92 apresentava discussões sobre o desenvolvimento sustentável. Dando muita notoriedade a três dimensões julgadas interdependentes do desenvolvimento sustentável: ecologia, econômica e sociedade.

Como se pode observar a questão do meio ambiente e sustentabilidade tomou uma proporção bem maior de responsabilidade ambiental para a educação. “Foi em Tessalônica (Grécia), em 1997, onde foi realizada a Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, que o tema da EDS apareceu pela primeira vez, associado à educação ambiental” (GADOTTI, 2009, p.81) isto ocorreu através da retomada do capítulo trinta e seis da Agenda 21, aprovada na Rio-92.

No ano de 2002, as preocupações com o meio ambiente continuam a todo vapor, na Rio+20, realizada em Johannesburgo, a temática da educação ambiental foi direcionada principalmente como uma estratégia de gestão das questões ambientais discutidas e defendidas no Rio 92.

Em meio a este tempo de uma Conferência a outra houve um grande desenvolvimento tanto teórico quanto prático. Enquanto a princípio a preocupação era de preservação, agora as preocupações ambientais se envolvem em uma nova perspectiva, a de *estilo de vida*, pensando também em questões voltadas a biodiversidade, pois foi percebido que se a sociedade não mudar a forma de “produzir e reproduzir a existência” cada vez mais estar-se-á comprometendo a vida em todo o mundo (GADOTTI, 2009).

[...] o nosso exemplo é muito importante. Pelas nossas ações, acrescentamos substância e vigor à busca por uma vida sustentável. Com criatividade e imaginação precisamos repensar e mudar nossos valores, nossas escolhas e as ações [...]. Precisamos reconsiderar nossos instrumentos, métodos perspectivas, nossas políticas e nossa economia, nossas relações e parcerias, bem como os próprios fundamentos e objetivos da educação e de como ela se relaciona com o nosso tipo de vida. (A DECLARAÇÃO DE AHMEDABAD, *apud* GADOTTI, 2009, p. 82).

Nesta perspectiva da Declaração de Ahmedabad, tem-se a total consciência que é preciso, enquanto educadores, planejar, criar projetos, desenvolver habilidades com teorias e práticas para um mundo mais sustentável que vise ainda além do desenvolvimento, mas também de consumo sustentável e muitos outros aspectos que realmente necessitam ser debatidos na escola.

A Declaração de Ahmedabad segundo as discussões de Gadotti (2009) reflete intensamente as questões sobre economia, desenvolvimento e estilo de vida, ressaltando que é preciso ver o mundo como um local onde o trabalho seja pra contribuir com o bem-estar da vida na Terra. Ainda elenca que é preciso acreditar que por meio da educação, os estilos de vida da humanidade possam conseguir manter um equilíbrio entre o meio ambiente, a economia e a justiça, de forma sustentável, respeitando todo e qualquer tipo de diferença nas formas de vida. “Por meio da educação podemos aprender a prevenir e resolver conflitos, respeitar a diversidade cultural, criar uma sociedade cuidadora e viver em paz (DECLARAÇÃO DE AHMEDABAD, *apud*. GADOTTI, 2009, p.83).

Para que a escola possa atender a estas expectativas tão discutidas em conferências nacionais e internacionais é preciso que se desenvolvam projetos com ações concretas que viabilizem o trabalho para um desenvolvimento sustentável não apenas no ambiente escolar, mas que estes trabalhos saiam do seu meio comum e se estendam a toda a sociedade. Carvalho (2011, p.48) “Entre a intenção e o gesto há um universo de sentidos contraditórios que a relação causal razão-comportamento está longe de comportar”.

Sendo assim, é preciso muita persistência e vontade para fazer que um projeto, de desenvolvimento sustentável, por exemplo, faça a diferença e permaneça transformando-se em ações concretas no cotidiano escolar e comunitário. Carvalho (2011) ainda discute que é bastante visível a “descontinuidade” daquilo que se diz com as ações do próprio sujeito que diz.

É inegável que muitas vezes percebem-se grandes discussões teóricas sobre os assuntos, apontando problemáticas consideráveis. As ações ficam a mercê das teorias que não são postas em prática, assim volta-se a premissa de Paulo Freire (2014) que apresenta em suas discussões a necessidade de um olhar cuidadoso para esta dicotomia de teoria e prática tão discutidas na sociedade, pois prática sem teoria é ativismo, porém teoria sem prática é puro verbalismo nada mais que isso. Assim, é preciso desenvolver projetos que sejam adequados aos ambientes para que os mesmos possam de fato ser executados para a obtenção de resultado.

Contudo, para que estes acontecimentos sejam de fato concretizados na escola é preciso desmistificar todo um pensamento cultural, onde muitos indivíduos não visualizam as condições ambientais de fato como elas são e estão.

Carvalho (2001, p.48) aponta que:

A instigante análise de discurso da EA, realizada pela linguista Eni Orlandi neste estudo, alertou para a presença de elementos doutrinários e normativos nos textos e para o risco de um fechamento do discurso numa EA pautada em pressupostos comportamentais. Orlandi destacou ainda o silêncio desta EA sobre a produção social dos problemas ecológicos e, decorrente disto, sua tendência a culpabilizar os indivíduos como se todos fossem igualmente responsáveis pelos efeitos da degradação ambiental [...] Comportamento é um conceito muito pobre para dar conta da complexidade do agir humano (CARVALHO, 2001, p. 48).

Partindo das discussões de Orlandi (1995), sabe-se que não são todos igualmente responsáveis, alguns tem uma responsabilidade maior nestes impactos ambientais, mas é preciso pensar que vive-se em um ambiente comum e estes problemas se não forem minimizados podem chegar a proporções irreversíveis, e isso pode ser iniciado na escola.

Carvalho (2009) continua suas discussões dizendo que as questões relacionadas à educação ambiental, ou mesmo relacionando em uma amplitude maior, ao desenvolvimento sustentável, não estão ligadas a uma mudança de comportamento, na verdade, as mudanças de comportamento podem ser alcançadas pontualmente sem a necessidade de implantar uma certa ideologia emancipatória ecológica.

Ou seja, esta preocupação de uma mudança de comportamento é baseada em fatores locais, na preocupação com o ambiente local, mais individualizada. Porém a autora acredita que uma educação realmente pautada em preocupações

ambientais que promova de fato valores sustentáveis, por exemplo, precisa estar atenta a construção de novos sentidos para vida, não só a individualidade, mas também a uma preocupação mais ampla e global. “Trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo” (CARVALHO, 2001, p. 49).

Embora as discussões aqui estejam voltadas ao desenvolvimento sustentável é impossível não falar das práticas de educação ambiental cujas práticas pedagógicas estão muito ligadas ao contexto sustentável. Já existem projetos que visualizam práticas de sustentabilidade na escola. Segundo Reigota (2009, p.39) “é consenso na comunidade internacional que a educação ambiental deve estar presente em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã”.

Neste contexto, é inegável o envolvimento de outros setores neste processo educacional, ou seja, a escola não é o único lugar onde se pode aprender sobre questões voltadas a educação ambiental ou educação para o desenvolvimento sustentável. É na escola que o aluno forma sua consciência crítica para desenvolver habilidades e competências, e ainda reflexões para solucionar problemas, assim sociedade e escola trabalham juntas na construção de uma sociedade mais aberta à ações e reflexões sobre uma nova cultura ambiental.

Pensando nisso, quais seriam então os contextos possíveis para a realização de uma educação voltada ao desenvolvimento sustentável? Reigota (2009) apresenta vários contextos para esta educação ambiental, entre eles; as escolas, parques, reservas ecológicas, associações de bairro, sindicatos, universidades, meios de comunicação entre outros, considerando que cada um destes contextos apresentados possuem características específicas que devem ser respeitadas, e que em muito contribuem para a “diversidade e a criatividade da educação ambiental”.

A partir das percepções de Reigota (2009) pode-se perceber a diversidade de lugares onde é possível colocar em prática, ações ambientais e sustentáveis em um contexto mais amplo. E em todos estes ambientes se compreende ações diferentes que por si só são formadoras e vão transmitindo a cultura de uma prática sustentável para a comunidade como um todo não apenas para com os alunos das escolas municipais e estaduais. O viável mesmo é incluir toda a sociedade em um processo talvez de reeducação ambiental, modificando a cultura do capitalismo

exacerbado, das prioridades econômicas. As universidades podem contribuir bastante para estas questões já que se alia mais ainda o conhecimento científico ao conhecimento prático com projetos de extensão e projetos científicos.

No Manual de Boas Práticas Sustentáveis para a Escola, encontra-se várias formas de pensar o desenvolvimento sustentável dentro da escola, partindo de atitudes que podem ser bastante viáveis no contexto escolar e fora dela. O manual primeiramente traz algumas reflexões a cerca da forma como a vida humana pode colocar em risco a vida no planeta, ou de que modo o desenvolvimento econômico ignora o impacto de suas ações no ambiente e ainda traça a reflexão para ser feita com os alunos baseando-se no que pode se feito para promover justiça social, proteção ambiental e paz.

O Manual de Boas Práticas Sustentáveis para a Escola da cidade de Estarreja segue trazendo á discussões, elementos do meio ambiente que são fortemente agredidos pelas ações humanas, o primeiro deles é a água, o Manual explica que para tornar uma sociedade sustentável é imprescindível que se faça um diagnóstico sobre a água do local, como aqui se trata do desenvolvimento sustentável com práticas na escola, e pensando, por exemplo, na escola integral onde os alunos podem tomar banho, escovar os dentes entre outras atividades que envolvem o consumo de água é válido conscientizar sobre a utilização da água. São ações simples que podem fazer grandes diferenças.

O manual aponta alguns questionamentos para fazer aos alunos, pensando nesta reflexão. Como por exemplo, questionar se os alunos fecham a torneira depois de a utilizar, se quando vê uma torneira aberta, a desliga ou simplesmente pensa que é não é problema seu, ou ainda se observa alguma torneira estragada, avisa à gestão escolar, se atira resíduos na água ou em vasos sanitários, se fecha a torneira enquanto escova os dentes, como pode-se perceber são questões bastante simplórias que podem ser debatidas em sala de aula em várias disciplinas abrindo espaço para a interdisciplinaridade e ainda colaborando para o desenvolvimento sustentável na escola. O manual de Estarreja aborda outros elementos como; a energia, a biodiversidade, sociedade e meio ambiente, consumo responsável e ainda apresenta em seu final várias propostas para legitimar o desenvolvimento sustentável na escola de maneira simples e consciente da necessidade de ações concretas nos ambientes educacionais.

Reigota (2009) acredita que a escola, desde a educação infantil até a pós-graduação é um dos locais mais privilegiados para se desenvolver práticas sustentáveis e ambientais. É preciso dar oportunidade aos debates, ideias e criatividade, onde o alunado também se concentre na pesquisa e conte com a participação de toda a comunidade.

Jacobi (2005) aponta vários desafios para promover de fato uma sociedade sustentável entre eles, encontra-se uma reavaliação do papel da educação na formação desses agentes pesquisadores, os quais foram citados anteriormente. O autor acredita que é a partir da capacidade de aprender na interação de sujeito e sujeito que a sociedade torna-se capaz de superar problemas e a partir daí promover de fato hábitos e comportamentos sustentáveis.

Tais capacidades só podem ser realmente fortalecidas por meio de lugares educativos que tenham algum tipo de estímulo para oferecer tanto para as crianças quanto para os jovens, para que em consequência disso eles possam assumir práticas e hábitos comportamentais vinculados em valores nobres como a amizade, humildade, respeito, cooperação e paz. O autor justifica esta mudança como um avanço de conceito da educação ambiental para a educação para a sustentabilidade.

De acordo com a Tetra Pak (2009, site sobre Cultura ambiental nas escolas), a educação é a chave do sucesso para qualquer país, ressaltando de maneira especial os aspectos ambientais. O site apresentou alguns exemplos de sustentabilidades nas escolas e ainda descreveu o quanto estas atitudes podem fazer diferença na vida das crianças em consequência para o futuro da sociedade também.

Segundo as informações de Tetra Pak, uma escola da cidade de Nova contagem minas gerais, estudantes e professores tomaram a iniciativa de reaproveitar folhas de cadernos velhos. Com as folhas eles transformam cadernos velhos em novos cadernos, principalmente pensando nas famílias mais humildes que não tem condições de comprar materiais escolares. O processo é considerado bastante simples, pois conta apenas com uma máquina de pequeno porte para fazer os furos nas laterais, um espiral para colocar as folhas e pronto o novo caderno está pronto, assim mais crianças têm material escolar e menos lixo é produzido na escola. Pode-se pensar a partir destas pequenas ações em uma perspectiva

bastante voltada ao desenvolvimento sustentável, já que a preocupação não é apenas ecológica, mas também social.

Um outro exemplo que o site traz sobre práticas sustentáveis na escola fora localizada na cidade de Pirenópolis, a escola estadual Comendador Joaquim Alves trabalha juntamente com Instituto IPEC. Assim une a pesquisa nos campos acadêmicos mais elevados com a prática dos alunos que ainda constroem suas concepções de mundo e meio ambiente. As ações se baseiam em aulas educativas que visam a sustentabilidade como prática constante e projetos que visam futuras instalações de coletores de chuva, existem ainda práticas que já são realidade como a ampliação de áreas verdes e também a criação de bancos de terra prensada para colocar na nova praça criada por eles.

Além de todas estas ações, o site Tetra Pak ainda traz outras ações da escola que se concentram na criação de composteiras de resíduos orgânicos e hortas onde se cultiva verduras, frutas que podem e são consumidas pelos próprios agentes da escola. Manter a luz desligada em salas que não há ninguém, também faz parte da rotina da escola entre outras coisas que só tendem a contribuir para a formação intelectual e, a mais importante, a formação humana do alunado e também dos próprios professores e equipe gestora.

Como pode-se perceber, vários projetos em escolas já estão sendo desenvolvidos voltados a uma educação sustentável, com a participação de gestores, educadores, alunos e comunidade, assim é nítida a percepção de que esta preocupação não está tão distante da realidade das escolas. Ainda há um grande caminho a se percorrer, os primeiros passos já estão sendo dados, e é preciso que cada vez mais os alunos se encontrem na natureza e promovam projetos sustentáveis que se preocupem com a realidade social do meio em que vive transmitindo esta perspectiva para cada vez atingir mais pessoas, pode até ser um olhar utópico, porém é uma possibilidade que não está apenas em projetos, como se pode ver acima, já existem ações dando resultados, é preciso muito mais, porém o caminho já começou a ser trilhado.

Cavedon (2012) apresenta em suas discussões uma prática possível a ser desenvolvida na escola como possibilidade de ação sustentável, a autora ainda discute que “somente por meio de atividades que envolvam uma comunidade por inteiro pode-se desenvolver com sucesso um projeto integrado de educação”

(CAVEDON, 2012, p.39). Partindo desta perspectiva a autora apresenta ainda em suas discussões a Lei nº 9.795/99 (Lei De Educação Ambiental), que prevê a obrigação da escola em promover a prática da Educação ambiental tanto nas escolas de ensino fundamental quanto as escolas de ensino médio, prevendo ainda uma participação da comunidade nestas atividades.

A autora cita que pensando na urgência de se criar projetos que visem soluções para a problemática ambiental que eles pensaram em realizar uma gincana ambiental. “Uma atividade prática, como uma gincana ambiental, poderá ser o início da organização das pessoas, visando a despertá-las para a questão ambiental, revisitando seus princípios e valores em integração com o coletivo” (CAVEDON, 2012, P.41).

Primeiramente organizam-se palestras, debates e seminários voltados às questões ambientais envolvendo toda a comunidade, o segundo passo é montar as equipes na escola, é preferível que os participantes sejam de classes mais avançadas, porém todos devem participar, as outras turmas participarão como convidados e assim a comunidade também. Um grupo é escolhido para ser júri e comandar as atividades com auxílios de professores e gestores, forma-se então grupos onde cada um represente um ecossistema. A sugestão é criar blocos de atividade para que se tenha uma maior organização.

A ideia de Cavedon, (2012) é de que se divida as atividades em 4 blocos:

- Bloco I: Ecossistema: cada grupo será responsável por ornamentar sua sala de acordo com seu ecossistema, detalhe é imprescindível que as equipes ornamentem as salas com material reciclável.
- Bloco II: Jogos: aqui pode-se ter uma infinidades de jogos, um deles pode ser um jogo de perguntas e respostas sobre os problemas ambientais.
- Bloco III: Doação: Cada equipe deve arrecadar alimentos, roupas, brinquedos, mensagens para doá-las a alguma comunidade no qual a escola está inserida. A pontuação se deve não ao fato da quantidade, mas do cumprimento da tarefa, lembrando que todas as atividades são faladas alguns dias antes para as equipes se organizarem, a gincana pode ter duração de uma semana.
- Bloco IV: Percepções ambientais: Neste momento os alunos deverão fazer um levantamento sobre a situação ambiental histórica do Bairro, depois de colher as

informações por diversos meios, cada equipe construirá um painel com a história do Bairro que ficará exposto até o dia final da gincana.

Toda esta atividade pode ser finalizada com uma grande festa, contando com a participação da comunidade, alunos professores, gestores, todas as atividades propostas partem de uma ideia de cooperação onde todos precisam ajudar uns aos outros, “[...] a comunidade é conduzida a uma reflexão sobre a interdependência entre o meio natural e o construído pelo homem, despertando a integração social, a cooperação e a própria reflexão sobre as relações entre homem/natureza” (CAVEDON, 2012, p.46).

Cavedon (2012) acredita que atividades como essa podem ser bastante importantes na busca por um movimento sustentável nas escolas, mas não é utópica pensando nisso como uma solução para os problemas, pois sabe que essas atividades devem ser contínuas e que é preciso fazer muito mais. É um ponto de partida pensando na premissa da temática transversal. “práticas de Educação Ambiental são responsáveis pela construção de um cidadão capaz de assumir um compromisso com o presente e com o futuro sustentável do nosso planeta” (CAVEDON, 2012, p.47).

Reigota (2009) apresenta em suas discussões sobre educação ambiental, que muitos parques e reservas ecológicas, assim como movimentos ambientalistas, oferecem atividades de educação ambiental às escolas, assim infere-se que a escola não trabalha sozinha quando o assunto está ligado à sustentabilidade, é preciso que um contexto vise o trabalho do outro e ambos trabalhem em conjunto para construir uma educação de fato sustentável.

Ainda segundo as discussões de Reigota (2009) algumas das atividades desses setores fora da escola baseiam-se em transmissões de conhecimentos científicos e também na conscientização para que cada vez mais as pessoas possam pensar na preservação da natureza. Contudo o autor alerta que essas atividades apesar de terem o seu valor, não podem deixar de abordar aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, pois se estes assuntos não são abordados, o conhecimento fica superficial e puramente ecológico sem problematizar de fato a sustentabilidade em si.

Há grandes e significativas diferenças entre, por um lado, uma pessoa que extrai da natureza apenas o necessário para se alimentar e alimentar a sua família, entre um agricultor que não utiliza agrotóxicos nas suas plantações nem está interessado nas sementes transgênicas, um cidadão ou uma cidadã que vive nos grandes centros urbanos e, por opção, utiliza os transportes públicos, com uma pessoa que não se preocupa com o consumo excessivo de energia elétrica e/ou de água, ou com um produtor de armas nucleares e biológicas ávido para vender a sua mercadoria. Os impactos ambientais que provocamos com o nosso estilo de vida são diferentes e diferenciados e precisam ser enfatizados e não camuflados na afirmativa simplificadora de que o “homem destrói o meio ambiente” (REIGOTA, 2009, p.50).

O que o autor apresenta em suas discussões é a necessidade de que estas práticas sustentáveis tenham um acompanhamento e sejam tratadas na dimensão que lhe confere, pois não se pode mais ver estas questões ambientais de maneira superficial é preciso olhar mais fundo, envolver todas as questões referentes à problemática ambiental, ou permanecer-se-á na inércia, e mesmo com ações voltadas a sustentabilidade, ainda assim será complexa a compreensão do que engloba verdadeiramente a educação para um desenvolvimento sustentável, ou mesmo educação ambiental que hoje prevê um sentido bem mais amplo que a mera ecologia, como citado pelo próprio Reigota (2009).

2.2.3 Temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que orientam, professores, coordenadores e dirigentes de escolas do ensino básico (fundamental e médio) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) têm como foco estabelecer um padrão curricular para todo o Brasil e proporcionarem aos estudantes o conhecimentos básicos e necessário para qualquer indivíduo conviver em sociedade dignamente e exercer sua cidadania.

Portanto, não se deve considerar os PCN apenas como um conjunto de regras, mas na verdade, como um conjunto de referências básicas voltadas a educação, e pressupõe ainda que as escolas, independente do lugar onde se localizem, possam adaptar as sugestões a sua realidade local sem deixar de lado os conhecimentos básicos a todos os indivíduos para que os mesmo possam conviver em sociedade sendo cidadãos conscientes de suas atitudes.

Os PCN's propõem a inserção de temas transversais nas disciplinas ministradas visando a reflexão de questões relacionadas à sociedade, respeitando a faixa etária dos alunos e ainda fomentando habilidades que se apliquem a própria realidade do aluno, com a interdisciplinaridade e a transversalidade. Segundo os

PCN's, os temas transversais são aqueles que se relacionam com: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade cultural, Saúde e Orientação Sexual. Então, além de fomentar uma melhora na educação brasileira segundo os índices avaliatórios, também se estará contribuindo para uma sociedade mais crítica e igualitária.

Para discutir sobre temas transversais e ainda sobre interdisciplinaridade primeiramente é preciso pensar nos conceitos que permeiam estas palavras, e o porquê de na atualidade elas serem tão necessárias e importantes no meio educacional.

Para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. Isto acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão da pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento [...]. Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa os percursos de pesquisa já traçados, colocando em foco da pesquisa no que é marginal (Signorini, 1998a) (LOPES, 2006, p.19).

A partir do conceito de Moita Lopes (2006) é possível já visualizar do que se trata a interdisciplinaridade que possibilita a uma matéria poder traçar vínculos com outras matérias visando uma compreensão global daquilo que é estudado sem fronteiras entre uma disciplina e outra. É ainda pode proporcionar a aprendizagem de temáticas locais para que a aprendizagem seja contextualizada.

A proposta de transversalidade pode gerar discussões pensando em um ponto de vista conceitual já que muitas vezes a transversalidade e a interdisciplinaridade são tratadas como sinônimas. Essa discussão é bastante válida, então é preciso analisar como estas duas palavras estão presentes nos PCNs, pois existem diferenças, mas também existem implicações que são mútuas às duas palavras. Tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade criticam a concepção de que todo e qualquer conhecimento sejam isolados e partem de uma estabilidade, distante da realidade na qual o sujeito está inserido, são conhecimentos prontos e acabados que não permitem intervenções (BRASIL, 1997).

Tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade também “apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos” (BRASIL, 1997, p.33). Como pode-se perceber as palavras não são tão distantes em suas concepções de significação, porém tanto uma quanto a outra se diferem na abordagem na qual estão inseridas,

pois “[...] uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento [...] a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática [BRASIL, 1997, p.33].

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar (BRASIL, 1997, p.31).

Pode-se perceber que a os programas educacionais precisam tanto de um termo quanto do outro, pois enquanto um questiona as disciplinas em sua maneira a contextualizar seus conteúdos inter cruzando as disciplinas que possuem ligações que não podem ser desconsideradas o outro vai um pouco mais além e visa uma prática pedagógica diferente, aquele que ensina a viver a realidade e entende qual é o sentido de se aprender determinados conteúdos ou de se discutir sobre determinados assuntos. É preciso que o professor e o aluno saibam o porquê, a necessidade de se aprender e ensinar, e quando os assuntos estão presentes no cotidiano fica mais fácil identificar o motivo pelo qual se aprende e ensina determinados conteúdos (BRASIL, 1997).

Assim, a transversalidade e a interdisciplinaridade são duas formas de trabalhar o conhecimento visando diretamente a integração de conteúdo isolados uns dos outros cada qual em sua dimensão trazendo assim uma perspectiva de diálogo entre disciplinas, e mais, com a visão de que a realidade precisa ser integrada às ações pedagógicas. Muitas vezes não se estabelece um diálogo entre as disciplinas e principalmente entre as disciplinas e a realidade, pois isso a

realidade parece muitas vezes desconexa e distante, por ser fragmentada pelas disciplinas que agem isoladamente em seus campos de conhecimentos. As conexões que acontecem entre as disciplinas facilitam na compreensão de certos aspectos da vida cotidiana, da realidade em si.

Como o interesse aqui é falar sobre os temas transversais, é preciso destacar como os PCNs tratam a temática e quais são os motivos pelos quais ela permeia o contexto pedagógico na atualidade.

Reigota (2009) discute que em meados da década de 80, aconteceu um debate bastante importante a respeito das questões educacionais voltadas ao meio ambiente. Discutindo a questão ambiental e seus pormenores para o meio pedagógico. “O Conselho Federal de Educação optou pela negativa, assumindo as posições dos mais conhecidos educadores ambientais brasileiros da época, que consideram a educação ambiental como uma perspectiva da educação que deve permear todas as disciplinas” (REIGOTA, 2009, p.41).

Anos mais tarde, no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), MEC (Ministério da Educação) elaborou pela primeira vez um projeto que servisse de orientação para os educadores, o projeto fora chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais, naturalmente conhecido como PCN, neste período era previsto apenas o ensino fundamental, e já trazia consigo após muitas discussões o meio ambiente como tema transversal. Porém segundo Reigota (2009) houve muitas críticas ao projeto, e o argumento principal era “o da impossibilidade de se definir um currículo nacional em um país como a diversidade social, política, cultural e ecológica como o Brasil” (REIGOTA, 2009, p.42).

A partir daí pode-se notar que as discussões sobre interdisciplinaridade, transversalidade e ainda sobre a diversidade cultural entre outros aspectos do Brasil foram bastante refletidos neste período, nas discussões referentes às práticas pedagógicas, principalmente no que concerne ao meio ambiente como temática transversal do ensino.

Vale lembrar que com a inclusão do tema meio ambiente nos PCNs, muitos passaram a considerar que a partir dali a educação ambiental estaria de fato no meio pedagógico, tornando-a totalmente oficial, e ainda houve uma certa confusão

entre interdisciplinaridade e transversalidade como já fora dito antes nestas discussões.

Esses dois conceitos são bem diferentes e implicam práticas pedagógicas com características diferentes. Numa breve explicação podemos dizer que uma prática pedagógica interdisciplinar trabalha com o diálogo de conhecimentos disciplinares e que a transversalidade, pelo menos como foi definida pelos precursores, entre eles Félix Guatari, não desconsidera a importância de nenhum conhecimento, mas rompe com a ideia de que os conhecimentos sejam disciplinares e que são válidos apenas os conhecimentos científicos (REIGOTA, 2009, p.43).

O que é relevante perceber neste contexto é que os PCN são um marco na história da educação, principalmente se tornando um divisor de águas que começa a garantir uma educação ambiental, e talvez se possa dizer até que muitas gerações de professores e professoras que se preocupam com questões ambientais tenham encontrado neste viés uma influência para alimentar suas crenças. A partir daí projetos foram desenvolvidos, pesquisas, publicações, depoimentos que a favor ou não dos PCN começaram a trazer para suas práticas intersetoriais de outros setores comprovando mais ainda as questões referentes à transversalidade (REIGOTA, 2009).

A inclusão dos temas transversais prevê acima de tudo “a tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social” (BRASIL, 1997, p.33). Embora a adesão aos temas transversais não seja tão fácil, pois acaba exigindo muito mais do professor que precisa estar atento a diferentes áreas do conhecimento e requer além de tudo uma quebra de barreiras construídas ao longo dos anos na sociedade, que a norteia por muito tempo. A proposta de transversalidade do PCN é bastante válida para quebrar paradigmas, preconceitos e incentivar a uma flexibilidade maior com relação aos conteúdos tão fechados em si mesmos.

Os temas transversais são vários e se distinguem bastante das questões relacionadas às disciplinas comuns que ganham maior notoriedade no currículo escolar. São eles (BRASIL, 1997):

- Ética
- Pluralidade Cultural
- Meio Ambiente
- Saúde

- Orientação sexual
- Temas locais

A ética, de todos os temas transversais, é a mais importante, pois não se trata apenas de um eixo temático, mas na verdade a ética deve nortear todas as disciplinas, em todos os aspectos independente de séries ou de outras questões, pois a ética precisa ser a base do processo educacional. Para Cavalcanti tanto a ética quanto a moral correspondem a uma realidade humana que se constrói tanto a partir da história quanto da sociedade a partir de relações coletivas. A ética é definida através de um viés científico como a ciência do comportamento moral, “que busca explicar, compreender, justificar e criticar a moral ou as morais de uma sociedade. A ética é filosófica e científica “(CAVALCANTI, [s.d], p.4)].

Os PCN's trazem quatro blocos de conteúdos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, na prática educativa estes conteúdos não precisam ser trabalhados apenas dentro de sala de aula, como na escola tudo forma, através de regras, horários, questões de limpeza, o compartilhamento de materiais, jogos nos intervalos, todos estes acontecimentos formam e podem promover a aprendizagem destes conteúdos, constituindo assim a ética na prática e não entendendo o que ela representa o seu conceito.

Meio Ambiente; outro tema transversal trazido pelos PCN que mais se encaixa neste trabalho, assim tem-se uma visão da relação que as pessoas estabelecem com a natureza, é claro que este assunto tem tomado proporções imensas, pois é uma temática que vem sendo abordada por vários setores, não apenas, educacionais.

É necessário que mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes. (...) Há muitas informações, valores e procedimentos que são transmitidos à criança pelo que se faz e se diz em casa. Esse conhecimento deverá ser trazido e incluído nos trabalhos da escola, para que se estabeleçam as relações entre esses dois universos no reconhecimento dos valores que se expressam por meio de comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2000, p, 29).

Contudo, é preciso pensar que este é um trabalho de conscientização bastante árduo e não depende apenas da escola, dependerá do professor na escola

e da família em casa, pois é preciso de uma mudança de hábitos para desenvolver práticas sustentáveis que ajudem a repensar as relações do ser humano com a natureza, mas enquanto esta premissa estiver apenas na escola fica bastante difícil fazer um trabalho significativo, as questões ambientais dependem da cooperação de todos; escola, comunidade, governantes, ou seja, a sociedade como um todo trabalhando em conjunto em prol do meio ambiente.

Segundo as discussões de Kindel (2012), a forma irresponsável com a qual o ser humano tem tratado a natureza faz parte de uma visão filosófica e histórica voltada ao Antropocentrismo, ou seja, o homem no centro. A autora toma a água como um dos seus exemplos, elencando que esta substância não viva tem sido explorada e as consequências já são visíveis pela falta de acesso à água potável de vários lugares entre outras consequências. A água é utilizada indiscriminadamente pela espécie humana e esta despreocupação precisa mudar com relação ao meio ambiente, e a escola é um lugar onde estas concepções podem ganhar novos pareceres a partir de uma prática sustentável.

Com relação a abordagem ambiental como tema transversal nos PCN fazem com que se reflita sobre como o tema é trabalhado na escola. Segundo Kindel (2012), infelizmente, na matéria de ciências, as concepções sobre meio ambiente são tratadas a partir dos benefícios e malefícios que os animais podem trazer ao ser humano, restringindo muito as questões ambientais. Assim em uma abordagem transversal que é a proposta dos PCN, pode-se ver mais amplamente as questões da sustentabilidade, ambiente, entendendo que o tema precisa ser composto por todos os fatores da vida, e ainda pelas relações humanas consigo e com a natureza que se estabelecem em consequência de fatores culturais, sociais e políticos.

Desta forma, em uma concepção transversal há possibilidade de se discutir e refletir com os alunos sobre as mais diversas áreas da temática ambiental, pois cada disciplina encontra em si um viés para abordar a temática de acordo com o conteúdo ministrado, fazendo com que todas as disciplinas façam parte da problemática ambiental, construindo possíveis soluções a partir do contexto em que estão inseridos, ensinando os alunos a lidar com temas tão complexos em âmbito social (KINDEL, 2012).

A autora ainda discute que é bastante viável esta concepção de transversalidade, já que as disciplinas isoladas, sem esta ideia que também

acompanha o campo interdisciplinar, não conseguiriam dar conta sozinhas de todas as problemáticas referentes ao meio ambiente e outras questões. Porém, a prática de interdisciplinaridade, por exemplo, já acontece mesmo que involuntária já que para aprender questões de biologia, por exemplo, é preciso envolver-se em fatos históricos, sendo assim uma disciplina complementa a outra, nem sempre isto acontece, mas quando acontece já caminha para uma didática voltada ao novo projeto dos PCN (KINDEL, 2012).

Educar ambientalmente significa, além da apropriação de conceitos e processo que digam respeito ao ambiente, a aquisição de visões de mundo que possibilitem o respeito a todas as formas de vida e o entendimento de que a vida só se dá pelas complexas teias tecidas pelos elementos naturais e socioculturais que se entrelaçam [...] Para o PCN, trabalhar com a realidade local possibilita atuar sobre um universo acessível e conhecido e, por isso, significativo para os alunos. De qualquer modo, a Educação Ambiental pode ter como ponto de partida, o trabalho com a realidade local, sem perder de vista que os alunos precisam compreender que a tessitura da vida no planeta é complexa. [...] Certamente a transversalidade é uma aposta que vale a pena ser feita por sua potencial forma de corresponsabilizar a todos e a cada um pelo entendimento e pela consequente proteção do ambiente como patrimônio de qualquer ser vivo. (KINDEL, 2012, p.25-26-27).

Pensando nisso, pode-se perceber que é um caminho que inova nos métodos e tem perspectivas futuras para o desenvolvimento sustentável, meio ambiente, mantendo a escola como o lugar onde toda esta conscientização se inicia para a formação de cidadão críticos, consciente e preocupados com o futuro em todos os aspectos, tendo uma visão mais ampla de tudo que envolve a problemática ambiental, criando projetos e formas de cuidar daquilo que é também das próximas gerações e que é preciso que elas tenham qualidade de vida para poder viver bem e com dignidade.

Outro tema transversal citado pelos PCN's é a Saúde que se for pensada de uma maneira mais ampla também se liga ao meio ambiente. A Saúde, na atualidade não é definida apenas como ausência de doenças, mas é também relacionada ao bem-estar tanto mental quanto físico. É compreensível que a saúde não está como uma prioridade nas questões escolares, porém sabe-se que é de suma importância que as crianças e jovens tenham seus primeiros ensinamentos voltados a higiene, alimentação saudável e ainda procurem entender o quanto é importante a saúde mental, o respeito com os próprios sentimentos, com o corpo e aprendam a se proteger e cuidar da sua individualidade.

No período em que se é criança e adolescente, tem-se épocas bastante decisivas na vida do indivíduo e a escola tem a responsabilidade de educar para a saúde, “já que a conformação de atitudes estará fortemente associada a valores que o professor e toda comunidade escolar transmitirão inevitavelmente aos alunos durante o convívio escolar (BRASIL, 2000, p.97). Muitos valores são compartilhados na escola por meio de coisas simples como por exemplo; a qualidade da merenda escolar, a limpeza, atividades, a relação de professor e aluno, tudo isso é aprendido diariamente no convívio cotidiano (BRASIL, 2000).

Outro tema transversal bastante relevante é a pluralidade cultural, num país como o Brasil tão plural, tão diversificado, onde vários fatores históricos levaram a esta multiculturalidade. Silvio Elia (2003) apresenta em suas discussões sobre o contexto histórico do Brasil remetendo suas discussões ao contexto linguístico que levou o Brasil a ser tão plural como ele é. Mas as diferenças não são apenas linguísticas, são também; sociais, econômicas, culturais, políticas, étnicas, sexuais, físicas, o que ainda hoje geram muitos problemas de discriminação, preconceitos, injustiças e exclusão.

Por isso é preciso que estes temas sejam abordados em sala de aula para talvez a partir da discussão e socialização da temática as crianças e adolescentes possam valorizar a diversidade como forma de encontrar a igualdade em meio a tanta diversidade. As pessoas podem se tornar mais flexíveis quando entendem a diversidade como algo positivo, por mais que seja complexo entender.

Por fim tem-se a orientação sexual, que é uma temática bastante complexa por compreender diversos posicionamentos, entre outras questões. Segundo os PCN (1998) para que o tema de orientação sexual na escola aconteça de maneira eficaz e precisa, a escola necessita fazer primeiramente um esclarecimento do assunto para toda a comunidade escolar que esteja envolvida na educação dos estudantes. Não envolvendo apenas a comunidade de pais e responsáveis, mas principalmente, gestores professores, funcionários, entre outros que estejam envolvidos na educação dos alunos.

Os conteúdos precisam estar de acordo com a realidade de cada escola, alertando que ali não é lugar para aconselhamento ou fazer reflexões com os alunos para eles fazerem suas escolhas, a proposta não é esta. Na verdade é preciso

abordar o tema com cuidado diante de suas mais variadas concepções imparcialmente, já que é um tema polêmico e bastante complexo (BRASIL, 1998).

As discussões a respeito dos temas transversais se findam por aqui, já que a proposta do trabalho está centrada na questão do desenvolvimento sustentável. Vale ressaltar que estas discussões podem contribuir significativamente para pensar em formas diversificadas de trabalhar estes temas transversais em sala de aula visualizando uma melhora no que se refere ao desenvolvimento humano do estudante não apenas intelectual.

Embora a transversalidade implique que os conteúdos dos Temas Transversais sejam contemplados pelas áreas e não configurem um aprendizado à parte delas, todos os temas têm, explicitados em seus documentos, o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos. Com isso buscou-se garantir que cada tema seja compreendido integralmente, isto é, desde sua fundamentação teórica até sua tradução em elementos curriculares. Por um lado, para possibilitar que as equipes pedagógicas façam novas conexões entre eles e as áreas e/ou outros temas; por outro lado, porque o trabalho didático com as áreas não é suficiente para cobrir toda a demanda dos Temas Transversais. Há um sério trabalho educativo a ser feito no âmbito do convívio escolar e a especificação dos conteúdos de cada tema favorece a reflexão e o planejamento desse trabalho. Além disso, o trabalho com questões sociais exige que os educadores estejam preparados para lidar com as ocorrências inesperadas do cotidiano. Existem situações escolares não programáveis, emergentes, às quais devem responder, e, para tanto, necessitam ter clareza e articular sua ação pontual ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos (BRASIL, 1997, p. 39).

Assim é preciso que se tenha em mente a importância de se trabalhar os temas transversais de maneira a considerar o cotidiano, valorizando o espaço no qual a escola está inserida, principalmente no que tange às preocupações ambientais para que projetos sejam desenvolvidos e os estudantes que são o futuro já estejam bem atentos, críticos e reflexivos sobre estas questões.

3 MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada na cidade de São Luís de Montes Belos – Goiás. Objetivou-se analisar como está sendo construída, nessa escola, a percepção sobre Desenvolvimento Sustentável.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;

Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-conceitual;

Etapa 4: Participação nas formações e aplicação do questionário;

Etapa 5: Discussão dos dados obtidos na pesquisa.

3.2 Conceituação: metodologia e método

É conhecido que a pesquisa educacional deve ter a preocupação de articular técnicas quantitativas e/ou qualitativas com os outros níveis da pesquisa inseridas no contexto mais amplo das opções epistemológicas da investigação e dever ser normatizada pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Para falar de metodologia do trabalho científico é relevante trazer para a discussão inicial a questão da metodologia da pesquisa educacional. E neste caso, Gamboa (2002) explica que as pesquisas em educação exigem mais qualidade por estarem ligadas às questões sociais. No entanto, a questão do dualismo entre quantidade/qualidade não pode ser entendida como polarização dos métodos de pesquisa. Nesta linha do pensamento sobre a pesquisa educacional o autor citado diz que:

Os fenômenos físicos e humanos estão se mostrando mais complexos do que se imaginava. Do princípio da simplicidade e da economia, está-se caminhando para a adoção dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangulação na elaboração e comprovação das teorias. Em vista disso, [...] é pragmaticamente defensável que no presente estágio de desenvolvimento do conhecimento humano, e de modo especial na área das ciências humanas e da educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano (FILHO, 2002 & GAMBOA, 2002, p.54).

O desafio da pesquisa social é grande. Em educação a complexidade dos fenômenos pesquisados exige cada vez mais a formação para a pesquisa. Quando se observa atualmente a revolução da física quântica e da teoria da relatividade em seu próprio campo das ideias de espaço, tempo e de relações sujeito-objeto nota-se a necessidade de se ter cuidado e seriedade com a pesquisa.

Prodanov e Freitas (2013, p. 14) explicam que a metodologia de um trabalho científico “[...] em um nível aplicado, examina, descreve e avaliam métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de dados e informações visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação”. No que se refere ao conceito, é preciso dizer que segundo Prodanov e Freitas (2013) a definição etimológica da palavra metodologia vem do grego “meta” que significa “ao largo”; “odos” significa “caminho”; “logos” significa “discurso, estudo”.

Metodologia é diferente de método, enquanto a metodologia delinea o caminho da pesquisa, o método orienta, segundo Prodanov e Freitas (2013), a forma de abordagem em nível de abstrações dos fenômenos. A metodologia do trabalho científico é, na verdade, um conjunto de procedimentos, técnicas, estratégias e atitudes que se cria para investigar um objeto de estudo para a construção de um conhecimento com o propósito de comprovar as validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. A metodologia é o conjunto de processos e operações mentais empregados na pesquisa. Os autores dizem que os métodos,

[...] esclarecem os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade. São, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilita ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações. Podem ser incluídos, neste grupo, os métodos: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo e fenomenológico. Cada um deles se vincula a uma das correntes filosóficas que se propõe a explicar como se processa o conhecimento da realidade (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 26).

Partindo desses conceitos sobre metodologia e método, é preciso antes explicar que este estudo, conforme denota o título e o tema, é de cunho social porque trata-se de um estudo específico de um grupo social, de um determinado lugar, tempo e com características sociais específicas. Obviamente, para confirmar isso, Minayo (1996, p. 13), diz que os grupos sociais “Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído”.

Conforme Minayo (1996, p.15): “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante”.

O método empregado é o dedutivo uma vez que a ênfase é atingir a veracidade dos fatos apontados pelos questionários. Os métodos são apresentados por Marconi e Lakatos (2003) como argumentos dedutivos e indutivos:

Os dois tipos de argumentos têm finalidades diversas – o dedutivo tem o propósito de explicar o conteúdo das premissas; o indutivo tem o desígnio de ampliar o alcance dos conhecimentos. Analisando isso sobre outro enfoque, diríamos que os argumentos dedutivos ou estão corretos ou incorretos, ou as premissas sustentam de modo completo a conclusão ou, quando a forma é logicamente incorreta, não a sustentam de forma alguma; portanto, não há graduações intermediárias. Contrariamente, os argumentos indutivos admitem diferentes graus de força, dependendo da capacidade das premissas de sustentarem a conclusão. Resumindo, os argumentos indutivos aumentam o conteúdo das premissas, com sacrifício da precisão ao passo que os argumentos dedutivos sacrificam a ampliação do conteúdo para atingir a “certeza” (MARCONI E LAKATOS 2003, p.92).

3.3 Período da pesquisa

Esse estudo iniciou-se em setembro de 2015 e encerrou-se em dezembro de 2016.

3.4 Objeto de estudo da pesquisa

Este estudo contempla o ambiente físico da escola e todo o elenco integrante da comunidade escolar: os estudantes e profissionais da educação (professores, funcionários administrativos e grupo gestor da escola).

3.5 Estratégias metodológicas

Para a realização deste estudo foi aplicado um questionário para a coleta de dados. Essa coleta foi feita a partir de um questionário estruturado (ver no item apêndice). A organização dos dados foi feita através de técnicas quantitativas. Assim foram utilizadas técnicas quantitativas (porcentagem – regra de três simples). Nesta pesquisa utilizou-se também a técnica de análise de conteúdo. Esta técnica é definida como:

Conjunto de técnica de análise de comunicação visando obter, procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1979 apud MINAYO, 2004, p.199).

E com relação ao questionário, Severino (2007) afirma ser um conjunto de questões sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações e opiniões por parte dos sujeitos pesquisados. Embora o mesmo autor mostra que nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica. Sobre questionários o autor ainda acrescenta:

As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar, e se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo (SEVERINO, 2007, p. 126).

3.5.1 Questionário piloto

A aplicação do questionário piloto foi feita a um número limitado do elenco da unidade escolar pesquisada. A aplicação desse questionário piloto se fez com cinco profissionais da educação e dezesseis estudantes da unidade escolar. Os dados foram tabulados e posteriormente foi feita a aplicação dos demais questionários.

3.5.2 Questionário

Foram desenvolvidos dois questionários. Um aplicado aos profissionais da educação e outro aplicado aos estudantes. Cada questionário foi constituído de vinte questões de múltiplas escolhas com, na maioria dos casos, cinco alternativas. O objetivo do questionário é compreender a percepção que os profissionais da educação e os alunos constroem sobre o tema desenvolvimento sustentável. O questionário foi aplicado com o conhecimento e permissão da equipe gestora da unidade escolar. Foi dado um tempo hábil para que as questões fossem respondidas e os questionários recolhidos e tabulados em seguida.

3.6 Sujeitos participantes da pesquisa

3.6.1 Universo de Pesquisa

Esta pesquisa apresenta e investiga um universo físico e social com trinta e seis profissionais da educação e cento e setenta e três estudantes do ensino médio.

Esses sujeitos de pesquisa serão investigados dentro da dinâmica de percepção construída na unidade escolar, conforme quadro abaixo:

Quadro 01- Universo da pesquisa

Universo de Profissionais da educação	Universo de estudantes	Total
36	173	209

Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa.

Teoricamente, essa decisão metodológica embasa na tese de Filho e Gamboa (2002, p.51) quando explicam que no nível da inferência, qualquer esquema conceitual, teoria, ou hipótese pressupõe crenças qualitativas e quantitativas que permitem a análise dos dados com segurança e confiança porque “[...] os métodos não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”. Segundo Marconi e Lakatos (1996) e Levin (1987) a população a ser pesquisada ou universo da pesquisa, é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Portanto, o universo dessa pesquisa é formado pelo quantitativo de profissionais da educação e alunos da unidade escolar mencionada.

3.7 Tipo de investigação

3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza

Do ponto de vista de sua natureza, essa pesquisa é aplicada, pois tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados. Conforme Barros e Lehfeld (2000, p. 78) essa pesquisa possui o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Tais afirmações corroboram com Appolinário (2004) que salienta que as pesquisas aplicadas têm o objetivo solucionar as necessidades de forma concreta e em curto prazo.

Complementando o conceito de natureza da pesquisa Castilho et al. (2011) ressalta que esse tipo de pesquisa está voltada ao desenvolvimento e avaliação de produtos e métodos, recorrendo-se aos princípios estabelecidos pela pesquisa básica e desenvolvendo uma tecnologia de natureza prática e intuito imediato. Já para a Associação Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento das Empresas Industriais (ANPEI, 1993) a pesquisa aplicada consiste na investigação original concebida pelo interesse em adquirir novos conhecimentos, com finalidades práticas.

As pesquisas aplicadas dependem de coleta de dados que podem ser realizadas de diferentes formas, como através de *check-list* e pesquisa a campo. Sua estruturação típica seria a fundamentação teórica, metodologia de pesquisa e análise e discussão dos dados, sendo que neste caso, o conhecimento básico serve de referencial para a análise dos dados (VILAÇA, 2010). Esse autor citou vários autores para representar os objetivos a serem atingido com a pesquisa aplicada. Segundo ele, os objetivos são:

[...] buscar respostas e resoluções para os problemas, formular teorias, testar teorias, produzir conhecimentos, caracterizar um contexto ou uma população, mensurar fenômenos, identificar probabilidades, observar e descrever comportamentos, explorar um aspecto pouco conhecido, determinar condições de fenômenos e estabelecer classificações (VILAÇA 2010, p.66).

3.7.2 Da forma de abordagem do problema

O tipo de abordagem aplicado nessa investigação serve-se da coleta e a análise de dados para responder as questões de pesquisa e testar as categorias estabelecidas previamente, e confia na medição numérica, na contagem e no uso da estatística (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A estratégia utilizada para essa

investigação consistiu, assim, em uma pesquisa quantitativa. A utilização da abordagem quantitativa serve para entender os problemas sociais ou humanos usando variáveis medidas por números e analisadas com procedimentos estatísticos (RICHARDSON, 2008).

3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa se caracteriza como sendo descritiva e explicativa. Segundo Gil (2007, p.44) a pesquisa descritiva “visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Quantitativo-Descritivo – consistem em investigações de pesquisa empírica cuja finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou isolamentos de variáveis principais ou chave. Qualquer um desses estudos pode utilizar métodos formais, que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem (MARKONI & LAKATOS 2003, p. 187).

E com base em Severino (2007) essa pesquisa também é explicativa, pois esse teórico define a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

Conforme Gil (2010):

A tendência à classificação é uma tendência da racionalidade humana. Ela possibilita melhor organização dos fatos e conseqüentemente o seu entendimento. Assim, Classificar as pesquisas torna-se uma atividade importante. À medida que se dispõe de um sistema de classificação, torna-se possível reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa. Dessa forma, o pesquisador passa a dispor de mais elementos para decidir acerca de sua aplicabilidade na solução dos problemas propostos para investigação (GIL, 2010, p.24).

E para Gamboa (2002, p.64) técnicas e métodos não estão separados. Ele diz que “É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento”. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos.

Ainda do ponto de vista dos procedimentos, esta pesquisa usa como instrumento investigativo o questionário estruturado com 20 questões para os profissionais da educação e 20 para os estudantes. É uma pesquisa bibliográfica, de campo, e pesquisa-ação.

Essa pesquisa é bibliográfica, pois é delineada pelo que Marconi e Lakatos diz:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc, até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 183).

Essa pesquisa também é de campo como afirma Severino:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO 2010, p. 123).

É também pesquisa ação, pois como afirma Gil, tem o propósito de proporcionar aquisição de conhecimentos claros.

A pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades. É uma modalidade de pesquisa que não se ajusta ao modelo clássico de pesquisa científica, cujo propósito é o de proporcionar a aquisição de conhecimentos claros, precisos e objetivos. No entanto, vem sendo amplamente incentivada por agências de desenvolvimento, programas de extensão universitária e organizações comunitárias (GIL, 2010, p.42).

3.8 Operacionalização da hipótese

Os estudantes estão desenvolvendo sua percepção sobre sustentabilidade por meio de leituras periódicas sobre o assunto, praticando atos sustentáveis como cuidar da limpeza da sala, cuidando do ambiente. Quanto aos profissionais da escola, participando de cursos e palestras sobre a educação ambiental, propondo e desenvolvendo projetos sobre sustentabilidade.

3.9 Técnica

Severino (2007) acentua que:

As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados (SEVERINO, 2007, p.124).

A técnica utilizada nessa pesquisa foi por meio de questionários estruturados. Boyd e Wetfall (1964) (ABNT) classificam o questionário pelos métodos de comunicação usados: entrevista pessoal, por telefone ou pelo correio. Mattar (1996), entretanto, classifica não o questionário, mas o método da comunicação, como entrevista pessoal, por telefone e questionário auto preenchido.

Lakatos e Marconi afirmam que a observância de alguns aspectos é necessária na construção do formulário, para facilitar o seu manuseio e sua posterior tabulação.

Deve ser levado em conta o tipo, o tamanho o formato do papel; a estética e o espaçamento devem ser observados, e cada item deve ter espaço suficiente para a redação das respostas. Os itens e subitens precisam ser indicados com letras ou números e as perguntas ter certa disposição, conservando distância razoável entre si. [...] A redação simples, clara concisa é ideal. Itens em demasia devem ser evitados. “Causam má impressão questionários ou formulários antiestéticos em termos de papel, disposição das perguntas, grafia etc” afirma (Witt 1973, p.46 apud MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 213).

3.10 Tabulação de dados

Neste estudo foram feitos questionários para serem aplicados aos participantes da pesquisa. O questionário e a observação foram escolhidos como a técnica de investigação por reproduzir com maior coerência e rigor o saber a respeito do desenvolvimento sustentável dos participantes da pesquisa.

A tabulação dos dados foi realizada a partir da sistematização das afinidades das respostas. A partir da tabulação, os dados coletados foram organizados e apresentados na pesquisa em forma de gráficos. Os dados recolhidos nesta pesquisa formam listados questão por questão, alternativa por alternativa e dispostos em tabelas das quais com os recursos computacionais do Word 2010 e Excel 2010 da Microsoft Office foram plotados gráficos no formato pizza destacada tridimensionalmente.

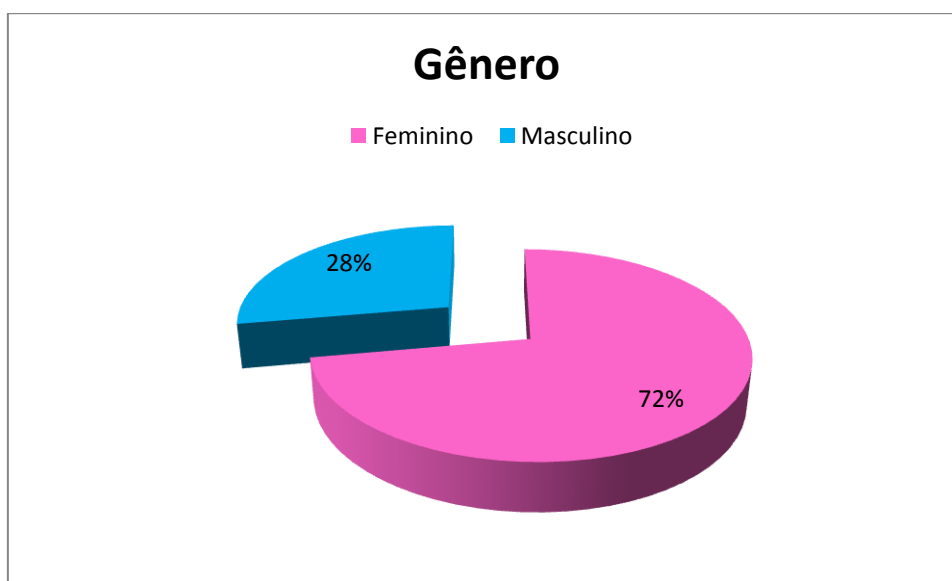
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta pesquisa, para a análise e discussão dos dados optou-se pelo modelo proposto por Bardin (1977), que apresenta três diferentes fases na análise de conteúdo: a pré-análise – que é organização do material e proposta da pesquisa, construindo de forma flexiva as hipóteses, os objetivos e a sistematização das idéias; exploração do material – que consiste em, a partir dos objetivos, escolher as unidades de análise; e o tratamento dos resultados – que é a elaboração das categorias de análise que podem ser *a priori* (previamente definidas) ou *posteriori* (emergem do discurso).

Os dados coletados foram tabulados e apresentados pelos gráficos que correspondem à tabulação dos resultados da investigação realizada em campo. As questões de 01 a 20 foram aplicadas com os profissionais da educação.

4.1 Questionário respondido pelos profissionais da educação

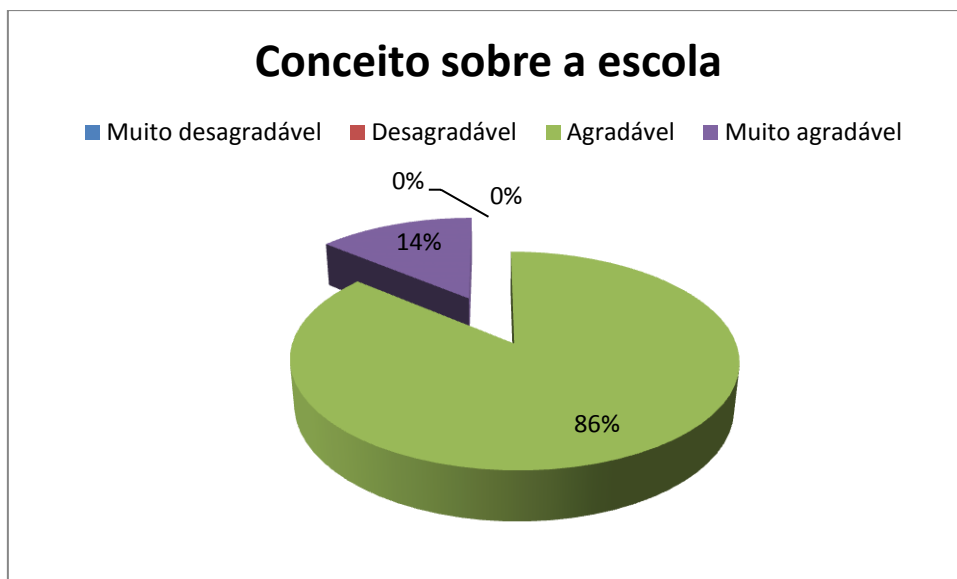
Gráfico 1 Gênero



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A grande maioria dos profissionais de educação, 72%, que atuam neste CEPI é do gênero feminino.

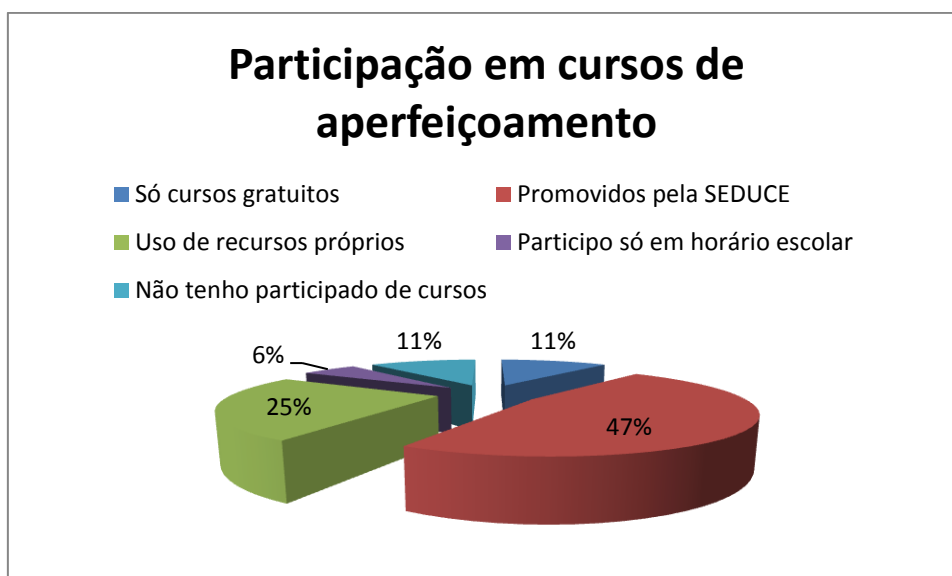
Gráfico 2 Conceito sobre a escola



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 86%, consideram a escola agradável e nenhum dos entrevistados a considerou desagradável ou muito desagradável. Isso confirma Clemente (2006) que discute que o educador deve vestir a camisa da escola e exercer seu papel de maneira ímpar, mediando o conhecimento a todo momento.

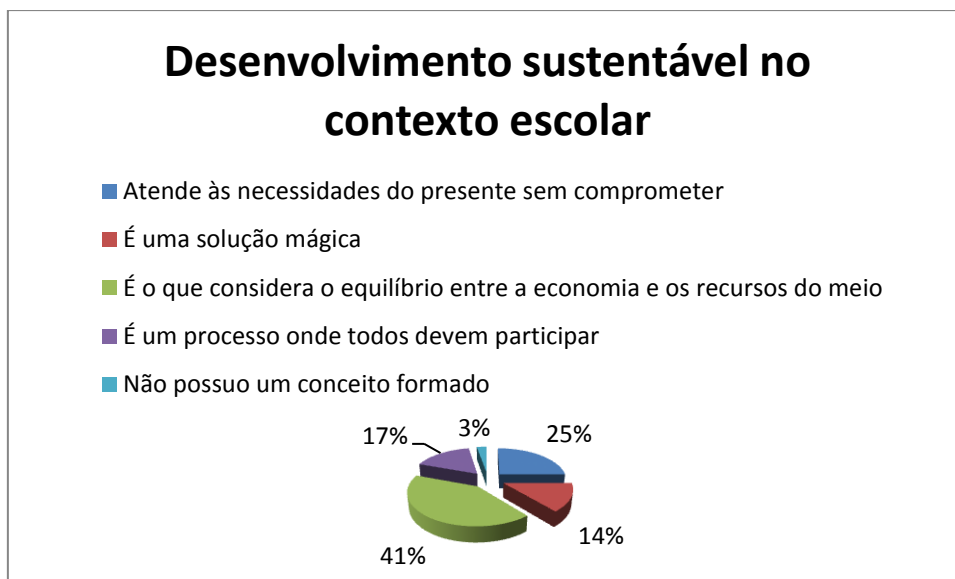
Gráfico 3 Participação em cursos de aperfeiçoamento



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maior parte dos entrevistados, 47%, participa dos cursos de aperfeiçoamento promovidos pela secretaria de educação, SEDUCE. E a minoria,

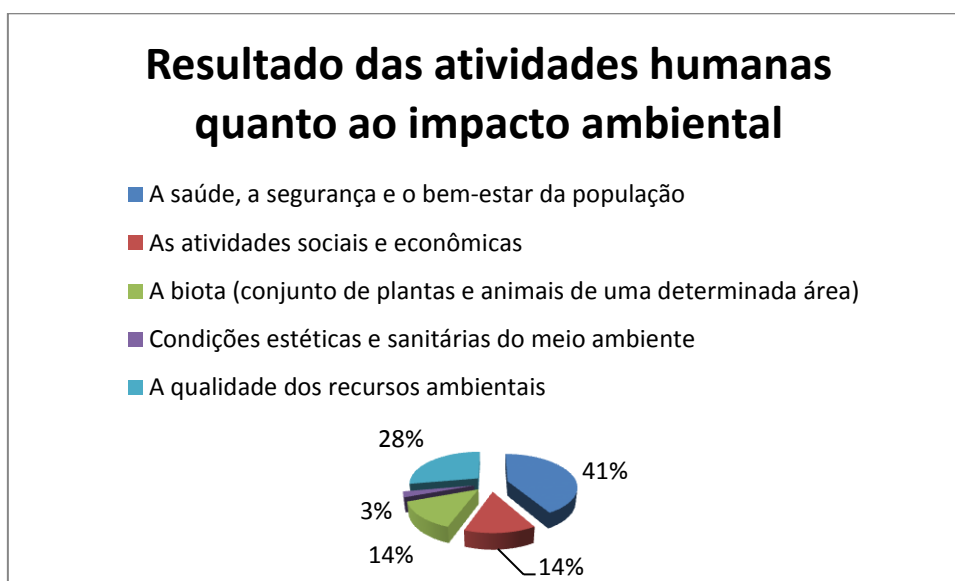
Gráfico 4 Desenvolvimento sustentável no contexto escolar



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação ao conceito de desenvolvimentos sustentável no contexto escolar, a minoria, 3%, dos entrevistados não possui conceito formado sobre desenvolvimento sustentável. A maioria, 41%, dos entrevistados entende que desenvolvimento sustentável é o que considera o equilíbrio entre a economia e os recursos do meio. Essa maioria está de acordo com uma das ideias de Giansanti (1998) que expressa que o desenvolvimento sustentável como um desenvolvimento que considera o equilíbrio entre a economia e os recursos do meio ambiente atendendo às atividades humanas num sistema global interdependente.

Gráfico 5 Resultado das atividades humanas quanto ao impacto ambiental



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A minoria, 3%, considera que o impacto ambiental, as atividades humanas, resulta na alteração de condições estéticas e sanitárias do meio ambiente e a maioria, 41%, considera que o impacto ambiental, as atividades humanas, resulta na alteração da saúde, da segurança e do bem-estar da população. Giansanti mostra que o resultado das atividades humanas pode produzir o impacto ambiental que afeta direta ou indiretamente os itens questionados.

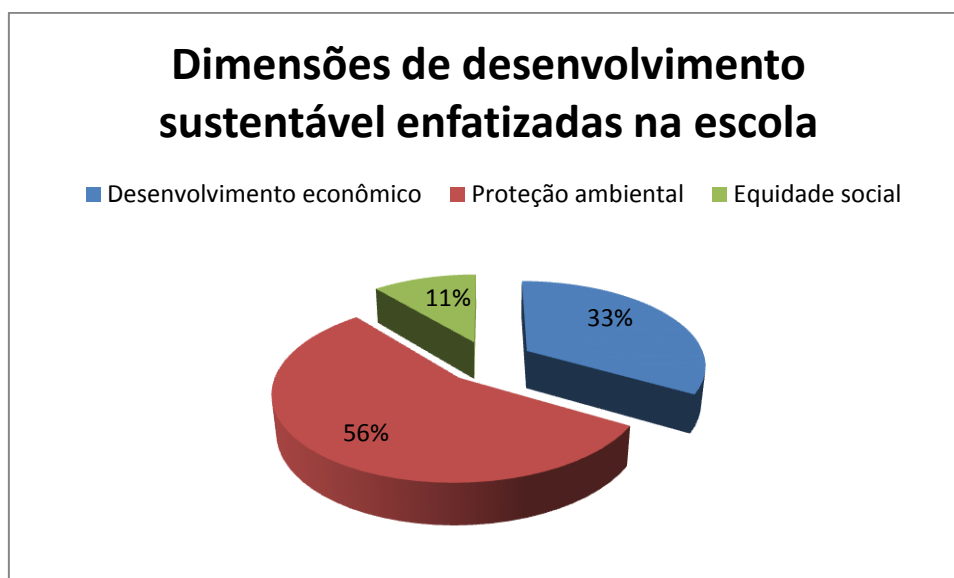
Conforme Giansanti:

A expressão “impacto ambiental” ganhou uma definição mais precisa no momento em que, em diversos países, percebeu-se a necessidade de estabelecer diretrizes e critérios para avaliar efeitos adversos das intervenções humanas na natureza. Por exemplo, nos anos 70, 80, a legislação brasileira, inspirada nas leis norte-americanas, considerava que o impacto ambiental [é] *qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que direta ou indiretamente afetam:*

- I - A saúde, a segurança e o bem-estar da população;
- II - As atividades sociais e econômicas;
- III - A biota (conjunto de plantas e animais de uma determinada área);
- IV - As condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;
- V - A qualidade dos recursos ambientais.

(Giansanti, 1998, p.36)

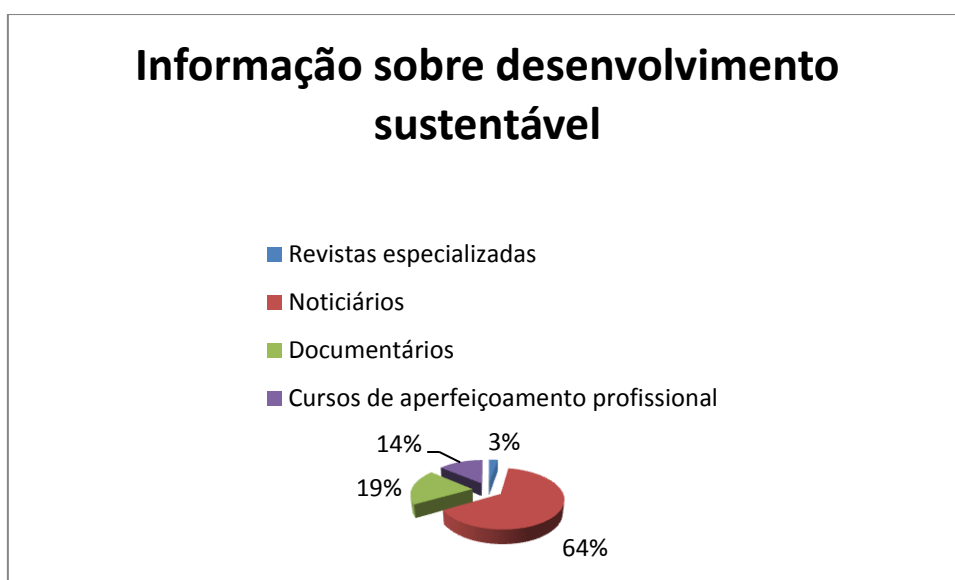
Gráfico 6 Dimensões de desenvolvimento sustentável enfatizadas na escola



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

No Brasil e em outros países, em meio ao debate na mídia e em outros contextos, Nascimento, 2012, p.5 considera: “um consenso se estabeleceu – o desenvolvimento sustentável compõe-se essencialmente de três dimensões” e Barbosa (2008) traz estas dimensões como três princípios básicos que precisam ser cumpridos, desenvolvimento econômico, proteção ambiental e equidade social. A grande maioria dos profissionais de educação, 56%, que atuam neste cepi entende que a dimensão do desenvolvimento sustentável que é enfatizado na escola é a proteção ambiental e a minoria, 11%, entende que a ênfase está relacionada a equidade social.

Gráfico 7 Informação sobre desenvolvimento sustentável



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 64%, utilizam de noticiários para se informarem sobre desenvolvimento sustentável e apenas 3% se utilizam de revistas especializadas.

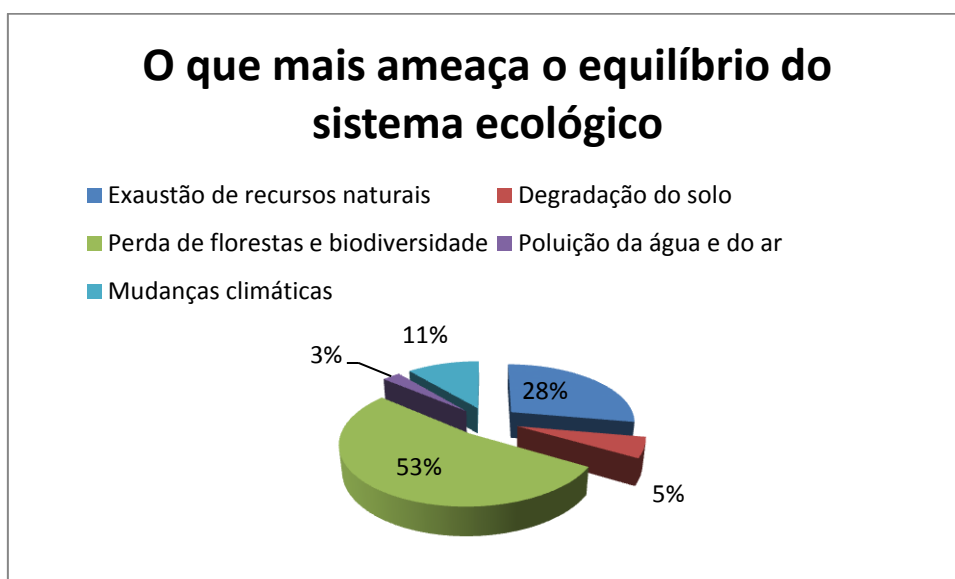
Gráfico 8 Competência mais reconhecida e avaliada



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maior parte dos entrevistados, 41%, considera que entre as competências reconhecidas e avaliadas intensamente neste cepi a de maior destaque é apreciar e responder às necessidades da comunidade. E a minoria, 14%, considera que entre as competências reconhecidas e avaliadas intensamente neste cepi a de maior destaque é elaborar, concluir e participar de projeto. Campos (2006) considera que a educação ambiental nas escolas ainda está em processo de desenvolvimento e é preciso um processo de formação e conscientização dos docentes para que se tenha de fato uma educação voltada para a sustentabilidade.

Gráfico 9 O que mais ameaça o equilíbrio do sistema ecológico



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação a ameaça ao equilíbrio do sistema ecológico, a minoria, 3%, dos entrevistados acredita que a água e o ar serão os mais ameaçados. A maioria, 53%, dos entrevistados entende que a perda de florestas e biodiversidade é o que mais é ameaçado. Cortez (2009) escreve sobre essa ameaça: “o meio ambiente vem sofrendo uma grande exploração que visivelmente ameaça o equilíbrio do sistema ecológico”.

Gráfico 10 Aspecto do desenvolvimento mais trabalhado na escola

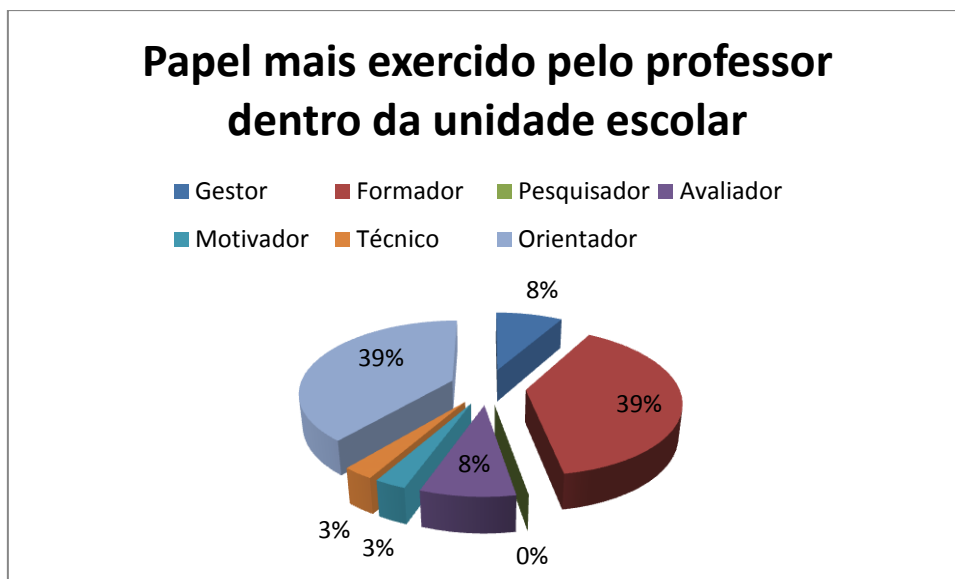


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A minoria, 5%, considera que os aspectos individuais é o item que mais se desenvolve no ambiente escolar e a maioria, 56%, considera que os aspectos cognitivos é o item que mais se desenvolve no ambiente escolar.

Maurício (2009) considera que a escola integral pode desenvolver aspectos tanto afetivos quanto cognitivos; tanto sociais quanto individuais. O autor considera que na verdade a escola integral tem mais a ver com a formação integral do indivíduo, ou seja, se considera todas as faces que precisam se desenvolver para que o estudante além de se preparar para o futuro, carreira, profissão também se prepare para conviver bem em sociedade e em harmonia.

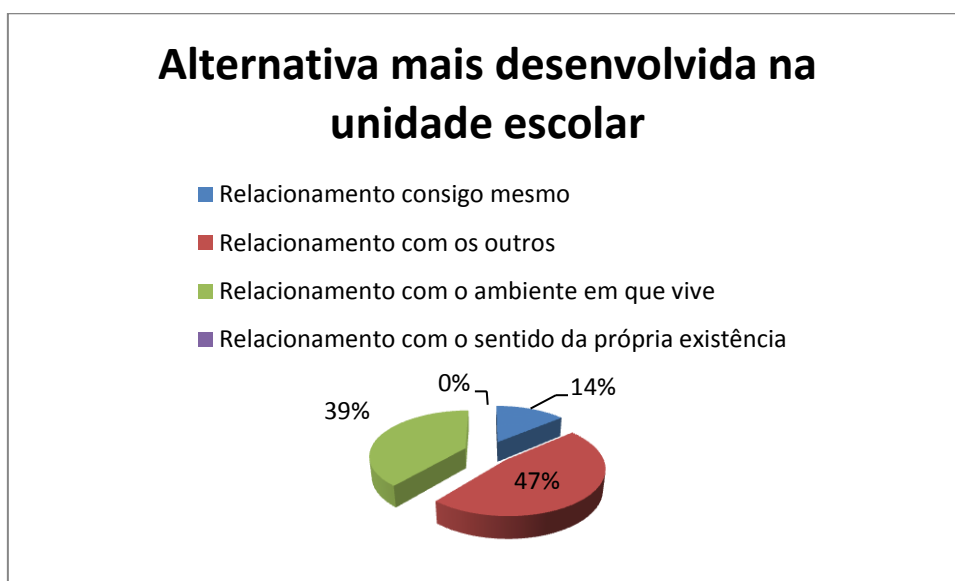
Gráfico 11 Papel mais exercido pelo professor dentro da unidade escolar



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Sobre o professor da escola de tempo integral Clemente (2006) discute que o docente deve vestir a camisa da escola e exercer seu papel de maneira ímpar, mediando o conhecimento a todo momento. A grande maioria dos profissionais de educação, 39%, que atuam neste cepi entende que o papel do professor é de formar e motivar os estudantes e a minoria, 0%, entende que o papel do professor é de atuar como pesquisador.

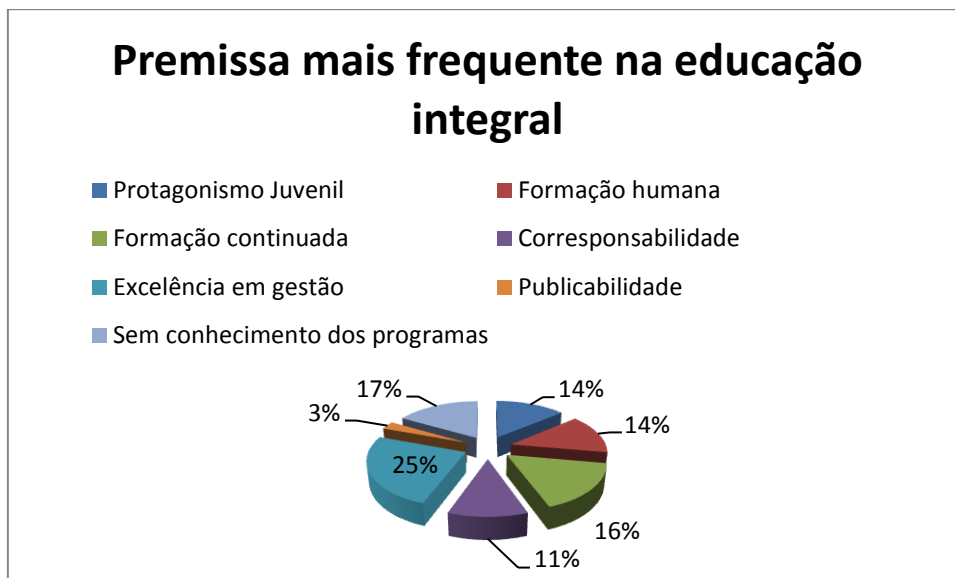
Gráfico 12 Alternativa mais desenvolvida na unidade escolar



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 47%, acredita que o relacionamento com os outros é o que é mais desenvolvido neste cepi e ninguém creditou que o desenvolvimento do relacionamento com o sentido da própria existência é enfatizado. Clemente (2006) afirma que o contexto da escola proporciona esse ambiente de ampliar os relacionamentos com o outro.

Gráfico 13 Premissa mais frequente na educação integral



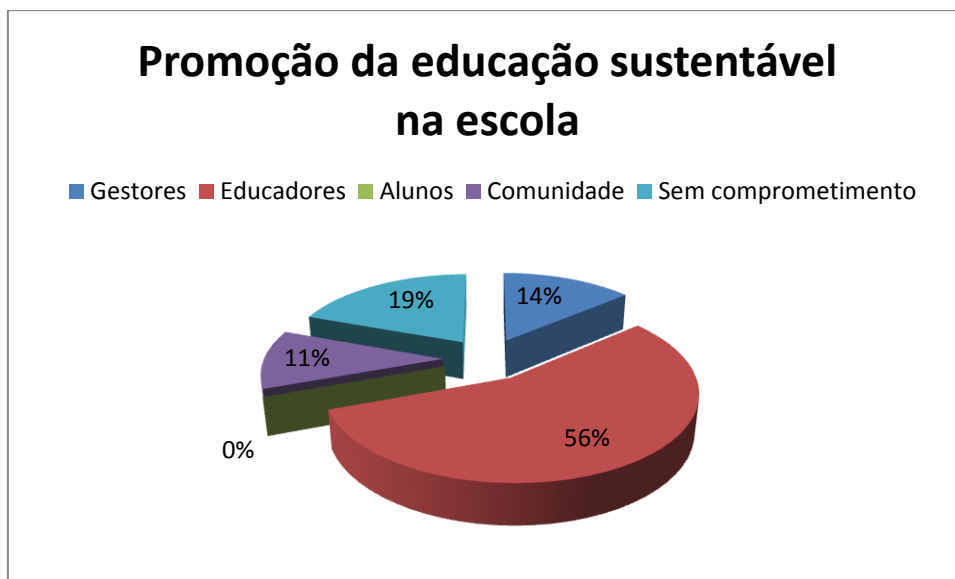
Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maior parte dos entrevistados, 25%, considera que a excelência em gestão - trabalho voltado a busca de resultados é o item de ocorrência com maior frequência na educação integral. E a minoria, 3%, considera que a publicabilidade é o item de ocorrência com maior frequência na educação integral.

Percebe-se que este modelo de escola integral abrange vários setores da vida do aluno, pensando sempre em uma formação continuada e plena para que ele esteja preparado para enfrentar os obstáculos e dificuldades da vida adulta.

No estado de Goiás, por iniciativa dos governos locais, já existem escolas públicas de rede estadual de ensino e da rede municipal de educação de Goiânia funcionando em tempo integral. A rede estadual iniciou a implementação dessa modalidade em agosto de 2006 e atualmente possui setenta e sete escolas em tempo integral, beneficiando mais de dezoito mil alunos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2008)[...] Todos esses fatos mostram como o tema está em crescente evidência, de modo que as pesquisas sobre a organização da escola em tempo integral são recentes, especialmente no Brasil (SANTOS, 2009, p.20).

Gráfico 14 Promoção da educação sustentável na escola



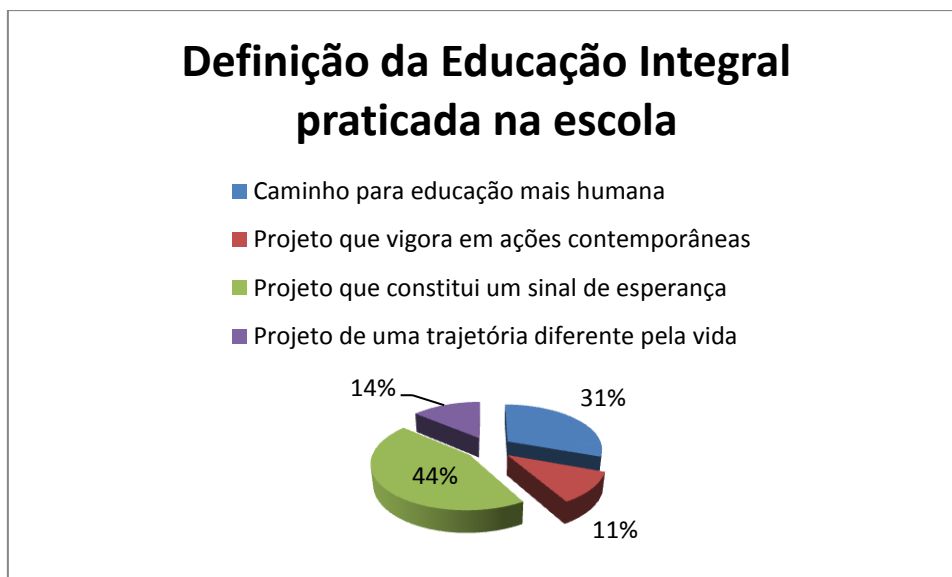
Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação aos sujeitos que tem promovido a educação sustentável, a minoria, 0%, dos entrevistados acredita que os alunos tem promovido a educação ambiental. A maioria, 56%, dos entrevistados entende que quem tem promovido a educação ambiental são os educadores.

Cavedon (2012) cita que pensando na urgência de se criar projetos que visem soluções para a problemática ambiental que eles pensaram em realizar uma gincana ambiental. “Uma atividade prática, como uma gincana ambiental, poderá ser o início da organização das pessoas, visando a despertá-las para a questão ambiental, revisitando seus princípios e valores em integração com o coletivo”.

No anexo lista-se fotos da gincana realizada na escola, prática promovida pelo grupo gestor e apoiada pelos profissionais da educação e pelos estudantes.

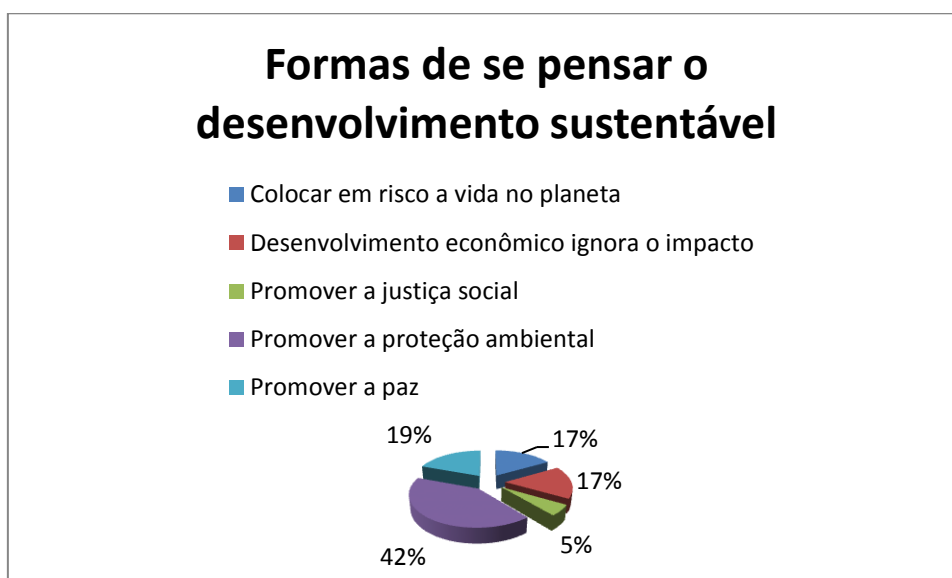
Gráfico 15 Definição da educação integral praticada na escola



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A minoria, 11%, entende a educação integral praticada na escola como um projeto que vigora em ações contemporâneas e a maioria, 44%, entende a educação integral praticada na escola como um projeto que constitui um sinal de esperança. E sobre escola integral, pois para Clemente (2009) é um projeto educativo que constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam na possibilidade de construir escolas baseadas na democracia, cidadania e justiça.

Gráfico 16 Formas de se pensar o desenvolvimento sustentável

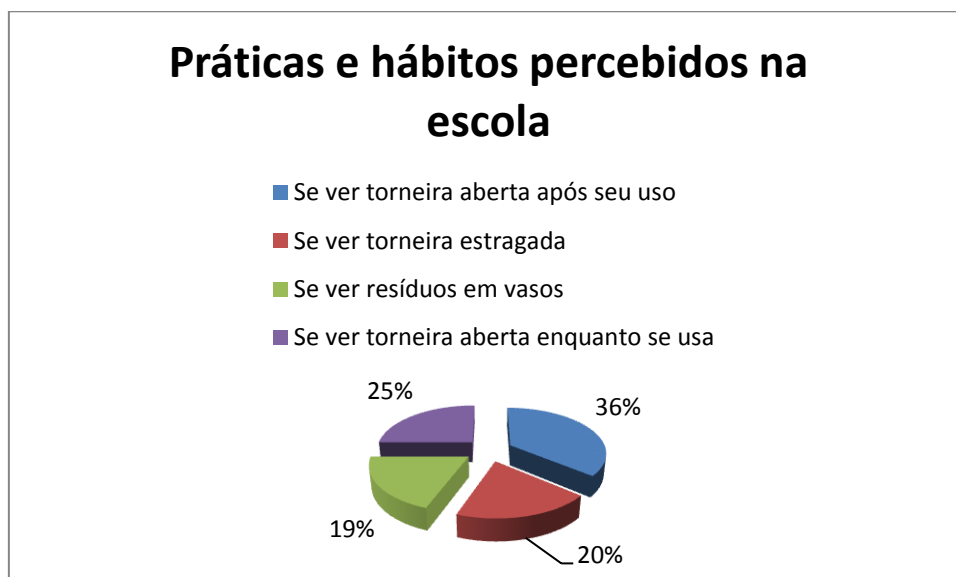


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A grande maioria dos profissionais de educação, 42%, que atuam neste cepi entende que promover a proteção ambiental é a melhor forma de se pensar o desenvolvimento sustentável e a minoria, 5%, entende que promover a justiça social é a melhor forma de se pensar o desenvolvimento sustentável.

O manual de Boas Práticas Sustentáveis para a Escola no município de Estarreja em Portugal traz algumas reflexões a cerca da forma como a vida humana pode colocar em risco a vida no planeta, ou de que modo o desenvolvimento econômico ignora o impacto de suas ações no ambiente e ainda traça a reflexão para ser feita com os alunos baseando-se no que pode ser feito para promover justiça social, proteção ambiental e paz.

Gráfico 17 Práticas e hábitos percebidos na escola



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 36%, acredita que se ver torneira aberta após seu uso é a prática e hábito mais irresponsável que ocorre neste cepi e, 19%, acredita que se ver resíduos sólidos em vasos sanitários é a prática e hábito mais irresponsável que ocorre neste CEPI.

Essas práticas e hábitos irresponsáveis apresentadas no gráfico 17 foram listados no manual de Boas Práticas Sustentáveis para a Escola no município de Estarreja em Portugal. É relevante, por exemplo, questionar se os alunos fecham a torneira depois de a utilizar; se quando vê uma torneira aberta, a desliga ou simplesmente pensa que é não é problema seu; ou ainda se observa alguma

torneira estragada, avisa à gestão escolar; se atira resíduos na água ou em vasos sanitários; se fecha a torneira enquanto escova os dentes. Como se pode perceber são questões bastante simplórias que podem ser debatidas em sala de aula em várias disciplinas abrindo espaço para a interdisciplinaridade e ainda colaborando para o desenvolvimento sustentável na escola.

Gráfico 18 Práticas mais trabalhadas na escola

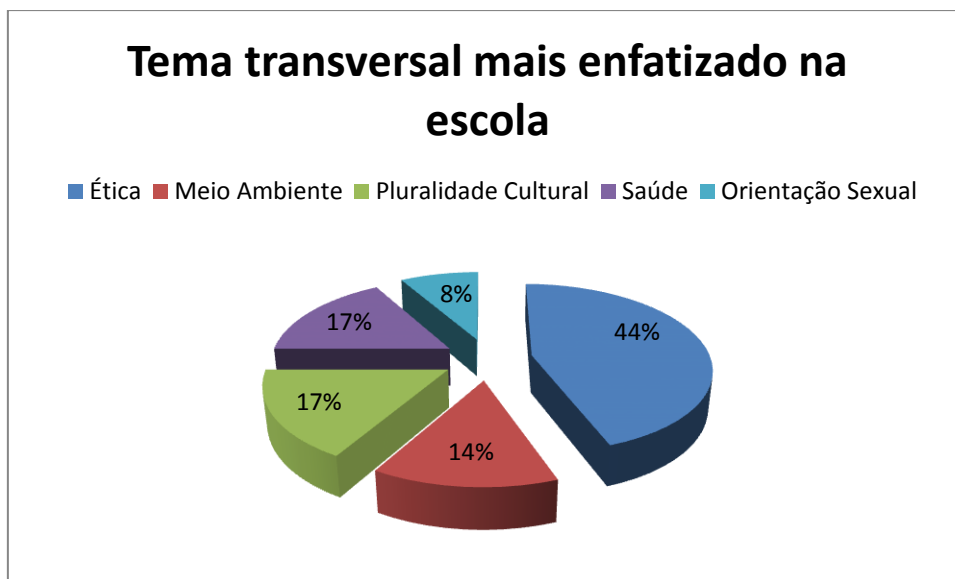


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maior parte dos entrevistados, 55%, considera que a integração social é o sentimento mais evidente na educação integral. E a minoria, 14%, considera que o comprometimento com a sustentabilidade é o sentimento mais evidente na educação integral.

Para Cavedon (2012) toda atividade realizada na escola pode ser finalizada com uma grande festa, contando com a participação da comunidade, alunos professores, gestores. As atividades propostas partem de uma ideia de cooperação onde todos precisam ajudar uns aos outros, “[...] a comunidade é conduzida a uma reflexão sobre a interdependência entre o meio natural e o construído pelo homem, despertando a integração social, a cooperação e a própria reflexão sobre as relações entre homem/natureza” (CAVEDON, 2012, p.46). Essa participação foi experimentada com a realização de uma gincana ambiental (vide fotos no anexo).

Gráfico 19 Tema transversal mais enfatizado na escola



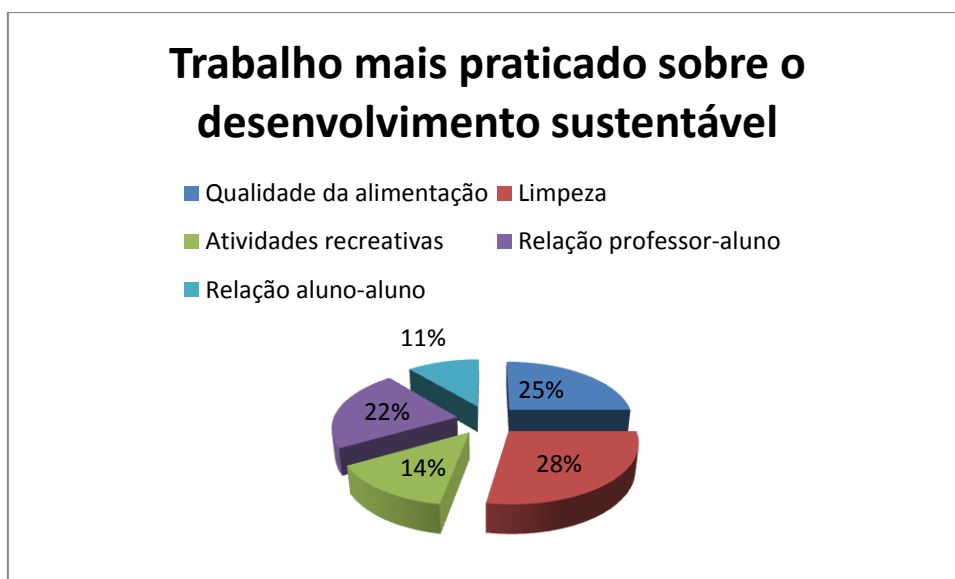
Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação aos itens mais enfatizados na escola através dos PCN's, a minoria, 8%, dos entrevistados acredita que a orientação sexual é o item mais enfatizado no cepi. A maioria, 44%, dos entrevistados entende que o item mais enfatizado no cepi é a ética.

Os PCN's propõem a inserção de temas transversais nas disciplinas ministradas visando a reflexão de questões relacionadas à sociedade, respeitando a faixa etária dos alunos e ainda fomentando habilidades que se apliquem a própria realidade do aluno, com a interdisciplinaridade e a transversalidade. Segundo os PCN os temas transversais são aqueles que se relacionam com: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade cultura, Saúde e Orientação Sexual. Então, além de fomentar uma melhora na educação brasileira segundo os índices avaliatórios, também se estará contribuindo para uma sociedade mais crítica e igualitária.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar (BRASIL, 1997, p.31).

Gráfico 20 Trabalho mais praticado sobre o desenvolvimento sustentável



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

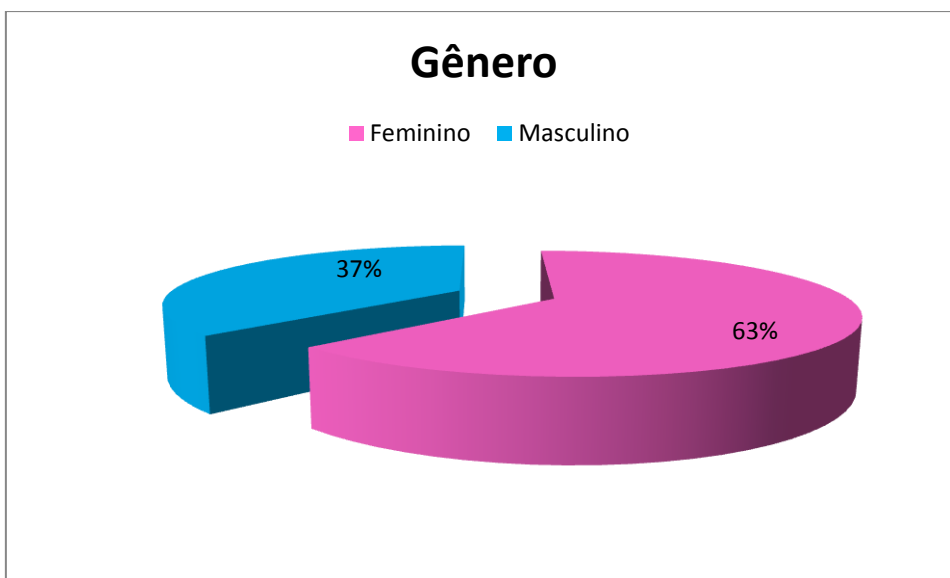
A escola tem a responsabilidade de educar para a saúde, “já que a conformação de atitudes estará fortemente associada a valores que o professor e toda comunidade escolar transmitirão inevitavelmente aos alunos durante o convívio escolar (BRASIL, 2000, p.97). Muitos valores são compartilhados na escola por meio de coisas simples como por exemplo; a qualidade da merenda escolar, a limpeza, atividades, a relação de professor e aluno, tudo isso é aprendido diariamente no convívio cotidiano (BRASIL, 2000).

A minoria, 11%, entende que a relação aluno-aluno é o item mais significativo que é trabalhado no desenvolvimento sustentável e a maioria, 28%, entende que a limpeza é o item mais significativo que é trabalhado no desenvolvimento sustentável.

4.2 Questionário respondido pelos estudantes

Os dados coletados foram tabulados e apresentados pelos gráficos que correspondem à tabulação dos resultados da investigação realizada em campo com os estudantes.

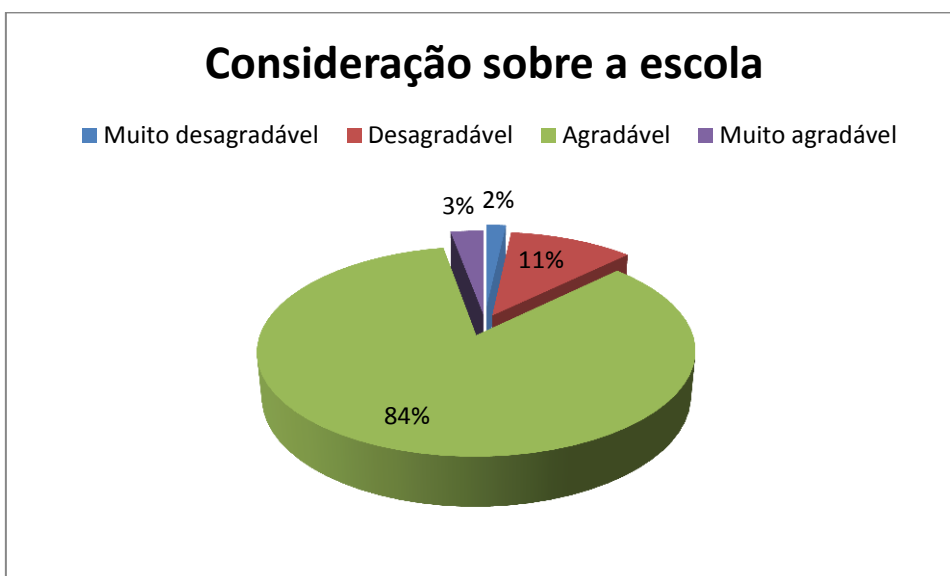
Gráfico 01 Gênero



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A grande maioria, 63%, dos estudantes que atuam neste cepi é do gênero feminino.

Gráfico 02 Consideração sobre a escola

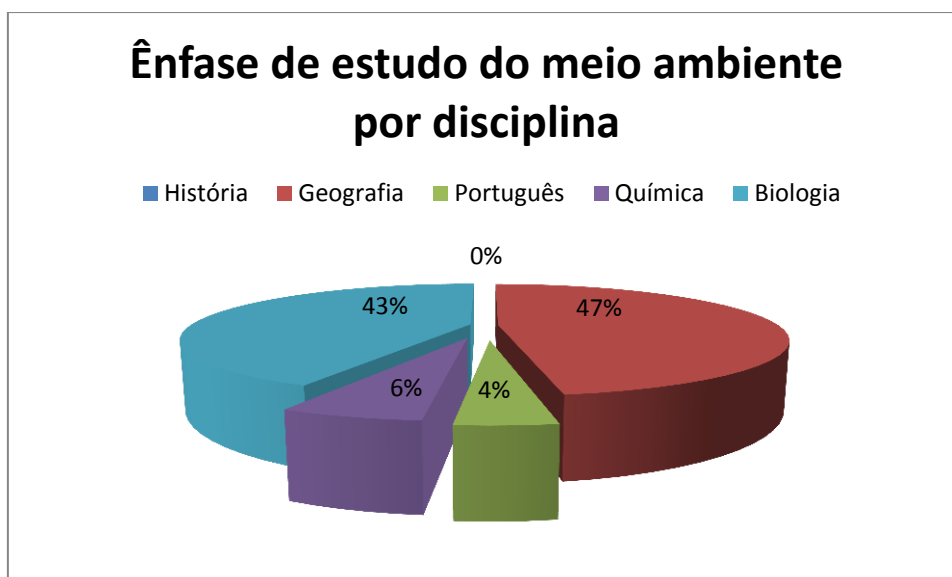


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 84%, consideram a escola agradável e 2% dos entrevistados a considerou muito desagradável.

Maurício (2009) afirma que a escola integral tem mais a ver com a formação integral do indivíduo, ou seja, se considera todas as faces que precisam se desenvolver para que o estudante além de se preparar para o futuro, carreira, profissão também se prepare para conviver bem em sociedade e em harmonia. Assim a escola integral tenta oferecer uma formação plena para seus alunos considerando a parcela de responsabilidade que o aluno tem de tornar o ambiente agradável.

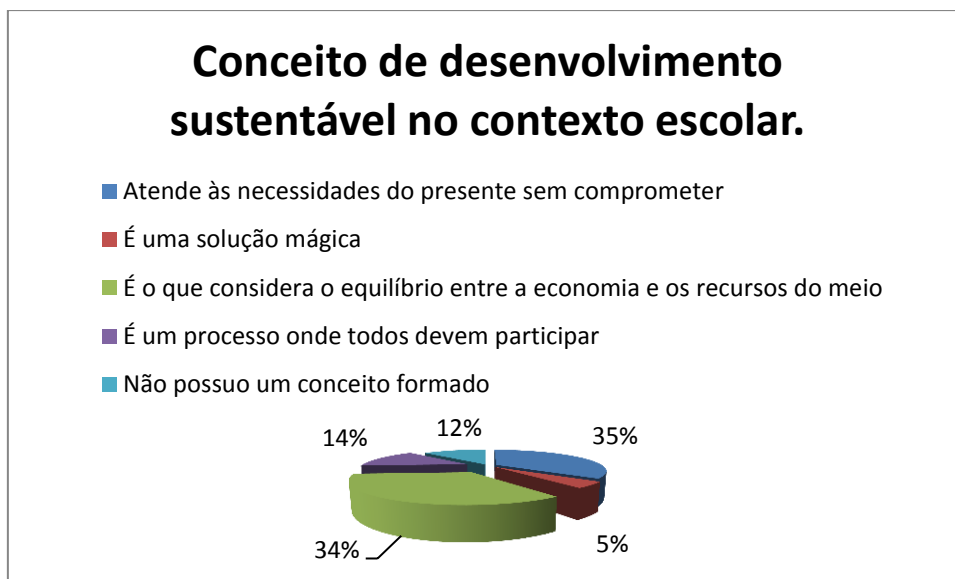
Gráfico 03 Ênfase de estudo do meio ambiente por disciplina



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maior parte dos entrevistados, 47%, considera que geografia é a disciplina escolar que mais enfatiza o estudo do meio ambiente. E a nenhuma parte, 0%, considera que história é a disciplina escolar que mais enfatiza o estudo do meio ambiente.

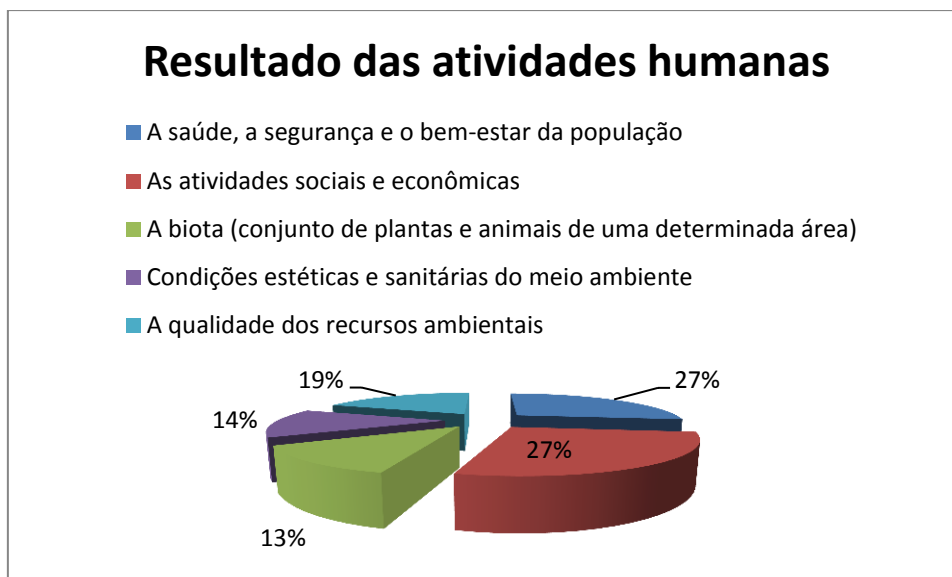
Gráfico 04 Conceito de desenvolvimento sustentável no contexto escolar



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação ao conceito de desenvolvimentos sustentável no contexto escolar, a minoria, 5%, dos entrevistados conceitua desenvolvimento sustentável como uma solução mágica que soluciona dos dilemas do nosso tempo. A maioria, 35%, dos entrevistados entende que desenvolvimento sustentável é o que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades. Essa maioria está de acordo com as ideias de Giansanti: “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (Giansanti, p.10, 1998).

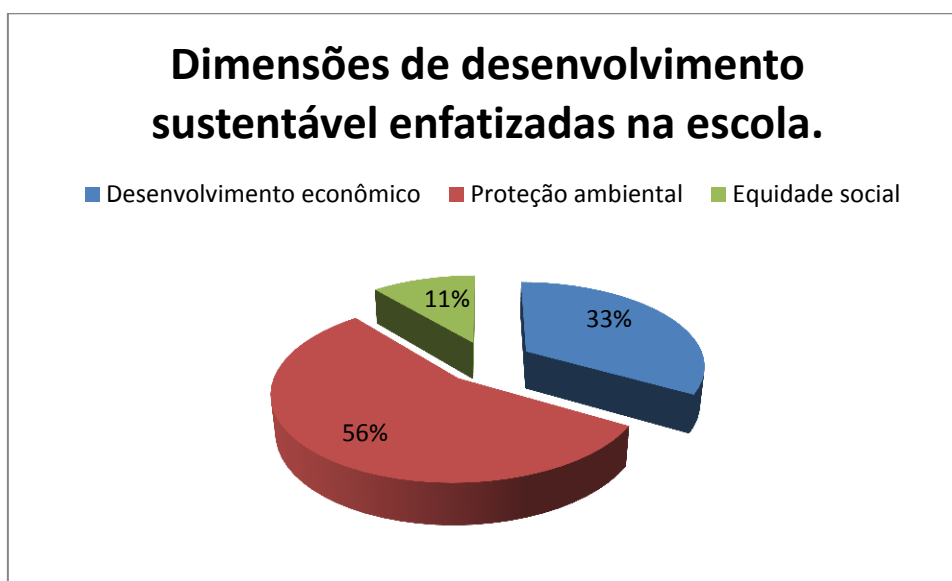
Gráfico 05 Resultado das atividades humanas



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A minoria, 13%, considera que o impacto ambiental, atividades humanas, resulta na alteração da biota. E a maioria, empatados em 27%, considera que o impacto ambiental, atividades humanas, resulta na alteração da saúde, da segurança e do bem-estar da população e atividades sociais e econômicas. Giansanti (1998) mostra que o resultado das atividades humanas pode produzir o impacto ambiental que afeta direta ou indiretamente os itens questionados.

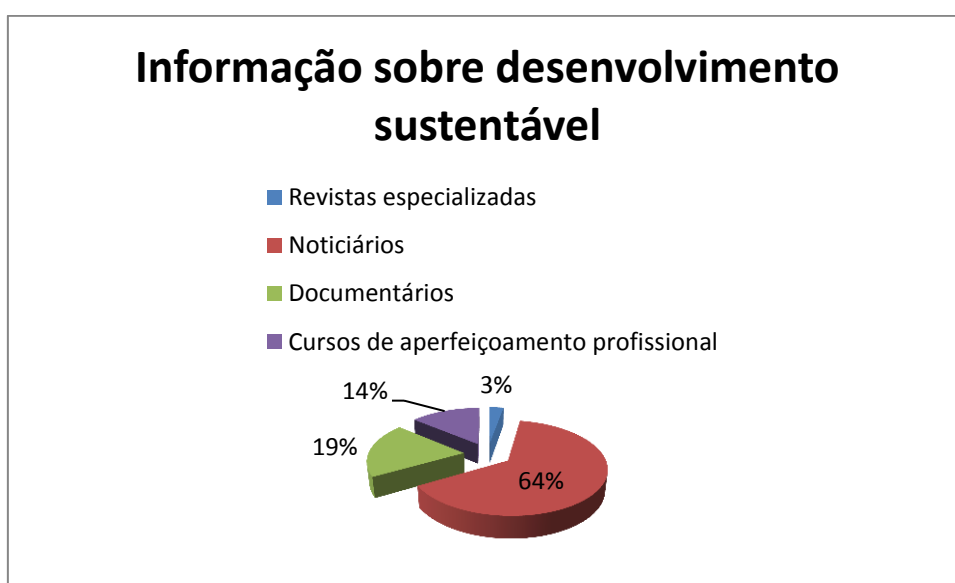
Gráfico 06 Dimensões de desenvolvimento sustentável enfatizadas na escola



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

No Brasil e em outros países, em meio ao debate na mídia e em outros contextos, NASCIMENTO, 2012, p.5 considera: “um consenso se estabeleceu – o desenvolvimento sustentável compõe-se essencialmente de três dimensões” e Barbosa (2008) traz estas dimensões como três princípios básicos que precisam ser cumpridos, desenvolvimento econômico, proteção ambiental e equidade social. A grande maioria dos estudantes, 55%, deste cepi entende que a dimensão do desenvolvimento sustentável que é enfatizado na escola é a proteção ambiental e a minoria, 19%, entende que a ênfase está relacionada a equidade social.

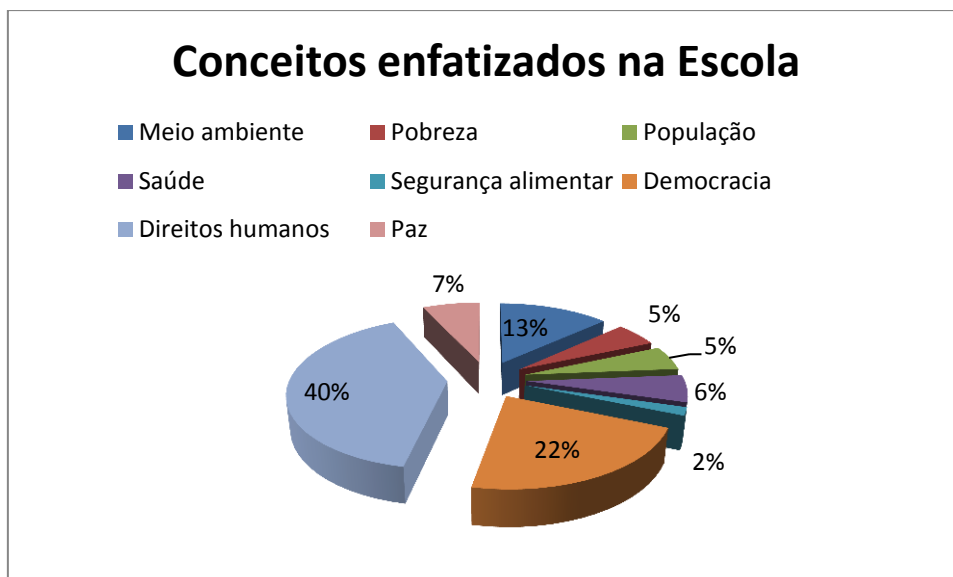
Gráfico 07 Informação sobre desenvolvimento sustentável



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 60%, utilizam de noticiários para se informarem sobre desenvolvimento sustentável e apenas 8% se utilizam de revistas especializadas.

Gráfico 08 Conceitos enfatizados na Escola

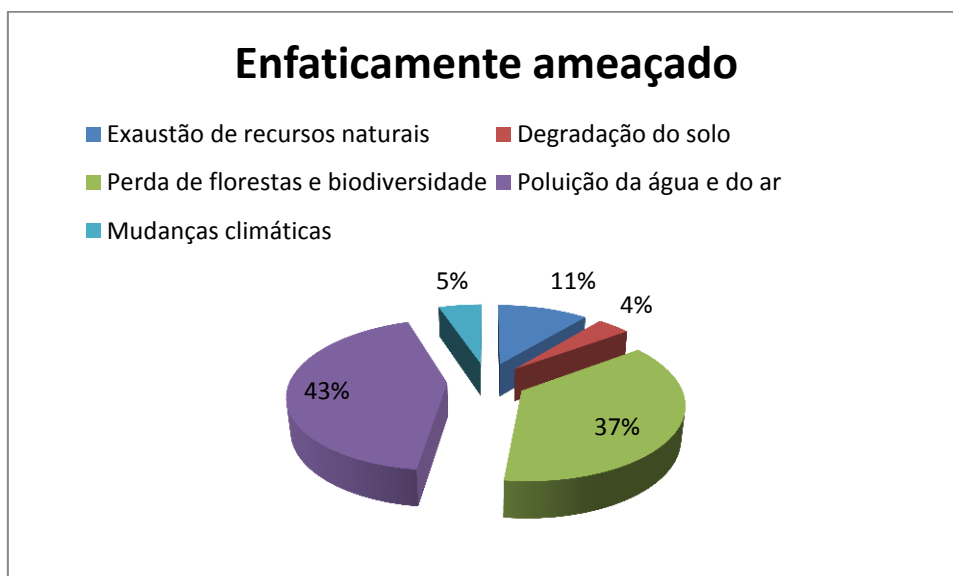


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maior parte dos entrevistados, 40%, considera que o conceito que deveria ser mais estudado na escola é direitos humanos. E a minoria, 2%, considera que o conceito que deveria ser mais estudado na escola é segurança alimentar.

Barbieri e Silva listam dois pilares da sustentabilidade e destacam o envolvimento de itens para a formulação de seu conceito: “a educação e a consciência pública constituem pilares da sustentabilidade cujo conceito envolve: meio ambiente, a pobreza, a população, a saúde, a segurança alimentar, a democracia, os direitos humanos e a paz” (BARBIERI, SILVA, 2011, p.10).

Gráfico 09 Enfaticamente ameaçado



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação a ameaça ao equilíbrio do sistema ecológico, a minoria, 4%, dos entrevistados acredita que a degradação do solo é o mais ameaçado. A maioria, 43%, dos entrevistados entende que a poluição da água e do ar é o que mais é ameaçado. Sobre essa ameaça, Cortez (2009) escreve: “o meio ambiente vem sofrendo uma grande exploração que visivelmente ameaça o equilíbrio do sistema ecológico”.

Gráfico 10 Desenvolvimento na escola

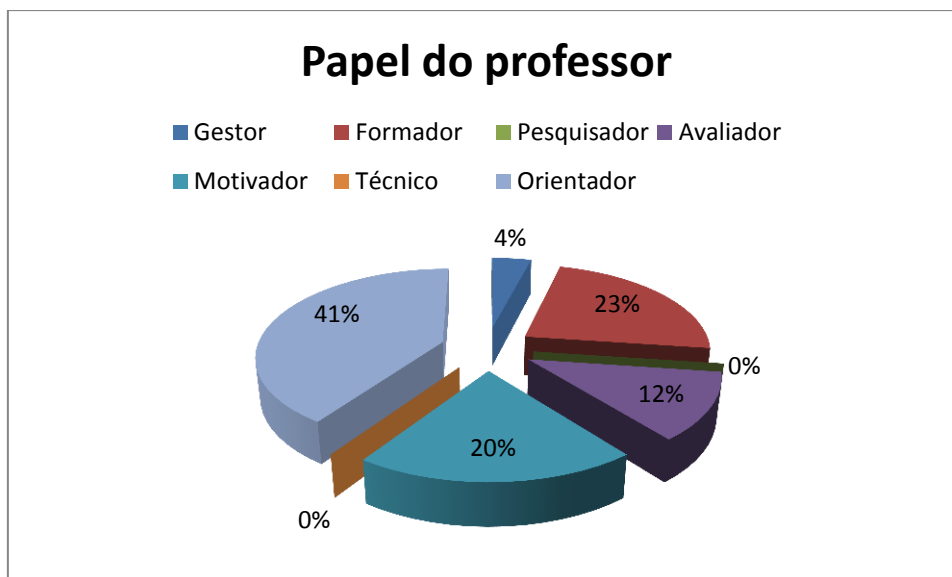


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A minoria, 9%, considera que os aspectos individuais é o item que mais se desenvolve no ambiente escolar e a maioria, 55%, considera que os aspectos sociais é o item que mais se desenvolve no ambiente escolar.

Maurício (2009) considera que a escola integral tem mais a ver com a formação integral do indivíduo, ou seja, se considera todas as faces que precisam se desenvolver para que o estudante além de se preparar para o futuro, carreira, profissão também se prepare para conviver bem em sociedade e em harmonia. Assim, o autor considera que a escola integral pode desenvolver aspectos tanto afetivos quanto cognitivos; tanto sociais quanto individuais.

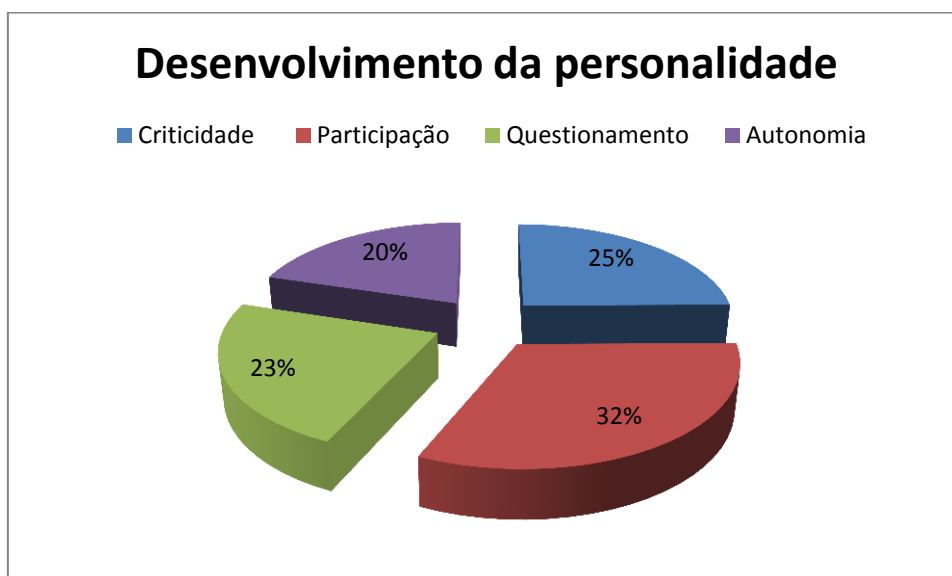
Gráfico 11 Papel do professor



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação ao papel do professor da escola de tempo integral, Clemente (2006) discute que o docente deve vestir a camisa da escola e exercer seu papel de maneira ímpar, mediando o conhecimento em todo momento. O Autor lista as maneiras de atuação do docente e a grande maioria dos estudantes, 41%, entende que o papel do professor é de atuar como orientador dos estudantes e a minoria, empatados com 0%, entende que o papel do professor é de atuar como técnico e pesquisador.

Gráfico 12 Desenvolvimento da personalidade



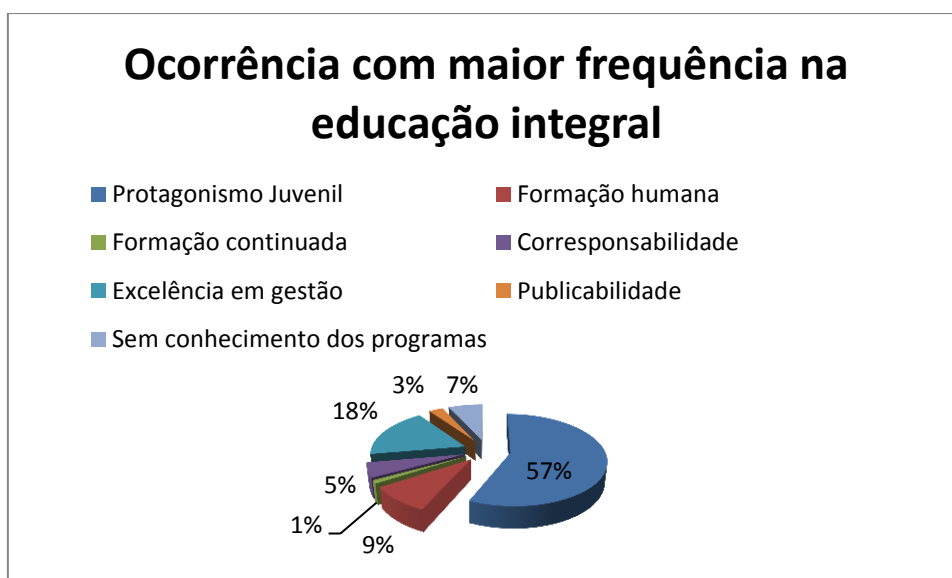
Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 32%, acredita que a sua participação foi o item mais desenvolvido na sua personalidade nesse cepi e a minoria, 20%, acredita que sua autonomia foi o item mais desenvolvido nesse cepi.

Sobre o desenvolvimento de sua personalidade, Clemente 2006 pondera:

Os alunos que passam o dia todo na escola tornam-se mais críticos, participativos, questionadores e autônomos. Os alunos são preparados para desenvolverem capacidade crítica, sendo livres para escolher e decidir. É de fundamental importância que o aluno por meio das condições propostas, possa vivenciar, identificar e incorporar valores positivos em suas relações consigo mesmo, com os outros, com o ambiente em que vive e com o sentido maior da própria existência. O aluno posiciona-se de modo articulado e conseqüente no seu cotidiano, valorizando tudo aquilo que favorece o desenvolvimento do seu potencial (CLEMENTE, 2006, p.55).

Gráfico 13 Ocorrência com maior frequência na educação integral



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

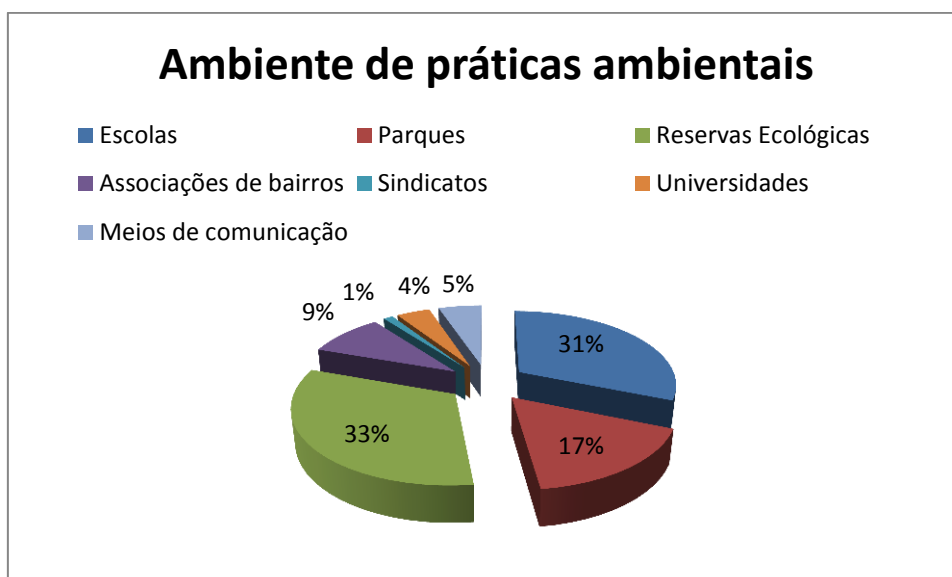
A maior parte dos entrevistados, 57%, considera que o protagonismo juvenil – o estudante como principal agente das ações escolares é o item de ocorrência com maior frequência na educação integral. E a minoria, 1%, considera que a formação continuada é o item de ocorrência com maior frequência na educação integral.

Percebe-se que este modelo de escola integral abrange vários setores da vida do aluno, pensando sempre em uma formação continuada e plena para que ele esteja preparado para enfrentar os obstáculos e dificuldades da vida adulta.

A respeito da educação integral e das premissas listadas no gráfico anterior, Santos (2009) escreve:

A rede estadual iniciou a implementação dessa modalidade em agosto de 2006 e atualmente possui setenta e sete escolas em tempo integral, beneficiando mais de dezoito mil alunos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2008)[...] Todos esses fatos mostram como o tema está em crescente evidência, de modo que as pesquisas sobre a organização da escola em tempo integral são recentes, especialmente no Brasil (SANTOS, 2009, p.20).

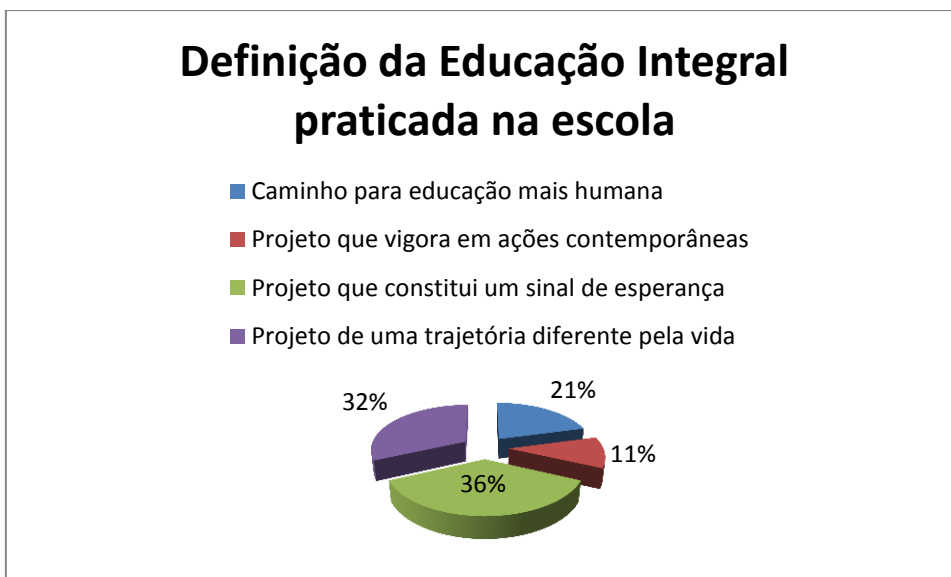
Gráfico 14 Ambiente de práticas ambientais



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação aos tipos de ambientes que é possível colocar em prática ações ambientais de maneira mais ampla, a minoria, 1%, dos entrevistados considera os sindicatos. A maioria, 33%, dos entrevistados entende que o ambiente ideal é em reservas ecológicas. Para Reigota (2009): “É consenso na comunidade internacional que a educação ambiental deve estar presente em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã”.

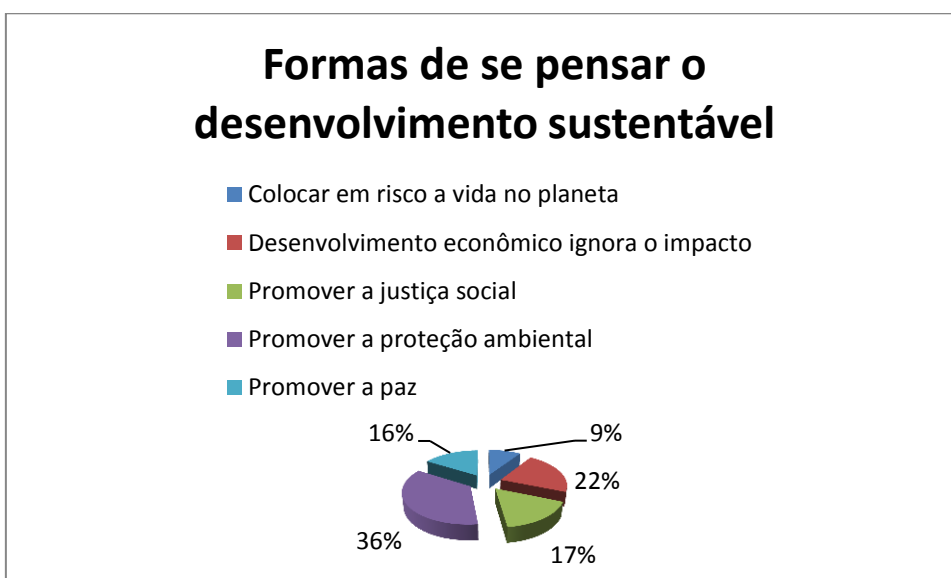
Gráfico 15 Definição da Educação Integral praticada na escola



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A minoria, 11%, entende a educação integral praticada na escola como um projeto que vigora em ações contemporâneas e a maioria, 36%, entende a educação integral praticada na escola como um projeto que constitui um sinal de esperança. Para Clemente (2009) a escola integral é “é um projeto educativo que constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam na possibilidade de construir escolas baseadas na democracia, cidadania e justiça”.

Gráfico 16 Formas de se pensar o desenvolvimento sustentável



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A grande maioria dos estudantes, 36%, que atuam neste cepi entende que promover a proteção ambiental é a melhor forma de se pensar o desenvolvimento sustentável e a minoria, 5%, entende que expressar que colocar em risco a vida no planeta é a melhor forma de se pensar o desenvolvimento sustentável.

É mencionado no manual de Boas Práticas Sustentáveis para a Escola no município de Estarreja em Portugal reflexões a cerca da forma como a vida humana pode colocar em risco a vida no planeta.

Gráfico 17 Práticas e hábitos irresponsáveis

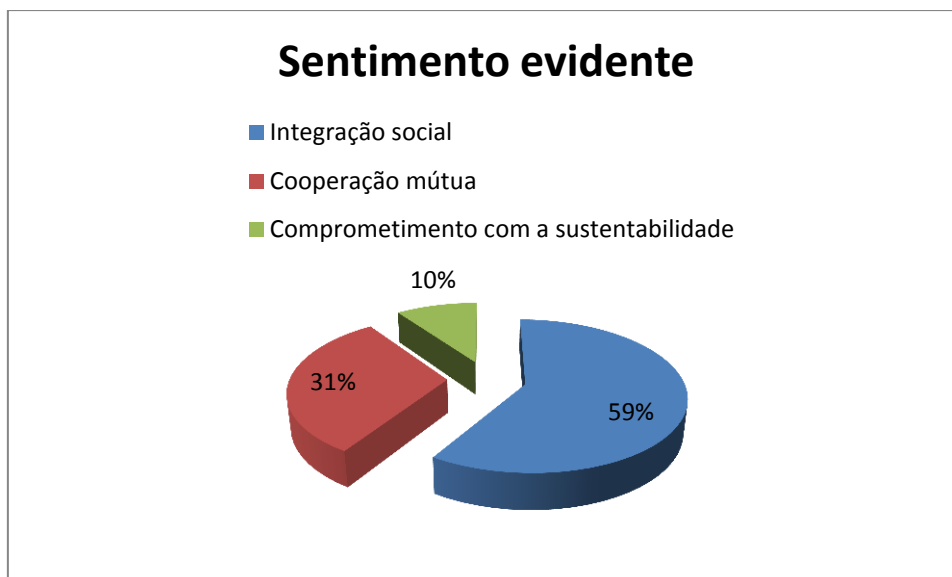


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maioria dos entrevistados, 48%, acredita que se ver torneira aberta após seu uso é a prática e hábito mais irresponsável que ocorre neste cepi e, 13%, acredita que se ver resíduos sólidos em vasos sanitários é a prática e hábito mais irresponsável que ocorre neste cepi.

Essas práticas e hábitos irresponsáveis apresentadas no gráfico 37 foram listados no manual de Boas Práticas Sustentáveis para a Escola no município de Estarreja em Portugal. Como se pode perceber questões bastante simplórias e práticas como as listadas no gráfico 37 podem ser debatidas em sala de aula em várias disciplinas abrindo espaço para a interdisciplinaridade e ainda colaborando para o desenvolvimento sustentável na escola.

Gráfico 18 Sentimento evidente

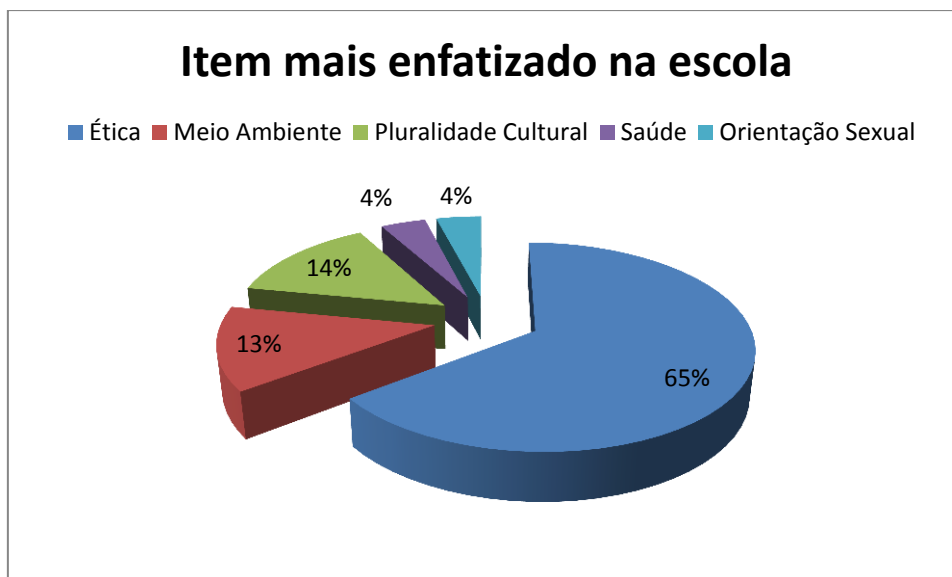


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A maior parte dos entrevistados, 59%, considera que a integração social é o sentimento mais evidente na educação integral. E a minoria, 10%, considera que o comprometimento com a sustentabilidade é o sentimento mais evidente na educação integral.

Toda a atividade realizada na escola parte de uma ideia de cooperação em que todos precisam ajudar uns aos outros. Cavedon (2012) considera que toda atividade pode ser finalizada com uma grande festa, contando com a participação da comunidade, alunos, professores, gestores. Na escola foi realizada uma gincana ambiental (vide fotos no anexo) em que se evidenciou a todo instante a integração social, a cooperação mútua e o comprometimento com a sustentabilidade.

Gráfico 19 Item mais enfatizado na escola

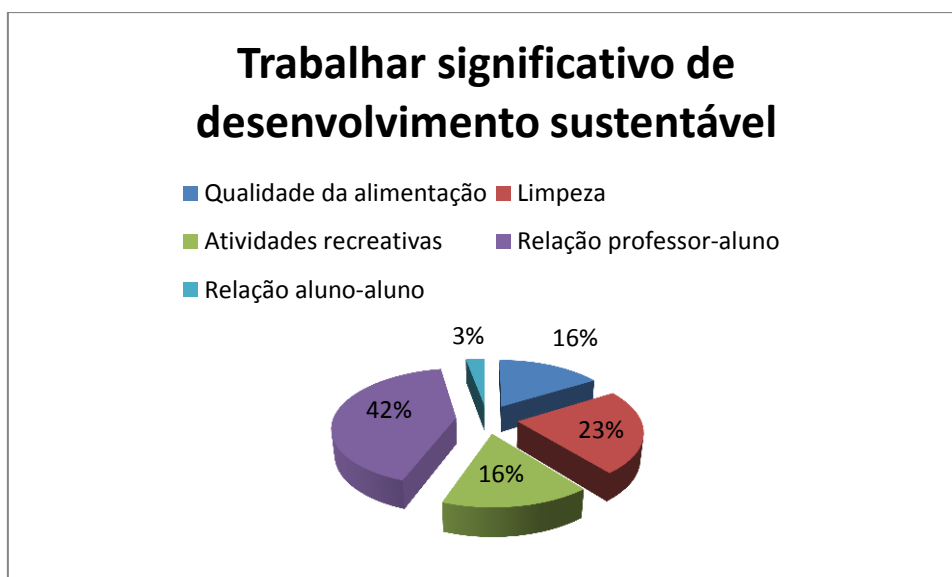


Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

Com relação aos itens mais enfatizados na escola através dos PCN's, a minoria, empatados com 4%, dos entrevistados acredita que a saúde e a orientação sexual são os itens mais enfatizado no cepi. A maioria, 65%, dos entrevistados entende que o item mais enfatizado no cepi é a ética.

Os PCN's propõem a inserção de temas transversais nas disciplinas ministradas visando a reflexão de questões relacionadas à sociedade, respeitando a faixa etária dos alunos e ainda fomentando habilidades que se apliquem a própria realidade do aluno, com a interdisciplinaridade e a transversalidade. Segundo os PCN (BRASIL, 1997) os temas transversais são aqueles que se relacionam com: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade cultura, Saúde e Orientação Sexual. Então, além de fomentar uma melhora na educação brasileira segundo os índices avaliatórios, também se estará contribuindo para uma sociedade mais crítica e igualitária.

Gráfico 20 Trabalho significativo de desenvolvimento sustentável



Fonte: Dados obtidos pelo autor da pesquisa 2016

A escola tem a responsabilidade de educar para a saúde, “já que a conformação de atitudes estará fortemente associada a valores que o professor e toda comunidade escolar transmitirão inevitavelmente aos alunos durante o convívio escolar (BRASIL, 2000, p.97). Muitos valores são compartilhados na escola por meio de coisas simples como por exemplo; a qualidade da merenda escolar, a limpeza, atividades, a relação de professor e aluno, tudo isso é aprendido diariamente no convívio cotidiano (BRASIL, 2000).

A minoria, 3%, entende que a relação aluno-aluno é o item mais significativo que é trabalhado no desenvolvimento sustentável e a maioria, 42%, entende que a relação-professor aluno é o item mais significativo que é trabalhado no desenvolvimento sustentável.

CONCLUSÃO

De acordo com os resultados da pesquisa de como está sendo construída a percepção de desenvolvimento sustentável na escola, foi possível perceber que o assunto é familiar a todos os respondentes. Porém, os professores em suas práticas dão mais ênfase aos aspectos cognitivos, sendo que os temas ambientais são mais trabalhados nas disciplinas de biologia e geografia.

O meio ambiente como tema transversal não tem sido valorizado pelos professores em relação aos outros temas sugeridos pelo Ministério da Educação.

Quanto às ações, estão mais voltadas para as situações práticas do dia a dia na escola. Nesse mesmo momento verificou que cada profissional da educação, seja nas disciplinas ministradas ou nas atitudes educativas diárias, tem contribuído para a fundamentação teórica dos estudantes a respeito do tema.

Assim, comprova-se a hipótese deste estudo, por apresentar como professores e alunos constroem a percepção de sustentabilidade, em uma proporção ainda que pequena praticam atos sustentáveis na escola.

O objetivo geral foi atingido, pois a indagação foi necessária no sentido de proporcionar a compreensão da percepção sobre desenvolvimento sustentável na escola.

RECOMENDAÇÕES

- Palestras na escola sobre educação sustentável para conscientizar todos os profissionais sobre a importância do tema;
- Propor trabalhos interdisciplinares para a questão ambiental seja inserida em as disciplinas;
- Praticar ações sustentáveis fazendo destas um hábito rotineiro para cuidar do ambiente;
- Desenvolver projetos coletivos para trabalhar a sustentabilidade;
- Incluir nos planos de aula o tema transversal sobre o meio ambiente em igual importância aos outros temas;
- Capacitar e melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação disponibilizando a eles materiais e condições que possibilite aulas mais interessantes, participativas e dinâmicas sobre o tema;
- Conscientizar aos estudantes da importância de se ter, a todo o momento, dentro e fora da escola, uma atitude sustentável seja na esfera ambiental, social e econômica;
- Intensificar com leituras, seminários, ciclo de palestras, gincanas e outros, a discussão e a prática de sustentabilidade dentro e fora da escola com a mobilização de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jozimar de Paes. **Desafios para a educação ambiental no caldeirão do “desenvolvimento sustentável”** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. p. 12-17. Desenvolvimento (in)sustentável?. ISBN: 978-85 7982-027-4. Available from SciELO Books.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARAÚJO, Magnólia Fernandes Florêncio de. PEDROSA, Maria Arminda. **Desenvolvimento sustentável e concepções de professores de biologia em formação inicial**. Revista Ensaio, Belo Horizonte v.16 n. 02 p. 71-83/maio-ago/2014.
- BARBIERI, José Carlos, SILVA, Dirceu da. **desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios**. RAM, REV. ADM. MACKENZIE, V. 12, N. 3, Edição Especial • SÃO PAULO, SP • MAIO/JUN. 2011 • ISSN 1678-6971 • Submissão: 17 jan. 2011. Aceitação: 18 mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n3/a04v12n3.pdf> Acesso em 06 de julho de 2016 às 8 horas e 51 minutos.
- BARBOSA, Gisele Silva. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. Revista Visões 4º Edição, nº 4, volume 1 –jan/jun 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARROS, Izabela Pinheiro Alves Felipe. **Práticas de desenvolvimento sustentável na gestão de projetos**. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG- Brasil- nº 3 – Ano II – 05/2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.
- BEZERRA, Érica José. Et. Al. **A CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE BIOLOGIA SOBRE RECICLAGEM E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CONTEXTO DA SUSTENTABILIDADE**. II Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA10_ID7198_01092015224255.pdf Acesso em 12 de dezembro de 2016 às 13 horas e 29 min.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p
- _____. BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmentos Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética**. V.8. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmentos Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. V.9. Brasília: MEC/ SEF, 2000.
- BELLEN, Hans Michael Van. **Indicadores de Sustentabilidade**. Rio de Janeiro, FGV, 2003.

BRAUN, Ricardo. **Desenvolvimento ao ponto sustentável**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOYD, H. W. J.; WETFALL, R. **Pesquisa mercadológica: texto e caso**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.

CAMPOS, Rosilene Amélia de Campos. **A educação ambiental e a formação do educador crítico: Estudo de caso em uma escola da rede pública**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000

CARVALHO, L. M. de. **A Educação Ambiental e a formação de professores**. In: MEC; SEF, Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 2001.

CARVALHO, G. A. **Desenvolvimento, Implantação e Avaliação de um programa de Educação Ambiental a Campo Para Escolas de 1º E 2º Graus**. 2001. 117 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. **Ética e cidadania na prática educacional**. Promoção Prefeitura, Trabalho e Honestidade-SEMED. Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Pe Marcos Passerine. APOIO: UNICEF.[s.d]

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez.2002.

CAVEDON, Carolina Christmann. **Gincana ambiental: o despertar para uma prática possível**. Educação Ambiental: da teoria à prática/ organização Cassiano Pamplona Lisboa. Eunice Aita Isaia Kindel; Alexandre José Diehl Krob – Porto Alegre; Mediação, 2012.

CLEMENTE, Cintia. **Educação em tempo integral: segredo de qualidade**. Revista de Educação do Cogeime. Ano 15 - n. 28 – junho/2006 Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/28Artigo3.pdf> Acesso em 08 de julho de 2016 às 13 horas e 50 minutos.

_____. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. Anpae, Portugal, n. 9, 2010.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. **Anísio Teixeira, uma visão do futuro**. 2002.

CORTEZ, Ana Tereza Cacerez. **Consumo e desperdício as duas faces das desigualdades**. ORTIGOZA, SAG., orgs. Da produção ao consumo: impactos socioambientais no espaço urbano [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 146 p. ISBN 978-85-7983-007-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n9brm/pdf/ortigoza-9788579830075-03.pdf> Acesso em 06 de julho de 2016 às 10 horas e 27 minutos.

DECLARAÇÃO DO MILÊNIO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração aprovada pela Assembleia Geral**. Resolução A/RES/55/2, 8 de Setembro de 2000. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf> Acesso dia 16 de maio de 2016 às 18 horas e 56 minutos.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas (SP): Papirus, 2001.

DIRETRIZES DO PROGRAMA DO ENSINO INTEGRAL. São Paulo. 2012
Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> Acesso em
07 de julho de 2016 às 12 horas e 03 minutos.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. **EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 13-25, jan.-abr. 2010.

ELIA, Sílvio. **Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 48^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

FREITAS, Mário. **A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 547-575, jul./dez. 2004 Disponível em:
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em 06 de julho de 2016 às 13 horas e 44 minutos.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade** : uma contribuição á década da educação para o desenvolvimento sustentável – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **“Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica”**. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (orgs.) Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. P.84- 111.

GIANSANTI, Roberto. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. Coordenação Sueli Angelo Furlan, Francisco Escarlato- São Paulo: Atual, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. – **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GUARÁ, I. M. **É imprescindível educar integralmente**. In: CENPEC. Educação integral. São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, P. R. B. – **Métodos quantitativos estatísticos**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil 2012.

JACOBI, Pedro. **Educar para a sustentabilidade: complexidade, flexibilidade, desafios**. In: Revista Educação e Pesquisa – vol 31/2 – maio/agosto 2005, FEUSP.

JÚNIOR, Alfredo Morel do Reis. **A formação do professor e a Educação Ambiental**. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

KINDEL, Eunice Isaia. **Para além da visão antropocêntrica**. Educação Ambiental: da teoria à prática/ organização Cassiano Pamplona Lisboa. Eunice Aita Isaia Kindel; Alexandre José Diehl Krob – Porto Alegre; Mediação, 2012.

LEFF, Enrique. **Pensar a complexidade ambiental**. In: LEFF, Enrique (org.). A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a Ciências humanas**. 2. Ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LIMA, Luís Antônio de Oliveira Lima. **Crise do petróleo e evolução recente da economia brasileira.** Rev. adm. empres. vol.17 no.2 São Paulo Mar./Apr. 1977 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901977000200004> acesso em 05 de julho de 2016 às 09 horas e 47 min.

LINDNER, Edson Luiz. **Educação Ambiental da teoria à prática.** Porto Alegre. Ed. Mediação 2012. p. 15.

MANUAL DE BOAS PRATICAS SUSTENTAVEIS PARA AS ESCOLAS, Disponível em http://ecocidade.cm-estorreja.pt/Atualizar_Site/guia_escolas.pdf Acesso em 08 de julho de 2016 às 22 horas e 18 minutos.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. – **Fundamentos de metodologia científica.** E. M. 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos em metodologia científica.** 6. ed. 7. Reimpr. São Paulo, Atlas, 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MAURICIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola.** In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

MINAYO, M. S. C. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1995.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 1996. 265p.

MINAYO-GOMEZ, CARLOS; THEDINCOSTA, SONIA, M. da F. **A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas.** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro.V. 13, supl. 2, p. 21– 32,1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica; interrogando o campo como linguista aplicado.** In: Por uma linguística aplicada indisciplinar. MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

MOURA, Carvalho Isabel Cristina. **Qual educação ambiental?** Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. Agroecol. e Desenvol. Sustent. – Porto Alegre, v.2. n. 2. Abri/juh. 2001.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro da. **Trajatória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico.** estudos avançados 26 (74), 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n74/a05v26n74.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016 às 14 horas e 56 minutos.

NOSELLA, Paolo. **A educação e o mundo do trabalho: a sociedade industrial à sociedade pós-industrial.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 242-256.

OLIVEIRA, Carla Montefusco de. **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: uma discussão ambiental e social** III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematico/b181e2fe9b7a09d90e_Carla%20Montefusco%20de%20Oliveira.pdf Acesso em 04 de julho de 2016 às 9 horas e 21 minutos.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Profissão docente e gestão democrática da educação. Extraclasse** – Revista de Trabalho e Educação / Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. n. 2, vol. 1. jan. 2009. Belo Horizonte, 2009. p. 210-217.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3º ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

PERELMAN C. **Ética e direito**. São Paulo: Editora Martins Fontes; 1996.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Eduff, 1986.

PORTILHO, Fátima. **Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania**. São Paulo, Cortez Editora, 2005, 255pp.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. Revista e ampliada: São Paulo: Brasiliense, 2009 (Coleção primeiros passos).

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social - **Métodos e Técnicas**. 3ª edição. São Paulo, Atlas, 2008. 334 p.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. **Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica**. *Estud. av.* [online]. 2012, vol.26, n.74, pp.65-92. ISSN 0103 4014.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. Ed, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. [manuscrito]. 2009.

SEGURA, D. de S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua a consciência crítica**. São Paulo. Annablume, 2001.

SEVERINO, A. C. – **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SHE, L. H. N.; GOUVEIA, M. J. A.; FERREIRA, S. S. **Educação integral e intersectorialidade. Salto para o futuro, ano XIX**, n. 13, p. 5-9, out. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971.

TETRA PAK–Cultura ambiental nas escolas Disponível em: <http://www.culturaambientalnasescolas.com.br/noticia/economia/conheca-exemplos-de-aco-es-sustentaveis-nas-escolas> Acesso em 08 de julho de 2016 às 22 horas e 50 minutos.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: alternativas e impasses**. KEINERT, Tania Margarete Mezzomo, (Org) . Organizações sustentáveis:

utopias e inovações. /– São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2007.

VILAÇA, M.L.C. **Pesquisa e Ensino: considerações e Reflexões**. Revista Escrita. Vol.1. n. 2, Mai/Ago 2010. Acesso em: 9 jun.2011.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAR, Maria B. Caballo. **A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 240 p.



APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo as questões abaixo. Marque um "X" no parêntese que melhor especifique sua escolha.

01. Qual é o seu gênero?

- a) () Feminino;
- b) () Masculino;

02. Com relação ao ambiente físico e os relacionamentos com a comunidade escolar, como você considera sua unidade escolar?

- a) () Muito desagradável;
- b) () Desagradável;
- c) () Agradável;
- d) () Muito agradável;

03. De maneira geral, como você participa de cursos de aperfeiçoamento?

- a) () Somente cursos oferecidos gratuitamente;
- b) () Promovidos pela Unidade escolar ou SEDUCE;
- c) () Uso recursos financeiros próprios;
- d) () Participo somente em horário escolar;
- e) () Não tenho participado de cursos de aperfeiçoamento

04. Sobre desenvolvimento sustentável, qual conceito cabe melhor em seu contexto escolar?

- a) () É aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades;
- b) () É uma solução, uma fórmula mágica, que pretende estabelecer um outro processo de produção para solucionar os dilemas socioambientais de nosso tempo;
- c) () É o que considera o equilíbrio entre a economia e os recursos do meio ambiente atendendo às atividades humanas num sistema global interdependente;
- d) () É um processo dinâmico coletivo onde todos devem participar, e não somente algumas instituições do governo ou do setor empresarial, através de esquemas muito elaborados de marketing ambiental para criar uma imagem positiva de fachada, mas vazia de conteúdo.

e) () Não possui um conceito formado sobre o assunto

05. O impacto ambiental pode ser entendido como o resultado das atividades humanas principalmente sobre:

- a) () A saúde, a segurança e o bem-estar da população;
- b) () As atividades sociais e econômicas;
- c) () A biota (conjunto de plantas e animais de uma determinada área);
- d) () As condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;
- e) () A qualidade dos recursos ambientais;

06. Qual das três dimensões que compõem o desenvolvimento sustentável deveria ser estudado de maneira aprofundada na escola?

- a) () Desenvolvimento econômico;
- b) () Proteção ambiental;
- c) () Equidade social;

07. Qual maneira você mais utiliza para se informar a respeito de desenvolvimento sustentável?

- a) () Revistas especializadas;
- b) () Noticiários;
- c) () Documentários;
- d) () Cursos de aperfeiçoamento profissional;

08. Do seu ponto de vista, qual das competências listadas abaixo deve ser reconhecida e avaliada mais intensamente?

- a) () Capacidade de elaborar, concluir e participar de projeto interdisciplinar e/ou transdisciplinar;
- b) () Capacidade de integrar os objetivos da Educação Ambiental nas diferentes disciplinas e determinar um marco conceitual comum;
- c) () Capacidade de apreciar e responder às necessidades da comunidade local com a perspectiva de um desenvolvimento sustentável;
- d) () Capacidade de introduzir uma dimensão mais global da Educação Ambiental;

09. O meio ambiente vem sofrendo uma grande exploração que visivelmente ameaça o equilíbrio do sistema ecológico. Qual das alternativas abaixo é a mais ameaçada:

- a) () Exaustão de recursos naturais;

- b) () Degradação do solo;
- c) () Perda de floresta e biodiversidades;
- d) () Poluição da água e do ar;
- e) () Mudanças climáticas;

10. A escola integral pode desenvolver aspectos tanto afetivos quanto cognitivos; tanto sociais quanto individuais. Qual desses é melhor desenvolvido em sua escola?

- a) () Aspectos afetivos;
- b) () Aspectos cognitivos;
- c) () Aspectos sociais;
- d) () aspectos individuais;

11. Qual papel é exercido com mais frequência pelo professor de sua unidade escolar?

- a) () Gestor;
- b) () Formador;
- c) () Pesquisador;
- d) () Avaliador;
- e) () Motivador;
- f) () Técnico;
- g) () Orientador;

12. Na sua opinião, qual das alternativas abaixo foi mais desenvolvido na sua personalidade na sua unidade escolar?

- a) () Relacionamento consigo mesmo;
- b) () Relacionamento com os outros;
- c) () Relacionamento com o ambiente em que vive;
- d) () Relacionamento com o sentido da própria existência;

13. O Programa Novo Futuro em Goiás trabalha com a educação em tempo integral voltada para o ensino médio. Entre suas premissas listadas abaixo, qual ocorre com mais frequência na sua unidade escolar?

- a) () Protagonismo Juvenil – O estudante como principal agente das ações escolares;
- b) () Conhecimento a serviço da formação humana – Práticas pedagógicas coerentes com os quatro pilares da educação;
- c) () Formação continuada – Educadores comprometidos com uma educação permanente e significativa;

- d) () Corresponsabilidade – Todos contribuem para o bom andamento da instituição;
- e) () Excelência em gestão – Trabalho voltado a busca de resultados;
- f) () Publicabilidade – Transferir para outras instituições experiências positivas;
- g) () Não tenho conhecimento destes programas

14. Vários projetos podem ser desenvolvidos com a finalidade de promover a educação sustentável dentro e fora da escola. Todos, gestores, educadores, alunos e comunidade, podem participar. Quem mais tem promovido essa educação sustentável?

- a) () Gestores;
- b) () Educadores;
- c) () Alunos;
- d) () Comunidade;
- e) () Não tem havido manifestações de comprometimento

15. Qual das definições abaixo de educação integral mais se aproxima do que se pratica em sua unidade escolar?

- a) () É um caminho para a uma educação mais humana e eficaz para o meio social precisa de ajustes, claro, mas é uma esperança.
- b) () É um projeto novo que vigora em ações contemporâneas e não está aí apenas para atender a determinadas classes como fora por muito tempo a escola.
- c) () É um projeto educativo que constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam na possibilidade de construir escolas baseadas na democracia, cidadania e justiça.
- d) () É um projeto de indivíduos que creem em uma trajetória diferente pela vida. Um ambiente de ajuda mútua em que se aprende a cooperar com o outro somando esforços para distanciar da sociedade o individualismo exacerbado que não enxerga o outro de maneira integral.

16. Abaixo são listadas algumas formas de se pensar o desenvolvimento sustentável dentro da escola. Qual delas é mais praticada na sua unidade escolar?

- a) () A vida humana pode colocar em risco a vida no planeta;
- b) () O desenvolvimento econômico ignora o impacto de suas ações no ambiente;
- c) () Reflexão sobre o que pode ser feito para promover a justiça social;
- d) () Reflexão sobre o que pode ser feito para promover a proteção ambiental;
- e) () Reflexão sobre o que pode ser feito para promover a paz;

17. A educação integral requer um ambiente educativo em que práticas e hábitos comportamentais estejam vinculados a um consumo responsável. Por exemplo, em relação ao consumo **irresponsável** de água em sua unidade escolar, é mais comum:

- a) () Se ver torneira aberta após o seu uso;
- b) () Se ver torneira estragada e jorrando água;
- c) () Se ver resíduos em vasos sanitários;
- d) () Se ver a torneira aberta enquanto se escova os dentes;

18. As atividades realizadas na escola: apresentações, seminários, palestras, conferências, gincanas, etc, partem de uma ideia de cooperação em que todos precisam ajudar uns aos outros. Qual o sentimento abaixo fica mais evidente nesse momento:

- a) () Integração social;
- b) () Cooperação mútua;
- c) () Comprometimento com a sustentabilidade;

19. Segundo os PCN's, os temas transversais são aqueles que se relacionam com: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Qual dos itens é mais enfatizado pela sua unidade escolar?

- a) () Ética;
- b) () Meio Ambiente;
- c) () Pluralidade Cultural;
- d) () Saúde;
- e) () Orientação Sexual;

20. A escola tem a responsabilidade de educar também para a saúde integral. Qual desses itens é mais significativo para se trabalhar o desenvolvimento sustentável em sua unidade escolar?

- a) () A qualidade da alimentação;
- b) () A limpeza;
- c) () Atividades recreativas;
- d) () Relação professor-aluno;
- e) () Relação aluno-aluno;



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo as questões abaixo. Marque um “X” no parêntese que melhor qualifica sua escolha.

01. Qual é o seu gênero?

- a) () Feminino;
- b) () Masculino;

02. Com relação ao ambiente físico e os relacionamentos com a comunidade escolar, como você considera sua unidade escolar?

- a) () Muito desagradável;
- b) () Desagradável;
- c) () Agradável;
- d) () Muito agradável;

03. O meio ambiente não apenas como sinônimo de fauna e flora é estudado de maneira mais profunda em qual das disciplinas abaixo?

- a) () História;
- b) () Geografia;
- c) () Português;
- d) () Química;
- e) () Biologia;

04. Sobre desenvolvimento sustentável, qual conceito cabe melhor em seu contexto escolar?

- a) () É aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades;
- b) () É uma solução, uma fórmula mágica, que pretende estabelecer um outro processo de produção para solucionar os dilemas socioambientais de nosso tempo;
- c) () É o que considera o equilíbrio entre a economia e os recursos do meio ambiente atendendo às atividades humanas num sistema global interdependente;
- d) () É um processo dinâmico coletivo onde todos devem participar, e não somente algumas instituições do governo ou do setor empresarial, através de

esquemas muito elaborados de marketing ambiental para criar uma imagem positiva de fachada, mas vazia de conteúdo.

e) () Não possui um conceito formado sobre o assunto

05. O impacto ambiental pode ser entendido como o resultado das atividades humanas principalmente sobre:

a) () A saúde, a segurança e o bem-estar da população;

b) () As atividades sociais e econômicas;

c) () A biota (conjunto de plantas e animais de uma determinada área);

d) () As condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;

e) () A qualidade dos recursos ambientais;

06. Qual das três dimensões que compõem o desenvolvimento sustentável deveria ser estudado de maneira aprofundada na escola?

a) () Desenvolvimento econômico;

b) () Proteção ambiental;

c) () Equidade social;

07. Qual maneira você mais utiliza para se informar a respeito de desenvolvimento sustentável?

a) () Revistas especializadas;

b) () Noticiários;

c) () Documentários;

08. Na sua opinião, qual desses conceitos deveria ser mais estudado a nível de ensino médio?

a) () Meio ambiente;

b) () Pobreza;

c) () População;

d) () Saúde;

e) () Segurança alimentar;

f) () Democracia;

g) () Direitos humanos;

h) () Paz;

09. O meio ambiente vem sofrendo uma grande exploração que visivelmente ameaça o equilíbrio do sistema ecológico. Qual das alternativas abaixo é a mais ameaçada:

- a) () Exaustão de recursos naturais;
- b) () Degradação do solo;
- c) () Perda de floresta e biodiversidades;
- d) () Poluição da água e do ar;
- e) () Mudanças climáticas;

10. A escola integral pode desenvolver aspectos tanto afetivos quanto cognitivos; tanto sociais quanto individuais. Qual desses é melhor desenvolvido em sua escola?

- a) () Aspectos afetivos;
- b) () Aspectos cognitivos;
- c) () Aspectos sociais;
- d) () Aspectos individuais;

11. Qual papel é exercido com mais frequência pelo professor de sua unidade escolar?

- a) () Gestor;
- b) () Formador;
- c) () Pesquisador;
- d) () Avaliador;
- e) () Motivador;
- f) () Técnico;
- g) () Orientador;

12. Os alunos que passam o dia todo na escola tornam-se mais críticos, participativos, questionadores e autônomos. Na sua opinião, qual das alternativas abaixo foi mais desenvolvido na sua personalidade na sua unidade escolar?

- a) () Criticidade;
- b) () Participação;
- c) () Questionamento;
- d) () Autonomia;

13. O Programa Novo Futuro em Goiás trabalha com a educação em tempo integral voltada para o ensino médio. Entre suas premissas listadas abaixo, qual ocorre com mais frequência na sua unidade escolar?

- a) () Protagonismo Juvenil – O estudante como principal agente das ações escolares;

- b) () Conhecimento a serviço da formação humana – Práticas pedagógicas coerentes com os quatro pilares da educação;
- c) () Formação continuada – Educadores comprometidos com uma educação permanente e significativa;
- d) () Corresponsabilidade – Todos contribuem para o bom andamento da instituição;
- e) () Excelência em gestão – Trabalho voltado a busca de resultados;
- f) () Publicabilidade – Transferir para outras instituições experiências positivas;
- g) () Não tenho conhecimento destes programas

14. Em qual dos ambientes abaixo é possível colocar em prática ações ambientais de maneira mais ampla?

- a) () Escolas;
- b) () Parques;
- c) () Reservas ecológicas;
- d) () Associações de bairros;
- e) () Sindicatos;
- f) () Universidades;
- g) () Meios de comunicação

15. Qual das definições abaixo de educação integral mais se aproxima do que se pratica na sua unidade escolar?

- a) () É um caminho para a uma educação mais humana e eficaz para o meio social precisa de ajustes, claro, mas é uma esperança.
- b) () É um projeto novo que vigora em ações contemporâneas e não está aí apenas para atender a determinadas classes como fora por muito tempo a escola.
- c) () É um projeto educativo que constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam na possibilidade de construir escolas baseadas na democracia, cidadania e justiça.
- d) () É um projeto de indivíduos que creem em uma trajetória diferente pela vida. Um ambiente de ajuda mútua em que se aprende a cooperar com o outro somando esforços para distanciar da sociedade o individualismo exacerbado que não enxerga o outro de maneira integral.

16. Abaixo são listadas algumas formas de se pensar o desenvolvimento sustentável dentro da escola. Qual delas é mais praticada na sua unidade escolar?

- a) () A vida humana pode colocar em risco a vida no planeta;
- b) () O desenvolvimento econômico ignora o impacto de suas ações no ambiente;
- c) () Reflexão sobre o que pode ser feito para promover a justiça social;

- d) () Reflexão sobre o que pode ser feito para promover a proteção ambiental;
- e) () Reflexão sobre o que pode ser feito para promover a paz;

17. A educação integral requer um ambiente educativo em que práticas e hábitos comportamentais estejam vinculados a um consumo responsável. Por exemplo, em relação ao consumo **irresponsável** de água em sua unidade escolar, é mais comum:

- a) () Se ver torneira aberta após o seu uso;
- b) () Se ver torneira estragada e jorrando água;
- c) () Se ver resíduos em vasos sanitários;
- d) () Se ver a torneira aberta enquanto se escova os dentes;

18. As atividades realizadas na escola: apresentações, seminários, palestras, conferências, gincanas, etc, partem de uma ideia de cooperação em que todos precisam ajudar uns aos outros. Qual o sentimento abaixo fica mais evidente nesse momento:

- a) () Integração social;
- b) () Cooperação mútua;
- c) () Comprometimento com a sustentabilidade;

19. Segundo os PCN's, os temas transversais são aqueles que se relacionam com: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Qual dos itens é mais enfatizado pela sua unidade escolar?

- a) () Ética;
- b) () Meio Ambiente;
- c) () Pluralidade Cultural;
- d) () Saúde;
- e) () Orientação Sexual;

20. A escola tem a responsabilidade de educar também para a saúde integral. Qual desses itens é mais significativo para se trabalhar o desenvolvimento sustentável em sua unidade escolar?

- a) () A qualidade da alimentação;
- b) () A limpeza;
- c) () Atividades recreativas;
- d) () Relação professor-aluno;
- e) () Relação aluno-aluno;



APÊNDICE C - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **WESLEY PEREIRA DE SANTANA** identidade 3457262 Pc-Go. O mestrando encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Dissertação, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 24 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

- Mestrando -

Senhor:

Gestor da Escola- GO

Senhor:



APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA PERCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM PERÍODO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS**

A Justificativa está na relevância que o autor da pesquisa considera sobre o desenvolvimento sustentável; a necessidade de associar ao tema uma postura prática mais intensa por parte dos estudantes, de maneira específica; e de toda a comunidade, de maneira geral.

Os objetivos se desdobram em identificar como o desenvolvimento sustentável é trabalhado na escola; verificar a contribuição dos profissionais da educação para a fundamentação teórica dos estudantes a respeito de desenvolvimento sustentável e conhecer as práticas dos estudantes sobre a sustentabilidade na escola;

Os procedimentos utilizados na pesquisa serão registrados por meio de um questionário aplicado aos profissionais da educação e outro aplicado aos estudantes de ensino médio na cidade de São Luís de Montes Belos – Goiás – Brasil.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: os participantes responderão a questionário estruturado com 20 questões para os profissionais da educação e 20 questões para os estudantes onde não há necessidade de identificação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu

consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo, transporte.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: profissionais da educação e estudantes do Centro de Ensino em Período Integral Américo Antunes de São Luís de Montes Belos – Goiás – Brasil.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nome _____

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____/____/____



ANEXO A - GINCANA AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO



Figura 01 – Equipe vermelha



Figura 02 – Equipe azul



Figura 03 – Estudantes recolhendo garrafas pets no Córrego Buritis



Figura 04 – Estudantes preparando o transporte dos pets recolhidos



Figura 05 – Reciclados: pets e metais acondicionados para transporte da empresa de reciclados



Figura 06 – Empresa de reciclados recolhendo todo o material juntado na gincana