

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

LEANDRO SALES ESTEVES

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSERIDA NO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO, A PARTIR DO RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES.

São Paulo

2017

LEANDRO SALES ESTEVES

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSERIDA NO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO, A PARTIR DO RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Arte e História da  
Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie,  
como requisito parcial à obtenção de título de  
Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi

São Paulo

2017

E79e Esteves, Leandro Sales.

Um estudo sobre a educação ambiental inserida no programa Mais Educação, a partir do relato dos professores / Leandro Sales Esteves.  
67 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) –  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

Bibliografia: f. 63 - 67.

1. Programa Mais Educação. 2. Educação integral. 3. Educação ambiental. Educador comunitário. Política educacional. I. Título.

CDD 370.115

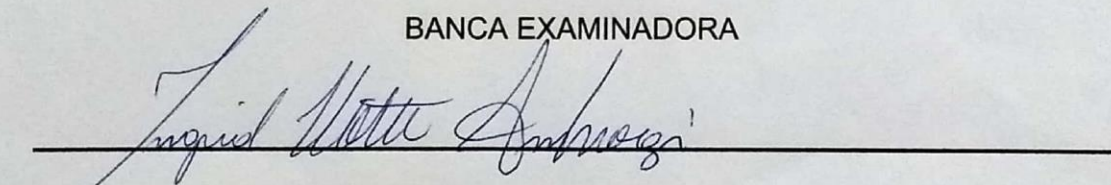
LEANDRO SALES ESTEVES

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSERIDA NO  
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A PARTIR DO RELATO DE UMA  
EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES.

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Arte e História  
da Cultura da Universidade Presbiteriana  
Mackenzie, como requisito parcial à obtenção  
de título de Mestre em Educação, Arte e  
História da Cultura.

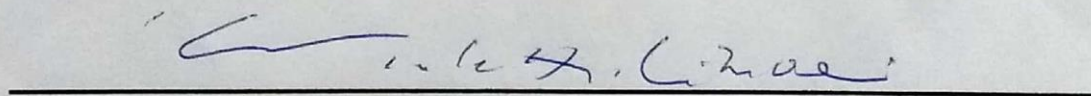
Aprovada em 04 de Agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



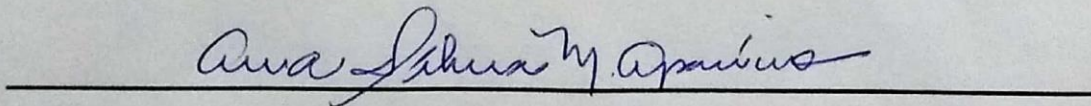
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Hötte Ambrogi

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. Ana Sylvania Moço Aparício

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

*Este trabalho é dedicado aos meus filhos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus por me dar força para lutar em momentos de maior dificuldade.

Agradeço a todos alunos que ao longo dos anos vêm me dando a inspiração necessária que leva a seguir em frente na Educação.

Sou muito grato pelas orientações da Professora Ingrid Hötte Ambrogi, por todo suporte necessário para o trabalho e pela amizade que se construiu.

Agradeço pelas contribuições dos demais professores da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Agradeço ao meu amigo e professor Romualdo Dias.

Gostaria de agradecer ao Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré.

Agradeço ao Mackenzie pela bolsa de estudos concedida.

Sou grato aos meus amigos de trabalho, grandes professores com os quais aprendo diariamente.

Agradeço aos meus filhos, à minha mãe, meus irmãos e todos os demais familiares.

Agradeço à Cris pelo amor e pelo carinho e pela parceria diária sem a qual nada seria possível.

**RESUMO:** O estudo aqui apresentado aborda o ensino de educação ambiental no contexto do Programa Mais Educação visando compreender como uma proposta de ensino integral foi traduzida em práticas pedagógicas por educadores de uma escola pública da cidade de São Paulo. O Programa Mais Educação foi instituído em 2007 pelo governo federal e, inspirado em experiências realizadas por grandes educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, passa a representar a maior política de fomento à educação integral no Brasil. Entendendo a educação integral como a ampliação qualificada do tempo de permanência dos alunos nas escolas, o programa estabeleceu um sistema no qual as unidades escolares ampliariam sua jornada para turnos superiores a sete horas diárias por meio da combinação das aulas do currículo obrigatório do ensino básico com atividades complementares relacionadas à arte, ao esporte, à saúde, ao meio ambiente, ao reforço escolar e outras atividades pedagógicas diversificadas. A educação ambiental figura entre essas áreas diversificadas, sendo uma das estratégias para efetivação do ensino integral. O programa estabelece uma concepção de educação ambiental a ser desenvolvida no ensino integral marcada pelos princípios da interdisciplinaridade e pela transversalidade. A partir dos referenciais teóricos que abordam os desafios da educação integral como proposta pedagógica apresentado por autores como Moll, Cavaliere, Coelho, Mignot, Brandão, Arroyo e Zuchetti e das discussões acadêmicas no campo da educação ambiental propostas por autores como Phillippe Jr, Pelicioni, Fracalanza, Tozoni-Reis, Ramos e Lopes, além da leitura e análise de publicações oficiais, o estudo realiza uma leitura de um relato sobre a ação de educadores ambientais que passaram a atuar em uma escola estadual participante do Programa Mais Educação. Por meio deste relato foi possível compreender as contribuições da integração entre educadores sociais e a escola, além dos conflitos entre as experiências de educação ambiental desenvolvidas no ambiente escolar no contexto do Programa Mais Educação. A partir das entrevistas, este estudo estabelece as conexões pertinentes ao ensino integral e a educação ambiental, o que permite uma leitura sobre os limites e as possibilidades da educação ambiental na escola sob a ótica dos educadores. O aprofundamento da relação entre a comunidade e a escola, bem como a integração dos saberes formais e não formais representam importantes constatações das contribuições da Educação Ambiental para a efetivação da Ensino Integral por meio do Programa Mais Educação. O estudo também verificou a emergência de conflitos e incertezas quanto a atuação dos educadores comunitários junto à estrutura organizacional das escolas.

**Palavras-chave:** Programa Mais Educação. Educação Integral. Educação ambiental. Educador Comunitário. Política Educacional.

**ABSTRACT:** The study presented here addresses the teaching of environmental education in the context of the *Mais Educação* (More Education) Program aimed at understanding how a proposal of integral education was translated into pedagogical practices by educators of a public school in the city of São Paulo. The *Mais Educação* Program was instituted in 2007 by the federal government and, inspired by the experiences of great educators such as Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, it represents the largest policy of the promotion of integral education in Brazil. Understanding integral education as a qualified extension of students stay in schools, the program established a system in which school units would extend their workday to shifts of more than seven hours per day by combining classes in the compulsory primary education curriculum with extracurricular activities related to art, sports, health, environment actions, review classes and other diversified pedagogical activities. Environmental education is among these diversified areas, being one of the strategies for the implementation of integral education. The program establishes this concept and to be developed marked by the principles of interdisciplinarity and transversality. From the theoretical references that address the challenges of integral education as a pedagogical proposal presented by authors such as Moll, Cavaliere, Coelho, Mignot, Brandão, Arroyo and Zuchetti and from the academic discussions in the field of environmental education proposed by authors such as Phillippe Jr, Pelicioni, Fracalanza, Tozoni-Reis, Ramos and Lopes, in addition to reading and analyzing official publications, the study makes a reading of an account of the action of environmental educators who started to work in a state school Participant of the *Mais Educação* Program. Through this report it was possible to understand the contributions of integration between social educators and the school, besides the conflicts between the experiences of environmental education developed in school regarding in the context of the *Mais Educação* Program. From the interviews, this study establishes the pertinent connections to integral education and environmental education, who allow a comprehension about the limits and possibilities of environmental education in the school from the point of view of educators. The deepening of the relationship between the community and the school, as well as the integration of formal and non-formal knowledge represent important findings of the contributions of Environmental Education for the implementation of Integral Education through the More Education Program. The study also verified the emergence of conflicts and uncertainties regarding the performance of community educators in the organizational structure of schools.

**Keywords:** *Mais Educação* Program. Integral Education. Environmental Education. Community Educators. Educacional politics.



## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1: O Programa Mais Educação como política pública de promoção da educação integral no Brasil.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Estrutura de uma política pública de fomento à educação integral .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2. Políticas públicas de educação integral que antecederam o Programa Mais Educação .....</b>	<b>17</b>
<b>1.3. Concepção da educação integral inserida no Programa Mais Educação.....</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo 2: A educação ambiental no contexto do Programa Mais Educação .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Educação Ambiental: um saber em construção .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2. Concepções e desafios da educação ambiental na escola .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3. O macrocampo educação ambiental do Programa Mais Educação .....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 3: Um relato sobre a experiência de educadores ambientais.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Educadores, oficinairos, monitores, mediadores, agentes culturais ou educador comunitário .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 A educação ambiental no âmbito do Programa Mais Educação: relato de uma experiência.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 Planejamento, execução, avaliação e análise das práticas de educação ambiental na escola .....</b>	<b>53</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>60</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>62</b>

## **Introdução**

O estudo aqui apresentado aborda a educação ambiental no contexto do Programa Mais Educação visando compreender como uma proposta de política pública foi traduzida em práticas por educadores em uma escola pública da cidade de São Paulo. O Programa Mais Educação foi instituído em 2007 pelo governo federal com o objetivo de se tornar a principal política de fomento à educação integral do Brasil. O programa vem mobilizando ao longo de um período de cerca de dez anos uma série de debates, publicações, recursos financeiros e manuais operacionais em prol de uma política de educação integral no país. Recebendo uma grande adesão de escolas estaduais, municipais e do distrito federal e inspirado em experiências realizadas por grandes educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o Programa Mais Educação passa a representar a maior política de educação integral vigente no Brasil.

Entendendo a educação integral como a ampliação qualificada do tempo de permanência dos alunos, o programa estabeleceu um sistema a ser desenvolvido nas escolas de ensino fundamental. As unidades escolares ampliariam sua jornada escolar para turnos superiores a sete horas diárias por meio da combinação das aulas do currículo obrigatório do ensino básico com atividades relacionadas a artes, esportes, saúde, meio ambiente e reforço escolar. Este sistema seria viabilizado pelo financiamento por verbas federais que seriam depositadas diretamente na conta das escolas que participantes do Programa Mais Educação, meio pelo qual ocorreria o pagamento dos educadores e dos materiais necessários ao desenvolvimento da jornada ampliada.

A educação ambiental figura entre essas atividades diversificadas como estratégia para efetivação do ensino integral, estando presente nos documentos oficiais do Programa Mais Educação. O programa estabelece uma concepção de educação ambiental a ser desenvolvida no ensino integral marcada pelos princípios da interdisciplinaridade e pela transversalidade. Uma análise do documento que estrutura a educação ambiental no Programa Mais Educação permite perceber a forte influência das concepções de educação ambiental presentes nas políticas nacionais internacionais que se esforçaram nos últimos anos para a construção de uma política de educação ambiental no país. Essas concepções de educação ambiental encontram no ambiente escolar um espaço privilegiado de desenvolvimento. Entendendo esse contexto, através do Programa Mais Educação, as escolas que promovem o ensino integral representam um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas de educação ambiental.

Para o desenvolvimento das atividades diversificadas, o Programa Mais Educação prevê a atuação de educadores sociais, pessoas da comunidade que possam contribuir com as ações de ensino integral do programa por meio de projetos em parceria com as escolas. Estes educadores seriam responsáveis pelas oficinas relacionadas à arte, aos esportes, saúde, xadrez e à educação ambiental. Visando compreender como as práticas de educação ambiental são desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, o estudo analisou um relato de educadores ambientais que atuaram em uma escola estadual participante do Programa Mais Educação. Estes educadores, estudantes universitários, atuavam em diferentes comunidades através de coletivos culturais de Permacultura, um segmento de educação ambiental não formal relacionado à agricultura e a ecologia. Por meio deste relato foi possível compreender as contribuições da integração entre educadores sociais e a escola formal, além dos conflitos entre as experiências de educação ambiental desenvolvidas no ambiente escolar no contexto do Programa Mais Educação.

A pergunta que se faz para esse estudo é: quais possibilidades são criadas pela educação integral proposta pelo Programa Mais Educação para o desenvolvimento de práticas de educação ambiental na escola? Tal pergunta deriva do problema relacionado às dificuldades de inserção da educação ambiental interdisciplinar e transversal no ensino formal, que, via de regra, estrutura-se a partir de saberes curriculares separados por disciplinas. Para analisar essa realidade foi necessário compreender a proposta de educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação, bem como o entendimento da educação ambiental como um campo de conhecimento específico construído ao longo de um intenso debate internacional. A partir das entrevistas este estudo estabelece as conexões pertinentes ao ensino integral e a educação ambiental, o que permite uma leitura sobre os limites e as possibilidades da educação ambiental na escola sob a ótica dos educadores.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o Programa Mais Educação enquanto uma política pública federal de fomento à educação integral no Brasil. No segundo capítulo, analisa-se a educação ambiental enquanto um campo específico de conhecimento. O terceiro capítulo consiste em uma análise do relato sobre a experiência de educação ambiental desenvolvida pelos educadores na escola estadual onde atuaram através de projetos no contexto do Programa Mais Educação.

## **Capítulo 1: O Programa Mais Educação como política pública de promoção da educação integral no Brasil**

Tendo em vista que este estudo pretende analisar a educação ambiental inserida no Programa Mais Educação, este capítulo pretende apresentar as principais características desta que representa a principal política pública de fomento à educação integral desenvolvida a partir de 2007 no Brasil.

Inicialmente será apresentada a estrutura institucional responsável por criar e gerir o Programa Mais Educação e as escolas beneficiadas. O capítulo irá destacar quais ações envolvem as atividades dos programas nas unidades escolares, inserindo mudanças na gestão escolar e nas práticas pedagógicas entre educadores e alunos. Nesta parte do estudo também serão demonstradas experiências anteriores de políticas educacionais que traziam as concepções de ensino integral que serviram de referência para a construção da proposta do Programa Mais Educação. Outros pontos a serem destacados são a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação e como a educação ambiental se insere nesse contexto.

### **1.1. Estrutura de uma política pública de fomento à educação integral**

O Programa Mais Educação é a principal política de fomento à educação integral vigente no Brasil<sup>1</sup>. Este programa foi instituído em 2007 pela portaria ministerial 17 (BRASIL, 2007c), sendo regulamentado pelo decreto 7.038/10 (BRASIL, 2007), sendo responsável por mobilizar uma série de ações e financiamentos voltados para ampliação do ensino integral nas escolas públicas do país. Desde sua criação o programa promoveu uma série de debates e publicações a respeito das políticas públicas de educação integral como estratégia de melhoria do ensino público brasileiro.

Inicialmente, o Programa Mais Educação foi direcionado para escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal avaliação diagnóstica do ensino público no Brasil. O programa é financiado pelo Fundo

---

<sup>1</sup> Em 2016 o governo federal substituiu o programa *Mais Educação* pelo *Novo Mais Educação*. O novo programa também fomenta a educação integral, conferindo maior ênfase no reforço escolar das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>2</sup> (FNDE) e suas operações ocorrem por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola<sup>3</sup> (PDDE). Para Moll (2012), apesar da educação integral estar prevista na LDB e em outros importantes marcos institucionais brasileiros, a articulação destas diferentes políticas educacionais representa um divisor de águas para a viabilidade da ampliação da jornada qualificada da jornada escolar no Brasil:

Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana. (MOLL, 2012, p. 133).

O programa propõe a ampliação da jornada escolar para períodos de sete horas ou mais. Este alargamento do tempo de permanência do aluno na escola se daria por meio da combinação de atividades do currículo básico com atividades diversificadas desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar. Estas atividades ocorrem através de parcerias da escola com organizações de ensino não formal, como organizações não governamentais (ONGS) e associações comunitárias. Em sua proposta, o programa prioriza jovens que apresentam diferentes formas de desvantagem social, segundo critérios estabelecidos pelo próprio programa. O Programa Mais Educação prioriza alunos com histórico de repetência e evasão escolar. Entre as prioridades também se enquadram os alunos cujas famílias são beneficiárias do programa Bolsa Família<sup>4</sup>.

Visando construir uma proposta que possa se adequar as demandas regionais e locais, em sua proposta o programa convida a sociedade e as instituições para participar da construção da educação integral. Conforme pode-se perceber no documento base do Programa Mais Educação o programa busca debater novas metodologias de trabalho e novas concepções de currículos e experiências pedagógicas. Conforme analisa Gonçalves-Silva (2016):

---

<sup>2</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia federal responsável pela execução das políticas públicas do Ministério da Educação. É responsável pelos repasses financeiros aos estados e municípios de modo a viabilizar melhorias na educação, em especial na educação básica.

<sup>3</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola é responsável por destinar recursos financeiros para escolas às escolas estaduais e municipais que possuam alunos matriculados na educação básica.

<sup>4</sup> Bolsa Família é um programa federal de transferência direta de renda voltado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

Partindo dessa premissa, a escola deixa de ser o único espaço educativo e passa a incorporar uma rede de aprendizagens na qual a comunidade e todos os seus saberes estão incluídos. Assim, o Mais Educação convida a comunidade para dentro da escola e convida, ao mesmo tempo, a escola a se apropriar da comunidade na qual está inserida. (GONÇALVES-SILVA, p. 200).

Tendo em vista a proposta do programa, em princípio percebe-se que a educação integral não é concebida apenas como ampliação da jornada escolar. Esta preocupação é abordada por Arroyo (2012) quando afirma que “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escolar, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33).

O desafio da educação integral em parte está relacionado à integração da pedagogia à realidade cotidiana do aluno. Como analisa Brandão (2012):

Em nada esta proposta confunde-se com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar, a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade. (BRANDÃO, 2012, p. 69).

Ao debater a educação integral como questão de direitos humanos, Zucchetti (2017) destaca como três pontos atrativos do Programa Mais Educação, sendo eles: as melhorias no IDEB, o diálogo entre o currículo básico e atividades socioeducativas e o sistema de financiamento, baseado no Programa Dinheiro Direto na Escola.

Para Bernado & Cristovão (2016), o Programa Mais Educação conflita com algumas concepções da educação tradicional brasileira. O primeiro conflito diz respeito a universalidade do ensino. Ao priorizar jovens e crianças socialmente desfavorecidos, o programa Mais Educação rompe com a concepção de que todos indivíduos são iguais. Outro conflito diz respeito ao saber formal, um dos pilares da escola tradicional. Ao propor a ampliação da jornada por meio de atividades socioeducativas, o Programa Mais Educação se difere dos modelos disciplinar predominante no ensino tradicional. Nesse mesmo assunto Zuchetti (2017) destaca:

Um novo modelo que se distingue do tradicional que é baseado numa suposta igualdade entre os indivíduos e na valorização exclusiva da educação formal. Esta complementação acerca da suposta igualdade entre os indivíduos e da valorização exclusiva da educação formal refere-se à escola tradicional. Tais pressupostos seriam opostos aos do Programa que 1) é não- -universalista, priorizando determinadas escolas para sua atuação e 2) requer uma visão de que os espaços educativos vão além dos muros das escolas. (ZUCHETTI, 2017, p. 115).

O Programa Mais Educação está alinhado a uma série de legislações que constituem o aparato legal da educação integral no Brasil. Entre estas legislações a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pode ser considerada seu ponto de partida. A LDB define que o Ensino fundamental deve progressivamente ser oferecido em tempo integral, especialmente para crianças das camadas sociais menos favorecidas. Como é possível perceber no artigo 34º: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. ” (BRASIL, 1996).

A educação integral está presente como meta no Plano Nacional de Educação (PNE), tanto para o decênio 2001- 2010, quanto para o decênio 2014-2024, no qual em sua meta nº 6 propõe o oferecimento da educação integral em 50 por cento das escolas públicas de educação básica (ZUCHETTI, 2017).

Substituindo o PNE vigente em 2014 é aprovado o novo PNE. Este novo plano cuja vigência irá até 2024 determina os gastos de 10 por cento do Produto Interno Bruto (PIB) exclusivamente com a Educação. Dadas estas circunstâncias, estima-se que neste período novas formas de financiamento da educação integral ampliem esta modalidade de ensino. (GONÇALVES-SILVA, 2016)

Uma leitura das publicações oficiais do programa permite considerar uma série de articulações do Programa Mais Educação com as legislações e programas que o antecedem. Um exemplo disso pode ser apontado como o fato da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bases para construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que defendem uma educação promotora da proteção das crianças em idade escolar. Tal como está na Portaria Normativa Interministerial Nº- 17 que institui o Programa Mais Educação em 2007:

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal. (BRASIL, 2007c).

Apesar de ser proposta pela maior parte dos marcos regulatórios que fomentam a educação Brasil, a educação integral, em princípio concretizado por meios da extensão da jornada escolar, só se torna realidade com o sistema de financiamentos e estrutura proporcionados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007 (Brasil, 2007b). Segundo seu documento oficial, visando as garantias de qualidade, autonomia e

diversidade da educação, o PDE integra mais de 40 projetos nos diferentes segmentos do ensino. Ele se estrutura, basicamente, por meio de dois sistemas de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>5</sup>. Uma iniciativa que contribuiu diretamente com a materialização do PDE foi o plano de compromisso Todos Pela Educação, que entre suas 28 diretrizes está o Programa Mais Educação na condição de política nacional de fomento à educação integral.

Ao realizar uma análise da Educação Integral desenvolvida no contexto do Programa Mais Educação, Bernado & Cristovão (2016) apontam para um aspecto importante sobre a concepção de tempo e ensino integral. Segundo o pesquisador, diferente do que está expresso na proposta do programa, a ampliação da jornada escolar não é garantia de educação integral.

Partindo da ideia que concebe a educação integral como uma série de práticas escolares que exploram um universo de saberes e experiências capazes de ampliar e aprofundar o aprendizado dos alunos, é possível considerar que a educação integral não precisa obrigatoriamente da jornada ampliada para ser desenvolvida. Nesse sentido, Bernardo & Cristovão (2016) analisam que:

Pode-se afirmar que o modelo empregado na concepção do Programa Mais Educação encontra suas bases na proposta compensatória ou prioritária. Logo, está sujeito aos mesmos riscos que aqueles identificados através das experiências anteriores, aos quais se deve estar atento. (BERNADO & CRISTOVÃO, p. 1119).

No contexto da crise política que ganha grande proporção no ano de 2016, a Proposta de Emenda Constitucional 241 foi aprovada pelos deputados federais e posteriormente pelos senadores como PEC 55. Esta alteração da lei estabelece um teto de gastos que prevê o congelamento dos recursos destinados ao MEC por longos vinte anos, o que pode inviabilizar o alcance das metas estabelecidas para do decênio 2014-2024 pelo Plano Nacional de Educação, ao qual o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação.

No início do ano de 2016 o Ministério da Educação divulgou um resultado preliminar do Censo Escolar que revelou uma queda significativa das matrículas na de estudantes do ensino fundamental em período integral no Brasil. Segundo Centro de Referência em Educação Integral (CREI)<sup>6</sup> “O índice caiu 46%, e o percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016.” No ano de 2014 o Programa Mais Educação foi aderido

---

<sup>5</sup> O FUNDEB promove a distribuição dos recursos para estados, municípios e distrito federal com base no número de alunos matriculados na educação básica.

<sup>6</sup> O Centro de Referência em Educação Integral é uma rede de colaboração entre instituições governamentais e não governamentais que promove as políticas de educação integral no Brasil.



por quase 60 mil escolas em todo país. O MEC justificou como causa dessa queda os cortes orçamentários. Os ajustes fiscais realizados em 2015 tiveram um reflexo direto no Programa Mais Educação que representava a principal política indutora de Educação Integral no Brasil. Mesmo diante dos resultados positivos apresentados pelo programa, segundo o CREI:

No início de 2015, no entanto, surgiram os primeiros problemas. O governo dividiu os repasses em duas parcelas. Escolas de todo o país apontaram atrasos no recebimento das verbas e, em janeiro de 2016, uma em cada cinco escolas ainda não havia recebido os recursos do programa. Além disso, o governo não abriu inscrições no ano passado. (CENTRO DE REFERENCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).<sup>7</sup>

No final de 2015, o diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, Ítalo Dutra já havia afirmado que os recursos do Mais Educação poderiam ser cortados em até 70% no orçamento de 2016. (CENTRO DE REFERENCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).<sup>8</sup>

Em 2016 o MEC substituiu o Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação, instituído pela portaria nº 1144. Ao aderirem ao novo programa, as escolas deveriam priorizar alunos que apresentem alfabetização incompleta. O programa também exige que a escola tenha um professor responsável por acompanhar a implantação e monitorar a execução das atividades de ensino integral, elaborando relatórios periódicos da educação integral desenvolvida em sua unidade escolar. Este cargo deve ser ocupado por um professor ou coordenador pedagógico da escola e deve possuir uma carga horária mínima de vinte horas semanais. Um de seus maiores desafios é a integração do programa com as especificidades do Projeto Político Pedagógico da escola.

Em maio de 2017 o MEC criou em parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) um sistema de monitoramento do Programa Novo Mais Educação com o objetivo de acompanhar a execução e a avaliação das atividades vinculadas ao programa nas escolas participantes. As avaliações terão como foco a efetividade do programa no que se refere as melhorias no desempenho em matemática e língua portuguesa no ensino fundamental.

## **1.2. Políticas públicas de educação integral que antecederam o Programa Mais Educação**

---

<sup>7</sup> Fonte: [www.educacaointegral.org](http://www.educacaointegral.org)

<sup>8</sup> Idem

Do ponto de vista político-pedagógico a educação integral proposta pelos programas governamentais, na maior parte dos casos, foi construída a partir de pressupostos progressistas, de modo que a promoção social esteve entre objetivos desse modo de organizar e fazer a educação pública.

No entanto, a ideia de educação integral já ocupou a agenda política de um dos principais movimentos representantes do conservadorismo no Brasil, a Aliança Integralista do Brasil (AIB).

Liderada por Plínio Salgado, a AIB é instituída em 1932, ano da divulgação de seu principal documento, o Manifesto de Outubro.

Ao construir sua proposta educacional, os integralistas deste movimento visavam promover a formação do homem integral segundo suas concepções espirituais, disciplinares e nacionalistas. O caráter conservador desta corrente enfatizava os valores da família, da pátria e da religião no centro da proposta pedagógica. Assim, segundo os integralistas, a transmissão destes valores seria os caminhos para a formação integral dos estudantes. Enquanto proposta de política educacional os integralistas enfatizavam a alfabetização como grande solução para a questão da educação do Brasil. Ao analisar as discussões sobre a educação integral neste contexto, Cavaliere (2010) sinaliza:

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. (CAVALIERE 2010, P. 249).

Entre as críticas a esta proposta educacional se destaca o seu caráter elitista que acreditava no processo de transmissão da cultura e dos valores das elites para a população mais pobre como caminho para ampliação dos saberes. Além disso, o movimento integralista fortemente influenciado pelas políticas higienistas das primeiras décadas do século XX, levando práticas induzidas por estas políticas para o interior da escola. Percebe-se neste movimento um caráter conformista com a realidade brasileira. Assim, a educação integral não visa transformar a realidade precária de muitos estudantes, mas sim a melhor, o adestramento da população para dar continuidade a sua participação marginal, evitando conflitos com as elites que controlam as atividades políticas e econômicas. (COELHO, 2009; GONÇALVES-SILVA, 2016).

A proposta de educação integral apresentada pelo movimento integralista se difere das propostas apresentadas por educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Entre as experiências que marcaram o desenvolvimento da educação integral no Brasil se destaca a criação na década de 1950 da Escola-Parque em um bairro periférico de Salvador, Bahia. Esta escola foi criada na década de 1950 por Anísio Teixeira, que na ocasião ocupava o cargo de Secretário da Educação do Estado da Bahia. Cavaliere (2010) descreve a complexa proposta por Anísio Teixeira da seguinte forma:

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. (CAVALIERE, 2010, p. 259).

Anísio Teixeira chamava a atenção para a importância da relação entre a qualidade do espaço escolar e a qualidade do ensino integral. Tal concepção está presente da diversidade e na qualidade dos espaços propostos na Escola-Parque. Ao analisar as origens das propostas de escola integrada e formação integrada e integral no Brasil, Ambrogi (2011) chama atenção para a influência do modelo educacional norte-americano conhecido como *Platoon* que representa uma referência importante para as políticas educacionais propostas por Anísio Teixeira a partir década de 1920. Conforme afirma:

Buscava, entre os educadores mais progressistas da época, como Ellwood Patterson Cubberly (1868-1941) e posteriormente John Dewey, por meio de uma requintada organização científica, tornar eficiente e adequada a escola elementar estadunidense. Propunha ainda que as novas exigências da vida e do progresso da sociedade fossem incorporadas à escola para torná-la também mais econômica, graças a uma maior eficiência no uso de seus espaços e otimização de seus recursos. (AMBROGI, 2011, p. 32).

A integração entre a instrução básica do ensino fundamental com um conjunto de atividades especiais artísticas e esportivas, representavam um caminho para o enriquecimento do currículo necessário para superar o fracasso dos modelos escolares tradicionais

Há uma importante ressonância do sistema *Platoon* com a filosofia escolanovista, preconizada por Anísio Teixeira, que inseria o aluno no centro do processo de ensino. Esta proposta demandava por escolas cujas características arquitetônicas fossem capazes de proporcionar o desenvolvimento integrados destas diferentes atividades escolares. As escolas

construídas a partir destes princípios tiveram suas edificações marcas relevantes de uma proposta de transformação do ensino.

A concretização deste modelo de ensino tem como grande exemplo o Complexo Educacional Carneiro Ribeiro. Como apresentado por Ambrogi (2011):

A materialização efetiva da proposta de escola integrada se dá com a construção e elaboração do conjunto de escolas que receberam o nome de Carneiro Ribeiro e contou com a participação do arquiteto Hélio Queiroz Duarte, ocasião em que este pôde entrar em contato com teorias educacionais de origens diversas, como as de Rousseau, Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, entre outros. Esses conhecimentos possibilitaram um novo olhar que descortinou as possibilidades do espaço escolar. (AMBROGI, 2011, p. 33).

As aproximações entre o educador Anísio Teixeira e o Arquiteto Hélio Queiroz Duarte demonstraram a relevância das características arquitetônicas do prédio escolar para o desenvolvimento do ensino, em especial no que diz respeito a reconceituação da escola no cenário brasileiro como um espaço que integra a instrução básica com as atividades esportivas artística e o lazer. Criticada pelos custos elevados das edificações e pelo método de ensino, a proposta foi muito defendida por Anísio Teixeira, seu idealizador, como caminho para a construção da nova nação. (AMBROGI, 2011).

Outra importante referência de política de educação integral desenvolvida no Brasil foi a criação dos Centros Integrados de Escola Pública (CIEPS). Foram criados pelo educador Darcy Ribeiro quando era secretário de educação durante a gestão de Leonel Brizola no governo do Estado do Rio de Janeiro. MIGNOT (2001) chama atenção para esta realidade:

Na primeira metade dos anos 80, durante o primeiro governo Leonel Brizola e sob a orientação de Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) invadiram com suas estruturas pré-moldadas, idealizadas por Oscar Niemeyer, a capital e o interior do Rio de Janeiro. Sintetizam uma dada concepção de educação que despertou fascínio, perplexidade e rejeição. (MIGNOT, 2001, p. 153).

Naquele momento CIEPS representavam a “escola do futuro” ofereciam atividades diversificadas, que seriam capazes de reinventar a escola, superando o fracasso das antigas escolas superlotadas que traziam como marca a evasão e a repetência. Os CIEPS representam um ícone da escola integral. Alvo de elogios pelas propostas inovadoras e de críticas devido aos seus elevados custos e a seu uso político, os CIEPS sucumbiram à mudança do governo após a derrota de seus idealizadores e executores nas urnas. Como analisa MIGNOT (2001):

Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam

apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados. Eram resquícios de um sonho, escombros de um monumento à educação. Tapumes e entulhos macularam a paisagem e a imagem da cidade vitrine do país. A escola que havia se tornado o seu mais novo cartão postal, ainda assim pretendia dar mais uma lição: a lição sobre a importância da continuidade administrativa. O debate sobre qualidade do ensino que gerou, continuou vivo, apaixonado e apaixonante. (MIGNOT, 2001, p. 163).

Além da Escola-Parque e dos CIEPS outra experiência de política pública de educação integral que antecede e serve como referência para o programa Mais Educação foram os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC). Criados pelo Ministério da Educação na década de 1990, estes centros realizava um conjunto de ações integradas voltadas ao atendimento dos serviços sociais básicos como educação, saúde e assistência social. Apesar da tentativa, esta política pública sucumbiu aos elevados custos somados aos fracos resultados apresentados perante as metas estabelecidas pelo governo. (ZUCHETTI, 2017).

### **1.3. Concepção da educação integral inserida no Programa Mais Educação**

Em 2009 o Ministério da Educação publicou o documento *Educação integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009b). O texto é fruto de um trabalho coletivo de discussão, como está presente no documento:

Desde o final de 2007, e ao longo do primeiro semestre de 2008, um grupo de trabalho formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação pública e de professores universitários passou a reunir-se, periodicamente, convocado pelo MEC, sob a coordenação da SECAD, por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. (BRASIL, 2009b, P. 9).

Considerando as práticas bem sucedidas desenvolvidas no país, o texto destaca o papel central da escola na promoção da educação integral no Brasil e o desafio para expandir estas práticas pedagógicas às redes de ensino dos estados e municípios. Segundo o documento, há uma premissa por parte do MEC que considera como imprescindíveis as políticas públicas intersetoriais e parcerias intergovernamentais para ampliar a educação integral no país. É neste contexto que, segundo o documento, se institui o programa Mais Educação.

Ao discutir o porquê da educação integral no contexto brasileiro contemporâneo, o documento aponta para a relevância das desigualdades sociais e da diversidade étnica e geográfica na imposição de desafios para os sistemas educacionais. Nesse sentido, a educação

integral é vista como um caminho para o combate à pobreza e a valorização da diversidade que envolve as diferenças regionais brasileiras.

Outro ponto de destaque do documento que estrutura o Programa Mais Educação diz respeito às desigualdades no acesso e permanência na educação escolar. Tomando por referência dados do IDEB, a educação integral proposta pelo Programa Mais Educação visa garantir o sucesso escolar para alunos penalizados pelas carências na aprendizagem.

O texto faz referência às políticas públicas de educação integral que antecedem o Programa Mais Educação, tais como a Escola-Parque e os CIEPS já citados neste capítulo. Ao se referir a estas experiências a discussão proposta pelo MEC afirma:

Mediante a complexidade do cenário educacional brasileiro, não se tem a pretensão de transplantar experiências, mas a de tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio históricos diferentes, como inspiradores de novas construções. (BRASIL, 2009b, p. 17).

Um dos reflexos das experiências passadas das políticas de educação integral está presente na concepção da educação integral articulada à proteção social. Tal como se refere o texto: “Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.” (BRASIL, 2009b, p.17).

A discussão proposta pelo MEC concebe a educação integral proposta pelo programa Mais Educação como um processo em construção a partir do debate entre o poder público e a sociedade civil, em especial representada pela comunidade escolar.

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2009b, p. 28).

Por fim, a concepção da educação integral proposta pelo MEC por meio do Programa Mais Educação presente no texto referência para o debate nacional se baseia no tempo qualificado que mescla atividades educativas diferenciadas. Portanto, a formação integral dos alunos depende não só da extensão da jornada escolar, mas de seu acompanhamento pela diversificação das atividades em busca de uma maior qualidade e intensidade do tempo de

ensino. Nesse sentido a educação integral é compreendida como a superação dos limites rígidos e disciplinares, via de regra, praticados nos espaços escolares tradicionais.

Esta proposta de educação integral como diversificação do tempo ampliado de aprendizagem se concretiza por meio de atividades optativas denominadas de macrocampos. Tais atividades são desenvolvidas no contraturno escolar, visto que durante o turno regular se cumpre o currículo obrigatório. Constituem-se como macrocampos do Programa Mais Educação: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Para Libâneo (2016), atualmente muitas políticas educacionais, entre as quais o Programa Mais Educação, são influenciadas por recomendações formais de conferências patrocinadas pela Unesco e pelo Banco Mundial. Segundo o autor, estas recomendações são orientadas pelas análises econômicas que visam arrefecer os impactos sociais das reformas promovidas pelas organizações financeiras internacionais sobre a sociedade. Para o autor, é desse ponto que deriva a importância dada função da escola para o alívio à pobreza e a busca por resultados imediatos. Libâneo (2016) chama atenção para o fato dessas políticas serem responsáveis pela desfiguração da escola e do conhecimento escolar. Seguindo uma linha crítica à proposta contida no Programa Mais Educação, Libâneo (2016) alerta:

No conteúdo do documento em análise, verifica-se um distanciamento do sentido genuíno de escola, a qual adquire um caráter difuso, concebida agora como lugar físico de aglutinar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários, em consonância clara com as orientações de organismos internacionais. (LIBÂNEO, 2016, p. 51).

Para o autor a concepção presente no programa caracteriza-se pela submissão da política educacional às políticas sociais. Tal processo seria responsável por impor à escola uma diversidade de funções que minimizam sua função essencial que, segundo autor, seria a “ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento” (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

O Programa Mais Educação, enquanto política pública de fomento a expansão do ensino integral no Brasil, demonstrou um resultado que pode ser considerado satisfatório. Como um número significativo de adesões de escolas públicas, este programa conseguiu articular diferentes políticas, legislações e instituições de modo a viabilizar o ensino integral no país. De

modo que, o ensino integral defendido por importantes educadores preocupados com a renovação da educação brasileira. Prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e meta do Plano Nacional de Educação, a educação integral ganhou de fato maior espaço nas políticas educacionais brasileiras. Outro aspecto importante se refere a preocupação do Programa Mais Educação em não reduzir a educação integral a uma simples ampliação da jornada escolar.

Apesar de tomar como referência programas como o Escola-Parque proposto por Anísio Teixeira e o CIEPS de Darcy Ribeiro, o Programa Mais Educação centra suas interferências nas práticas escolares, diferentes dessas experiências anteriores que além das práticas, também estruturam espaços para o desenvolvimento da educação integral. Sendo assim, a questão do espaço escolar pode ser responsável por gerar conflitos entre as atividades curriculares e as atividades diversificadas.

Os documentos que estruturam o Programa Mais Educação demonstram grande preocupação em se alinhar aos principais marcos regulatórios do Brasil. No entanto, Libâneo (2016) demonstra que a proposta do programa também se alinha diretamente às recomendações internacionais direcionadas pela preocupação com o alívio da pobreza, colocando em risco seu carácter essencialmente escolar. Ao analisar a proposta de educação ambiental do programa Mais Educação também é possível perceber uma série de alinhamentos com as políticas nacionais e o debate internacional.



## **Capítulo 2: A educação ambiental no contexto do Programa Mais Educação**

A educação ambiental é amplo campo de conhecimento que se desenvolveu a partir de meados do século XX como um desdobramento do debate ambientalista que ganhou maior densidade neste período. Nesse capítulo será abordada a trajetória histórica da educação ambiental. Este processo tem início nas décadas de 1950 e 1960 com os desastres ambientais como a contaminação da baía de Minamata no Japão e a contaminação crônica provocada pelo Nevoeiro de Londres que vitimaram milhares de pessoas em diferentes partes do mundo e as publicações científicas que denunciavam os problemas ambientais, sensibilizando a comunidade internacional.

A conscientização ambiental provocada por estes acontecimentos impulsionou os debates oficiais organizados pela UNESCO nos quais autoridades políticas e científicas, juntamente com a sociedade civil se organizaram. Foram importantes reuniões internacionais como Clube de Roma (1968), Conferência da Biosfera (1968), Conferência de Estocolmo (1972), Congresso de Belgrado (1975), Conferência de Tbilisi (1977), Conferência de Moscou (1987), Rio 92 (1992) e outras as responsáveis pela construção do arcabouço de princípios que norteiam até os dias atuais a abordagem crítica e transformadora da educação ambiental na atualidade.

Este capítulo também pretende compreender os desdobramentos deste processo nas políticas públicas voltadas à educação ambiental no Brasil. Desde a década de 1970 o país vem criando instituições públicas, programas e leis que caminham no sentido de introduzir as recomendações políticas resultantes dos debates internacionais na realidade brasileira. É o caso da criação da Secretaria do Meio Ambiente em 1973, a Política Nacional do Meio Ambiente de 1981, a Política Nacional da Educação Ambiental em 1999 ou as Diretrizes da Educação Ambiental em 2012. Estas políticas públicas tem uma consequência direta na definição dos processos educacionais que inserem o estudo do meio ambiente nas escolas, representando importantes subsídios para uma educação ambiental crítica e transformadora desenvolvida em diferentes campos de ensino.

Ao considerar a trajetória histórica do ambientalismo e da educação ambiental é possível analisar que as propostas direcionadas para as escolas participantes do Programa Mais Educação se baseiam nos princípios resultantes nos debates internacionais e nas políticas públicas de educação ambiental que se consolidaram nas últimas décadas no país. Observando

as experiências de educação ambiental no ensino integral, percebe-se que os subsídios fornecidos pelo Programa Mais Educação fundamentam as práticas bem-sucedidas dos professores nas unidades escolares onde atuam. No entanto, é preciso considerar o quanto as dificuldades que cada realidade escolar apresenta limites e possibilidades para o desenvolvimento transversal e interdisciplinar educação ambiental.

## **2.1. Educação Ambiental: um saber em construção**

A Educação Ambiental concebida como um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes voltadas para a conservação da natureza constitui-se como desdobramento da tomada de consciência global que marca a segunda metade do século XX. Os grandes desastres ambientais que resultaram na mobilização de grupos ambientalistas se somaram à sensibilização provocada por importantes publicações que abordavam a problemática ambiental. A crise ecológica passa a ser compreendida como resultado do modelo de produção e consumo que se consolidou no mundo após as Revoluções Industriais. Assim, observou-se que:

No final do século XX, as mudanças sociais acompanharam os processos de transformação tecnológica e econômica, e a questão da conscientização ambiental também ganhou importância e espaço nesse processo, permeando as instituições da sociedade e com apelo político crescente. Nos últimos trinta anos ocorreram importantes mudanças no modo de pensar as questões do crescimento econômico, desenvolvimento humano e proteção ambiental. (PHILIPPI JR, 2014, p. 66).

Entre os acontecimentos que estão na origem da tomada de consciência global sobre a crise ecológica se destaca o ocorrido no inverno de 1952 em Londres quando a cidade foi tomada por um nível de poluição sem precedentes, fruto da queima excessiva de carvão e petróleo nas indústrias e no transporte. Nesta ocasião ocorreu a chegada de uma frente fria que fez a população londrina queimar mais carvão que o habitual, aumentando significativamente o nível de poluição da capital inglesa. A escassez de recursos que marcava o período após Segunda Guerra Mundial estimulava a exportação do carvão de qualidade, enquanto o carvão de menor qualidade e mais poluente era utilizado em grandes quantidades pela população londrina. Assim, a ocorrência de inversão térmica bloqueou a circulação natural dos ventos, fazendo a umidade da atmosfera se misturar com os gases poluentes dispersos no ar. Por serem comuns os nevoeiros naquela cidade, as autoridades demoraram para reagir. Quando

perceberam o problema, centenas de pessoas já haviam morrido e outras milhares já apresentavam doenças respiratórias decorrentes da poluição. Descrito da seguinte forma:

[...] uma mistura de nevoeiro e gases poluentes (*smog*) foi responsável pela morte imediata de 455 pessoas e, ao todo, mais de 4 mil pessoas morreram, principalmente em decorrência de complicações circulatórias e respiratórias de longo prazo. O acontecimento foi diretamente responsável pela aprovação da Lei do Ar Puro, em 1956. (PELICIONI, 2014, p. 421).

Este acontecimento serviu de alerta não somente para a Inglaterra, mas também para a comunidade internacional que passou a relacionar de modo mais efetivo e consciente os problemas ambientais como a poluição às questões envolvendo a saúde pública. Houve uma importante mobilização das autoridades que passaram a se preocupar com a qualidade do ar, adotando de maior controle ambiental nas indústrias e nos transportes. Foi neste país que em 1965 o termo “Educação ambiental” é utilizado pela primeira vez na história. Durante a Conferência de Educação ocorrida na Universidade de Keele na Inglaterra.

É ainda na década de 1950 que um outro importante e trágico acontecimento demonstra sinais da crise ambiental que vinha sendo provocada pelas atividades econômicas predatórias. Uma intoxicação generalizada atinge a população da cidade de Minamata no Japão. Uma indústria situada nesta cidade depositou no mar durante muitos anos seus rejeitos contaminados por mercúrio. Esta prática predatória provocou uma intensa contaminação ambiental nas águas de uma baía de onde era retirada a maior parte dos peixes consumidos pela população local. A falta de conhecimento da época dificultou a descoberta da intoxicação, fato que agravou a situação precária da saúde da população. Os sintomas que a população apresentava foram erroneamente diagnosticados, até que médicos e autoridades conseguiram relacionar as doenças típicas da região com a contaminação por mercúrio. Como desdobramento a empresa responsável pela contaminação foi severamente punida com a obrigação de compensar o sofrimento das vítimas por meio de indenizações e com o compromisso de assumir publicamente a responsabilidade pela contaminação generalizada que se instalou na região. A descrição deste acontecimento registra que

(...) foram identificadas alguns casos de desordem neurológica em uma pequena comunidade de pescadores que habitava o entorno da baía de Minamata, no Japão . Desde o início da década haviam sido observadas anormalidades em polvos, peixes, pássaros e gatos. Suspeitou-se, então que a indústria química Chisso, que havia começado sua produção em 1939, teria sido a responsável pela contaminação, pois os catalizadores que utilizava continham mercúrio e eram despejados na baía quando gastos. (PELICIONI, 2014, p. 421).

Estes acontecimentos provocaram uma grande articulação entre movimentos ambientalistas, autoridades, mídia e vítimas em torno da luta contra a degradação ambiental. Deixando claro que os problemas ambientais refletem diretamente na qualidade de vida e saúde da população. Este processo questionou o modelo econômico que priorizava a produção sem levar em consideração os efeitos nocivos do desenvolvimento industrial ao meio ambiente e à população. De modo que os custos ambientais do desenvolvimento econômico se tornaram mais evidentes, atraindo uma maior atenção dos meios de comunicação e, conseqüentemente, recebendo maior importância por parte da população. É neste período que se desencadeia uma série de campanhas de cunho ambiental, configurando um maior ativismo local e nacional em defesa de uma maior responsabilidade ambiental por parte das empresas e dos governos. (PELICIONI, 2014).

Publicado em 1964, o livro *Primavera Silenciosa* representa uma importante contribuição às discussões ambientais que ganharam maiores proporções nas próximas décadas seguintes. Para muitos, o livro foi responsável pela formação de ambientalismo, movimento que vai refletir diretamente nas ações relacionadas a constituição e difusão da educação ambiental pelo mundo. Assim,

A publicação de *Primavera Silenciosa* pela bióloga Rachel Carson, em 1962, foi um dos acontecimentos apontados como mais significativos para o impulso da revolução ambiental. Ao detalhar os efeitos adversos da contaminação ambiental, particularmente a decorrente da má utilização dos pesticidas e inseticidas químicos sintéticos, a obra gerou muita indignação, aumentando a consciência pública quanto aos impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente. (PELICIONI, 2014, p. 422).

Já na década de 1960 as questões ambientais enunciadas pela autora possuem uma pertinência que ainda representa práticas ambientais predatórias que nossas sociedades até os dias atuais têm dificuldade em lidar.

Com um olhar crítico, científico e sensibilizado, a autora Rachel Carson faz uma análise do uso indiscriminado de pesticidas químicos para o controle de pragas nos campos agrícolas dos Estados Unidos e do Canadá. A autora expõe sua preocupação com o aumento da capacidade do homem, com suas atividades econômicas, em quebrar a harmonia dos ecossistemas. Para tanto, a autora apresenta a situação precária na qual dos componentes químicos despejados de modo indiscriminado na natureza. A autora elucida as alterações na cadeia alimentar provocadas por esta prática crescente que afeta diretamente as relações entre fauna e flora, bem como os próprios humanos que delas dependem.

Um forte tom de denúncia e cientificismo marca todo o livro como podemos perceber na passagem em que a autora afirma:

Juntamente com a possibilidade da extinção da humanidade por meio da guerra nuclear, o problema central da nossa Idade se tornou, portanto, o da contaminação do meio ambiente total do Homem, por força do uso das referidas substâncias que se acumulam nos tecidos das plantas e dos animais, e que até conseguem penetrar nas células germinais, a fim de estilhaçar ou alterar o próprio material em que a hereditariedade se consubstancia, de que depende a forma do futuro. (CARSON, 1965, p. 18).

Analisando a importância de Primavera Silenciosa, Lopes (2012) destaca importância na denúncia a relação entre a preocupação científica para a dominação da natureza e a busca agressiva por lucros engendrada pelas empresas do setor químico. Além disso, para o autor, Carson alerta para o caráter planetário do uso de biocidas, de modo que a preocupação com seus impactos nos sistemas naturais extrapolaria as fronteiras nacionais. (SILVA LOPES, 2012).

A contribuição central para movimento ambientalista que estava em formação na ocasião da publicação da obra demonstra importância histórica do livro. Do ponto de vista de Lopes (2012):

As análises de Rachel Carson se tornaram partes de uma estrutura do ambientalismo moderno em grande medida pela transformação das fronteiras políticas em fronteiras biológicas, pois os pesticidas não respeitavam as divisas entre estados e países. Ainda, a autora, direcionou o “combate” do movimento ambientalista também para o campo econômico, ao apontar as empresas capitalistas multinacionais como responsáveis diretas pela proliferação dos biocidas. (SILVA LOPES, 2012, p. 319).

O contexto alarmista que se cria neste período de formação do ambientalismo moderno do qual surge a educação ambiental é ainda mais perceptível no uso da expressão “profetas do apocalipse”. Utilizada para se referir à autores como Garret Hardim. Juntamente com Paul Erich e Barry Commoner e outros autores, estes profetas do apocalipse anunciavam o quanto as demandas decorrentes do crescimento populacional e da expansão do capitalismo industrial exerciam pressão sobre os recursos naturais. Paul Erlich com seu livro “ The population bomb” de 1968 analisa questões ambientais a partir de um viés evidentemente neomalthusianista, no qual o autor defende a adoção de políticas de controle de natalidade como solução para os problemas ambientais. Meio pelo qual, sendo o autor, poderíamos evitar futuras guerras, crises de abastecimento, fome e, até mesmo, o fim da espécie humana.

Outro livro importante é “The Closing Circle” publicado em 1971, no qual Barry Commoner aborda a problemática ambiental representada pela expansão do uso de materiais sintéticos e sua relação com o aumento da poluição. Para este autor os efeitos ligados ao uso dos produtos químicos são exemplos da “tecnologia defeituosa”, grande responsável pela crise ambiental.

Como a possível perceber, importantes acontecimentos como o Grande Nevoeiro de 1952 em Londres e a contaminação de Minamata no Japão associados às importantes publicações que marcaram as décadas seguintes resultaram no contexto alarmista que sensibilizou diversos setores importantes da sociedade, como cientistas, políticos e grandes empresários industriais. Estes fatos não só estão relacionados a fundação do movimento ambientalista moderno, mas também foi responsável por inserir as questões ambiental na agenda política internacional.

Mesmo com todo este cenário de discussão sobre as problemáticas que ameaçam o meio ambiente a educação ambiental ainda é um campo de conhecimento pouco desenvolvido na década de 1960. Como é apontado por Pelicioni (2014):

A Educação Ambiental, na década de 1960, ainda não estava bem delineada e, por vezes, era confundida com educação conservacionista, aulas de ecologia ou atividades propostas por professores de determinadas disciplinas, que ora privilegiam o estudo compartimentalizado dos recursos naturais e as soluções técnicas para os problemas ambientais locais, ora visavam a despertar nos jovens um “senso de maravilhamento” em relação à natureza. (PELICIONI, 2014 p. 423).

Entre os diversos desdobramentos deste contexto se destaca a organização do Clube de Roma, uma reunião formada por notórios empresários industriais e cientistas<sup>9</sup>, que financiados pelas grandes indústrias, discutiam os dilemas da sociedade global cada vez mais preocupados com as questões ambientais.

O ponto culminante da conjuntura descrita está na publicação do relatório denominado de “Limites do Crescimento”. Encomendado pelo Clube de Roma, este relatório se tratava de um estudo desenvolvido pelo MIT com um caráter catastrófico a respeito da situação ambiental do planeta, caso os ritmos de crescimento populacional e econômico fossem mantidos. Seu tom apocalíptico e polêmico alertava para o ritmo acelerado que a degradação ambiental apresentava. Fato que demandava pela urgência de medidas de controle dos níveis de crescimento das nações. Apesar do relatório se restringir à problemas como o esgotamento de

---

<sup>9</sup> O Clube de Roma foi fundado pelo encontro de Aurelio Peccei, importante empresário industrial italiano, com Alexander King, um engajado cientista inglês

recursos, a poluição ambiental, o crescimento populacional, a publicação foi capaz de inserir o debate ambiental na agenda oficial de muitos países, desencadeando uma série de conferências ambientais no âmbito das Nações Unidas. (RAMOS, 2001).

Com o objetivo de promover uma cooperação científica internacional que avaliasse a problemática ambiental que afetava o planeta, bem como a construção de subsídios que resultassem em soluções viáveis à crise ambiental, a UNESCO promoveu em 1968 em Paris a Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre as Bases Científicas para o Uso e Conservação do Recursos da Biosfera. Esta reunião ficou conhecida como Conferência da Biosfera. Entre as conclusões deste encontro se destacou a necessidade de compreender melhor os problemas ambientais. Esta conferência resultou na maior projeção e importância da problemática ambiental. Esta importância é destacada por Pelicioni (2014) ao afirmar que:

Em decorrência de uma das recomendações oriundas da Conferência da Biosfera e atendendo à solicitação dos representantes suecos presentes na XXIII Assembleia Geral das Nações ONU (1969) no sentido da realização de uma conferência específica para que fossem discutidas questões de meio ambiente, uma vez que a Suécia estava sofrendo efeitos da poluição gerada em outros países, a cidade de Estocolmo (Suécia), sediou a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, e, 1972. Essa foi a primeira conferência temática da ONU e reuniu representantes de 113 países. (PELICIONI, 2014, p. 426).

Em 1972 é realizada a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (CNUMH). Nesta reunião autoridades políticas, cientistas, sociedade e representantes da Organização Das Nações Unidas foram responsáveis por colocar, pela primeira vez, a questão ambiental como tema central da agenda política internacional. Maglio (2014, p. 263) observa que “(...) a primeira Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo em 1972, orientou a necessidade do controle da poluição em escala mundial.

Nesta conferência, observou-se a defesa de perspectivas radicais, com sentidos opostos, embora balizadas por valores preservacionistas e conservacionistas. Uma delas, preocupada com a ameaça da vida humana e dos recursos naturais necessários para manter a qualidade de vida; a outra, preocupada com a destruição das belezas naturais e das espécies animais em extinção. Havia, ainda, a posição criticando o catastrofismo e o alarmismo provocado pelo discurso ambientalista por acreditar que os problemas ambientais poderiam ser resolvidos pelo homem através de medidas técnicas adequadas e, portanto, não deveria interferir no processo de desenvolvimento dos países.

Na ótica de Neves e Dalaqua (2012):

A despeito das divergências entre os países desenvolvidos e aqueles ainda em desenvolvimento, os Estados participantes conseguiram chegar a um acordo e produziram um plano de ação para o meio ambiente humano e uma declaração final. A Declaração de Estocolmo, como ficou conhecido este documento, continha algumas das mais importantes reivindicações brasileiras. O texto final afirmava ser necessário levar em conta os fatores econômicos nas análises dos problemas ecológicos, reconhecendo efetivamente a existência de contextos distintos e responsabilidades distintas para os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento. Neste sentido, a Declaração instava os países pobres a dirigirem seus esforços para o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que pedia aos países desenvolvidos que se esforçassem para reduzir a distância que os separava das demais nações através de insumos financeiros e tecnológicos. (NEVES & DALAQUA, 2012, p 15).

Apesar da importância política desta conferência houve uma abordagem reducionista no que se refere às discussões ambientais, pois a problemática ecológica se restringiu aos problemas de poluição. Neves e Dalaqua (2012, p.13), ao se referirem a Conferência de Estocolmo afirmam que “(...) desde aquela ocasião, o tratamento internacional dos temas de meio ambiente e desenvolvimento evoluiu muito: a cooperação internacional se fortaleceu, o conhecimento científico avançou e novos conceitos políticos surgiram”. Muitos temas considerados centrais nos debates ambientais da atualidade ficaram fora do plano de trabalho da conferência, apesar deste ter 110 tópicos para discussão. Também afirmam que:

Em Estocolmo, as discussões ficaram muito restritas ao problema da poluição ambiental, que já não corresponde mais ao centro do debate ambiental. Em contrapartida, a questão climática, tão proeminente na atualidade, não estava presente no programa da CNUMAH. A abordagem bastante específica adotada em Estocolmo também destoa da amplitude com a qual a questão ambiental é debatida hoje. (NEVES & DALAQUA, 2012, p. 14).

Do ponto de vista da educação ambiental, a conferência ocorrida em Estocolmo consiste na primeira referência oficial a essa dimensão educativa. Tal como afirma Pelicioni (2014, p. 429) “A própria Declaração sobre o Ambiente Humano, gerada no evento, enfatizou a necessidade de mais trabalhos em educação, voltados para as questões ambientais. ”

A Declaração de Estocolmo, documento resultante das discussões apresenta uma recomendação explícita para a urgência do desenvolvimento da educação ambiental como base pedagógica das soluções propostas à problemática ambiental. Ramos (2001) analisa a importância da educação ambiental como proposta de solução discutida na Conferência de Estocolmo:

Entre o rol de medidas analisadas, refletidas e recomendadas colocou-se, também, a responsabilidade do ser humano em sua relação com o ambiente, onde a educação adquire importância singular para a solução dos problemas. Manifesta-se a



necessidade de mudança na intervenção do meio ambiente, e entende-se que isso é possível pela educação ambiental. Ocorre, assim, o primeiro pronunciamento oficial sobre a necessidade da educação ambiental em escala mundial, convertendo-se numa recomendação universal imprescindível, com a propagação de inúmeros projetos e programas para a sua implementação. (RAMOS, 2001, p. 204).

Esta conferência tem importantes desdobramento nas políticas públicas que seriam adotadas nos anos seguintes no Brasil, como a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), órgão responsável por coordenar o uso dos recursos naturais e a proteção ambiental.

Sobre esse assunto Pelicioni (2014, p. 428) destaca que “Nesse mesmo ano (1973) foram criados também órgão estaduais de controle ambiental, como a Cetesb em São Paulo e a Feema no Rio de Janeiro.”

A Conferência de Estocolmo é um importante marco da trajetória internacional da Educação ambiental. Muitos dos direcionamentos que caracterizam as bases políticas e teóricas da educação ambiental foram delineados por esta conferência. A analisar a importância concedida às questões ambientais ambiental por este encontro, Pelicioni (2014) destaca a criação de programas oficiais como uma evidência do reconhecimento das Nações Unidas como “(...) o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)/United Nations Environment Programme (UNEP) em 1973 e o Programa Earthwatch para monitorar a poluição ambiental.” (PELICIONI, 2014, p. 427).

O desenvolvimento de uma educação voltada ao meio ambiente está entre as diversas atribuições do PNUMA. Além disso este programa se responsabilizou pela produção de informações e demais subsídios que promovessem ações de avaliação a e proteção ambiental.

A criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) em 1975 foi uma importante contribuição o PNUMA. Este programa desenvolvido juntamente com a UNESCO tinha os objetivos o intercâmbio de informações e experiências, o fomento às pesquisas, capacitação e produção de materiais para o desenvolvimento da educação ambiental (PELICIONI, 2014).

O princípio 19 da Declaração de Estocolmo que destaca a importância da educação e da comunicação para a proteção do meio ambiente é o que está mais relacionado ao desenvolvimento da Educação ambiental:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente

humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1972).

Cumprindo o seu objetivo em 1975 o PIEA organiza o Seminário Internacional sobre a Educação Ambiental. Este seminário debata questões mais específicas sobre a educação ambiental.

Como resultado deste evento é produzida a Carta de Belgrado, documento histórico para a trajetória internacional da educação ambiental. O documento foi produzido por vinte notórios especialistas em educação ambiental com o objetivo de promover a construção de uma nova ética global cujo conteúdo deveria ser marcado pelo crescimento econômico com controle ambiental. Ideais que, para estes especialistas, demandam por uma reforma radical dos sistemas educacionais.

A Carta de Belgrado chama atenção para a necessidade de se desenvolver uma educação ambiental marcada por conhecimento, valores e atitudes capazes de construir a consciência ambiental global e a justiça social.

O desenvolvimento de programas voltados para educação ambiental é uma necessidade defendida pela carta de Belgrado, especialmente aqueles em escala regional. Entre as abordagens propostas pela Carta de Belgrado há uma perspectiva de que os programas sejam voltados para jovens e crianças. Este documento se diferencia das demais publicações por destacar a importância da economia, visto que havia a necessidade de se buscar novas formas de desenvolvimento. (PELICIONI, 2014).

Com o objetivo de fornecer subsídios teóricos para a difusão da educação ambiental no mundo a Carta de Belgrado define de modo explicativo os objetivos da educação ambiental:

*Tomada de consciência.* Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas; *Conhecimentos.* Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica; *Atitudes.* Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulse a participar ativamente na sua proteção e melhoria; *Aptidões.* Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais; *Capacidade de avaliação.* Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos; *Participação.* Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas. (UNESCO, 1975)

De todos movimentos que se deram em função da articulação e da formação dos alicerces da educação ambiental que se pretende praticar hoje no mundo a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi, capital da Geórgia (Na época URSS) representa o ponto culminante de todos movimentos que se deram em função da articulação e da formação dos alicerces da educação ambiental que se pretende praticar hoje no mundo. Assim, o ano de 1976 foi marcado pela organização de uma série de eventos regionais coordenados pelo Piapara que finalmente, em 1977 fosse promovida a em Tbilisi (ex-URSS) a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. O principal objetivo dessa conferência era fomentar a institucionalização da educação ambiental por meio de políticas nacionais.

Este encontro foi organizado pela UNESCO em colaboração da recém-criado PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente). Tal reunião possui posição central para a trajetória da educação ambiental no mundo. Tal centralidade se deve ao fato de que nesta reunião foram definidos os objetivos e as características pertinentes à educação ambiental. Além disso é nesse evento que se discute as estratégias fundamentais para o desenvolvimento da educação ambiental nos planos nacionais e internacionais. Esta conferência consolida o caráter interdisciplinar e crítico da educação ambiental, bem como suas dimensões éticas e transformadoras de atuação.

Um dos aspectos relevantes e que dá o tom da educação ambiental nos anos seguintes é o fato de apesar de ser um evento oficial que reuniu autoridade de estado, também houve a participação de agentes não oficiais como, ambientalistas, intelectuais e educadores que tiveram participação ativa nos debates e nas contribuições para o documento final. Pelicioni (2014) destaca que no Brasil a Conferência de Tbilisi:

[...]se fez presente na lei n. 6.938, de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, suas finalidades e mecanismos de formulação e execução. A lei refere-se, em um de seus princípios, à educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, a fim de capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. (PELICIONI, 2014, p. 432).

Esta pesquisa tem como referência a concepção de educação ambiental que se fundam no debate internacional das últimas décadas, considerando as teorias e práticas que se baseiam nesses saberes como o caminho mais adequado para os projetos de educação ambiental desenvolvidos na escola. Estas concepções pertinentes à educação ambiental ficam evidentes nas sugestões resultantes dos debates da Conferência de Tbilisi, como destaca Fracalanza (2004), “(...)ser atividade contínua; ter caráter interdisciplinar; ter um perfil pluridimensional;

ser voltada para a participação social e para a solução de problemas ambientais; visar a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais”. (FRACALANZA, 2004, p. 06).

O caráter político da Conferência de Tbilisi pode ser notado nas recomendações expressas em seu documento final. Declaração de Tbilisi:

*Convoca* os Estados-membros a incluírem em suas políticas de educação, medidas visando incorporar um conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas, com base nos objetivos e características mencionadas anteriormente; *Convida* as autoridades educacionais a intensificarem seu trabalho de reflexão, pesquisa e inovação no que tange à educação ambiental; *Incentiva* os Estados-membros a colaborar nessa área, principalmente através do intercâmbio de experiências, pesquisas, documentação e materiais, colocando, além disso, os serviços de formação à disposição do corpo docente e dos especialistas de outros países; *Estimula*, finalmente, a comunidade internacional a dar uma generosa ajuda para fortalecer essa colaboração numa área de atuação que simboliza a necessária solidariedade de todos os povos, e que pode considerar-se como particularmente alentadora na promoção do entendimento internacional e da causa da paz. (UNESCO, 1977).

Em 1987 o PIEA organiza outro encontro internacional para discutir os avanços e as dificuldades encontradas pelo o desenvolvimento da educação ambiental. Este encontro foi o Congresso sobre Educação Ambiental e Treinamento realizado em Moscou.

A década de 1980 foi trágica para o ambientalismo, pois foi marcada por grandes tragédias ambientais, tais como o vazamento de pesticidas de uma indústria em Bophal na Índia, a Explosão do reator nuclear na usina de Chernobyl na Ucrânia (Ex-URSS), a contaminação radioativa por Césio-137 em Goiânia no Brasil e um enorme vazamento de petróleo no Alaska.

Durante a Assembleia Geral de 1988 a Organização Das Nações Unidas aprova a organização de uma conferência temática com vistas a analisar os avanços em relação à proteção ambiental desenvolvida pelos países ao longo dos vinte anos desde a Conferência de Estocolmo. A conferência que seria realizada no Rio de Janeiro em 1992 como questão central o meio ambiente e o desenvolvimento.

No Brasil o ano de 1988 foi aprovada a constituição federal que assegurou um capítulo exclusivamente para a questão ambiental e como afirma Pelicioni (2014, p. 434), “incumbiu o poder público o dever de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Em 1992 a Organização Das Nações Unidas organiza a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ficando conhecida como Rio 92. Além da participação das autoridades de 172 países houve uma significativa participação da sociedade civil. Ao se referir à importância da Conferência Rio 92, Maglio (2014) destaca que:

A realização da Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio 92, colocou a problemática ambiental como uma questão central para a perspectiva de futuro para a humanidade, com implicações em todas as dimensões políticas, sociais e econômicas, especialmente quanto à necessidade de garantir a sustentabilidade dos recursos como base do processo de desenvolvimento econômico e social. (MAGLIO, 2014, p. 295).

A Conferência da Organização Das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento dá uma enorme projeção para a importância da questão ambiental no mundo, de modo que um maior número de países passa a inserir o meio ambiente em suas agendas políticas. Além disso, a problemática ambiental para ocupar o centro do debate nos diversos campos sociais. Como se destaca:

A responsabilidade pela conservação ambiental se transforma em um desafio, no qual todos os agentes têm responsabilidades em seus diferentes setores de atuação. Reconhece-se, cada vez mais, a importância do envolvimento de agentes públicos, privados e organizações não governamentais na gestão ambiental. É cada vez maior a importância conferida ao comportamento ambiental proativo de cada cidadão e das instituições. O desempenho ambiental de instituições privadas e de todos os setores governamentais, não apenas do chamado setor ambiental, passa a ser reconhecido na formulação de políticas. (MAGLIO, 2014, p. 295).

Paralelamente às reuniões da Rio 92 ocorria o 1º Fórum Internacional das Ong's. A partir do debate entre milhares de representantes da sociedade civil foi aprovado O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Este documento representa um importante posicionamento não governamental para as prática e princípios da Educação Ambiental.

A Rio 92 reforça os princípios orientadores já expostos em conferências internacionais anteriores que abordaram, oficialmente, a educação ambiental. Sua particularidade foi no sentido de enfatizar a importância do caráter local que cada comunidade deveria trazer às políticas vigentes, bem como o reconhecimento da educação ambiental como um ato político em prol da transformação social. (PELICIONI, 2014)

No ano de 2002, a cidade Johannesburgo na África do Sul sedia o evento nomeado como Rio+10 pela Organização Das Nações Unidas. Neste encontro os representantes reafirmam os compromissos estabelecidos na Rio-92 e ampliam o rol de ações para atingir o Desenvolvimento Sustentável, centrando esforços no combate à pobreza. Não há uma proposta específica para a educação ambiental, mas esta figura como parte do desafio em ampliar o acesso aos sistemas educacionais para as comunidades menos favorecidas do mundo.

Em 2012, vinte anos após a Rio-92, o Brasil volta a sediar novamente a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que ficou conhecida como Rio+20. Esta conferência foi marcada pela publicação de um importante e extenso documento denominado “O futuro que queremos”, que reafirma a pobreza mundial como o principal desafio para o Desenvolvimento Sustentável.

No ano seguinte, em 2013, ocorre um dos maiores eventos mundiais de educação ambiental, o Congresso Mundial de Educação ambiental na cidade de Marrakech em Marrocos. O evento produziu um documento final denominado *Call of Marrakech* que entre suas proposições está o aumento do apoio do poder público para o desenvolvimento da educação ambiental e o reconhecimento das ações de educação ambiental da sociedade civil.

Historicamente a educação ambiental surge em diferentes partes do mundo como um desdobramento das preocupações com os elevados níveis de degradação da natureza. A consciência ambiental que vai gradativamente se articulando como políticas públicas acabam concebendo a educação ambiental como um dos caminhos entre o rol de propostas de solução aos problemas de degradação ambiental. Como destaca Philippi Jr (2014):

O arcabouço legal brasileiro, no que se refere à proteção ambiental encontra-se alinhado aos princípios de desenvolvimento sustentável, englobando um conjunto de políticas públicas consistente: Política Nacional do Meio Ambiente (1981), Constituição Brasileira (1988), Política Nacional de Recursos Hídricos (1997), Política Nacional de Educação Ambiental (1999), Lei de Crimes Ambientais (1999), Estatuto da Cidade (2001), Política Nacional de Saneamento Básico (2007), Política Nacional de Mudança no Clima (2009) e Política Nacional de Resíduos Sólidos (2010). Soma-se a esse conjunto uma extensa lista de leis nos âmbitos estaduais e municipais, favorecendo o desenvolvimento de ações de controle ambiental, de responsabilidade de agentes poluidores e de priorização no processo de educação ambiental. (PHILIPPI JR., 2014, p. 66).

O acelerado processo de industrialização observado no Brasil durante a década de 1960 provocou o aumento da preocupação com as questões ambientais, especialmente no que se refere ao aumento dos índices de poluição. No entanto, a urgência da necessidade de aumento da produtividade, que nesse período tinha a indústria como o motor central do processo, subordinou a política ambiental aos interesses de desenvolvimento econômico. A maior parte das políticas públicas brasileiras voltadas à problemática ambiental são criadas a partir da década de 1970.

Um processo de industrialização acelerado e com pouco planejamento foi responsável por um crescente processo de degradação das condições ambientais que resultou, especialmente no centro urbano-industriais, na deterioração da qualidade de vida.

A preocupação ambiental surge inicialmente com as políticas de controle da poluição da água e do ar provocadas pelas indústrias. Na década de 1970 foram criados órgãos estaduais para atender esta finalidade. Um exemplo pode ser observado: (...) em 31 de maio de 1976, no estado de São Paulo, foi publicada a Lei n. 997, que conferiu à Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (CETESB) (...). (RIVELLI, 2014 p. 337).

A adoção de uma política plena para o meio ambiente no Brasil tem como marco inicial o ano de 1981 com a Lei n. 6.938 que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente. Nesta lei são definidos os princípios e os objetivos com seus respectivos instrumentos de gestão. Considera-se que

Desde agosto de 1981, quando foi sancionada a Lei Federal n. 6.938, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, incluindo as finalidades e os mecanismos de formulação e execução, a educação ambiental foi considerada um de seus alicerces, devendo se voltar a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, a fim de capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. (PHILIPPI JR. & PELICIONI, 2014, p. 06).

No Brasil o aprofundamento das políticas públicas voltadas à educação ambiental surge do interesse do poder público em acompanhar as recomendações políticas internacionais que são debatidas com maior ênfase a partir da década de 1970.

Em abril de 1999 foi sancionada a Lei 9.795, instituindo após 6 anos de espera para votação a Política Nacional de Educação Ambiental. Esta lei dispõe sobre o artigo 225 da constituição de 1988 que define a Educação ambiental como responsabilidade do poder público, responsável por promovê-la em todos os níveis de ensino. Além de disso, esta lei complementa a perspectiva dada a educação ambiental prevista no artigo 2º da Política Nacional do Meio ambiente. Rivelli (2014) destaca que a Política Nacional da Educação Ambiental:

Em seu artigo 1º define que a educação ambiental compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, que é bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (RIVELLI, 2014, p. 344).

A Política Nacional da Educação Ambiental representa um importante aparato jurídico que subsidia programas mais estruturados para se trabalhar a educação ambiental como política pública.

Em junho de 2012 o Ministério da Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Estas diretrizes reafirmam todos os aparatos jurídicos

que promovem a educação ambiental no país desde a instituição da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) em 1981. Além do PNMA, o documento faz referência a outros documentos aos quais está relacionado, como: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Política Nacional de Educação Ambiental (1999).

O documento expressa claramente a concepção de educação ambiental que pretende promover nos diferentes segmentos da educação. De modo que, em seu documento destaca o componente “ambiental” em seu caráter político, transformador e emancipatório.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estabelecem que as instituições de ensino orientem suas ações com base em uma série de objetivos como sistematização, reflexão crítica, formação de educadores e orientação dos sistemas educativos.

Além destes objetivos, as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental também definem os seguintes princípios:

I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação; 3 V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais; VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012, p. 3).

Os princípios e objetivos elencados pelas políticas voltadas ao fomento da educação ambiental no Brasil demonstram claro alinhamento as questões e orientações discutidas no âmbito das conferências internacionais. Por ser uma política nacional, possui uma grande importância como referência as demais políticas que pretendem inserir a educação ambiental. Sendo a base para as políticas educacionais que abordam a educação ambiental como parte de suas propostas.

## **2.2. Concepções e desafios da educação ambiental na escola**

Os discursos internacionais que abordaram a problemática ambiental nas últimas décadas foram responsáveis por construir uma série de críticas sobre os excessos da sociedade de consumo e a pressão das atividades produtivas sobre a exploração irracional dos recursos naturais. Além destas críticas, o ambientalismo que se forma a partir de debates científicos e



políticos concebe a educação ambiental um papel relevante. De acordo com Philippi Jr e Pelicioni, “Ela se coloca em posição contrária ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no sistema capitalista selvagem, no qual os valores éticos, justiça social e de solidariedade não são considerados (...)”. (Philippi Jr & Pelicioni, 2014, p.3).

O campo educacional é um lugar onde as práticas de educação ambiental representam importantes estratégias de sensibilização e de construção de significados mais profundos que revalorizem a importância do meio ambiente e que sejam capazes de questionar nossa realidade ambiental e descobrir soluções para ela. Assim, “(..) a Educação Ambiental se faz necessária e imperiosa na Educação Formal. Muito possivelmente, os anos iniciais de escolaridade será marcante na definição do caráter do adulto e na sua concepção e prática de cidadania”. (FRACALANZA, 2004, p. 6).

A importância da educação ambiental vai além da análise e da proposição de caminhos que superem a crise ecológica. Na medida que a educação ambiental pressupõe um caminho para uma abordagem pedagógica dos temas ambientais, ela também volta sua análises aos processos educacionais. Dessa forma, Tozoni- Reis (2013) pontua:

A educação ambiental analisada em sua dimensão pedagógica, exige reflexões acerca da problemática ambiental e também acerca da educação. Foi pela aproximação a estas categorias, pensando sobre elas, tentando mergulhar em suas determinações, que encontrei uma pista que me parecia fundamental para pensar os pressupostos teóricos dos professores dos cursos investigados sobre educação ambiental, especialmente pelo seu caráter essencialmente histórico: a intervenção humana no ambiente Este ponto é central para pensar as categorias de análise, pois a intervenção humana no ambiente parece sintetizar elementos para a compreensão da problemática ambiental, mas também sintetiza, por seu caráter intencional, a problemática educacional. (TOZONI- REIS, 2013, p. 6).

Diante de tal contexto saberes e práticas fundados na educação ambiental podem fornecer instrumentos pedagógicos significativos aos professores que abordam o meio ambiente na sala de aula. Pensando nas relações entre educação e meio ambiente

Compreender as dificuldades centrais da inserção da educação ambiental na escola é um dos grandes fatores motivadores dos temas abordados nesta pesquisa. Entender as razões que ainda fazem da escola um espaço malvisto ao aprofundamento da educação ambiental sob uma abordagem interdisciplinar é fundamental para encontrar os caminhos mais favoráveis para abordar o meio ambiente na sala de aula de um modo mais integrado com a realidade. Nesse sentido se afirma, “(..) a tão propalada necessidade de desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas, estará comprometida, se a escola mantiver uma pratica educativa distanciada da vida.” (FRACALANZA, 2004, p. 6).

No Brasil as políticas públicas que estão relacionadas à implantação da educação ambiental refletem diretamente os conceitos e princípios discutidos no âmbito internacional. Além disso, estas políticas colocam a escola como um espaço privilegiado para desenvolver as ações relacionadas à educação ambiental. Como destacam, Philippi Jr e Pelicioni (2014):

A Educação Ambiental exige um conhecimento aprofundado de filosofia, da teoria e história da educação, de seus objetivos e princípios, já que nada mais é do que a educação aplicada às questões de meio ambiente. Sua Base conceitual é fundamentalmente a educação e, complementarmente, as Ciências Ambientais, a História, as Ciências Sociais, a Economia, a Física, as Ciências da Saúde, entre outras. (PHILIPPI JR E PELICIONI, 2014, p. 3)

O texto do geógrafo Aziz Ab'Saber (1994) publicado em “(Re)conceituando educação ambiental” publicado em alerta para a importância e a seriedade que se deve dar as propostas de educação ambiental na aplicação das ciências. Ab'Saber defende a educação ambiental como um processo complexo de recuperação de realidades.

Ainda ele, a educação ambiental baseia-se no processo educacional capaz de garantir um compromisso com o futuro a partir de um “um novo ideário comportamental, tanto no âmbito individual, quanto na escala coletiva” (AB'SABER, 1994, p. 2). O desafio das práticas de educação ambiental é destacado pelo autor como:

Enfim, educação ambiental exige método, noção de escala; boa percepção das relações entre tempo e conjunturas; conhecimentos sobre diferentes realidades regionais. E, sobretudo, códigos de linguagem adaptados às faixas etárias do aluno. É um processo que, necessariamente, revitaliza a pesquisa de campo, por parte dos professores e dos alunos. Implica em um exercício permanente de interdisciplinaridade – a prévia da transdisciplinaridade. Faz balançar o gasto correto das velhas disciplinas, eliminando teorizações elitistas e aperfeiçoando novas linhas teóricas, em bases mais sólidas e de entendimento mais amplo. (AB'SABER, 1994, p. 2).

A ideia de analisar um programa como o Mais Educação do Ministério da Educação (MEC) se pauta pelo fato de considerar que neste campo existe uma proximidade das políticas que envolvem diretamente a implantação da educação ambiental interdisciplinar e transversal com o processo do ensino na escola pública. Isso porque, no âmbito das escolas de ensino integral se encontra um ambiente que mais se aproxima dos princípios de educação ambiental debatidos internacionalmente. Além disso, são princípios que superam as visões limitadas de educação ambiental que a confundem ou com ensino de ecologia, ou com projetos esporádicos voltados ao meio ambiente ou com programas de reciclagem na escola.

### 2.3. O macrocampo educação ambiental do Programa Mais Educação

A apresentação deste macrocampo é realizada por um documento oficial que se inicia com a seguinte pergunta: “Como pensar numa proposta de educação integral tendo o planeta em mente?” O documento destaca a importância de configurar as aprendizagens de educação ambiental por meio da mobilização de atores e realidades locais. Ou seja, como está citado no documento: “(...) por meio da configuração de arranjos educativos locais, promover a formação integral de crianças, adolescentes e jovens com a ampliação dos tempos, atores, territórios e oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2009).

Uma análise das propostas do documento permite perceber que se pressupõe que a escola adote um modelo sustentável em seus diversos campos de ação, incluindo sua própria gestão, “Afim, se formos capazes de construir uma escola sustentável, mostraremos ser possível também a transformação de outros territórios – casa, bairro, cidade, estado, nação.” (BRASIL, 2009). Neste caminho a educação ambiental teria o desafio de ressignificar o tempo e os espaços escolares.

Reconhecendo a existência de um contexto de crise ambiental, a proposta destaca que o clima constitui apenas a face mais visível de um fenômeno mais amplo, conhecido como “mudanças socioambientais globais”, cujo enfrentamento não pode ser adiado. (BRASIL, 2009). Na visão da proposta, o caminho para superar tal crise está na “sustentabilidade”.

O documento apresenta uma breve conceituação da noção de sustentabilidade que deve ser seguida pelas escolas. Fazendo referências às origens do termo na década de 1980 e sua associação com o conceito de desenvolvimento sustentável, a proposta destaca que sustentabilidade vai além do aspecto ecológico. Sendo assim, sustentabilidade diz respeito ao diálogo das questões ambientais com os desafios econômicos, culturais e sociais da humanidade. Por fim, a proposta do documento se aproxima da proposta preconizada pelo o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de 1992, que desenvolve a ideia de “sociedade sustentável” como socialmente justas, ecologicamente equilibradas e que conservam entre si relações de interdependência e diversidade.

Diante do contexto de crise ambiental e dos desafios para se atingir a sustentabilidade como princípios e como ações, a proposta do macrocampo de educação ambiental do programa Mais Educação destaca como desafio da escola: “As escolas têm a chance de se constituírem em incubadoras de vida sustentável, mesmo que, obviamente, não possamos colocar sobre as

costas de estudantes, docentes e demais membros da comunidade, a carga de mudar o mundo.” (BRASIL, 2009)

Diante de todas as transformações que marcam a sociedade nas últimas décadas, a escola ainda se mantém como “o local por excelência destinado à aprendizagem” (BRASIL, 2009). Sendo assim, a escola seria o espaço privilegiado para se delinear as bases da cultura da sustentabilidade.

Para reforçar a ideia de que vivemos uma crise ambiental, o documento apresenta o tópico “Breve história de um planeta fragilizado”, chamando atenção para a trajetória das modificações ambientais que se agravaram desde a eclosão da primeira Revolução Industrial no século XVIII. Na visão da proposta, a expansão do padrão de consumo e produção ocidental, o crescimento demográfico acelerado, o aumento das emissões de gases poluentes e outros impactos afetam diretamente nossa qualidade de vida, podendo, inclusive, culminar no comprometimento da nossa permanência na terra. Como está destacado no documento:

Nesse sentido, uma questão desafiadora que se coloca entre diferentes correntes de pensamento é: devemos transformar radicalmente o sistema atual de produção e consumo, ou apenas reformá-lo, para que se continue a explorar a natureza, ainda que de forma menos agressiva? No cerne desse dilema está a palavrinha mágica já mencionada: sustentabilidade (BRASIL, 2009).

O documento orienta que as ações e os princípios trabalhados pela escola ao longo dos processos de aprendizagem no âmbito da educação ambiental devem manter um diálogo frequente entre as escalas globais e locais. Tal ideia está expressa da seguinte forma: “O fato é que, diante das mudanças ambientais globais, não basta mais seguir o antigo jargão ambientalista de “pensar globalmente e agir localmente”. Nosso desafio atual consiste em aprender a simultaneidade do pensar e agir local e globalmente” (BRASIL, 2009).

O macrocampo educação ambiental do Programa Mais Educação fundamenta a questão das “ações para enfrentar as mudanças ambientais globais” com base nos princípios desenvolvidos pela Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente realizada no ano de 2009. Tal conferência resultou em uma série de documentos sobre que sintetizavam o aquecimento global, as ameaças à biodiversidade, a preservação e disponibilidade de água e a questão da produção e uso da energia. O documento que serve de base para definir as ações do macrocampo educação ambiental, definiu diferentes modos de ação. Sendo eles: ações de mitigação, ações de adaptação, ações preventivas e ações transformadoras. No que se refere a estas últimas o documento destaca:

Ações transformadoras são aquelas capazes de provocar mudança de hábitos e comportamentos que reforcem o atual padrão de produção e consumo. Elas ajudam no cotidiano das pessoas a edificar um mundo melhor, socialmente mais justo e ecologicamente mais equilibrado, colaborando com a melhoria da qualidade de vida. A gestão sustentável da escola e das nossas casas, considerando os 5 Rs, a ecoeficiência energética, o uso de bicicletas, o plantio de hortas, pomares e jardins enquadram-se nesta categoria. (BRASIL, 2009).

A proposta defende que uma escola sustentável pensa e gera espaços educadores sustentáveis. Esta escola não deve ditar o que as pessoas devem fazer para promover a sustentabilidade, mas refletir sobre a sustentabilidade em meio as suas práticas cotidianas de modo a promover a construção coletiva de uma cultura sustentável. Tal ideia toma por referência ao artigo 1º da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que trabalha a noção de educação ambiental como:

(...)processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. (BRASIL, 1999).

Complementando esta ideia, amplia o campo da educação ambiental chamando atenção para sua abrangência sobre as dimensões éticas, estéticas e políticas sob uma perspectiva crítica, popular, dialógica, transformadora e emancipatória.

Além do PNEA, o documento destaca três documentos internacionais como referência para a definição de seus princípios, objetivos, finalidades e instrumentos da educação ambiental. Estes documentos são o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Carta da Terra e a Agenda 21. A influência destes documentos se consolida na medida em que a proposta deste macrocampo pretende, por meio da educação integral, desenvolver uma educação ambiental de modo transversal e interdisciplinar.

Ao construir a ideia de escola sustentável o documento que compõe a proposta do macrocampo de educação ambiental destaca dez itens que seriam fundamentais. São eles:

1. integridade – é preciso conciliar discurso e ações; a teoria do que se faz em sala de aula e o que se realiza no cotidiano da instituição;
2. conhecimento e saberes – valorização da diversidade com múltiplos saberes: populares, científicos, artes dos povos tradicionais e originários;
3. cultura – sustentabilidade não se constrói com ações pontuais, mas com a transformação da cultura escolar e comunitária. Por essa razão, se necessita construir uma visão complexa da questão ambiental, a partir das interações dinâmicas entre ambiente, cultura e sociedade;
4. ética do cuidado – o meio ambiente é a comunidade de vida da qual somos só uma parte, mas com a responsabilidade de cuidar. Cuidar da vida, da comunidade escolar, de nós;
5. transformação – a implantação de políticas de sustentabilidade nos confronta com

inúmeras contradições, principalmente no que se refere aos aspectos de mudanças de visão de mundo, bem como de viabilização econômica ou tecnológica; 6. democracia – para se construir uma escola sustentável, é preciso dialogar com os vários atores e interesses envolvidos, tornando a escola uma referência para a comunidade; 7. responsabilidade socioambiental – a noção de sustentabilidade ultrapassa em muito os limites da escola. Trata-se de desenvolver uma cidadania ambiental, com responsabilidade individual e coletiva, local e global; 8. criatividade – estamos em plena transformação. Não há soluções prontas e cada escola pode encontrar caminhos inovadores em sua relação com a sustentabilidade; 9. metas – é preciso estabelecer ações e responsabilidades com metas estabelecidas coletivamente, a curto, médio e longo prazos; 10. transversalidade – a sustentabilidade depende da coerência e articulação entre a organização curricular, a gestão escolar e o espaço educador (BRASIL, 2009).

Os itens que estariam na base de constituição das escolas sustentáveis trazem uma importante referência aos princípios e valores definidos pelos grandes referências oficiais que norteiam a educação ambiental no Brasil e no Mundo. No que se refere a educação ambiental escolar, podemos destacar o item dez que se refere à transversalidade.

Uma importante preocupação se refere ao desafio de desenvolver a educação ambiental por meio de processos interdisciplinares. Assim, apresenta a diferença entre os modelos disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar:

Disciplina: constitui um corpo específico de conhecimento ensinável, com antecedentes próprios de educação, treinamento, métodos e áreas de conteúdo; - multidisciplinaridade: ocorre quando a solução de um problema requer informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas sejam modificadas ou enriquecidas durante o processo; - interdisciplinaridade: designa o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações reais, a certa reciprocidade no intercâmbio levando a um conhecimento mútuo; - transdisciplinaridade: envolve não só as interações ou reciprocidade entre projetos especializados de pesquisa, mas a colocação dessas relações dentro de um sistema total, sem quaisquer limites rígidos entre as disciplinas (BRASIL, 2009).

A proposta elaborada para o macrocampo educação ambiental considera o contexto de crise ambiental como a realidade problemática a ser superada pelas estratégias de busca pela sustentabilidade. Além do contexto de crise ambiental, a proposta também considera o contexto da globalização como processo relevante na definição dos caminhos e estratégias de aprendizagem e de ação sobre o meio ambiente. Isso justifica a escolha da noção de mudanças ambientais globais como alvo da proposta de aprendizagem em educação ambiental.

A proposta critica as práticas reducionistas que caracterizam a educação ambiental escolar que se vincula à uma noção de defesa da intocabilidade da natureza. Como percebe-se no texto:

Trata-se de uma visão que tende a restringir as práticas da educação ambiental às visitas ao jardim botânico ou ao zoológico, à coleta de lixo em volta dos rios e córregos, ao plantio de árvores em datas comemorativas ou a outra atividade pontual voltada para a conservação da natureza (BRASIL, 2009).

Em contrapartida o documento destaca o importante papel que a educação integral associada a educação ambiental pode promover na superação dos modelos reducionistas. Segundo o documento:

Ela começou a ser substituída, no Brasil, por práticas de educação integral e ambiental mais complexas, que valorizam a dimensão socioambiental e um sentido de formação política de cidadania, isto é, de exercício de direitos, deveres e responsabilidades, com a participação democrática dos cidadãos e cidadãs (BRASIL, 2009).

Segundo esta proposta o desenvolvimento da educação ambiental no ambiente escolar depende muito da inserção da sustentabilidade no projeto político pedagógico da escola, de modo que este princípio possa se estender a todos atores e espaços que atuam na comunidade escolar.

O Programa Mais Educação encontra na educação ambiental um terreno fértil para efetivar sua proposta de ensino integral. O programa traz como referência para a educação ambiental as abordagens propostas pelas recomendações oficiais debatidas no plano internacional durante as últimas décadas. Isso fica evidente na concepção da educação ambiental como um campo de estudo interdisciplinar e transversal. Além disso, se destaca a valorização do saber comunitário como caminho para a construção da identidade local das unidades escolares. Outro aspecto desse alinhamento relaciona-se a defesa da ampliação das políticas públicas que aprofundem a educação ambiental, tendo o ambiente escolar como um espaço privilegiado para esta tarefa.

### **Capítulo 3: Um relato sobre a experiência de educadores ambientais**

As atividades diversificadas, das quais a educação ambiental, faz parte no contexto do Programa Mais Educação, são desenvolvidas pela figura do monitor. Ele é um agente fundamental de todo o processo, pois é quem realiza as atividades que de fato ampliam qualitativamente as jornadas escolares, principal objetivo do programa.

#### **3.1 Educadores, oficinairos, monitores, mediadores, agentes culturais ou educador comunitário**

Lago & Assis (2016), ao analisarem o papel do monitor, representado neste trabalho pela figura dos educadores ambientais, no contexto do programa, chamam atenção para uma realidade importante a ser considerada:

O Programa Mais Educação é uma proposta de interdependência, ou melhor, de sinergia, entre os saberes formais/escolares e os saberes informais/não formais / comunitários/populares. Como prática educativa da dimensão não formal, o Programa Mais Educação tem intencionalidade e, como programa de governo, ele é institucionalizado, normatizado por resoluções, manuais e por publicações oficiais. (LAGO & ASSIS, 2016, p. 114).

Esses autores também atestam uma grande indefinição tanto da figura como das ocupações do monitor/educador por parte do Programa Mais Educação, especialmente no que se refere a sua literatura oficial. Como afirmam “Via de regra, não se sabe quem é ele, o que sabe, o que faz, e como faz o que sabe.” (LAGO & ASSIS, 2016, p. 115). Uma das primeiras indefinições diz respeito a nomenclatura: “As nomenclaturas utilizadas são diversas: monitor, voluntário, oficinairo, oficinista, agente cultural, educador, arte-educador, educador de rua e educador social”. (LAGO & ASSIS, 2016, p. 115). Na análise dos autores este fato não se trata de uma realidade restrita ao Programa Mais Educação, mas sim dos educadores que atuam em projetos sociais. Ao defini-los como “educadores sociais”, os autores alertam para a necessidade e a dificuldade de se construir a identidade destes indivíduos:

Também de fundamental importância é a reflexão relativa à construção da identidade desses educadores como categoria profissional, que, segundo a autora, se desenrola na diversidade de diferentes saberes. Isso porque os educadores dos projetos sociais atuam com diferentes saberes e práticas: skate, grafite, música, dança, artes marciais, artes plásticas, contação de histórias, percussão, entre tantos outros. Essa



multiplicidade de fazeres se traduz em diferentes conteúdos, metodologias, processos educativos e definições. (LAGO & ASSIS, 2016, p. 115).

Outra indefinição diz respeito a formação destes educadores. Reconhecendo a diversidade da formação individual e profissional, o Programa Mais Educação não prevê qualquer tipo de formação específica para os educadores que atuarão com o desenvolvimento das atividades diversificadas, como a educação ambiental. A esse respeito Lago & Assis tece a seguinte crítica:

Enfim, o Programa prevê qualquer formação, de qualquer nível. Essa indefinição é, em si mesma, uma definição, uma vez que a ocupação “educador social” faz parte da Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) do Brasil. É curioso notar, em uma breve pesquisa no site do órgão, a inexistência dos outros termos que geralmente são utilizados para representar a figura do educador nos projetos sociais, como “monitor” e “oficineiro”. (LAGO & ASSIS, 2016, p. 115).

Os autores também destacam a grande dificuldade representada pela indeterminação do espaço de trabalho destes educadores do Programa Mais Educação. “Quando o documento não explicita um local específico, aceitam-se todos os tipos de locais.” (LAGO & ASSIS, 2016, p. 120).

Ao refletir sobre o desenvolvimento da educação integral pelos educadores Leclerc (2012) chama atenção para um fato importante:

A educação integral é mediatizada pelo trabalho dos profissionais da educação, das áreas sociais, culturais, do esporte e outras, dos educadores populares com saberes reconhecidos e estudantes universitários [...] de modo a consolidar as demandas formativas ao sistema nacional de formação e aos programas nacionais de formação. (LECLERC, 2012, p. 314).

Ao inserir educadores sem uma formação específica para atuarem nas oficinas e sem um espaço de trabalho específico, o Programa Mais Educação dificulta a integração entre os saberes no ambiente escolar, pois coloca estes educadores em uma posição inferior em relação aos professores institucionais:

A necessária construção de projetos político-pedagógicos requer estratégia de mobilização, para que os processos educativos sejam pensados por meio da construção de redes socioeducativas, a partir da relação dialógica entre a escola e a comunidade. Nesses projetos, a escola tem o papel de sede e centro, mas o fluxo de saberes a transborda em busca de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis localmente: nas universidades, em instituições de educação não-formal, nas escolas técnicas, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas, em geral. (BRASIL, 2009, p. 46)

### **3.2 A educação ambiental no âmbito do Programa Mais Educação: relato de uma experiência**

Visando compreender como as propostas de educação ambiental do Programa Mais Educação se traduzem em práticas nas escolas que efetivam o ensino integral por meio a ampliação e da diversificação da aprendizagem dos alunos será utilizado um relato de uma experiência desenvolvida nesse contexto.

O estudo proposto neste trabalho teve o desafio de encontrar uma experiência bem sucedida de educação ambiental no âmbito do Programa Mais Educação que, por meio da figura do educador, fosse capaz de dialogar com os temas abordados: o Programa Mais Educação, o ensino integral e a educação ambiental. O desafio consistia em compreender o desenvolvimento das atividades pertinentes ao ensino como: planejamento, execução, avaliação. Além disso, fazia parte do desafio compreender como os educadores analisavam suas experiências.

Não foi uma tarefa fácil encontrar uma experiência deste gênero. Foram diversos contatos sem sucesso com escolas, secretarias de educação estadual e de municípios da Grande São Paulo.

Até que após o comparecimento pessoal do pesquisador na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo alguns contatos foram fornecidos de experiências realizadas dentro do recorte da pesquisa.

Até então, tinha-se apenas o nome do educador que foi sugerido de modo informal por uma das funcionárias da secretaria. Após o contato por meio das redes sociais o educador se dispôs a contribuir com a pesquisa.

Um encontro foi marcado com J. na região do Largo da Batata situada no Largo de Pinheiros onde o educador participa de um grupo que plantam e cuidam voluntariamente dos jardins da praça. O educador demonstrou interesse em mostrar esta outra parte de seus trabalhos, ou seja, as atuações que são realizadas fora da escola.

Nos encontramos em uma área bem movimentada da cidade, o que dificultava a coleta de seu relato para a pesquisa. Nesse primeiro momento conversamos sobre coisas gerais, afinal estávamos nos conhecendo também. É possível dizer que uma amizade foi surgindo em função das afinidades como a graduação em geografia, a carreira no magistério, os desafios da sala de aula, os filhos, a participação em coletivos culturais, etc.

Após o deslocamento para um outro local com menos barulho foi solicitada a autorização para a gravação do relato sobre sua experiência no âmbito do Programa Mais Educação onde desenvolveu projetos de Educação Ambiental.

O educador J. atuou como monitor do Programa Mais Educação no ano de 2011 em uma escola estadual com alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) inscrita no Programa Mais Educação. Na ocasião J. cursava a graduação em geografia na Universidade de São Paulo, época em que fazia parte de um coletivo formado por estudantes e educadores interessados em permacultura<sup>10</sup>. Através de uma rede coletivos desenvolviam atividades de educação ambiental em diferentes comunidades e espaços sociais, fato que estimulou o interesse do grupo em desenvolver experiências nas escolas públicas. A partir do convite de uma professora passou a atuar diretamente nas escolas por meio do Programa Mais Educação.

J.: Uma professora conheceu a gente em um evento, comentou sobre o Mais Educação e convidou a gente para conhecer a escola e a gente criou uma parceria. Era, uma união de coletivos e ganhou o nome de coletivo sem nome. Porque foi juntando um coletivo aqui, outro ali, e não sabíamos que nome dar e virou o “Coletivo Sem Nome”.

O grupo do qual J. fazia parte se interessou pelas diferentes possibilidades que o Programa Mais Educação oferecia. A identificação com o programa se deu em parte pela proposta de atividades diversificadas a serem desenvolvidas junto com aluno de ensino fundamental. Outro aspecto do programa que despertou interesse se refere ao processo de formação como educadores. Outro ponto de atração também está relacionado às possibilidades de financiamento das ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo coletivo de educação ambiental. Percebe-se pelo relato que o grupo de educadores tinha pleno conhecimento que apesar de atuarem com crianças de ensino fundamental I de uma escola estadual, seus projetos faziam parte do Programa Mais Educação, um programa federal.

J.: O Mais Educação é um programa federal que injeta grana diretamente nas escolas pra bancar aulas de xadrez, matemática alternativa – formas diferentes de compreender a matemática – lembro de conhecer um cara que aplicava Kumon através do Mais Educação. Nessa escola então tinha xadrez, tinha grafite, um cara das artes que dava aulas de grafite e tinha o nosso coletivo que trabalha com a parte de educação ambiental – hortas, reciclagem e depois agente foi aprofundando, começamos a trazer um pouco da bioconstrução. Foi um momento onde a gente estava desenvolvendo alguns conhecimentos e aí rolou esse caminho para a gente ter dinheiro para aplicar algumas experiências.

---

<sup>11</sup> Permacultura é a utilização de uma forma sistêmica de pensar e conceber princípios ecológicos que podem ser usados para projetar, criar, gerir e melhorar todos os esforços realizados por indivíduos, famílias e comunidades no sentido de um futuro sustentável (Fonte: <https://permacoletivo.wordpress.com/>)

O educador J. não fez referência a qualquer processo de formação de educadores específico para atuar no Programa Mais Educação. Mas, destacou a importância da formação individual que os educadores traziam de suas vivências nos coletivos e em outras atividades. Percebe-se que as experiências de educação ambiental vivenciadas nos coletivos de educação não-formal contribuíram diretamente na formação do grupo de educadores do qual J. fez parte. Sendo assim, os educadores tinham grande autonomia no processo de formação para atuar com educação ambiental.

J: A gente já trazia conhecimentos de alguns lugares de outros cursos, mutirões, vivências particulares e que o grupo havia vivido coletivamente e que individualmente tinham se buscado ao longo da vida e tinha uma autonomia muito grande que era interessante, mas ao mesmo tempo uma desconexão.

Com base em seu relato, entende-se J. percebia que os saberes adquiridos ao longo destas experiências estavam em grande parte desconectados com a estrutura de funcionamento das escolas. Apesar da proposta do Programa Mais Educação destacar a importância da integração entre os saberes formal e não formal no desenvolvimento da educação integral, o educador relata alguns conflitos que se deram quando as atividades diversificadas, deixavam suas marcas nos espaços da educação formal. Tal como o documento que baseia o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009) destaca, os coordenadores e diretores têm um papel fundamental na articulação da educação integral. A partir do relato de J. percebe-se que a falta de parceria entre o corpo técnico-pedagógico da escola. Tal realidade justifica a importância de inserir os princípios e propostas pertinentes à educação integral no Programa Político Pedagógico das escolas, de modo que os projetos sejam consolidados e não sofram alterações, mesmo após mudanças na gestão escolar.

J.: Então a escola quando trocou de diretora do primeiro ao no projeto para o segundo ano do projeto, a diretora do segundo ano, não era mais uma parceira. Ela começou a ver alguns problemas no projeto que a gente desenvolvia, como por exemplo as crianças entrarem com o pé sujo no pátio. Coisas que a outra diretora achava irrelevante diante do que a gente oferecia, essa diretora nova, gradeou a escola inteira – uma escola sem grades, com poucos bloqueios de circulação – na transição de uma gestão para a outra a escola sofreu com isso e aí a gente começou a ser.. Antes a gente frequentava a sala dos professores para usar o computador ou pra tomar um café, a gente era convidado pelos professores a isso. E essa diretora começou a proibir que os professores convidassem a gente pra isso então foi uma questão bem específica, particular. Como a gente trabalhava para um projeto do governo federal e que era um projeto que antecedia essa diretora no segundo ano a gente enfrentou resistências, tanto que a gente optou por não continuar com o projeto nessa escola e seguir outros caminhos.

### 3.3 Planejamento, execução, avaliação e análise das práticas de educação ambiental na escola

A respeito das diferenças da educação ambiental desenvolvida nas comunidades e as experiências desenvolvidas na escola pública, J. destaca a relação entre o número de alunos e o bom aproveitamento das atividades. Ao encontrarem desafios em trabalhar com turmas maiores, com cerca de 30 alunos, os educadores ambientais passaram a atuar em duplas com o objetivo de gerar um melhor aproveitamento.

J.: De início, acho que a gente pode dividir por exemplo as escolas públicas em turmas muito maiores, então lidar com turmas de 30 alunos em um espaço aberto, no caso dessa escola do EE. tinha um terreno, gigantesco – tinha uma época que tinha até um cavalo do caseiro lá. Então no primeiro momento a gente conseguiu desenvolver super bem mas parece que é isso, fica bem claro que é difícil trabalhar com grupo acima de 15 indivíduos, sejam adultos, sejam crianças. É muito mais fácil trabalhar com grupos menores, não só mais fácil, mas muito mais fértil e o conhecimento se consolida melhor. Então com os grupos maiores, a gente tinha que, eventualmente dividir esses grupos, então a gente passou a trabalhar em duplas nessas oficinas onde a gente eventualmente dividia as turmas em turmas de 15 alunos pra um educador e 15 pra outro educador e dessa forma a gente conseguia.

Os alunos escolhiam as atividades que gostariam de participar, sendo assim a educação ambiental apresentava-se como escolha juntamente com outras atividades relacionadas às artes, esportes e reforço escolar. O educador demonstra que em algumas ocasiões percebia alunos descontentes com a própria, fato que refletia diretamente no comportamento e no aproveitamento das atividades.

Era uma escolha dos alunos participar das atividades, mas naturalmente assim como a gente escolhe pra universidade e as vezes né, as crianças escolhiam mas alguns dias variava. O que comecei a perceber nessa escola e fui aprofundando depois por exemplo é que em dias de lua cheia, as crianças são mais difíceis, na verdade o ser humano tem outro fluxo de energia.

Os educadores ambientais tinham o dever de produzir relatório sobre a frequência e as atividades desenvolvidas pelos alunos. Além disso, prestavam conta a respeito dos custos com materiais para a unidade escolar.

A gente respondia diretamente ao Governo Federal, a gente apresentava um relatório de trabalho no fim do semestre então cada fim de semestre a gente apresentava a frequência das crianças, o relatório de atividades, de custos pois havia um gasto de materiais que a escola administrava uma parte e a gente tinha uma certa autonomia para administrar a outra e a lista de presença.

Com base no relato J. compreende-se que o planejamento das atividades dependia da iniciativa dos próprios educadores ambientais. As atividades eram planejadas semestralmente por meio de encontros não remunerados, com vistas a definir a atribuição de aulas para cada educador, o calendário de atividades. Os ajustes sobre os materiais, as atividades e os alunos eram discutidos por um encontro mensal. O educador relata que apesar de formarem uma equipe de educadores que atuava diariamente na escola, pouco se encontravam, pois cada dupla atuava em um dos dias da semana.

A gente fazia uma imersão no começo do semestre, um dia inteiro, dois dias, às vezes três dias inteiros, tipo, sexta, sábado e domingo se encontrava e tentava, e fazia um debate mais alongado, mais aprofundado e enxergava problemas e tentava arrumar soluções e também construía um calendário de atividades. Então esse grupo grande de 12 pessoas se encontrava e a gente ia compartilhando as experiências do semestre passado e definia, por exemplo, em que dia cada educador trabalha. Como a gente era em 12, tinha um dia que tinham 3 pessoas, outro tinham 3, eram 2 dias com 3 educadores 4 3 dias com 2 educadores. Que trabalhavam em equipe. Eu trabalhei durante 1 semestre às quintas feiras, eu tava lá. Eu e mais uma pessoa, mas eu não encontrava com as outras pessoas que trabalhavam de segunda, terça e quarta – em uma reunião mensal.

O educador demonstra que o grupo de educadores via o projeto como um grande ganho de experiência, visto que não eram diretamente remunerados, recebendo apenas uma ajuda de custo. Além disso, J. enfatiza o prazer em desenvolver estas atividades como um grande fator motivador para realização dessas vivências.

J.: A gente não tinha exatamente uma remuneração, a gente recebia mais ou menos 6 reais a hora – uma ajuda de custo. Mas a gente entendi como um momento da gente se desenvolver. E coletivamente tinha essa percepção que era um espaço de experiência, estávamos experimentando. A gente tinha um gosto muito grande pelas atividades em geral, bastante tesão em fazer e eventualmente eu ia nos dias que não eram os meus dias de ir para experimentar as outras oficinas, estar junto com os colegas trabalhando nisso. Havia uma lista de presença da escola com relação aos oficinairos, então os oficinairos tinha um controle de presença obviamente. E a gente cumpria com isso, sei lá, se chovesse muito no dia, a gente não ia na escola e justificava nossa falta e muitas vezes substituía essa atividade dentro da possibilidade de substituição do calendário escolar. A gente tinha um tesão em praticar. A gente fez oficina de bioconstrução, construção em bambu, fizemos um viveiro com bambu, umas experiências de agroflorestas com as crianças. Então a gente tava testando coisas que a gente ainda tava aprendendo, então era uma momento de realmente experiências em todos os aspectos, pedagógicos e também o conhecimento que a gente passava.

Os oficinairos de educação ambiental, dos quais J. está incluído, eram em sua maioria estudantes de graduação em geografia que estavam envolvidos em coletivos de educação ambiental que desenvolviam projetos de educação ambiental não formal na cidade de São Paulo. Entre as atividades estavam a criação de hortas em praças, paisagismo urbano, exibição

de filmes em locais públicos, etc. Mesmo ainda em processo de formação profissional, ao longo do desenvolvimento das atividades, diagnosticavam defasagens presentes na aprendizagem dos alunos. Cabe lembrar que o Programa Mais Educação atende prioritariamente os alunos que apresentam algum tipo de defasagem de aprendizagem. Via de regra, entre os participantes da educação integral figuram alunos com histórico de repetência e evasão escolar. Ao se referir ao uso de desenhos e mapas para diagnosticar o nível de compreensão da realidade por cada aluno, o relato de J. traz referências aos conhecimentos da cartografia escolar. (ALMEIDA, 2007). Assim, a integração entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes desenvolvidos nas práticas de permacultura trouxeram uma grande contribuição para as práticas pedagógicas de educação ambiental no contexto do ensino integral. Além disso, criaram uma via de mão dupla na qual as ações de educação ambiental desenvolvidas pelo grupo de educadores fora do contexto escolar foi revitalizado pelas experiências de educação ambiental na escola.

J: A gente percebeu em pouco tempo, que as crianças mesmo as mais velhas do quinto ano, de 9 e 10 anos, as vezes 11, os repetentes, tinham uma defasagem grande em por exemplo, localização geográfica. Que era algo que agente percebia que em outros espaços, com outras crianças de outros âmbitos sociais e classes mais abastadas isso era diferente. Então a gente trouxe, falando eu pessoalmente, uma experiência da psicogeografia, algo que me despertou e me fez ter mais tesão pela geografia. Então, construir o mapa com as crianças era algo muito interessante. Isso veio diretamente de experiências com a universidade. A localização cardinal, traçar os pontos cardiais, desenhar uma rosa dos ventos no meio da horta. E aí inclusive trabalhar essa ideia de psicogeografia que a gente chegou a fazer algumas atividades, como desenhar um mapa na terra, usando pedras, galhos, cordões, até lixo, para que as crianças conseguissem localizar a escola na referências, a sorveteria, a feira, onde era a quadrinha, onde era o lixão e aí isso tinha um aspecto macro e micro. Tinha um mapa da horta e tinha um mapa do bairro. Isso veio diretamente da geografia. Da permacultura foi uma ferramenta que a gente acabou desenvolvendo, hoje em dia a gente tem uma cooperativa de educação ambiental, chama Eparreh – Estudos e Práticas Agroecológicas e o Reencantamento Humano. O eparreh surgiu antes e parou e aí essa experiência foi um rebrotamento e o Eparreh sempre foi como uma planta sazonal. Dava frutos, semeava e parou um tempo e aquelas sementes que ficaram na terra geminavam em algum momento. Boa parte dessa galera tava nesse coletivo do EE..

Ainda pensando na integração entre os saberes formais e não formais, J. demonstra que o grupo de educadores ambientais traziam técnicas de concentração, meditação e sensibilização utilizadas nos projetos sociais que participavam fora das escolas.

J.: E a gente percebeu que pra trabalhar com um grupo de 30 crianças era muito importante a gente fazer uma, o que nos movimentos sociais a gente fala de mística, ou uma concentração, um ritual, que é a parte daí a gente criou essa dinâmica. A gente abria as atividades com exercícios de yoga, de posturas e respiração porque são conhecimentos ancestrais, para você sintonizar uma turma de 15 pessoas é importante você vibrar de algum jeito junto.

Ao relatar sobre a integração das atividades de educação ambiental com as atividades do currículo obrigatório das escolas, J. esclarece que sempre houve uma preocupação com essa articulação. O educador demonstra que havia a preocupação em dialogar com os professores de modo a encontrar pontos em comuns nos conteúdos disciplinares. Dessa preocupação surgiram estratégias inusitadas de educação integral, são exemplos a articulação entre os estudos de vogais e meditação, analogias entre as dinâmicas do corpo humano e a natureza, o uso de sementes para o raciocínio matemático, dos canteiros da horta para geometria e os efeitos da química dos solos sobre as plantas.

Mesmo com toda importância das atividades desenvolvidas pelos oficinairos de educação ambiental, percebe-se por meio do relato que estes educadores um receio em atrapalhar as atividades curriculares tradicionais obrigatórias. Também, é possível notar uma preocupação em não prejudicar a autoridade do professor institucional.

J.: Em geral isso foi uma prática desde sempre, não atrapalhar o processo pedagógico e nunca atravessar a figura do professor institucional dentro da escola. E a gente sempre procurou as professoras, que só tinham mulheres, para tentar encontrar os ganchos e os pontos de encontro, de afinidade. Então por exemplo, se a professora do primeiro ano estivesse trabalhando as vogais, a gente fazia uma respiração em mantra e fazia soletrando as letras. A gente buscava as professoras para saber o que estava sendo trabalhado. Perguntávamos mais ou menos, se eles estavam seguindo a apostila e a orientação do estado e qual o ponto de discussão. Por exemplo, professores de ciências que estavam trabalhando o aparelho digestivo e a gente por um mês falar de digestivo e ao mesmo tempo falar das minhocas que são o sistema digestivo da terra e ao mesmo tempo cozinhar com as crianças, fazia salada, colhia cenoura, beterraba, alface, preparava as saladas, se alimentava disso e falava, sente só e agora isso vai e misturar com seu suco gástrico, então a gente com a intenção desde o princípio é o despertar das crianças do espírito do corpo e da mente delas, sempre que a gente pudesse usar a grade curricular para alavancar outros processos e vice versa, a gente sempre fez isso, então contar sementes e fazer a nossa prática pedagógica. Cada pessoa vai plantar 12 sementes e a gente contava essas sementes, ou com a fita métrica para delimitar o tamanho dos canteiros. Na verdade, a ideia é o tempo todo, uma prática e até hoje, a ideia é que qualquer momento a gente consiga perceber como educador essas conexões desses momentos com as ciências oficiais, a matemática, o português. Inclusive a gente pretende um dia defender que a partir da terra a gente consegue abordar todas as ciências, a gente já defende isso né. Vamos falar de química, olhando para os elementos do solo. Uma coisa que nessa escola a gente fez por exemplo, a Hortêncica é uma planta que se ela está no solo básico, ela é azul, se ela está no solo ácido ela é vermelha e aí você pode comprovar isso com um teste laboratorial simples que custa 15 reais, de acidez de solo e com a Hortêncica. Então você vai trazendo para a criança essa conexão.

No que se refere à avaliação dos alunos J. relata que não havia de fornecer algum documento que comprovasse a aprendizagem dos alunos, mas destaca que o grupo desenvolvia algumas avaliações. Para J. os desenhos representavam um importante instrumento de avaliação, além de ser uma importante estratégia de trabalho em dias de chuva, visto que as atividades ao ar livre ficavam comprometidas. Por meio dos desenhos conseguia diagnosticar



aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e à coordenação motora dos alunos. Para estas atividades J. afirma que pesquisavam materiais prontos na internet ou criavam algumas atividades avaliativas. As avaliações maiores eram realizadas no final dos semestres. Estas avaliações eram maiores, combinando diferentes aspectos aprendidos e tinham um caráter muito mais formativo, especialmente no que se refere ao trabalho coletivo entre os alunos.

J: Nenhum momento a gente precisou avaliar as crianças, não era uma necessidade burocrática pelo programa. A gente criou algumas provinhas e fomos na internet e vimos várias provinhas, escrita, desenhada. O desenho sempre foi uma delas. Sempre que chovia e a gente ia, a gente desenhava. E a cada dois meses, esse desenho era uma forma de avaliação do próprio desenvolvimento cognitivo e de coordenação motora – o desenho traz isso. Acho que até os dez anos, daria para avaliar as crianças só pelo desenho. Mas a gente fazia também provas escritas, tinha uma prova, ligue uma coisa à outra. Tinha por exemplo, uma pessoa doente e um carro soltando poluição, um peixe e um lago, uma pessoa feliz e um pomar. A gente fazia um mix, ia buscar umas coisas prontas na internet e a gente entende que são o suficiente, porque a gente não queria inventar a roda o tempo todo e algumas vezes a gente criava as avaliações. No final do semestre a gente fez algumas vezes a caça ao tesouro. Era um jeito de avaliar o conhecimento das crianças. Elas recebiam um papel, um trabalho em equipe, nesse papel estava escrito – eu sou uma planta que acompanha o sol – se ele está no leste eu olho para o leste, se ele está no oeste, olho para o oeste – e as crianças diziam, girassol e iam até a horta de girassol e lá tinha uma outra pergunta. A gente o tempo todo fomentava esse trabalho de não competição com trabalhos em grupo. Filosoficamente a gente tinha essas questões, não competir, sem palavões, prestar atenção nos acordos coletivos.

Em termos de avaliação, J. aponta o que consideram como resultados positivos que representariam desdobramentos da educação ambiental desenvolvida nas escolas. Entre estes resultados está a percepção do envolvimento da família com as atividades. Famílias que passaram a fazer hortas em casa. A partir da sensibilização nas aulas, alunos começaram a desenvolver atividades como o alongamento como forma de cuidado com o corpo em casa com seus familiares. Alunos que durante o intervalo davam preferência a ir para a horta ao invés do pátio onde estavam seus colegas. Alunos que durante as aulas vagas, preferiam cuidar da horta ao ficarem ociosas no pátio. O grupo de educadores considera como resultados positivos de seu trabalho a construção de uma relação afetiva entre os alunos e a horta escolar.

J.: A gente teve vários feedbacks, desde com a família, nos dias da família, feitos uma vez por ano, virem os avós, tios, tias, mães e pais, trazendo sementes, plantas e emocionados dizendo que a criança estava cuidando da horta da casa, das plantas. Como a gente alongava antes das aulas, a criança ela toda manhã pedia para o pai e para a mãe se alongarem. Então de alguma forma, o processo que a gente puxava nas atividades, e a gente falava que era importante cuidar do corpo porque o corpo também é natureza, fazia com que essa transformação chegasse nas casas, nas famílias. Então tinham famílias que tinham começado a alongar de manhã porque a criança comprou a nossa ideia de que era importante e ela enchia o saco do pai e da mãe para alongar todo o dia de manhã. Algumas crianças e aí foram alguns casos específicos, realmente se encontraram dentro desse projeto. Isso falando do projeto de 7 anos atrás. A gente

teve alguns casos de crianças que passaram a querer no intervalo da aula estar na horta ao invés de star no pátio. Crianças que nas aulas vagas em vez de ficar no pátio, iam até a horta, pegam um regador e iam regar a horta, comiam coisas e essas crianças, a gente foi naturalmente, sem querer nomeá-las, foram se tornando as guardiãs da horta. Então apareceram a cada ano, no grupo de 30 crianças sempre tinha duas, cinco crianças que, e muitas vezes se davam em duplas ou em trios, juntas, que se apropriaram da horta e tomaram gosto pela coisa e começaram a frequentar em momentos que elas podiam estar jogando bola, elas iam até a horta e quando a gente voltava na semana seguinte para dar aula, a gente sabia que as borboletas tinham passado por lá, o cavalo tinha comido alguma coisa, que as crianças de tal série tinham ido lá estragar a horta. Elas se tornaram realmente guardiãs do espaço. Inclusive a gente nomeou essas crianças como guardiãs porque elas se entregaram e, principalmente eram essas crianças que vinham pedir sementes, que começaram a fazer horta nas casas e aí começou uma relação de afinidade maior com as famílias. E algumas famílias inclusive começaram a bancar, fazer horta em casa. Ao invés de jogar a semente do mamão fora, as crianças começaram a levar para a horta ou plantar em casa.

As experiências vividas por estes educadores eram analisadas cotidianamente por eles nos momentos em que não estavam com os alunos. Para J. essa análise se dava de modo frequente, espontâneo e informal durante tarefas simples como a limpeza dos materiais utilizados nas atividades. Reconheciam a especificidade de cada aluno que favoreciam o desenvolvimento das atividades ou que apresentavam maiores dificuldades. As questões formais que envolviam o trabalho eram resolvidas em reuniões mensais realizadas pelo grupo, ocasião em que se discutia a disponibilidade de materiais e estratégias de aprendizagem. Uma das questões que inquietava o grupo era a depredação da horta por pessoas que frequentavam esta área da escola aos finais de semana para o consumo de álcool. Uma das conclusões destas análises por parte do grupo foi a falta de registros de boa qualidade a respeito das atividades de educação ambiental desenvolvidas.

J.: Nesse caso, desse projeto, como a gente trabalhava em duplas ou trios, naturalmente no final de cada atividade, na hora que a gente tava lavando as ferramentas e guardando os materiais ou voltando pra casa no ônibus, a gente fazia uma conversa e um momento informal de avaliação. E era quando a gente falava de alguns alunos específicos, que tinham alguma dificuldade de relação, alguns alunos que eram muito proativos em outros aspectos. Esses momentos informais sempre aconteceram, quase que diariamente, ao fim de cada atividade, mas a gente tinha as reuniões mensais. Então uma vez por mês a gente se reunia por 3 horas, toda a equipe para fazer alguns ajustes, pensar se estava faltando algum material, discutir estratégias. O que a gente sempre sofreu nesse caso do EE. por exemplo, foi que eventualmente a gente chegava na horta e tinha um canteiro pisoteado, ou alguém tinha ido na horta claramente tomar cerveja e usar drogas, porque era um espaço agradável. A gente não achava isso só ruim. Olhava e falava, se alguém veio aqui tomar cerveja e usar drogas esse lugar não é desagradável – aos finais de semana. Eventualmente ficava aberto. A gente inclusive fomentou alguns encontros de final de semana. E aí começamos a colocar placas nestes casos – você gosta daqui, venha mais recolha seu lixo -. Então uma vez por mês tinham essas reuniões para discutir planejamento, orçamento, registro – que era uma coisa que a gente sempre sentiu uma defasagem era de um bom registro fotográfico e escrito, um bom diário de atividades.

Segundo relata J., o maior dos problemas enfrentados pelo grupo de educadores ambientais estava na relação com alguns professores, coordenadores e diretores. Uma parte desses profissionais não reconhecia a importância das atividades de educação ambiental no processo de ensino integral ao qual o aluno estava inserido.

J.: A gente enfrentou em alguns momentos uma resistência de professores da parte da coordenação, que a gente atribuía a um certo desconhecimento e desconexão com a própria terra. Então do corpo docente da escola, coordenação e algumas pessoas sempre olhavam para o que a gente tava fazendo como algo infértil, desnecessário, como um lazer. E isso na verdade sempre foi o maior dos nossos problemas, que é como um boicote institucional as atividades que se verberavam tanto no plano material, de a gente precisar de uma régua e não conseguir porque a régua era da escola e não do projeto, até um bloqueio energético de aqui, ali tinham duas ou três professoras que odiavam a gente. Mas eram pessoas infelizes, tristes, que na verdade deviam olhar para tudo na vida dessa forma. Na comunidade, a gente no começo enfrentou essa questão da depredação do espaço, mas foi um problema que não durou muito tempo.

O relato de J. demonstra uma série de desafios enfrentados pela educação integral, quando esta passa da condição de uma proposta de política pública para uma experiência realizada por educadores sociais na escola formal. Em um dos documentos norteadores do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009) é possível perceber a importância dada à integração de saberes formais e não formais:

(...) a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana. (BRASIL, 2009, p. 31)

No mesmo documento a proposta chama atenção para um aspecto importante no que se refere às diferenças entre esses saberes no contexto da educação integral:

A tensão instituidora permanece: estar na escola até os dias de hoje pode representar a possibilidade de imbricar-se na estrutura societária e, ao mesmo tempo, na de homogeneização. Por isso mesmo, o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar. (BRASIL, 2009, p. 32)

É possível perceber o quando as inquietações que afetavam os educadores sociais estavam respaldadas pela proposta do programa de modo que suas indagações podem ser interpretadas como legítimas e fundamentais para a efetivação da educação integral no contexto do Programa Mais Educação:

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 32).

Além do desafio de promover a expansão do ensino integral no Brasil, o Programa Mais Educação se insere na realidade das escolas públicas brasileiras. Este fato cria uma série de desafios, em especial ao conflito entre as obrigações curriculares exigidas pelos sistemas de ensino.

### **Considerações finais**

A experiência apresentada neste estudo demonstrou que a educação ambiental é capaz de ocupar um espaço importante nas políticas públicas de fomento à educação integral como o Programa Mais Educação. Visto que ensino integral vai além da ampliação da jornada escolar,

as práticas de educação ambiental desenvolvidas nas escolas permitem uma maior qualidade e diversidade desse tempo de aprendizagem estendido.

A educação ambiental apresentou-se como um campo de conhecimento capaz de articular diferentes saberes e de colocar em diálogo cultura e natureza, como no caso da horta, cuja atividade possibilitou uma rica relação entre teoria e prática.

Mesmo diante das dificuldades que a escola pública tradicionalmente se caracteriza, uma proposta de educação integral como o Programa Mais Educação, que retoma ideais e ações de importantes educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pode proporcionar significativas experiências pedagógicas. Uma grande contribuição do programa foi trazer educadores sociais que atuam nas comunidades para o interior da escola. A experiência relatada demonstra que o desenvolvimento da educação integral a partir da integração de saberes formais e não formais podem favorecer bons resultados na aprendizagem dos alunos.

Esta realidade caminha em ressonância com as mais importantes propostas da educação ambiental mundial. Desde a primeira grande conferência internacional de educação ambiental, realizada em 1977 em Tbilisi (Geórgia) defende-se a abordagem interdisciplinar desse campo de conhecimento. Um dos resultados do Congresso Mundial de Educação Ambiental que reuniu milhares de educadores e autoridades na cidade de Marrakesh (Marrocos) em 2013 foi um documento que entre suas recomendações destacava a importância das políticas públicas e do reconhecimento dos educadores comunitário para o desenvolvimento da educação ambiental. A experiência relatada neste trabalho reafirma essa importância.

Muitos desafios ainda persistem como dificuldades para os educadores que atuam no desenvolvimento das atividades diversificadas, como a falta de isonomia em relação aos demais membros do corpo docente e a indeterminação da formação e de seu espaço de trabalho. Mas, mesmo diante destas dificuldades foi possível perceber que os processos de formação que se constituem a partir da organização comunitária, oferecem, como no caso dos coletivos culturais de educação ambiental, um grande potencial para o trabalho da educação integral nas escolas. Diante destas possibilidades, o poder público poderia além de mapear as boas experiências realizadas nas redes municipais, estaduais e do distrito federal também mapear o potencial de educadores e projetos presentes nas comunidades. Nesse contexto, também se percebe a importância da autonomia, tanto financeira quanto operacional, da escola em trazer esses educadores para seu interior. Aspecto esse que oferece grande risco ao desenvolvimento de projetos em escolas cuja comunidade não apresenta um potencial de atividades culturais e educadores para suprir sua demanda.

Mesmo com bons resultados como o relatado nesta experiência pedagógica, ainda persistem resistências que comprometem tanto a educação integral quanto a educação ambiental. A compreensão da importância destas práticas escolares demanda por um intenso debate e formação junto aos profissionais de educação. E as unidades escolares possuem o desafio de inserir os princípios destas práticas no projeto político pedagógico de modo que as mudanças de gestão não possam suprimir estas práticas comprometendo o desenvolvimento e as contribuições que cada experiência. Ou seja, as boas práticas pedagógicas devem servir de inspiração para o sucesso das experiências seguintes.

Por fim, reafirma-se a necessidade de se ampliar as políticas públicas de fomento à educação integral e a valorização dos educadores e da educação ambiental, um campo de conhecimento interdisciplinar e transversal capaz de contribuir com a ampliação qualificada do tempo dos educandos, articulando saberes e experiências.

## **Bibliografia**

AB'SABER, A. N. (Re)conceituando educação ambiental. In: Magalhães, Luiz Edmundo. *A questão ambiental*. 1. ed. São Paulo: Terra Graph, 1994.

AMBROGI, I. H. Os projetos arquitetônicos das Escolas Integradas do século XX no Brasil. In: Dossiê Pensamento e Linguagem, v. 2, nº 2, 2011, p.31-43. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/4417>> Acesso em: 20 de julho de 2017.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVAO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, Dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000401113&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401113&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 Set. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, de 23 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1999. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1981.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Macrocampo Educação Ambiental – Mais Educação a educação integral em escolas sustentáveis disponível em BRASIL. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.* – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*, Brasília/DF: 2010<sup>a</sup>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Ministério do Esporte (ME). Ministério da Cultura (MC). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 abr. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009c. (Série Mais educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Roteiro de mobilização para adesão ao Programa Mais Educação 2013 Brasília, DF: MDS/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto - lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). *Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Brasília, DF: PNEA, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Meio ambiente*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Resolução BR n.º 34, de 6 de setembro de 2013. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.



CARSON, R. *Primavera silenciosa*. São Paulo: Gaia, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, agosto. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

COELHO, L. M. C. *Educação integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COELHO, L. M. C. *História (s) da educação integral*. Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FRACALANZA, H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Orgs.) *Pesquisa em educação ambiental: pensamentos e reflexões*; I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária, UFPel, 2004.

GONCALVES-SILVA, Luiza Lana et al. REFLEXÕES SOBRE CORPOREIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Educar em revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, mar. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000100185&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100185&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 Set. 2017.

LAGO, Neuda Alves do; ASSIS, Tauã Carvalho de. O monitor do Programa Mais Educação: em busca de uma definição conceitual. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 111-132, abr. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072016000100111&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100111&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 set. 2017.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em revista* Curitiba, n. 45, p. 91-110, set. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 Set. 2017.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 Set. 2017.

MAGLIO, Ivan Carlos; Philippi Jr, Arlindo. Política e Gestão Ambiental: conceitos e instrumentos. In: PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs.). *Educação ambiental e sustentabilidade*. 2ª edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, Agosto. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200005) Acesso em: 20 de julho de 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NEVES, Luiz Augusto De Castro Neves & DALAQUA, Renata Hessmann De Estocolmo72 à Rio+20: 13 uma análise sobre a atuação brasileira nas principais conferências internacionais sobre meio ambiente e desenvolvimento. *Cadernos da Adenauer XIII. Edição especial*. São Paulo: 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano (Declaração de Estocolmo), adotada de 5 a 16 de junho de 1972.

PELICIONI, Andréa Focesi Movimento ambientalista e educação ambiental in: PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs.). *Educação ambiental e sustentabilidade*. 2ª edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2014.

PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs.). *Educação ambiental em diferentes espaços*. São Paulo: Signus/Nisam/USP, 2007.

PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs.). *Educação ambiental e sustentabilidade*.. 2ª edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2014.

PHILIPPI JR, Arlindo; MALHEIROS, Tadeu Fabrício. *Saúde Ambiental* in: PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs.). *Educação ambiental e sustentabilidade*. 2ª edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2014.

PHILIPPI JR.; PELICIONI, M. C. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da educação Ambiental in: PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs.). *Educação ambiental e sustentabilidade*.. 2ª edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2014.

PHILIPPI JR.; PELICIONI, M. C. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da educação Ambiental in: PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JUNIOR, A. (Orgs.). *Educação ambiental e sustentabilidade*.. 2ª edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2014.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas *Educar*, Curitiba, n.18, p.201-218. 2001.

RIVELLI, Elvino Antonio Lopes. Evolução da legislação ambiental no Brasil: políticas de meio ambiente, educação ambiental e desenvolvimento urbano. In: In: PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria C. F. (Orgs.). *Educação ambiental e sustentabilidade*. 1ª ed. Barueri: Manole, 2005, p. 285-302.

SILVA LOPES, Alfredo Ricardo. A Primavera Silenciosa que sacudiu as próximas estações. *Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC*, Florianópolis, v. 18, n. 25, p. 316-319, jan. 2012. ISSN 2175-7976. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2011v18n25p316>>. Acesso em: 11 set. 2017.

TOZONI-REIS, M. *Educação ambiental: Natureza, razão e história*. São Paulo, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos et al. A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? *Ciência e Educação. (Bauru)*, Bauru , v. 19, n. 2, p. 359-377, 2013.

UNESCO/PNUMA. Seminário internacional de Educación Ambiental: Belgrado, Yugoslávia, 13-22 de outubro, 1975. Paris, 1977.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, Mar. 2017.