



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS VIÁVEIS E
FACTÍVEIS TRILHADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA
NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
SERGIPE**

ALESSANDRA SANTANA PEREIRA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS VIÁVEIS E
FACTÍVEIS TRILHADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA
NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
SERGIPE**

ALESSANDRA SANTANA PEREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araujo

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

P455p Pereira, Alessandra Santana
Políticas públicas de educação ambiental : caminhos viáveis e factíveis trilhados para implementação do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino em Sergipe / Alessandra Santana Pereira ; orientadora Maria Inês Oliveira Araújo. – São Cristóvão, SE, 2020.
185 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Educação ambiental - Sergipe. 2. Educação e Estado. 3. Planejamento político. 4. Sustentabilidade e meio ambiente - política governamental. I. Araújo, Maria Inês Oliveira, orient. II. Título.

CDU 37.014.5:502



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

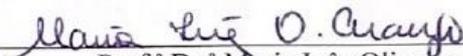


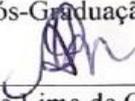
ALESSANDRA SANTANA PEREIRA

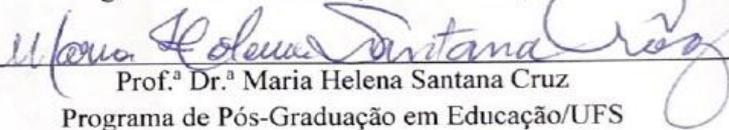
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS VIÁVEIS E
FACTÍVEIS TRILHADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL
ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SERGIPE.

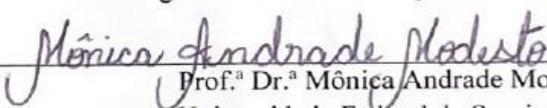
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

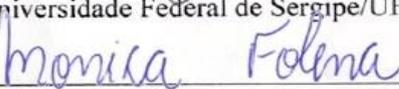
Aprovada em 19.02.2020


Prof.^a Dr.^a Maria Inês Oliveira Araujo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.^a Dr.^a Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.^a Dr.^a Maria Helena Santana Cruz
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.^a Dr.^a Mônica Andrade Modesto
Universidade Federal de Sergipe/UFS


Prof.^a Dr.^a Mônica Lopes Folena Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2020

Dedico este trabalho aos meus pais, José Caciano e Maria Raquel, ao meu esposo Luciano, as minhas irmãs Andréia e Ana Cristina, aos meus sobrinhos, José Luan, Maria Luna e José Neto, a meus sogros Acácia e Edson, meu cunhado Wesley e a todos que acreditaram no meu potencial e me ajudaram para que esse sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, razão maior do meu viver, minha extrema gratidão pelas misericórdias que se renovaram a cada manhã, em forma de saúde, força, sabedoria, coragem e fé. Pelos sonhos e milagres realizados na minha vida e por me possibilitar chegar até aqui e por ter me agraciado com a felicidade de encontrar pessoas que me estenderam a mão, torceram por mim e vibraram por cada conquista alcançada durante essa trajetória.

Agradeço imensamente aos meus pais, José Caciano e Maria Raquel, pelo investimento, cuidado e amor incondicional ao longo de toda a minha vida. Ao meu esposo Luciano que abraçou esse sonho comigo e buscou auxiliar-me, sem medir esforços, para que hoje eu chegasse até aqui. A minha irmã Andréia, por toda ajuda quando precisei ir a campo coletar das informações. A minha irmã Ana Cristina, meus sobrinhos (as) José Luan, Maria Luna e José Neto, o mais novo amorzinho de tia, meu cunhado Wesley e a minha tia Marinês pela presença e compreensão aos meus momentos de ausência. A minha sogra Acácia e ao meu sogro Edson pelos momentos que mais precisei de ajuda vocês estavam sempre prontos para ajudar. À Edilma Nunes, Flavia Regina, Anabela, Jailton, Marcelo e Rosimeire Amaral pelo apoio irrestrito, incentivo e amizade durante todo este trajeto. Eles foram de extrema importância para a realização desta pesquisa. E em especial à Emanuela pela ajuda com as correções e à Lívia (Lívinha), você contribuiu para que este sonho se tornasse realidade.

Dedico um agradecimento especial a minha orientadora, Maria Inêz, pela confiança, paciência e pelas orientações precisas e acolhedoras que conduziram meus passos na estrada da formação. Foi um privilégio tê-la como orientadora. Agradeço pelas valiosas orientações que tanto contribuíram para a realização desta Tese.

Agradeço às professoras Aline de Oliveira Nepomuceno, Maria Helena Santana Cruz, Monica Folena e Mônica Andrade Modesto, pela disponibilidade em participar da banca e pelas valiosas contribuições, imprescindíveis para a finalização deste trabalho. Também agradeço aos demais professores do PPGED pelos ensinamentos e reflexões significativos que me possibilitaram amadurecer o projeto e a pesquisa. Agradeço ainda à coordenação, professores e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS, enfim, aos funcionários desse programa pela solicitude diária. Ao GEPEASE e da Sala Verde pelas contribuições com ricas discussões, me proporcionando conhecer outras realidades que abriram novos campos de conhecimento.

Aos estimados amigos da turma de doutorado/2016, pelos maravilhosos momentos de ajuda mútua, risos e angústias. À Secretaria Municipal de Educação de Porto da Folha, pela concessão da licença para estudo, contribuição relevante para finalizar esta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, ao Núcleo de Educação da Diversidade e da Cidadania, a Diretoria Regional de Educação-03 e aos diretores/as dos colégios participantes desta tese por conceder as entrevistas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os verdadeiros colegas (professores e equipe de apoio) de trabalho e alunos (as) da Escola Municipal Antônio Pereira Feitosa no Povoado Lagoa Redonda – Porto da Folha, pelo apoio e incentivo.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que participaram direta e indiretamente dessa caminhada, mostrando-me que os obstáculos sempre existirão, mas para serem enfrentados e ultrapassados, pois no final da jornada sempre haverá uma recompensa que valerá toda caminhada, todo esforço.

“É possível que a escola não seja a resposta de problemas, mas ela reproduz os discursos da sociedade. Os espaços educadores sustentáveis desejam que a escola transcenda isso, sendo geradora de uma cultura pró-sustentabilidade. Esta postura, fomentada por um currículo apropriado, permite que as preocupações socioambientais no âmbito global sejam absorvidas pela consciência individual”

(TRAJBER; SATO, 2010, p. 77)

RESUMO

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) é uma proposta de política pública que busca promover a sustentabilidade socioambiental no ambiente escolar. Para isso, estabelece três princípios fundamentais como aspectos norteadores para a implementação do Programa nas escolas, são eles: o currículo, o espaço físico e a gestão. O presente estudo teve como objetivo explicitar os caminhos viáveis e factíveis trilhados para implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino em Sergipe, buscando revelar os desafios e as dificuldades encontrados pelos sujeitos para o seu efetivo desenvolvimento, a partir da apropriação da realidade do ponto de vista prático e teórico. Em relação a investigação ao relato analítico dos resultados coletados, a abordagem adotada foi a qualitativa, por se tratar de uma pesquisa em educação, que busca compreender argumentações subjetivas dos membros da comunidade pesquisada, em que o procedimento metodológico adotado foi exploratório e descritivo. Esse estudo foi realizado junto à DRE03 que fica localizada no Agreste Central Sergipano, na cidade de Itabaiana, tendo como amostra 12 (doze) escolas que receberam o recurso do PDDE Escola Sustentável (PDDE ES). As informações foram coletadas mediante entrevista semiestruturada, com 15 profissionais sendo 1 (uma) Coordenadora de Educação Ambiental do NEDIC, 1 (uma) Coordenadora Pedagógica da DRE'03, 1 (uma) técnica de educação ambiental da DRE'03 e 10 (dez) diretores/as das escolas contempladas dirigidas pela respectiva DRE. Dentre os resultados obtidos podemos observar a falta de conhecimento por parte de alguns dos/as diretores/as na implantação do Programa, este provavelmente por carência de processo formativo, que permitisse um contato mais estreito com a proposta da política expressa pelo PNES e o PDDE ES. Diante de todo esse contexto, não podemos dizer que a implementação não deu certo, pelo contrário, apenas ficou prejudicada em relação ao chão da escola, visto que algumas condições oferecidas à comunidade escolar não favoreceram o desenvolvimento de um trabalho integrado, contínuo e permanente. Com isso, a intenção deste trabalho foi produzir uma pesquisa que possibilitasse entender como o PNES chegou no Estado de Sergipe e de que forma aconteceu seu processo de implementação nas escolas estaduais da DRE'03. Nesse sentido, como resposta, esta tese possibilitou afirmarmos que a implementação do programa, no que diz respeito as dimensões currículo, gestão e espaço físico, foi executada de forma inadequada para o contexto das Escolas Sustentáveis e da Educação Ambiental, ou seja, os fazeres do cotidiano escolar das instituições pesquisadas apresentavam condições e situações de aprendizagem incipientes que se desdobraram em práticas pedagógicas simplistas e ingênuas, que não viabilizaram condições para que a formação ambiental acontecesse de forma que contribuísse para a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis. Diante deste cenário, acredita-se que o aporte teórico científico gerado nessa pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão e fortalecimento das escolas contempladas com o PNES.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Escolas Sustentáveis. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The National Sustainable School Program (NSSP) is a public policy proposal that seeks to promote socio-environmental sustainability in the school environment. Thus, it establishes three fundamental principles as guiding aspects for the implementation of the program in schools, they are: curriculum, physical space, and management. The present study aimed to explain the viable and feasible paths taken to implement the National Sustainable School Program in the state education network in Sergipe. Seeking to reveal the challenges and difficulties encountered by subjects for their effective development from the appropriation of reality from a practical and theoretical point of view. Regarding the investigation of the analytical report of the collected results, the approach adopted was qualitative, as it is a research in education, which seeks to understand the subjective arguments of the members of the researched community in which the methodological procedure adopted was exploratory and descriptive. This study was carried out with the Regional Office of Education 03 (ROE'03) located in the Sergipe Central Arid zone, in the city of Itabaiana, with a sample of 12 (twelve) schools that received the Direct Money School Program Sustainable Schools (DMSP SS) resource. The information was collected through semi-structured interviews, with 15 (fifteen) professionals, 1 (one) Environmental Education Coordinator from the Diversity and Citizenship Education Center (DCEC), 1 (one) Pedagogical Coordinator at ROE'03, 1 (one) environmental education technician at ROE'03, and 10 (ten) directors of the schools covered by the respective ROE. Among the results obtained, we can observe the lack of knowledge on the part of some of the directors in the implementation of the program, probably due to the lack of a training process, which would allow a closer contact with the proposal of the policy expressed by the NSSP and the DMSP SS. In view of all this context, we cannot say that the implementation did not work. On the contrary, it was only harmed in relation to the school floor, since some conditions offered to the school community did not favor the development of an integrated, continuous, and permanent work. Therefore, the intention of this study was to produce research that would make it possible to understand how the NSSP arrived in the State of Sergipe and how its implementation process took place in the state schools of ROE'03. Consequently, in response, this thesis made it possible for us to state that the implementation of the program, with regard to the curriculum, management, and physical space dimensions, was performed inappropriately for the context of Sustainable Schools and Environmental Education. That is, the daily activities of the researched institutions presented incipient learning conditions and situations that unfolded in simplistic and naive pedagogical practices, which did not enable conditions for environmental training to take place in a way that would contribute to the transformation of schools into sustainable educational spaces. Given this scenario, it is believed that the theoretical-scientific contribution generated in this research can contribute to a better understanding and strengthening of the schools covered by the NSSP.

KEYWORDS: Environmental Education. Sustainable Schools. Public Policy.

RESUMEN

El Programa Nacional Escuelas Sostenibles (PNES) es una propuesta de política pública que busca promover la sostenibilidad socioambiental en el ámbito escolar. Así, establece tres principios fundamentales como aspectos orientadores para la implementación del programa en las escuelas, estos son: currículo, espacio físico y gestión. El presente estudio tuvo como objetivo explicar los caminos viables y factibles tomados para implementar el Programa Nacional de Escuelas Sostenibles en la red estatal de educación en Sergipe, buscando revelar los desafíos y dificultades encontrados por los sujetos para su desarrollo efectivo, a partir de la apropiación de la realidad desde un punto de vista teórico y práctico. En cuanto a la investigación del informe analítico de los resultados recogidos, el enfoque adoptado fue cualitativo, por tratarse de una investigación en educación, que busca comprender los argumentos subjetivos de los miembros de la comunidad investigada, en la que el procedimiento metodológico adoptado fue exploratorio y descriptivo. Este estudio se realizó con la Junta Regional de Educación 03 (JRE'03), que está ubicada en el Agreste Central Sergipano, en la ciudad de Itabaiana, con una muestra de 12 (doce) escuelas que recibieron el recurso del Programa Dinero Directo en la Escuela Escuela Sostenible (PDDE ES). La información fue recolectada a través de entrevistas semiestructuradas, con 15 (quince) profesionales, 1 (un) Coordinador de Educación Ambiental del Núcleo de Educación en Diversidad y Ciudadanía (NEDC), 1 (un) Coordinador Pedagógico en JRE'03, 1 (un) técnico en educación ambiental en JRE'03 y 10 (diez) directores de las escuelas amparadas por la respectiva JRE. Entre los resultados obtenidos, se puede observar la falta de conocimiento por parte de algunos de los directores en la implementación del programa, esto probablemente debido a la falta de un proceso de capacitación, que permitiera un contacto más cercano con la propuesta de política expresada por el PNES y el PDDE ES. Ante todo este contexto, no podemos decir que la implementación no funcionó, por el contrario, solo se perjudicó en relación al piso escolar, ya que algunas condiciones ofrecidas a la comunidad escolar no favorecieron el desarrollo de un trabajo integrado, continuo y permanente. Con eso, la intención de este trabajo fue producir una investigación que permitiera comprender cómo llegó el PNES al Estado de Sergipe y cómo ocurrió su proceso de implementación en las escuelas públicas de la JRE'03. En ese sentido, como respuesta, esta tesis permitió afirmar que la implementación del programa, en lo que se refiere a las dimensiones curricular, de gestión y de espacio físico, se realizó de manera inadecuada para el contexto de las Escuelas Sostenibles y la Educación Ambiental, es decir, las acciones del cotidiano escolar de las instituciones investigadas presentaban condiciones de aprendizaje incipientes y situaciones que se desenvolvían en prácticas pedagógicas simplistas e ingenuas, que no posibilitaban las condiciones para que la formación ambiental se produjera de manera que contribuyera a la transformación de las escuelas en espacios educativos sostenibles. Ante este escenario, se cree que el aporte teórico-científico generado en esta investigación puede contribuir a una mejor comprensión y fortalecimiento de las escuelas atendidas por el PNES.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental. Escuelas Sostenibles. Políticas Públicas.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Participação dos diretores no processo de construção e implementação do PNES e do PDDE Escola Sustentável..... 102
- Gráfico 2** – Aplicação do recurso pelos/as diretores/as que participaram de todo o processo. 103
- Gráfico 3** – Aplicação do recurso pelos/as diretores/as que ingressaram a partir de 2013. ..104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização das Diretorias Estaduais de Educação em Sergipe.	33
Figura 2 – Mapa de Localização da DRE'03.	34
Figura 3 – Mapa de Localização das Escolas Pesquisadas.....	45
Figura 4 – Distribuição do Processo Formativo para as Escolas Sustentáveis e Com-Vida, de acordo com as universidades.	74
Figura 5 – Pressupostos Pedagógicos do Processo formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida.	76
Figura 6 – Cadastramento do Plano de Ação.	97
Figura 7 – Algumas imagens do que ainda é desenvolvido pelas escolas. A: Projeto Meio Ambiente com a “horta piloto” e B: Projeto Ambiental com mobílias sustentáveis.....	111
Fluxograma 1 – Consagração do Sistema Dual de Ensino (final do século XIX).	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das pesquisas encontradas no Banco de Dados de Teses e dissertações da Capes.	26
Quadro 2 – Distribuição por DRE's das Escolas estaduais cadastradas e contempladas com o PNES no Estado de Sergipe.....	32
Quadro 3 – Escolas Sustentáveis participantes da pesquisa.....	35
Quadro 4 – Código de identificação dos entrevistados.	39
Quadro 5 – Definição por autor e ano sobre política pública.....	50
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pela Diretoria do ProNEA.	60
Quadro 7 – Diretrizes do ProNEA de 2014 e de 2018.	61
Quadro 8 – Objetivos específicos da Com-Vida nas Escolas.	81
Quadro 9 – Resumo das etapas das CNIJMA.	83
Quadro 10 – Ações de EA da região Nordeste na transição da escola para a sustentabilidade.....	87
Quadro 11 – Ações passíveis de Financiamento.....	94
Quadro 12 – Quantitativo de diretores/as presentes durante o processo de construção e Implementação do Programa.....	102
Quadro 13 – Escolas Sustentáveis participantes da pesquisa.....	108
Quadro 14 – PDDE Escola Sustentável: Ações passíveis de financiamento de acordo com as dimensões.	136
Quadro 15 – Tendências da EA nos Planos de Ação das escolas.	137
Quadro 16 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Professor Artur Fortes.....	138
Quadro 17 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual São José.....	138
Quadro 18 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Padre Mendonça.....	140
Quadro 19 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Josué Passos.	140

Quadro 20 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual João XXIII.	141
Quadro 21 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota.....	143
Quadro 22 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima.....	143
Quadro 23 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa.....	144
Quadro 24 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Dr. Airton Teles.	145
Quadro 25 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual José Joaquim Cardoso.....	146
Quadro 26 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos.	147
Quadro 27 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual João Salônio.	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Áreas de formação inicial dos participantes da pesquisa.....	40
Tabela 2 – Formação continuada dos sujeitos da pesquisa – percentual.....	40
Tabela 3 – Pontos georreferenciados e suas coordenadas.	44
Tabela 4 – Número de professores e pessoas da comunidade participantes da etapa escolar.....	87
Tabela 5 – Repasse dos recursos financeiros as escolas contempladas com PNES em 2013.....	95
Tabela 6 – Repasse dos recursos financeiros as escolas contempladas com PNES em 2014.....	96
Tabela 7 – Áreas de formação inicial dos participantes da pesquisa.....	100
Tabela 8 – Formação continuada dos professores – percentual.	100
Tabela 9 – Tempo de serviço exercido na equipe gestora.	101
Tabela 10 – Escolas sergipanas participantes da IV CNIJMA por dependência administrativa.....	106
Tabela 11 – Valor recebido pelas escolas da DRE'03 - recurso financeiro do PDDE Escola Sustentável em 2016.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADEMA – Administração Estadual de Meio Ambiente
- BDTD – Banco de Dados de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE – Coletivos Educadores
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisas
- CESAD – Centro de Educação Superior à Distância
- CGEA – Coordenação Geral de Educação Ambiental
- CJ – Coletivo Jovem
- CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente
- CNIJMA – Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
- Com-Vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
- COE Comissões Organizadoras Estaduais
- DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DRE – Diretoria Regional de Educação
- DRE's – Diretorias Regionais de Educação
- DRE'01 – Diretoria Regional de Educação 01
- DRE'02 – Diretoria Regional de Educação 02
- DRE'03 – Diretoria Regional de Educação 03
- DRE'04 – Diretoria Regional de Educação 04
- DRE'05 – Diretoria Regional de Educação 05
- DRE'06 – Diretoria Regional de Educação 06
- DRE'07 – Diretoria Regional de Educação 07
- DRE'08 – Diretoria Regional de Educação 08
- DRE'09 – Diretoria Regional de Educação 09
- EA – Educação Ambiental
- Eco' 92 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente
- EMDAGRO – Empresa de Desenvolvimento Agropecuário
- ES – Escola Sustentável
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GGE/ASPLAN – Gerencia de Gestão Educacional da Assessoria de Planejamento
- IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MMA – Ministério do Meio Ambiente
NEDIC – Núcleo de Educação da Diversidade e da Cidadania
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PES – Projeto Escola Sustentável
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP – Projeto Político Pedagógico
PEEA – Política Estadual de Educação Ambiental
PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNES – Programa Nacional Escolas Sustentáveis
PRODEMA – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadores (as) Ambientais
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
PNMC – Programa Nacional de Mudança do Clima
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PNMA – Política Nacional de Meio Ambiente
Rio’ 92 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente
Rio + 20 - Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável
SECADI – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SEED – Secretaria de Estado de Educação de Sergipe
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
SEMA – Secretaria Especial de Meio Ambiente
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TA – Termo de Anuência
TALE – Termo de Assentamento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFS – Universidade Federal de Sergipe

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

UTM – Universal Transversa de Mercator

VCBE – Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 Procedimento metodológico da pesquisa.....	30
2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	48
2.1 Conceito de Política Pública.....	48
2.2 Panorama Histórico das Políticas Educacionais Brasileira.....	52
2.3 Contextualização das Políticas Públicas em Educação Ambiental.....	56
3. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E SUAS DIMENSÕES: ESPAÇO FÍSICO, CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR	70
3.1 Contribuições da Educação Ambiental para a construção de Escolas Sustentáveis.....	71
3.2 Coletivos Educadores (CE).....	78
3.2.1 Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) nas Escolas e Coletivo Jovem.....	79
3.2.2 As Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente.....	82
3.2.3 Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE Interativo Escolas Sustentáveis.....	89
4. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE: O CASO DAS ESCOLAS DA DRE'03.....	98
4.1 Conhecendo os Sujeitos Sociais do Estudo.....	99
4.2 O Processo de Implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE Interativo Escola Sustentável em Sergipe.....	104
4.2.1 Primeiros passos para a construção e implantação do Programa.....	105
4.2.2 Critérios e pré-requisitos para a escola ser contemplada.....	118
4.2.3 Acompanhamento das escolas durante o processo de implementação.....	120
4.3 O Processo Construtivo do Plano de Ação das escolas que implementaram o Programa.....	125
4.3.1 O processo construtivo do Plano de Ação nos discursos dos/as gestores/as.....	125
4.3.2 O papel da SEDUC e da DRE'03 na elaboração e construção do Plano de Ação.....	130
4.3.3 Ações e atividades desenvolvidas e financiadas durante a implementação do PNES e do PDDE ES na rede estadual de ensino da DRE'03	134
4.4 Os desafios e as dificuldades na implantação do PNES nas escolas estudadas.....	150
4.5 O Conceito de Escolas Sustentáveis na Ótica dos Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	166

APÊNDICES	178
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	178
Apêndice B – Roteiro de Entrevista.....	180
ANEXOS.....	181
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética de Pessoas.....	181
Anexo B – Instrumental de acompanhamento das escolas contempladas o PNES e o PDDE Escola Sustentável.....	184

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões ambientais ganhou destaque mundialmente no século XX, despertando interesse de estudiosos ambientalistas e da sociedade civil. Após diversos acidentes que acometeram o meio ambiente, como: a poluição atmosférica em Cubatão – Brasil; o vazamento de gases tóxicos em Bhopal – Índia; e a explosão nuclear em Chernobyl – Ucrânia, estas indagações passaram a ser centros de debates nos encontros e grandes conferências realizadas em nível global, nacional e local, tratando de temas ambientais, como “sustentabilidade¹”, buscando promover mudanças éticas, culturais e sociais (REIGOTA, 2006; COIMBRA, 2014; KRONEMBERGER, 2011).

Em pleno século XXI, a situação não é muito diferente, sendo possível ouvir e visualizar cotidianamente nos meios de comunicação a discussão e divulgação de desastres ambientais de cunho natural, como o terremoto no Haiti em 2010, e outros de origem antrópica, a exemplo do rompimento da barragem em Brumadinho – Minas Gerais no início de 2019; e, no final de 2019, o vazamento de petróleo atingindo as praias do Nordeste e do Sudeste brasileiro, modificando significativamente o meio ambiente. Diante deste quadro, torna-se urgente e necessário para a existência de toda e qualquer forma de vida no planeta desenvolver projetos voltados à sustentabilidade, estimulando atitudes que promovam mudanças no modo de agir/relacionar da sociedade para com os recursos naturais, garantindo assim, a sobrevivência de toda espécie.

No Estado de Sergipe, assim como em outras partes do mundo, os problemas ambientais, em sua maioria, são decorrentes da forma como o ser humano se relaciona com a natureza. Dentre as questões mais frequentes, estão: a poluição de alguns rios (Poxim, Sergipe, etc.) com o despejo de esgoto industrial e doméstico; degradação da fauna e flora, principalmente em áreas de manguezais e caatinga; e poluição e erosão do solo, provocadas pelos resíduos sólidos e o desmatamento. Portanto, percebe-se a importância de desenvolver no Estado trabalhos que estejam pautados na educação, pois este é um processo constante de humanização, de socialização e de subjetividade. A educação também é um instrumento de luta por mais solidariedade, igualdade e justiça, implicando diretamente na transformação social, cultural, econômica e ambiental, capaz de amenizar a atual crise socioambiental enfrentada pela sociedade contemporânea (CHARLOT, 2005; PEDROZA, 2011).

¹ *Sustentabilidade* é a condição ou o resultado do equilíbrio nas relações entre uma determinada sociedade humana e o meio natural em que ela vive e se organiza, de modo que as demandas e ofertas recíprocas atendam às necessidades dos ecossistemas naturais e sociais, sem prejuízo das gerações futuras, dos sistemas vivos e dos ecossistemas do planeta Terra (COIMBRA, 2014, p. 553).

A crise socioambiental é mundialmente preocupante, pois envolve todos os seres vivos, deixando o planeta vulnerável. O atual modelo de desenvolvimento econômico, bem como o modo de produção capitalista, tem atingido níveis de destruição ambiental nunca vistos e vivenciados na história humana. A partir da década de 1970, a constatação desta realidade levou à intensificação das discussões envolvendo essa temática. Nesta direção, para enfrentar a crise, algumas políticas públicas foram elaboradas no âmbito nacional e enraizadas nas regiões, as quais se constituíram mediante os encontros, congressos e conferências realizados a nível mundial, tratando de temas relacionados à Educação Ambiental (EA) na busca da sustentabilidade.

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO; TRAJBER; FERRARO JÚNIOR, 2005, p. 288 -289).

A implementação da EA em todos os níveis tornou-se algo prioritário e urgente na luta contra as injustiças ambientais, desigualdade social, apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. A EA surge desta forma para ajudar no enfrentamento da crise civilizatória que se instalava no mundo. Crise esta que desencadeou outras múltiplas crises, dentre elas, econômica, cultural e socioambiental (idem).

De acordo com a literatura, o processo de institucionalização das políticas públicas de Educação Ambiental, a nível internacional, ocorreu em 1977, com a consolidação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). No Brasil, este procedimento iniciou em 1973, como resultado da Conferência de Estocolmo, que levou à Presidência da República, no uso de suas atribuições, a criar a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), seu primeiro órgão voltado à gestão ambiental, considerado marco histórico da política ambiental no país.

A criação desta secretaria foi muito importante para as discussões envolvendo as políticas de Educação Ambiental, embora, no período de sua constituição tenha sido impossibilitada de trabalhar a EA, barrada por motivos políticos relacionados ao desenvolvimento econômico do Brasil, sem se atentar as consequências que este ato pudesse gerar para a sociedade. A SEMA estabeleceu como suas atribuições “promover, intensamente, através de programas em escala nacional, o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”

(BRASIL, 1973, p. 1) e “atuar junto aos agentes financeiros para a concessão de financiamentos a entidades públicas e privadas com vista à recuperação de recursos naturais afetados por processos predatórios ou poluidores” (BRASIL, 1973, p. 1).

Com a institucionalização e a obrigatoriedade da EA nos espaços formais e não formais, a partir da Lei 6.938/1981 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seguida da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, pela Lei nº 9.795/1999 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no cenário brasileiro, algumas iniciativas educacionais direcionadas a problemática ambiental começaram a ganhar destaque, inclusive, por meio de propostas de ações, projetos e até mesmo pela elaboração de programas, cuja finalidade estava em promover, incentivar e inserir a EA de forma permanente e contínua, nas escolas de Educação Básica.

A inserção da EA no ambiente escolar brasileiro não é algo muito recente, sobretudo, quando o assunto debatido gira em torno de políticas públicas. A política ambiental começou a ganhar destaque a partir de Estocolmo e desde então, Organizações Não Governamentais (ONGs) e muitos grupos de ambientalistas no Brasil, preocupados com a problemática socioambiental, não tem desistido de lutar para que a EA seja promovida nas escolas, buscando, por meio de diferentes mecanismos, introduzi-la na realidade das instituições de ensino básico. Afinal, a escola é historicamente conhecida como espaço para educar, e como recinto educacional, exerce o papel de formação de novos cidadãos e o de transformação, agindo como um ambiente formador de mudança e de luta social.

Nesse sentido, o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), surge em 2010, como projeto que visa implementar a EA nas escolas, mas, devido à sua amplitude, em 2013, configurou-se como uma política pública voltada a desenvolver a sustentabilidade nas unidades de Educação Básica contempladas com o Programa, mas, também, a promover a inserção e o debate da EA nessas escolas, como está previsto no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA); na Constituição de 1988, em seu Art. 225, Parágrafo 1º, Inciso VI; e na PNEA, além da Política Estadual de Educação Ambiental que é instituída em Sergipe por meio da Lei nº 6.882/2010.

De acordo com o ProNEA a Educação Ambiental é

[...] um elemento fundamental para a gestão ambiental pública, que deve ser eficaz e manter o meio ambiente equilibrado para todos. Por meio de processos educativos democráticos e participativos, a EA busca explicar os interesses e as causas de conflitos e questões socioambientais, ao mesmo tempo que constrói valores, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes voltados à transformação da realidade socioambiental e à ruptura

dos paradigmas de desenvolvimento em bases insustentáveis (BRASIL, 2018, p.13).

A utilização da EA para os enfrentamentos dos problemas socioambientais, seja no âmbito global ou local, precisa unir teoria e prática de forma contextualizada, pois estes problemas são frutos das condições vivenciadas ao longo do processo histórico, e, deste modo, não pode haver uma dissociação entre o valor subjetivo (o sujeito no ambiente) e o valor objetivo (problematização e atuação prática na realidade socioambiental) (LOUREIRO, 2012).

E, por essas razões, exatamente na perspectiva de contribuir com os debates do campo da EA no ambiente escolar, bem como com o contexto socioambiental mundial e local, que o PNES é tão importante, pois uma Escola Sustentável é o lugar onde se dá o processo educativo, de forma permanente e contínua, agindo na sensibilização dos indivíduos que ali estão, seja individualmente ou coletivamente, para que possam construir seu senso crítico, sendo capazes de entender seus direitos e deveres em prol de uma sociedade mais justa e sustentável (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2013b).

As Escolas Sustentáveis estão pautadas em três pilares fundamentais: o currículo, estabelecendo uma relação entre a sala de aula e os diversos saberes; a gestão, mediada pelo diálogo, democracia e participação; e, pelo próprio espaço físico, que deve ser adaptado para proporcionar melhores condições de aprendizagem e convívio social (BORGES, 2011; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2013b).

Todo estudo é instigado por indagações que provocam certa inquietação no/a pesquisador/a. No meu caso, a preocupação encontra-se na relação entre a escola e a EA, mais especificamente, com a forma e com o modo como a inserção da temática ambiental vem sendo disseminada no ambiente escolar, principalmente, quanto à elaboração de algumas políticas públicas criadas com a finalidade de cumprir a obrigatoriedade de introduzir a EA nas escolas de todo país.

Tal preocupação me acompanha desde 2014, ainda aluna do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe (PRODEMA/UFS). Ao cursar a disciplina Educação Ambiental e dar início à pesquisa de campo, percebi a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, uma vez que, dentro das escolas participantes da pesquisa de mestrado, existia uma grande dificuldade de trabalhar com a EA. No ano seguinte, ingressei no Curso de Especialização em Educação Ambiental com ênfase em Espaço Educador Sustentável, oferecido pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), para aprimorar o conhecimento relacionado à Educação Ambiental e Escolas Sustentáveis (ES),

quando realizei um trabalho sobre “Agenda 21 Escolar”, identificando que a escola escolhida para o desenvolvimento do estudo era contemplada com o PNES.

Após a conclusão da atividade, passei a pesquisar sobre essas Escolas Sustentáveis, procurando entender como se organizam na questão do currículo, gestão e espaço físico, visto que são dimensões fundamentais que ancoram estas instituições. Com essa pesquisa, esperávamos apresentar indícios de como essas escolas estavam se transformando em Espaços Educadores Sustentáveis.

Apesar da relevância acadêmico-científica do PNES e por ser uma proposta um tanto nova, alguns estudos foram encontrados no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, porém, não encontrei nenhum trabalho sobre o Programa no estado de Sergipe. Esse também foi um motivo que impulsionou ainda mais meu desejo de estudar a implementação do Programa nas escolas da rede estadual sergipana.

Para a busca na BDTD, foram utilizados os termos “Escolas Sustentáveis” e “Escola Sustentável” sendo localizadas 13 pesquisas (duas teses e onze dissertações), distribuídas entre 2007 e 2018. Após o levantamento do estado da arte, foi feita a leitura dos resumos de cada trabalho encontrado, com a intencionalidade de verificar a relação entre as pesquisas encontradas com a temática deste estudo e identificar as possibilidades de ineditismo desta tese. O Quadro 1 mostra apenas as pesquisas que estão diretamente relacionadas com esta investigação.

A primeira dissertação encontrada foi intitulada “Escolas Sustentáveis: Três Experiências no Município de São Leopoldo – RS”, e se propôs a verificar como a proposta de Educação Ambiental tem se constituído enquanto Política Pública. Para isso, a autora comparou a realidade de três escolas de um mesmo município, por meio, principalmente da análise de documentos (GROHE, 2015). No mesmo ano, Freitas (2015) descreveu e analisou o desenvolvimento do Programa “Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis/Com-Vida” na Escola Estadual Antônio Padilha, localizada no município de Sorocaba-SP entre os anos de 2013 e 2014, assim como, as práticas desenvolvidas pelo “Com-Vida”, além de identificar aquelas relacionadas à sustentabilidade dos envolvidos no projeto.

Bianchi (2016) centrou-se no processo de implementação do PNES do Ministério da Educação (MEC), como proposta de transformar as escolas públicas brasileiras em espaços ou territórios educadores sustentáveis. Seu estudo pontuou como problema e desafio a descontinuidade e a frágil institucionalização da Educação Ambiental e, por conseguinte, a vulnerabilidade de suas ferramentas de execução, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Já Silva (2016) analisou o caso da implementação do Programa Escolas

Sustentáveis (PES) em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB. Neste, buscou identificar as ações desenvolvidas pelas escolas, as compreensões de gestores e professores sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade, apresentando as contribuições para o espaço escolar, revelando as dificuldades e facilidades encontradas pelos educadores na implementação do PES.

A última dissertação “Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis” a autora estudou o PNES e sua aplicação, a partir dos parâmetros da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA. Para isso, realizou reflexões acerca dos conceitos de Escolas Sustentáveis e do PDDE, além da relevância dos grupos de formação na efetivação da EA (BASTOS, 2016).

Quadro 1 – Distribuição das pesquisas encontradas no Banco de Dados de Teses e dissertações da Capes.

Título	Autor	Instituição	Titulação	Ano
Escolas Sustentáveis: Três Experiências No Município De São Leopoldo - RS.	GROHE, Sandra Lilian Silveira.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Mestrado	2015
Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: análise de uma experiência na Escola Estadual Antonio Padilha no Município de Sorocaba - SP.	FREITAS, Maria Estela Maciel.	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	2015
Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das Políticas Públicas de Educação Ambiental.	BIANCHI, Camila Santos Tolosa.	Universidade de Brasília	Mestrado	2016
Políticas Públicas de Educação Ambiental: o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB.	SILVA, Maria Andréa da.	Universidade Estadual Paulista	Mestrado	2016
Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis	BASTOS, Daniela Botti Dias.	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As pesquisas dispostas no Quadro 1 são as únicas que apresentam uma estreita relação com o Programa objeto deste estudo. E, assim como eles, este pretende contribuir com a área

das políticas públicas de Educação Ambiental, principalmente, aquelas destinadas às escolas, assunto ainda escasso no contexto educacional brasileiro.

A EA é um importante dispositivo na formação ambiental dos sujeitos, uma vez que é um processo cujo objetivo é proporcionar a aquisição de conhecimentos e saberes que orientem para transformação social e promovam a sustentabilidade (LEFF, 2011). Diante dessa situação, torna-se necessário dialogar sobre os problemas socioambientais dentro do espaço escolar.

A problemática socioambiental é algo que tem afetado pessoas em qualquer parte do planeta, e a população sergipana também tem experienciado, por exemplo, a insegurança, saúde precária, educação precária (merenda, transporte, falta de professor, dentre outros), degradação dos recursos hídricos e dos recursos naturais, saneamento insuficiente, aumento do desemprego, fome, produção em grande escala de resíduos sólidos, a falta de moradia, entre outras preocupações. E a Escola Sustentável chega para promover a sustentabilidade no espaço escolar e a inclusão social com a proteção do meio ambiente.

De acordo com Sato,

Trata-se de uma escola que sabe ouvir a comunidade e junto com ela elabora um projeto ambiental escolar comunitário, correspondente às identidades ali pulsantes: fenomenologicamente correspondente à realidade da escola, mas essencialmente estabelecendo um compromisso social e ambiental. Tem a organização de um currículo não mais hegemônico, e sim baseado no contexto de cada biorregião: educação indígena, quilombola, do campo e da cidade, entre tantas outras educações possíveis e dialogantes (SATO, 2012, p. 2).

Diante da atual realidade socioambiental e da necessidade de aprender a conviver com os recursos naturais de forma sustentável, torna-se preocupante e urgente a formação de espaços educadores sustentáveis. Porém, estes não devem ser implantados de qualquer maneira, mas sim, seguindo alguns pressupostos que são regidos por uma política pública nacional.

É fundamental que as políticas educacionais estabeleçam estratégias que promovam descentralização, reorganização curricular e novas formas de gestão das escolas. Para isso, alguns programas e ações podem ser previstos em lei, além de estimulados com incentivo econômico para promover a sustentabilidade² e a Educação Ambiental dentro da escola, como por exemplo, o Programa Nacional Escola Sustentável, objeto desta pesquisa.

² Segundo Jacobi (1999, p. 180, grifo do autor), “[...] sustentabilidade implica uma necessária **interrelação** entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte.”

Em Sergipe, a proposta do PNES teve seus primeiros passos no final do ano de 2013, com a seleção de alguns projetos elaborados por escolas sergipanas que pretendiam participar da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) realizada em Brasília, cuja temática deveria envolver os quatro elementos da natureza – água, fogo, terra e ar – e desenvolvesse a sustentabilidade escolar.

Em 2014, algumas escolas sergipanas participantes da CNIJMA, elaboraram e cadastraram seus Planos de Ação para serem contemplados com o PNES, porém, nem todas as escolas estaduais cadastradas foram selecionadas e contempladas. Ainda no mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), na época, era Secretária de Estado da Educação de Sergipe (SEED), promoveu o I Intercâmbio do PDDE Escolas Sustentáveis, realizado em Aracaju, com o intuito de socializar os Planos de Ação Escolas Sustentáveis, possibilitando a troca de informações e esclarecer dúvidas pertinentes a sua elaboração. Nesse sentido, sabendo da importância e dos ganhos que a educação teria com um programa dessa amplitude, fiz várias indagações sobre a implementação do PNES no Estado de Sergipe, chegando a seguinte questão de estudo:

- Quais os caminhos viáveis e factíveis trilhados para a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede Estadual de ensino em Sergipe?

Partindo dessa questão central, surgiram alguns questionamentos que permitiram nortear a pesquisa:

- Qual o papel da SEDUC e sua relação com as Diretorias Regionais de Educação (DRE's) e com as escolas na elaboração e construção do Plano de Ação para a implementação do PNES?
- Como ocorreu o processo construtivo do Plano de Ação para a implementação do programa na rede Estadual de ensino em Sergipe?
- Quais foram os pré-requisitos e critérios utilizados para as escolas serem contempladas com o PNES?
- Quais foram os desafios e dificuldades enfrentados durante a implementação do programa no Estado de Sergipe e nas escolas estaduais?
- Quais os estímulos recebidos pelas escolas que permitiram o desenvolvimento e a implementação do PNES? Como isso foi conduzido pela SEDUC e pelas DRE's?
- De que forma essas escolas foram acompanhadas durante o processo de implementação?
- Que concepções os gestores dão ao conceito de escola sustentável?

Diante das questões ambientais que o planeta enfrenta, faz-se necessário criar ambientes que promovam a sustentabilidade socioambiental. E as escolas, sendo um local de socialização, têm se tornado foco principal para essa propagação. Mas, para isso, é preciso que a comunidade escolar esteja envolvida e engajada para que sua disseminação ocorra de forma efetiva, sem esquecer-se da reestruturação dos componentes, currículo, gestão e espaço físico, que são eixos primordiais para que uma escola se torne um espaço educador sustentável.

Acreditando na importância de conhecer o processo de implementação das escolas estaduais de Sergipe contempladas com o PNES, mais precisamente as que estão situadas na Região Agreste do Estado, administrada pela Diretoria Regional de Educação 03 (DRE'03), esta tese teve como objetivo geral: explicitar os caminhos viáveis e factíveis trilhados para a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino em Sergipe, buscando revelar os desafios e as dificuldades encontradas pelos sujeitos para seu efetivo desenvolvimento.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino de Sergipe;
- Identificar as contribuições e as limitações apontadas pelos coordenadores/as, técnica e diretores/as participantes da pesquisa para a implantação do programa na DRE'03;
- Analisar se as mudanças ocorridas no espaço físico e na gestão das escolas condizem com o modelo previsto pelo *Manual Escolas Sustentáveis*;
- Verificar se os princípios e objetivos elencados pela Política Nacional de Educação Ambiental se fazem presente nos projetos escolares que implementaram o PNES;
- Analisar as concepções dos gestores sobre escola sustentável.

A escassez de pesquisas sobre o PNES em escolas de educação básica da rede estadual, em âmbito nacional, juntamente com a escassez de pesquisas desta seara no Estado de Sergipe, justificam a relevância deste estudo que, ao final, pretende contribuir para o desvelamento do processo de implementação dessa política pública *in loco* pesquisado, procurando entender como os componentes, currículo, gestão e espaço físico, foram pensados e estruturados para que estas escolas possam atuar como espaços que educam para a sustentabilidade socioambiental. Pretende-se também suscitar reflexões teóricas e novos problemas de pesquisa que vislumbrem a melhoria do processo de implementação do PNES para as escolas contempladas com o referido programa.

Assim, a intenção foi produzir um trabalho que possibilitasse entender como o PNES chegou no Estado de Sergipe e de que forma aconteceu seu processo de implementação nas escolas estaduais da DRE'03. Esta tese possibilita afirmarmos que os quereres da (trans)formação ambiental na educação, transformando a unidade de ensino em um espaço educador sustentável, estão dispostos tanto nas Diretrizes Curriculares quanto nos documentos que ancoram o PNES. No entanto, os fazeres do cotidiano escolar das instituições pesquisadas apresentam condições e situações de aprendizagem incipientes para a promoção da formação ambiental e da transformação destas unidades de ensino em espaços educadores sustentáveis. No que diz respeito às dimensões currículo, gestão e espaço físico, no tocante à implementação do programa, foram executadas de forma inadequada para o contexto das escolas e da Educação Ambiental.

Refletindo sobre o que vimos ao longo do caminho percorrido, depreendemos com a tese delineada, que a formação ambiental em espaços escolares culmina no fortalecimento de suas identidades, despertando na comunidade escolar a corresponsabilidade para o enfrentamento da problemática socioambiental e assim transformar a unidade de ensino em um espaço educador sustentável. Entretanto, evidenciamos no contexto pesquisado que, apesar da intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental com o fortalecimento da identidade e do pertencimento da comunidade escolar esteja presente no Guia de Orientações Operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escolas Sustentáveis, no Manual Escolas Sustentáveis e nas DCNEA, o currículo proposto para as escolas pesquisadas, juntamente com a gestão, o espaço físico e a formação docente incipiente se desdobram em práticas pedagógicas simplistas e ingênuas, que não viabilizam condições para que a formação ambiental aconteça de forma que contribua para a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis.

1.1 Procedimento metodológico da pesquisa

Para alcançar os objetivos e responder as questões deste estudo, o procedimento metodológico aqui adotado foi de natureza exploratória, pois permite ao pesquisador ampliar seu conhecimento em relação ao problema ou fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1987). A pesquisa também se caracterizou como descritiva³, visto que a finalidade desta tese era de

³A pesquisa descritiva é considerada como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

explicitar os caminhos viáveis e factíveis trilhados para a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino em Sergipe, a partir da apropriação da realidade do ponto de vista prático e teórico. Em relação à investigação e ao relato analítico dos resultados coletados, a abordagem adotada foi a qualitativa, que teve como base os conhecimentos adquiridos durante o tratamento das informações. De acordo com Minayo, a pesquisa qualitativa se preocupa em responder questões muito particulares da realidade estudada, ou seja,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MNAYO, 2010, p. 21).

A pesquisa qualitativa se destaca pela inclusão da subjetividade, em que a participação do sujeito é indispensável. Este tipo de pesquisa é muito utilizado na educação por se tratar de um cenário altamente complexo, no qual o conhecimento é produzido a partir dos relatos e das descrições dos fenômenos vivenciados pelos sujeitos; portanto, as informações coletadas não se reduzem a dados isolados e quantificáveis.

[...] a pesquisa em educação tem caráter essencialmente qualitativo e, sem perder o rigor metodológico, busca compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados. A educação, em particular, investiga os fenômenos educativos, seja na educação escolar ou na educação fora da escola, nos diferentes e diversos espaços educativos da vida cotidiana dos sujeitos educadores e educandos. Esses fenômenos, na abordagem qualitativa, somente serão compreendidos se examinados à luz de sua complexidade histórica, política, social e cultural. Desse modo teremos a garantia de produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (TOZONI-REIS, 2008, p. 161).

Nesse sentido, a pesquisa em educação coloca-se como uma importante ferramenta de emancipação na educação, comprometida em produzir conhecimentos que interferem no processo de formação da consciência crítica, podendo contribuir para a transformação da sociedade, permitindo aos sujeitos a aquisição da sua autonomia e a libertação da minoridade.

Tendo definido como objeto de estudo o processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede Estadual de ensino em Sergipe, passou-se a uma fase exploratória, a fim de selecionar o universo da pesquisa, criar critérios para a inclusão dos sujeitos no estudo, selecionar os instrumentos para o tratamento das informações e estabelecer estratégias para entrada no campo.

Para determinar o universo da pesquisa, em novembro de 2017 foi realizado um levantamento junto ao Núcleo de Educação da Diversidade e da Cidadania (NEDIC), na

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), para verificar o quantitativo de escolas estaduais sergipanas, cadastradas e contempladas com o PNES. Nesse estudo foram identificadas 59 escolas que cadastraram seu Plano de Ação no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), porém, apenas 26 unidades tiveram seus projetos aprovados, sendo contempladas com o recurso do programa. O Quadro 2 mostra a distribuição por DRE's das escolas estaduais cadastradas e contempladas com o PNES no Estado de Sergipe.

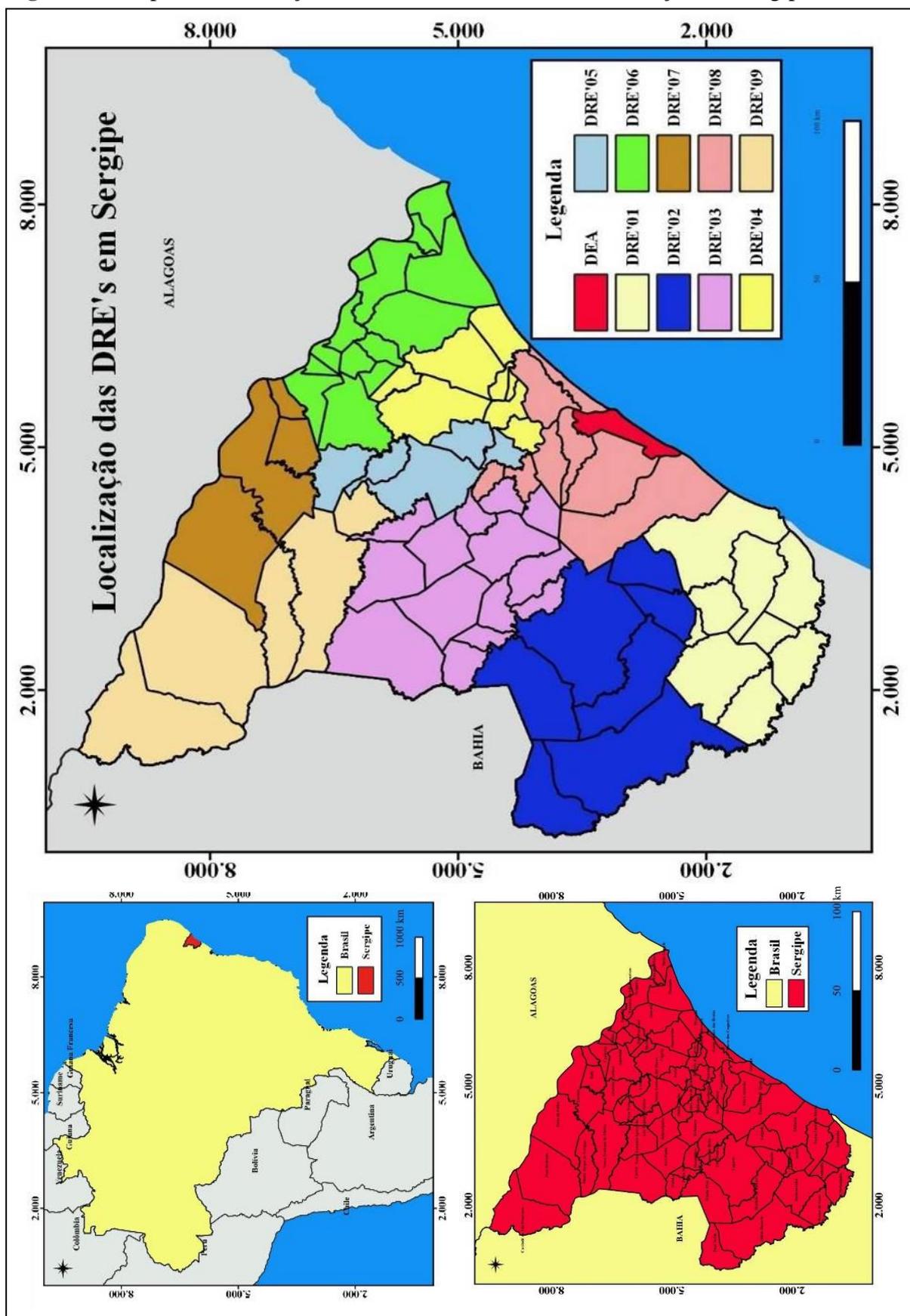
Quadro 2 – Distribuição por DRE's das Escolas estaduais cadastradas e contempladas com o PNES no Estado de Sergipe.

Diretorias Regionais de Educação - DRE's	Escolas	
	Cadastradas	Contempladas
DEA	4	2
DRE'01	5	2
DRE'02	6	1
DRE'03	17	12
DRE'04	5	1
DRE'05	5	2
DRE'06	2	2
DRE'07	4	0
DRE'08	9	4
DRE'09	2	0
TOTAL	59	26

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Conforme mostra o Quadro 2 e a Figura 1, as escolas estaduais em Sergipe encontram-se distribuídas em 10 (dez) Diretorias Regionais de Educação. Durante a investigação, percebemos que a DRE'07 e a DRE'09, embora apresentassem unidades de ensino cadastradas, não foram contempladas com o programa em análise, por apresentar alguma pendência junto ao FNDE. Também verificamos que a DRE'03 possuía um quantitativo maior de escolas beneficiadas em relação as demais, este fator despertou o interesse em estudá-la e entender quais foram os pré-requisitos e critérios utilizados para que fosse contemplada com um número superior de escolas em relação as demais diretorias regionais.

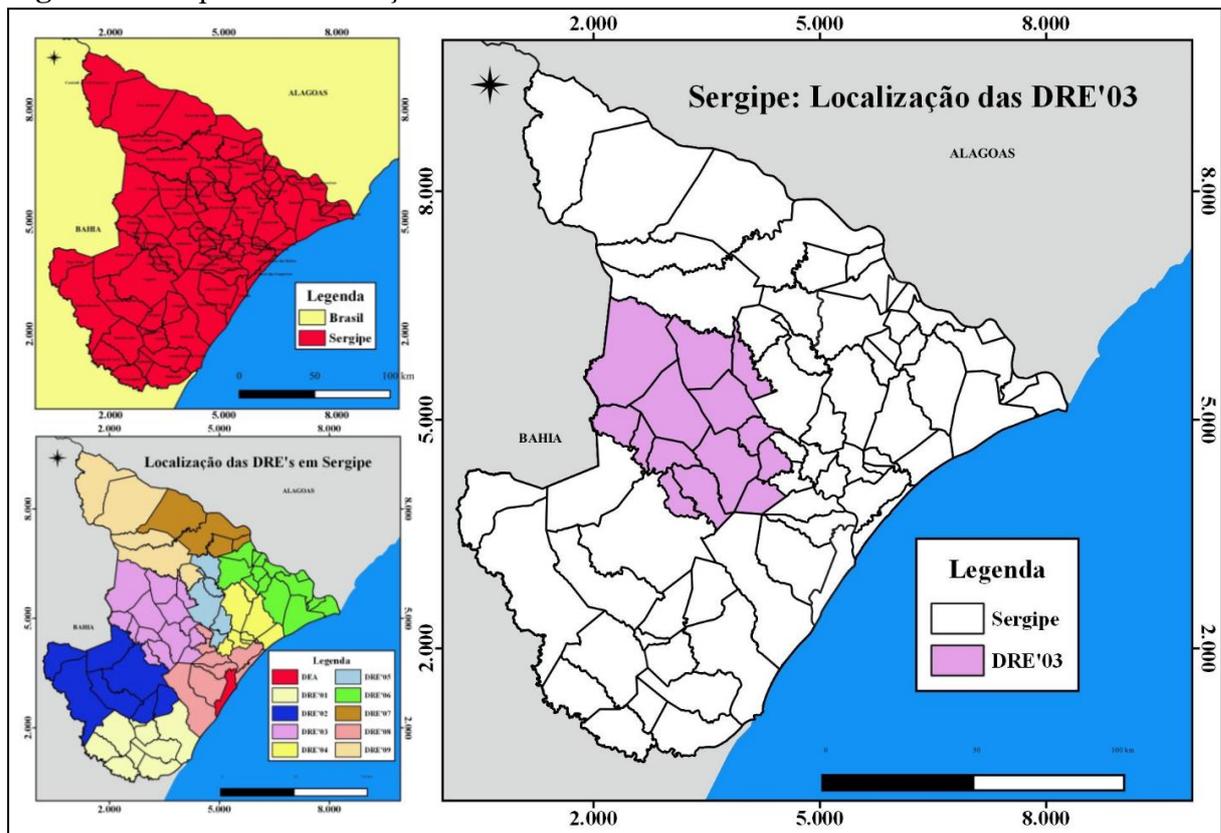
Figura 1 – Mapa de Localização das Diretorias Estaduais de Educação em Sergipe.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A Diretoria Regional de Educação 03 está localizada no Agreste Central de Sergipe. Esta era responsável por 40 (quarenta) unidades de ensino da Rede Estadual de 14 (quatorze) municípios sergipanos: Areia Branca, Campo do Brito, Carira, Frei Paulo, Itabaiana (município sede da DRE'03), Macambira, Malhador, Moita Bonita, Nossa Senhora de Aparecida, Pedra Mole, Pinhão, Ribeirópolis, São Domingos e São Miguel do Aleixo (Figura 2). Porém, de acordo com as informações disponibilizadas pela SEDUC, apenas 12 (doze) escolas dessa diretoria de ensino receberam o recurso financeiro do PNES.

Figura 2 – Mapa de Localização da DRE'03.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Finalizado a catalogação do montante de escolas estaduais sergipanas que foram beneficiadas com o programa, foi necessário deliberar alguns parâmetros de inclusão, tanto relacionado à escolha das Diretorias Regionais de Educação quanto das unidades escolares pois, devido aos recursos limitados e ao tempo disponível para a conclusão da pesquisa, seria inviável visitar, coletar e tratar as informações de todas as diretorias e instituições de ensino. Para a seleção da DRE ficou estabelecido como critério dispor de escolas não apenas favorecidas, mas principalmente que tivessem executado todas as etapas do PNES. Como a maioria das diretorias atenderam esse critério, surgiu a necessidade de determinar outro parâmetro, estipulando-se possuir uma maior quantidade de escolas agraciadas. Diante deste

novo posicionamento, a DRE'03 se destacou dentre as demais diretorias, sendo a escolhida para a realização da pesquisa.

O fato de escolhermos uma diretoria com um número maior de escolas contempladas com o PNES conduziu-nos, de início, a uma tensão, pois tínhamos um campo de investigação extenso, composto por 12 (doze) unidades de ensino distribuídas em 8 (oito) municípios, como disposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Escolas Sustentáveis participantes da pesquisa.

Nº	Nome da Escola	Município
1	Colégio Estadual Professor Artur Fortes	Carira
2	Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota	Frei Paulo
3	Escola Estadual Dr. Airton Teles	Itabaiana
4	Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima	
5	Colégio Estadual Padre Mendonça	
6	Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos	Macambira
7	Colégio Estadual José Joaquim Cardoso	Malhador
8	Colégio Estadual São José	
9	Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa	Moita Bonita
10	Colégio Estadual João Salônio	Nossa Senhora Aparecida
11	Escola Estadual Josué Passos	Ribeirópolis
12	Colégio Estadual João XXIII	

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Pensando em facilitar a nossa inserção no campo da pesquisa, decidimos fazer um levantamento sobre a aplicabilidade do recurso financeiro, chegando à conclusão de que tínhamos 3 (três) grupos de escolas: as que aplicaram totalmente, as que aplicaram parcialmente e um outro das que não aplicou recurso algum. Diante deste fato, resolvemos trabalhar com todas as unidades de ensino contempladas, independentemente de terem aplicado ou não o recurso financeiro do PDDE Escolas Sustentáveis, pois assim, teríamos o contexto geral da implementação do Programa na DRE'03.

Alencar, Nascimento e Alencar (2012, p. 245) dizem que “a escolha do campo de estudo, deve ser realizada, considerando, entre outros aspectos, os interesses do pesquisador, o objeto e os objetivos do estudo proposto”. Nesse caso, o campo de estudo foram a SEDUC, a

DRE'03 e as escolas contempladas com o PNES e jurisdicionadas por essa diretoria. A SEDUC está localizada à Rua Gutemberg Chagas, nº 169, no Bairro Grageru, na cidade de Aracaju, capital sergipana. Já a DRE'03 – instalada ao lado do Colégio Estadual Murilo Braga, à rua Professor Hilário de M. Rezende, com sede no município de Itabaiana – e as escolas do Quadro 3, estão situadas no Agreste Central Sergipano, na Região Nordeste do Brasil.

O Colégio Estadual Professor Artur Fortes foi fundado em 1957 e está situado à Rua Isauro Soares, nº 55, no centro da cidade de Carira. O território de Carira possui uma área de 637,131 km² e sua população, segundo o último censo de 2010, era de 20.007 habitantes e estimativa, em 2019, é de 22.082 pessoas (IBGE, 2019).

A unidade escolar conta com 50 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 5 executores de serviços básicos, 4 merendeiros escolares, 4 oficiais administrativos, 35 professores e 4 vigilantes. Em 2019, a escola funcionou nos três turnos e atendeu a uma demanda de 727 alunos matriculados (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio).

Criado em 1983, o Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota está situado à Rua Alice Oliveira, nº 25, no centro da cidade de Frei Paulo. O território de Frei Paulo possui uma área de 399.177 km² e em relação à população, segundo último censo de 2010, era de 13.874 habitantes e a estimativa, em 2019, é de 15.421 pessoas (IBGE, 2019).

A escola conta com 47 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 3 executores de serviços básicos, 5 merendeiros escolares, 5 oficiais administrativos, 27 professores e 7 vigilantes. A instituição, em 2019, funcionou nos três turnos e atendeu a uma demanda de 584 alunos matriculados (Anos Finais e Ensino Médio).

Quanto às escolas localizadas no território de Itabaiana, foram selecionadas a Escola Estadual Dr. Airton Teles, o Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima e o Colégio Estadual Padre Mendonça. O território de Itabaiana possui uma área de 337.295 km². Enquanto a população, segundo último censo de 2010, era de 86.967 habitantes e a estimativa, em 2019, é de 95.427 pessoas (IBGE, 2019).

A Escola Estadual Dr. Airton Teles foi inaugurada em 1969 e está situada à Praça General João Pereira, nº 652, na cidade de Itabaiana. A escola conta com 50 funcionários efetivos, sendo 4 executores de serviços básicos, 4 merendeiros escolares, 1 oficial e 1 agente administrativo, 38 professores e 2 vigilantes. Em 2019, a instituição atendeu a uma demanda de 830 alunos matriculados (Anos Finais, EJA nos Níveis Fundamental e Médio).

Criado em 1991, o Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima está situado a Praça General João Pereira, S/N, no centro da cidade de Itabaiana. A unidade escolar conta com 57 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 5 executores de serviços básicos, 1 executor de serviços de manutenção, 4 merendeiros escolares, 3 oficiais administrativos, 40 professores e 3 vigilantes. A escola, em 2019, atendeu a uma demanda de 878 alunos matriculados (Anos Finais e Ensino médio).

O Colégio Estadual Padre Mendonça foi inaugurado em 1990. No período que foi contemplado com o PNES, era chamado Colégio Estadual Deputado Djalma Lobo. A unidade escolar está situada à Rua Quintino Bocaiuva, nº 659, no centro da cidade de Itabaiana e conta com 36 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 4 executores de serviços básicos, 1 executor de serviços de manutenção, 4 merendeiros escolares, 1 agente administrativo, 25 professores e 1 vigilante. A escola, em 2019, atendeu a uma demanda de 681 estudantes matriculados (Anos Finais e EJA nos Níveis Fundamental e Médio).

Criado em 1970, o Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos está situado à Rua Martinho Pregino Leal, nº 242, no centro da cidade de Macambira. O território de Macambira possui uma área de 137.529 km², com uma população, segundo último censo de 2010, de 6.401 habitantes e a estimativa, em 2019, é de 6.919 pessoas (IBGE, 2019).

O colégio conta com 45 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 5 executores de serviços básicos, 1 agente administrativo, 1 apoio escolar I, 3 merendeiros escolares, 1 oficial administrativo, 27 professores, 1 tradutor e interprete de Libras e 6 vigilantes. A unidade escolar, em 2019, atendeu a uma demanda de 517 alunos matriculados (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio).

Em relação às escolas localizadas no território de Malhador, foram selecionados o Colégio Estadual José Joaquim Cardoso e o Colégio Estadual São José. O território de Malhador possui uma área de 101.888 km². Em relação a população, segundo último censo de 2010, era de 12.042 habitantes e a estimativa, em 2019, é de 12.618 pessoas (IBGE, 2019).

Autorizado a funcionar em 1993, o Colégio Estadual José Joaquim Cardoso está situado à Rua São Pedro nº 148, no centro da cidade de Malhador. A unidade escolar conta com 31 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 2 executores de serviços básicos, 3 merendeiros escolares, 21 professores e 5 vigilantes. A escola, em 2019, atendeu a uma demanda de 293 alunos matriculados (Ensino Médio). Já o Colégio Estadual São José, criado em 1968, está localizado à Rua Avenida Lourival Baptista, nº 160, no centro da cidade de Malhador. Este conta com 32 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 3 executores de serviços básicos, 2 merendeiros escolares, 1 oficial

administrativo, 20 professores, sendo que uma exerce a função de secretária por sua qualificação ter sido extinta e 6 vigilantes. A instituição funcionou, em 2019, atendendo a uma demanda de 283 alunos matriculados (Anos Iniciais e Anos Finais).

Inaugurado em 1965, o Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa, no período que foi contemplado com o PNES, era chamado Escola Estadual Engenheiro Elias Andrade. Está situado na Praça Tiradentes, nº 14, no centro da cidade de Moita Bonita. O território de Moita Bonita possui uma área de 95.416 km² e uma população, segundo último censo de 2010, de 11.001 habitantes e a estimativa, em 2019, é de 11.335 pessoas (IBGE, 2019).

O colégio conta com 20 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 1 executor de serviços básicos, 2 merendeiros escolares, 1 oficial administrativo, 15 professores e 1 vigilante. Em 2019, atendeu a uma demanda de 192 estudantes matriculados (Anos Finais e EJA nos Níveis Fundamental e Médio).

O Colégio Estadual João Salônio foi criado em 1979 e está situado na Praça Antônio Bispo, nº 231, no centro da cidade de Nossa Senhora Aparecida. O território de Nossa Senhora Aparecida possui uma área de 340.843 km². Em relação à população, segundo último censo de 2010, era de 8.508 habitantes e a estimativa, em 2019, é de 8.796 pessoas (IBGE, 2019).

A unidade escolar conta com 32 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 5 executores de serviços básicos, 3 merendeiros escolares, 1 agente administrativo, 22 professores e 1 vigilante. Em 2019, atendeu a uma demanda de 386 alunos matriculados (Anos Finais e Ensino Médio).

No tocante às escolas localizadas no território de Ribeirópolis, foram selecionadas a Escola Estadual Josué Passos e o Colégio Estadual João XXIII. O território de Ribeirópolis possui uma área de 259.022 km². Em relação à população, segundo último censo de 2010, era de 17.173 habitantes e a estimativa, em 2019, é de 18.652 pessoas (IBGE, 2019).

Criada em 1970, a Escola Estadual Josué Passos está situada na Avenida Leandro Maciel, nº 348, no centro da cidade de Ribeirópolis. A unidade escolar conta com 32 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 2 executores de serviços básicos, 2 merendeiros escolares, 25 professores e 3 vigilantes. Em 2019, atendeu a uma demanda de 418 alunos matriculados (Anos Iniciais, Anos Finais, EJA nos Níveis Fundamental e Médio e Ensino Médio).

Já o Colégio Estadual João XXIII foi criado em 2000 e está situado na Avenida Doutor Carlos Firpo, nº 230, no centro da cidade de Ribeirópolis. O colégio conta com 43 funcionários (distribuídos entre efetivos e contratados), sendo 4 executores de serviços

básicos, 3 merendeiros escolares, 32 professores e 4 vigilantes. A unidade escolar, em 2019, atendeu a uma demanda de 521 alunos matriculados (Anos Finais e Ensino Médio).

Quanto aos sujeitos integrantes da pesquisa, foi necessário ficar atento pelo fato deles disponibilizarem as informações necessárias para o entendimento da realidade pesquisada. Assim, selecionamos como sujeitos deste estudo a Coordenadora de Educação Ambiental do NEDIC, a Técnica das Escolas Sustentáveis e a Coordenadora Pedagógica, ambas da DRE'03, bem como os/as diretores/as das escolas selecionadas. O critério para seleção desse público foi a função que assumiram durante o processo de construção e implementação do PNES em Sergipe; assim, chegou-se a um número de 15 (quinze) participantes. Os sujeitos dessa pesquisa não foram identificados pelo nome, mas sim, por códigos estabelecidos (Quadro 4), e sua participação somente foi possível após a assinatura do TCLE (APÊNDICE A).

Quadro 4 – Código de identificação dos entrevistados.

Entrevistado	Código
Coordenadora de Educação Ambiental do NEDIC/SEDUC	CEA
Técnica de Educação Ambiental da DRE'03	TEA
Coordenadora Pedagógica da DRE'03	CP
Diretores das 12 escolas	D1, D2, ..., D12.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Em relação ao percentual de sujeitos participantes da pesquisa, 12 (80%) era do sexo feminino e 3 (20%) do sexo masculino, algo comum em se tratando da instituição escola, em que a figura feminina é predominante em território brasileiro (SOUZA, 2006; OLIVEIRA; GIORDANO, 2018). Na região Nordeste, assim como no Norte, essa realidade também é frequente, porém, comparando com outras regiões, como por exemplo, no Sul do país, as taxas de homens diretores são maiores (SOUZA, 2006).

Quanto ao grau de instrução, todos os sujeitos são professores de formação, possuindo, no mínimo, o ensino superior completo em curso de licenciatura. Dentre as áreas de formação inicial, verificou-se a prevalência de professores formados em Pedagogia, Letras/Português, Química e Matemática, representando, juntos, mais de 73% do corpo de entrevistados, conforme está disposto na Tabela 1.

Em relação à formação continuada, 10 (dez) participantes, ou seja, 67% deles havia cursado mestrado ou especialização. Deste total, 2 (dois) diretores/as das escolas investigadas tinham mestrado, 5 (cinco) especialização e 5 (cinco) apenas concluíram o curso de

graduação. Esses dados mostraram que a maioria dos sujeitos da pesquisa deram continuidade à formação pedagógica (Tabela 2).

Tabela 1 – Áreas de formação inicial dos participantes da pesquisa.

Área de formação inicial	Quantidade de formados	Percentual (%)
Pedagogia	4	27
Geografia	1	7
Letras/Português	3	20
Letras/Inglês	1	7
Química	2	13
Física	1	7
Matemática	2	13
Biologia	1	7
Total	15	100

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Tabela 2 – Formação continuada dos sujeitos da pesquisa – percentual.

Formação continuada	Quantidade de formados	Percentual (%)
Mestrado	3	20
Especialização	7	47
Somente a Graduação	5	33
Total	15	100

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Vale destacar que os mestrados estavam voltados para Estudos Linguísticos, Ensino de Ciências e Matemática e Desenvolvimento e Meio Ambiente. Enquanto as especializações estavam direcionadas para Gestão Escolar, Libras (Língua Brasileira de Sinais), Metodologia do Ensino da Matemática e Ensino da Matemática, Microbiologia e Formação Socioeconômica Brasileira, não sendo verificada nenhuma formação relacionada à Educação Ambiental. Vale lembrar o Estado de Sergipe ofertou, por meio da Universidade Federal de Sergipe, curso de especialização nesta área do conhecimento e, por estes atores sociais fazerem parte de uma instituição contemplada com o PNES e o PDDE Escola Sustentável, seria interessante que esse público, assim como todos os envolvidos no processo de

construção e implementação do programa, tivesse formação nessa área do conhecimento. Tal formação ajudaria tanto na compreensão da estrutura quanto na aplicabilidade do recurso na transição das escolas para se tornarem espaços educadores sustentáveis.

Por se tratar de um estudo qualitativo, a preocupação desta tese estava na análise aprofundada das informações, permitindo-nos construir com a pesquisa um diálogo que possibilitaria ampliar o conhecimento através da realidade vivenciada pelos sujeitos. Sendo assim, não era necessário coletar informações da totalidade do grupo de pessoas que participaram da construção e implementação do programa. Como destaca Oliveira

[...] nem sempre é possível coletar informações da totalidade de um grupo de pessoas, objetos, plantas ou animais. Por isso há a necessidade de investigar apenas parte dessa população ou universo, tendo-se o cuidado de escolher uma amostra representativa que dê confiança e sustentabilidade à análise dos dados coletados (OLIVEIRA, 2011, p. 45).

Outro dado relevante a qualquer pesquisa, e que nesta foi muito valioso, é a preparação dos instrumentos para coleta das informações, principalmente os roteiros de entrevistas e/ou questionários, pois é através deles que o pesquisador também pode garantir aos sujeitos participantes do estudo uma segurança de que sua identidade foi resguardada. Outros documentos também são importantes, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), quando se trata de menores de 18 (dezoito) anos, além do Termo de Anuência (TA), sendo necessário a concordância ou não concordância de participação. Porém, nesta tese, não utilizamos o TALE, por se tratar de sujeitos com idade superior ao que o termo solicita.

Para tanto, antes de darmos início ao tratamento das informações, o projeto de pesquisa desta tese foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pessoas (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, sob o Parecer nº 2.968.413 (ANEXO A), por se tratar de um estudo envolvendo pessoas. Com a aprovação do CEP, o instrumento para a coleta das informações, que nesse caso foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), passou por um teste piloto realizado junto a uma técnica de EA e a um diretor de uma escola contemplada com o PNES. Ambos não faziam parte da amostra da pesquisa, procedimento fundamental para validação do mesmo e servindo para ajustar tanto a abordagem do pesquisador quanto dos conteúdos do roteiro. Lüdke e André definem a entrevista na pesquisa qualitativa como

[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma

atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

A entrevista é um momento de encontro entre duas ou mais pessoas, que possuem diferentes histórias de vida social e cultural. Desta forma, o entrevistador deve ter o cuidado de manter uma relação respeitosa para com o entrevistado, percebendo quando poderá insistir ou não com um questionamento, pois o grande objetivo do entrevistador é colher informações para sua investigação. Além das ponderações que se precisa ter durante a sua aplicação, esta técnica pode ser pensada como *estruturada* ou *semiestruturada*. A *entrevista estruturada* segue um roteiro rigoroso e fechado, não permitindo um diálogo mais livre entre os participantes. Enquanto a *entrevista semiestruturada*, nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 34) “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Com isso, optamos pela *entrevista semiestruturada*, por ela admitir que houvesse um diálogo/conversa entre pesquisador e entrevistado para tratar sobre os temas da pesquisa, além de se tratar de uma técnica que combina perguntas abertas e fechadas, usada para construir um novo conhecimento de forma mais livre, baseado no ato comunicativo (BONI; QUARESMA, 2005; TOZONI-REIS, 2009).

As entrevistas foram realizadas em forma de conversa a partir de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE B), que ofereceu a possibilidade de surgimento de novos questionamentos, que foram agregados ao material final. Os áudios das entrevistas foram gravados nos meses de julho e agosto de 2019, *in loco* da pesquisa, com um tempo médio de 40 minutos, durante o horário estabelecido pelos entrevistados, e transcritos no formato *ipsis litteris* pelo fato de considerarmos todos os elementos importantes e relevantes para a análise das informações.

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP e da validação da técnica para produção das informações, deu-se início à primeira etapa do estudo. Nesta, foram desenvolvidas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica objetivou catalogar trabalhos realizados quanto à temática. Esta etapa foi desenvolvida durante todo processo de construção da pesquisa, enquanto a documental compôs a fase exploratória, centrada em documentos (resoluções, leis, programas, planos e projetos) que, no âmbito nacional e local, refletem o acúmulo de formulações acerca do processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

Para Lüdke e André os documentos constituem

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para a análise documental, foram delimitados como fontes os documentos utilizados pelo NEDIC/SEDUC, DRE'03 e pelas escolas participantes da pesquisa para normatizar a implementação do PNES nas escolas da rede estadual: o acervo contendo os nomes das escolas cadastradas, contempladas e que implementaram ou não o PNES (elaborado pelo NEDIC/SEDUC e enviado para o setor responsável pelo programa no FNDE), os Planos de Ação e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); estes últimos, diretamente na DRE'03 e nas escolas, com o objetivo de identificar informações relacionadas a implantação da EA no currículo dessas unidades de ensino. Além das fontes informadas, tivemos acesso ao modelo de instrumental utilizado para o acompanhamento das escolas contempladas com o PNES e com o PDDE Escola Sustentável, porém, não foi possível analisar os instrumentais preenchidos, pois não se encontrava no órgão responsável localizado no NEDIC/SEDUC. Vale ressaltar que todos os documentos disponibilizados foram solicitados por meio de ofício a cada órgão/setor responsável.

Segundo Oliveira (2011), a escolha dos instrumentos de pesquisa deve estar intimamente ligada com o objeto de estudo e seus desdobramentos. Por isso, para o tratamento das informações, além da entrevista semiestruturada e da análise documental, também foram utilizados outros recursos, a exemplo: o mapeamento das escolas da DRE'03 contempladas com o PNES e a observação participante, por ser um instrumento importante na relação pesquisador e pesquisado, colocando o pesquisador em contato direto com a vivência social que pretende investigar (MINAYO, 2010).

O mapeamento dos pontos de coleta ocorreu a partir da necessidade de identificar no território sergipano onde estavam localizadas as escolas contempladas com o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, mais especificamente aquelas envolvidas nesta tese (Tabela 3). Já as observações das escolas aconteceram durante as visitas para a realização das entrevistas e solicitações dos documentos analisados para este estudo, com o intuito de identificar quais mudanças ocorreram no espaço escolar que contribuíram para que a unidade de ensino tenha se tornado ou não um Espaço Educador Sustentável.

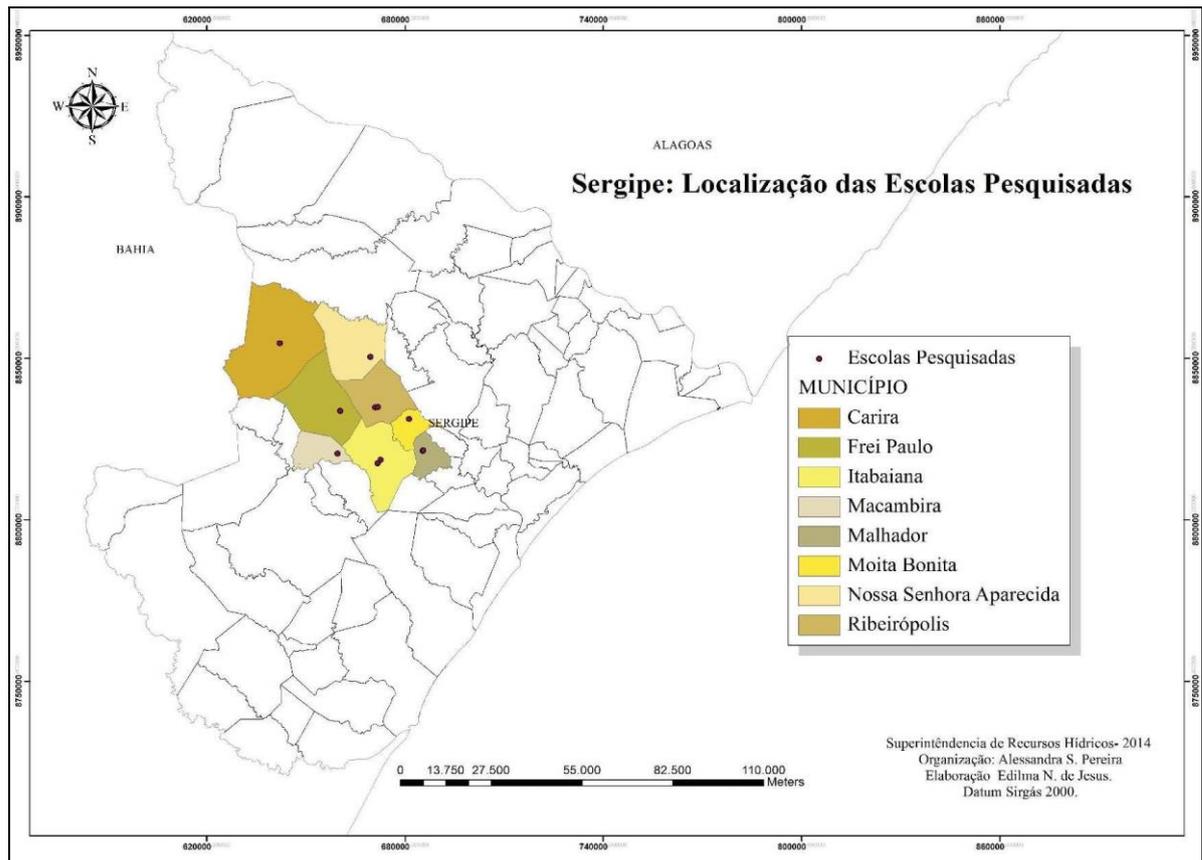
Tabela 3 – Pontos georreferenciados e suas coordenadas.

Pontos de coleta	Coordenadas UTM e Datum Sirgas 2000	
	Latitude	Longitude
Colégio E. Prof. Artur Fortes	8854556 S	641991 W
Colégio E. Prof. Gentil Tavares da Mota	8833677 S	660328 W
Escola E. Dr. Airton Teles	8818470 S	672563 W
Colégio E. Prof. Nestor Carvalho Lima	8818470 S	672594 W
Colégio E. Padre Mendonça	8817430 S	671646 W
Colégio E. Marcolino Cruz Santos	8820470 S	659475 W
Colégio E. José Joaquim Cardoso	8821260 S	685342 W
Colégio Estadual São Jose	8821382 S	685495 W
Colégio E. Maria da Glória Costa	8831146 S	681170 W
Colégio E. João Salônio	8850408 S	669500 W
Escola E. Josué Passos	8834793 S	670913 W
Colégio E. João XXIII	8834822 S	671708 W

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A ferramenta utilizada neste procedimento foi o Sistema de Posicionamento Global (GPS) Essentials, projeção cartográfica Universal Transversa de Mercator (UTM), Datum Sirgás 2000 e para o processamento das informações coletados se empregou o Software Quantum GIS 3.10. A Figura 3 mostra o mapa de localização das escolas pesquisadas, como resultado do georreferenciamento realizado durante a pesquisa de campo.

Figura 3 – Mapa de Localização das Escolas Pesquisadas.



Fonte: Elaborado por Edilma Nunes de Jesus (2019).

Com as transcrições das entrevistas individuais dos sujeitos da pesquisa e os documentos selecionados para serem estudados, foi o momento de organizá-los e partir para a análise do material coletado. Optamos em utilizar elementos da Análise de Conteúdo, visto que o foco é descrever, através das falas ou dos textos, o conteúdo emitido no processo de comunicação, permitir uma amplitude maior do objeto de estudo, possibilitando compreender a realidade, já que se trata de uma análise das comunicações, buscando um diálogo entre as informações coletados (BARDIN, 2010). Segundo a autora, a análise de conteúdo é definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2010, p. 48).

Para Minayo (2009), “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Retomando Bardin (2010), observamos que a autora destaca a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas, indicando algumas maneiras para a sua

realização, dentre elas: a análise temática. Em nossa pesquisa, escolhemos a técnica de análise temática, visto que este procedimento é transversal, que se tem em conta a frequência dos temas extraídos.

Dessa forma, esta técnica de análise permitiu compreender o significado atribuído pelos sujeitos da pesquisa, por se tratar de uma proposta dinâmica. A análise de conteúdo adotada neste estudo possibilitou realizar uma leitura interpretativa das mensagens emitidas durante as entrevistas das coordenadoras, da técnica e dos diretores sobre a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

A organização da análise e o tratamento das informações produzidas no campo foram dispostas em três fases. A primeira fase foi a pré-análise: neste momento, procuramos fazer uma leitura compreensiva dos materiais selecionados (entrevistas, PPP, Plano de Ação, documentos normatizadores para a implementação do PNES nas escolas da rede estadual e o acervo contendo os nomes das escolas) para que pudéssemos ter uma visão mais particular do material analisado, possibilitando escolher formas de classificação inicial, permitindo determinar os conceitos teóricos que orientaram a análise.

Na segunda fase realizamos a exploração do material. Para isso, primeiramente, distribuimos trechos de cada texto analisado e fizemos uma leitura dialogando com as partes dos textos, procurando os núcleos de sentido, reagrupando as partes dos textos por temas. Sendo assim, após a classificação dos núcleos de sentidos, fizemos uma categorização mais ampla, agrupando-os nas seguintes categorias temáticas: “O processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e do PDDE Interativo Escolas Sustentáveis em Sergipe”; “O processo construtivo do Plano de Ação das escolas que implementaram o programa”; “Os desafios e as dificuldades na implantação do PNES”; e “O Conceito de Escolas Sustentáveis na Ótica dos Sujeitos Participantes da Pesquisa”. Na terceira fase elaboramos uma síntese interpretativa, em que foi possível dialogar com os objetivos, os questionamentos e os pressupostos da pesquisa.

Para atender aos objetivos, esta tese foi estruturada em uma introdução, três seções e as considerações finais.

A **Introdução** abrange a contextualização da problemática da pesquisa, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como a tese defendida e os procedimentos metodológicos.

Na **Seção I, intitulada: As Políticas Públicas de Educação Ambiental e sua Inserção no Contexto das Escolas Sustentáveis**, o objetivo foi abordar o conceito de política

pública e apresentar um panorama histórico das políticas educacionais brasileira, assim como a contextualização das políticas públicas em EA na esfera Nacional e Estadual.

Na Seção II, intitulada O Programa Nacional Escolas Sustentáveis e suas Dimensões: Espaço Físico, Currículo e Gestão Escolar, o objetivo foi contextualizar e apresentar um panorama histórico do PNES, com base nos documentos oficiais, editais, portarias, decretos, leis, guias e manuais produzidos pela Coordenação Geral de Educação Ambiental sobre o PNES.

Na Seção III, intitulada: O Programa Nacional Escolas Sustentáveis na Rede Estadual de Ensino de Sergipe: o Caso das Escolas da DRE'03, o objetivo foi analisar o processo de implementação do PNES e do PDDE Interativo ES, o processo construtivo do Plano de Ação, os desafios e dificuldades na implementação do PNES pelas escolas e o conceito de Escolas Sustentáveis na ótica dos entrevistados.

Considerações Finais. A partir das questões norteadoras e dos objetivos traçados, foram apontados os resultados obtidos nos relatos das entrevistas e das análises realizadas. Assim, diante das considerações que se fizeram pertinentes, apresenta-se uma breve apreciação conclusiva, contendo as implicações teóricas e gerenciais, além das limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Pensar em política pública de EA no contexto das Escolas Sustentáveis exige, primeiramente, que entendamos o que é política pública e que identifiquemos os responsáveis pelo seu planejamento e execução. Neste sentido, buscamos, nesta seção, apresentar algumas considerações sobre políticas públicas, bem como elementos que possibilitem definir, refletir e discutir sua implementação, voltadas à educação e à Educação Ambiental, sem esquecer do Programa Nacional Escola Sustentável, foco dessa tese, que é considerado parte integrante da política de EA.

2.1 Conceito de Política Pública

Mas o que é política pública? Para que compreendamos esta expressão e possamos respondê-la, é necessário que façamos uma contextualização histórica. Como salienta Heidemann (2009), a prática do liberalismo teve seu ápice no século XIX, momento determinado pelo mercado autorregulador⁴. Neste, o Estado quase não exercia seu papel social como regulador das questões econômicas, ficando, praticamente, nas mãos da esfera privada a administração do mercado econômico. É importante dizer que o Estado não possuía, ainda, políticas públicas; logo, não fazia interferências na forma de leis ou regulamentações sobre a economia da sociedade.

Bobbio (2000, p. 17) define liberalismo como “[...] uma doutrina do Estado limitado tanto com respeito aos seus poderes quanto as suas funções”. Enquanto Medeiros (2014, p.1) afirma que “o liberalismo, de forma geral, defende a ideia de que o Estado deve intervir o mínimo possível, tanto na vida pessoal (liberalismo político) como nas relações econômicas (liberalismo econômico)”.

Entretanto, na primeira metade do século XX, período marcado entre duas grandes Guerras Mundiais, de 1918 a 1939, o Estado se vê pressionado a mudar seu posicionamento no que se refere ao mercado autorregulador, pois a liberdade dada aos indivíduos sociais tinha ocasionado uma crise no mercado econômico. Diante deste fato, o mesmo é obrigado a intervir na vida social e econômica, momento em que a intervenção aconteceu por meio de

⁴ Também chamado de Estado mínimo, o mercado autorregulador garante a cada indivíduo, particularmente, plena liberdade para dirigir ações sobre o campo econômico, ou seja, “[...] regular com precisão tanto os preços quanto a renda e as quantidades de produtos” (MEDEIROS, 2014, p. 2; HEIDEMANN, 2009).

ação reguladora, ou seja, pela criação de leis (participação indireta) e também pela criação e administração de empresas estatais (participação direta) (HEIDEMANN, 2009). É neste contexto político e histórico que as políticas governamentais hoje, conhecidas como políticas públicas, surgiram, com a finalidade de responder às demandas vivenciadas naquela época pela sociedade.

Política pública, do ponto de vista etimológico, é uma expressão que tende a definir uma situação específica da política. Dessa maneira, a melhor forma de compreendermos é analisar sua definição separadamente. A palavra política origina-se do grego *politikó*, que exprime condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Por sua vez, a palavra pública originou-se do latim *publicus*, e significa ao povo (OLIVEIRA, 2010).

Para Rua (2009, p.19), políticas públicas (*policy*) são compreendidas como o “conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos”. Entretanto, a autora vai além do conceito, discutindo também os termos “política” e “pública” separadamente. Enquanto política (*politics*) é vista como negociações, acordos para atender as reivindicações dos atores sociais sem gerar novos conflitos, o termo público refere-se à tomada de decisões e sua implementação pelo governo. Logo, a dimensão pública de uma política é dada em conformidade com seu direito legal, ou seja, pelo seu caráter jurídico imperativo. Rua (2009, p. 20) ainda complementa dizendo: “[...] embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”.

Assim, é perceptível que existe uma distinção entre as expressões política e política pública. Foucault (1979), afirmou que para fazer política é preciso ser político e, portanto, todas as pessoas fazem política diariamente, seja no coletivo ou mesmo individualmente. Nesse sentido, é necessário destacar que o fato somente é possível graças aos conflitos que as pessoas enfrentam constantemente, tanto de caráter social quanto pessoal, podendo esse choque de interesses desenhar novas formas de organização, sejam de ordem econômica, cultural, religiosa e outras. Porém, é importante frisar que esses grupos, quando organizados socialmente, conseguem pressionar o governo para que se criem políticas públicas que atendam às reivindicações de todos.

Na obra *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*, Secchi (2010) define política pública como uma diretriz, ou seja, uma tentativa de intervenção para reduzir, enfrentar ou solucionar um problema público. Porém, logo depois afirma que qualquer forma de defini-la é arbitrária, pois não há um consenso na literatura especializada

acerca do tema. Entretanto, Souza (2006) apresenta algumas das principais definições sobre política pública com seus respectivos autores, como pode ser visto no Quadro 5.

Quadro 5 – Definição por autor e ano sobre política pública.

Autor	Ano da obra	Definição sobre política pública
Mead	(1995)	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
Lynn	(1980)	Conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos
Peters	1986	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.
Dye	1984	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.
Laswell	1958	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê? Por quê? E que diferença faz?

Fonte: Adaptado de Souza (2006).

Dentre as definições apresentadas no Quadro 5, a colocada por Laswell (1958) merece destaque, por ser uma das definições sobre política pública mais conhecida. Nela, o autor afirma que as decisões e análises sobre o tema, implica em responder três questionamentos: quem ganha o quê? Por quê? Que diferença faz? Vale ressaltar que, além de Laswell, a área de políticas públicas também contou a colaboração de três estudiosos, que também são considerados “pais” fundadores desse campo: H. Simon, C. Lindblom e D. Easton (SOUZA, 2006).

Política pública, na concepção de Souza é resumida como

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p, 26).

Quando se fala de política pública, alguns autores, assim como Secchi (2010), enfatizam que seu papel está na solução de problemas. Entretanto, alguns críticos rebatem estas definições, argumentando que essas concepções ignoram a verdadeira essência da política pública, que está no embate em torno de ideias e interesses; ou seja, deixam de lado o seu aspecto conflituoso, bem como os limites decisórios dos governos, além de impossibilitar qualquer forma de cooperação entre governo e outras formas de organização social (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, em resposta à problemática supracitada, Secchi (2010, p. 3) apresenta duas abordagens classificatórias para políticas públicas quando se trata de protagonismo no estabelecimento: na *abordagem estatista* ou *estadocêntrica*⁵, admite-se “que atores não estatais até têm influência no processo de elaboração de políticas públicas, mas não confere a eles o privilégio de estabelecer e liderar o processo [...]”; enquanto na *abordagem multicêntrica*, “admitem tal privilégio a atores não estatais”. Assim, os adeptos desta última abordagem a consideram como política pública porque o problema que se pretende enfrentar também é público (SECCHI, 2010).

Perante as reflexões, percebe-se que a definição de política pública direciona nosso olhar para os governos, pois são os responsáveis diretos por desenvolver os embates de interesses dos grupos sociais. É importante entender que, apesar de decidir-se por abordagens distintas, as definições de políticas públicas geralmente buscam compreender os fenômenos na sua totalidade, mesmo que a relevância de alguns fatores – instituições, ideologia, dentre outros – apresente diferenças.

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006, p. 25).

Portanto, política pública pode ser entendida como um conjunto de ações que são executadas pelo governo⁶ e produzidas pelo Estado⁷, nas esferas federal, estadual e municipal, cuja intenção está em responder os impactos públicos em uma determinada área (saúde, segurança, educação, transporte, meio ambiente, dentre outras), a curto ou longo prazo, com vistas à atender ao bem comum da sociedade. Nesse sentido, entendemos que a melhor forma de conceituar políticas públicas é a definição apresentada por Azevedo (2003) e Souza (2006), que diz que política pública é tudo o que um governo faz ou deixa de fazer em relação aos desdobramentos de planos, programas, projetos, bases de dados, incluído todos os impactos de suas ações e também de suas omissões. Com isso, adota-se, nesta tese, a educação como

⁵ A abordagem *estadocêntrica* é foco de discussões sobre a política externa ser ou não ser considerada uma política pública, porém este tema será tratado mais especificamente por Silva (2015).

⁶ “Conjunto de programas e projetos que parte da sociedade [...], configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HOFLING, 2001, p. 31).

⁷ Hofling (2001, p. 31) define Estado como “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”.

área de conhecimento para compreender as políticas públicas. Assim, é importante ressaltar que os programas – frutos do desdobramento das políticas públicas – também são foco deste trabalho, porém estes serão discutidos nas subseções.

2.2 Panorama Histórico das Políticas Educacionais Brasileira

A partir da concepção de política pública apresentada por Azevedo (2003), podemos então entender que as políticas públicas educacionais seguem a mesma perspectiva, ou seja, é tudo que um governo faz ou deixa de fazer na Educação; porém, neste caso, não se trata da Educação⁸ em sentido geral (amplo), mais especificamente direcionado à educação escolar⁹ (formal), pois esta é delimitada por um sistema de instrução que segue diretrizes organizacionais e curriculares, fruto de políticas públicas. Assim, políticas educacionais são decisões¹⁰ tomadas pelo governo que refletem diretamente na escola (ambiente escolar) enquanto espaço de ensino-aprendizagem.

A escola, como modelo de educação sistematizado, surge a partir da Idade Média e se estende para a maioria dos países da Europa. Este sistema educacional era destinado a instruir apenas os nobres e a elite (burguesia), o que significa dizer que as classes sociais compostas pelos artesãos e camponeses, dentre outros, contavam apenas com a educação não formal¹¹. Neste período, as atividades eram desenvolvidas geralmente por religiosos e sua principal preocupação não estava voltada ao conhecimento científico, mas às questões da moral e da religião (HARPER et al., 1987). Historicamente, a educação escolar surge a partir da Revolução Industrial, momento em que o mundo passava por grandes e significativas transformações de ordem econômica, política e cultural, exigindo um novo modelo de escola que instrísse não apenas a classe rica, mas também aos proletários, tornando-os mais eficientes no desenvolvimento de seus ofícios, garantindo assim uma mão de obra qualificada que contribuísse para o crescimento da indústria. É válido destacar que a elite não era apenas

⁸ “[...] a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento” (BRANDÃO, 2007, p.73-74).

⁹ A educação escolar ou educação formal é um processo que acontece na escola, ou seja, dentro de um espaço institucionalizado, cujo sistema de instrução tem intencionalidade pré-estabelecida. Seu objetivo é repassar conhecimentos seguindo diretrizes organizacionais e curriculares, além de formar sujeitos com uma visão sociocrítica da sociedade (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2012).

¹⁰ Neste contexto, decisões tomadas pelo governo envolvem questões como: espaço físico, formação docente, currículo, gestão escolar, dentre outras (AZEVEDO, 2003).

¹¹ A educação não formal é aquela que acontece fora da escola, em locais informais. Nessa se aprende a partir do compartilhamento de experiências vivenciadas tanto individualmente quanto coletivamente (GOHN, 2006).

instruída, mas dotada de conhecimento intelectual, enquanto o proletariado só tinha acesso à instrução técnica.

Diante deste novo sistema de produção, a necessidade de ensinar e aprender se tornava cada vez mais importante e também imprescindível tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho pois, com o desenvolvimento da indústria, os trabalhadores foram forçados a modernizar-se, aprendendo as técnicas necessárias para desenvolver suas atividades laborais. Com isso, a escola, que antes ficava restrita exclusivamente às elites da sociedade, vê-se pressionada a adaptar-se ao crescente sistema capitalista mundial, nascendo, assim, a educação tecnicista, voltada à classe trabalhadora. Esta, por sua vez, dá mais importância aos conhecimentos e habilidades técnicas e científicas do que às antigas matérias clássicas e literárias (PILLETTI, 2006).

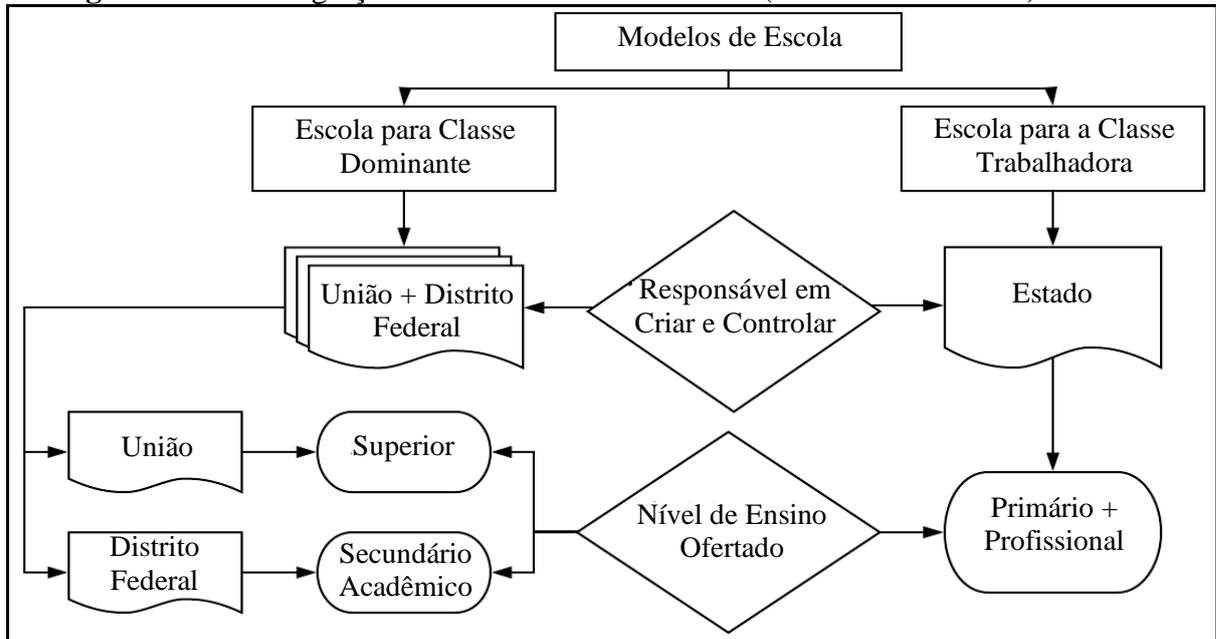
Em outras palavras, a burguesia começava a perceber que era necessário oferecer um mínimo de instrução à classe trabalhadora para que se tornassem operários disciplinados e instruídos e, então, contribuíssem para o progresso do sistema industrial. Esta nova demanda social requerem o surgimento de dois modelos de escola: uma destinada aos ricos e outra para os pobres. Nesse sentido,

A coexistência desses dois tipos de escola cria uma situação de verdadeira segregação social. As crianças do “povo” frequentavam a “escola primária”, que não é concebida para dar acesso a estudos mais aprofundados. Enquanto as crianças da elite seguiam um caminho à parte, com acesso garantido ao ensino de nível superior, monopólio da burguesia (HARPER et al., 1987, p. 29).

Em síntese, para Romanelli (1986), essa dualidade de sistemas se consagrou a partir da Constituição da República de 1891, quando, em seu artigo 35, itens 3º e 4º, reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “promover a instrução secundária no Distrito Federal”, garantindo, assim, que a União pudesse legislar sobre a organização do ensino superior e os demais serviços. Porém, é possível observar no Fluxograma 1 que, na prática, essa determinação teve um diferente encaminhamento, sendo gerado outro sistema, retirando das mãos dos Estados o dever de criar instituições de ensino superior, substituindo essa demanda pela criação do ensino primário. Neste ínterim, a escola dividida em dois modelos foi instrumento de reforço das desigualdades sociais, ajudando a classe dominante a permanecer com privilégios. Em outras palavras, com a educação escolar cada vez mais prática e tecnicista, a vida das pessoas foi afetada, muitas delas perdendo sua identidade cultural e, com ela, abandonando suas referências em tradições; ou seja, aquelas transmitidas pela educação informal vão se tornando menos importantes, caindo no

esquecimento para atender à nova demanda fabril do sistema capitalista (ROMANELLI, 1986; PILLETTE, 1996).

Fluxograma 1 – Consagração do Sistema Dual de Ensino (final do século XIX).



Fonte: Elaborado com base no livro de Romanelli (1986).

Entretanto, Pillette (1996, p. 99) ressalta que “[...] devagar, o sistema de duas escolas, uma para ricos e outra para os pobres, vai sendo substituído por um único sistema”. Esta situação se deu ao passo em que os escolanovistas, grupo formado por pessoas engajadas no movimento Escola Nova, organizaram-se com o objetivo de reivindicar questões voltadas à educação escolar em que a universalização do ensino foi um dos pontos destacados. Na realidade, o que se queria era uma educação pública e igualitária tanto para a classe trabalhadora quanto para a classe burguesa. Os escolanovistas acreditavam que a escola enquanto serviço público, atendendo a todos sem distinção, seria um instrumento educacional de emancipação para os menos favorecidos (HARPER et al., 1987, p. 29).

Para Saviani (2017), a história da escola pública se consolida a partir de 1890, com a implantação dos grupos escolares, quando a escola passa a ser graduada, ou seja, dividida por série e/ou ano, como se apresenta atualmente. Nesta escola, os alunos eram agrupados por grau de instrução e, à medida que houvesse uma progressão na aprendizagem, mudavam gradativamente de série até concluir o ensino primário (composto por quatro séries). Ainda sobre o contexto histórico da escola pública brasileira ao longo do século XX, o autor estrutura e organiza a evolução do sistema educacional em três períodos distintos, a saber:

- As escolas graduadas e o ideário do iluminismo no republicano (1890 – 1931): esta fase é marcada pela implantação progressiva e distinta das escolas graduadas

primárias que eram estimuladas pelo iluminismo no período republicano (SAVIANI, 2017). Neste mesmo período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP): associado a esse ministério, é promulgada a reforma do ensino secundário de 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos, cujo objetivo era a regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

- Regulamentação do ensino e o ideário pedagógico renovador (1931 – 1961): este período inicia-se com a Reforma Francisco Campos, seguida pelo movimento renovador da educação com a assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entre 1937 a 1946, outro fato marcante é a decretação das Leis Orgânicas do Ensino e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A partir deste momento, a educação é vista como um fator importante para o desenvolvimento econômico e industrial. Em 1961 é promulgada a Lei 4.024 que discorre sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (SAVIANI, 2017; ROMANELLI, 1986).
- Unificação da educação nacional e a composição produtivista da escola (1961 – 1996): essa fase compreende desde a criação da LDB de 1961 até a promulgação da nova LDB (Lei de 9.394/96) (SAVIANI, 2017).

Antes de ser promulgada a nova LDB de 1996, o Brasil passava por uma intervenção militar que durou, aproximadamente, 21 anos. Esse período, que vai de 1964 até 1985, é marcado por duas grandes reformas educacionais: uma universitária, em 1968, com a Lei nº 5.540; e outra do ensino médio, em 1971, com a Lei nº 5.692. Ambas direcionavam a organização da escola e suas práticas de ensino às demandas da industrialização vigente (HAMMEL; COSTA; MEZNEK, 2011).

No final de 1985, ocorre a queda da ditadura militar, momento histórico caracterizado pela presença de muitas lutas e reações da população civil que não estava tendo seus direitos civis respeitados. No ano de 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, trazendo em sua estrutura, no capítulo III, uma seção voltada exclusivamente à educação. No Art. 205, a educação é assegurada como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 43). A Constituição favoreceu os princípios defendidos pelos pioneiros da educação que defendiam uma educação como dever do Estado, pública, gratuita, laica e com a eliminação do dualismo escolar.

Em meados dos anos 80, observa-se uma intensa mobilização dos educadores na busca de uma educação crítica, em que o ser humano é visto como um ser histórico e, portanto, em constante transformação. Neste momento, a escola exerce o papel de mediadora entre o individual e o social, assumindo o papel da transmissão e assimilação de conteúdos por parte dos educandos, resultando na emancipação dos alunos, pois o conhecimento é resultado de uma construção crítica (SAVIANI, 1992).

Diante desse cenário, as políticas educacionais foram se redefinindo, focando na democratização da escola cujo objetivo estava centrado na formação do sujeito para que o mesmo pudesse transformar o meio social ao qual estava inserido. Cabe destacar que, com o advento da Constituição de 1988, os problemas ambientais também ganharam destaque no cenário educacional, fazendo-se presentes no Art. 225, Parágrafo 1º, Inciso VI. Tendo em vista que a Educação Ambiental é apresentada como uma forma de assegurar a efetivação do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como deve ser promovida em todos os níveis de ensino, proporcionando a conscientização da sociedade quanto à preservação do meio (BRASIL, 1988)

Dessa forma, depois de realizado um panorama histórico das políticas educacionais brasileira, a seguir será apresentado um resumo contextualizado das Políticas Públicas em Educação Ambiental, seguida das contribuições da EA para a construção de Escolas Sustentáveis.

2.3 Contextualização das Políticas Públicas em Educação Ambiental

Tendo em vista que as primeiras discussões envolvendo a EA no cenário internacional e nacional tenham surgido no final do século XX, mais precisamente na década de 1970, como solução para a crise ambiental que se instalava naquele momento, não se pode negar que, no contexto das políticas públicas, a sua institucionalização aconteceu um pouco tardiamente. Sendo assim, para uma melhor contextualização, esta subseção recorre à literatura que traz marcos históricos e importantes da EA, possibilitando, assim, fazer uma breve síntese das principais Políticas Públicas em Educação Ambiental que foram/estão sendo pensadas em nível mundial, nacional e local.

A institucionalização da EA como política pública é fruto das diversas conferências, encontros e seminários no âmbito nacional e internacional voltados a discutir a temática ambiental. É importante ressaltar que as primeiras discussões envolvendo a EA para a educação formal e informal surgiram a partir do momento em que as questões ambientais

deixaram de ser somente preocupação dos ecologistas ou amantes da natureza, tornando-se também assunto dialogado em outros setores da sociedade, como, por exemplo, pelo Clube de Roma, grupo de sujeitos que estava preocupado com a crise ambiental e as consequências que ela poderia causar ao ambiente e ao desenvolvimento mundial (GRÜN, 2010). Desde então, a EA vem conquistando seu espaço no setor público e educacional, tornando-se uma dimensão de grande relevância no processo da construção de uma sociedade sustentável.

Na esfera mundial, a Educação Ambiental ganha projeção de política pública a partir de 1975, com a elaboração da Carta de Belgrado, contendo as metas e diretrizes da EA, além da criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) fruto de um acordo firmado entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) com a finalidade de estreitar as relações entre os profissionais de diversas partes do mundo, proporcionando um diálogo e troca de experiências relacionados às questões de educação e meio ambiente. O PIEA tinha como objetivo contribuir para o fortalecimento e conhecimento das atividades internacionais desenvolvidas em relação à EA que possibilitassem uma melhor qualidade de vida para as presentes e futuras gerações (UNESCO, 1977).

A consolidação internacional do PIEA como programa voltado para desenvolvimento de ações de Educação Ambiental ganhou maior significância em 1977, a partir da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi. Nessa conferência, foram estabelecidos os princípios orientadores da EA. Além disso, o fazer educativo foi reconhecido como um processo dinâmico, permanente, interdisciplinar, crítico, ético e transformador para repensar e rever o desenvolvimento social.

Podemos dizer que foi a partir de Tbilisi que a EA começou a se definir da maneira como conhecemos hoje, passando a ser entendida como um processo permanente de formação e sensibilização, direcionada a todos e todas (criança, adultos, estudantes, pesquisadores e outros), e disseminada em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto formal quanto não formal (LEFF, 2011; UNESCO, 1980). Na publicação “*La educación ambiental: las grandes orientaciones de La Conferencia de Tbilisi*”, o autor apresenta o papel da Educação Ambiental para o enfrentamento dos problemas ambientais.

Esta educação poderá desempenhar assim um papel fundamental na prevenção e na resolução dos problemas ambientais. Porém é evidente que o trabalho educativo não surtirá todos os efeitos se não tomada também em consideração diversos fatores importantes como, por exemplo, uma legislação adequada, medidas encaminhadas que priorizam uma boa aplicação das leis, a ação dos meios de comunicação social, etc. este conjunto de fatores devem atuar no mesmo sentido e de um modo coerente

para contribuir de maneira eficaz na melhoria do meio ambiente (UNESCO, 1980, p. 20, tradução nossa)¹².

Enfim, a Educação Ambiental é indispensável para a resolução das questões ambientais; porém, ela sozinha não dará conta de resolver essa problemática. Sendo assim, alguns fatores precisam ser levados em consideração, dentre eles, está uma legislação adequada e que permita o seu desenvolvimento.

Em função de procurar atender o PIEA, bem como reconhecer a importância da Educação Ambiental na promoção de espaços de diálogos sobre as questões socioambientais, em 1987, além da divulgação do relatório da Comissão Brundtland: “*Nosso Futuro Comum*”, documento elaborado para discutir assuntos relacionados às questões ambientais e de desenvolvimento humano, também trazia para um debate conceitual sobre desenvolvimento sustentável¹³ que, mais tarde, se tornaria tema de discussão de um dos maiores encontros realizado a nível mundial. No mesmo ano, foi realizado pelo PNUMA e pela UNESCO, o II Congresso Internacional sobre Educação Ambiental e Formação Ambiental, cujo objetivo era a reafirmação dos princípios da EA, apontando a necessidade da pesquisa e da formação em EA no processo de transformação do conhecimento e de mudança social.

Para Leff (2011), tratando-se de transformação do conhecimento e de mudança social, a universidade exerce um papel fundamental pois, através dela, é possível experimentar novos métodos de pesquisa e de formação na EA. Porém, é importante destacar que o processo de pesquisa e formação ambiental se constrói na relação de aproximação entre o conhecimento adquirido dentro da universidade e o saber produzido pelas comunidades e populações afetadas por problemas ambientais.

No cenário brasileiro, as discussões envolvendo a EA somente adquiriram caráter público a partir da década de 1980, momento marcado tanto pelos diversos encontros nacionais quanto pela atuação de organizações ambientais, algumas instituições acadêmicas e por pessoas da sociedade civil, interessadas em discutir a problemática ambiental. É importante ressaltar que, neste mesmo período, a produção acadêmica voltada a esta temática começou a ser disseminada com maior frequência (LOUREIRO, 2005).

¹² “Esta educación podrá desempeñar así un papel esencial en la prevención y la resolución de los problemas ambientales. Pero es evidente que el esfuerzo educativo no surtirá todos sus efectos si no toma también em consideración diversos factores importantes como, por ejemplo, una legislación adecuada, medidas encaminadas a velar por la buena aplicación de las leyes, la acción de los medios de comunicación social, etc. Este conjunto de factores debe actuar en el mismo sentido y de un modo coherente para contribuir eficazmente a la mejora del medio ambiente” (UNESCO, 1980, p. 20).

¹³ “O desenvolvimento sustentável é definido como processo contínuo e progressivo que consente o uso dos recursos naturais, todavia sem comprometer as atuais e futuras gerações [...]” (PEREIRA, 2016, p. 37).

No Brasil, a EA se institucionaliza como política pública voltada à educação, a partir de 1981, com a regulamentação da Lei nº 6.938 que trata da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), segundo a qual fica estabelecida que a Educação Ambiental esteja presente em todos os níveis de ensino, incluindo a participação ativa da comunidade na defesa do meio ambiente. Mais tarde, em 1988, a Nova Constituição Federal é promulgada e nela o debate educacional para as questões ambientais se torna obrigatório.

Em decorrência da iniciativa em inserir a temática ambiental no contexto das políticas públicas, o Brasil se tornou um país pioneiro e palco de grandes eventos para discutir EA. O primeiro grande encontro realizado em solo nacional foi a Rio'92 ou Eco'92, Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD) e o Fórum Global. De um modo geral, essa conferência reuniu representantes de quase todos os países para discutir sobre o desenvolvimento sustentável e pensar um modelo de crescimento econômico que fosse adequado ao equilíbrio ecológico. É importante ressaltar que este foi um momento marcado por grande destaque do ambientalismo¹⁴, conseguindo atingir diversas regiões brasileiras.

Nessa mesma reunião, foram elaborados alguns documentos, destacando-se:

- O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global – acordo firmado entre pessoas de todo o mundo que estivessem comprometidos com a proteção da vida na Terra. Além disso, ele apresenta os princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, um plano de ação para educadores ambientais e uma lista de grupos a serem envolvidos. O tratado conta também com ideias para captação de recursos que proporcionem a prática e o fortalecimento da EA (BRASIL, 1998).
- A Agenda 21 – instrumento de planejamento participativo para a construção de sociedades sustentáveis. Este documento reúne um conjunto de ações e metas que reforçam a urgência e a importância de trabalhar a EA nos diversos setores sociais; além disso, consagra o compromisso socioambiental firmado com diversos seguimentos da sociedade para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 1998).

Durante a realização da CNUMAD e do Fórum Global, alguns documentos foram elaborados. Nesta pesquisa, destacamos a “Agenda 21” e o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, por considerá-los de grande relevância para as discussões ambientais no contexto nacional.

¹⁴ “[...] O ambientalismo é um movimento multidimensional que questiona os modos de produção, os estilos de vida e os critérios de produção e aplicação dos conhecimentos no processo de desenvolvimento. O ambientalismo abre-se assim para um novo projeto de civilização, orientado para a construção de uma nova racionalidade social e produtiva” (LEFF, 2011, p. 102-103).

As diversas iniciativas voltadas à institucionalização da EA como política pública na esfera nacional ocorreram sobretudo entre os anos 80 e 90, depois de estabelecida a Nova Constituição Federal, em 1988. Desde então, essa obrigatoriedade constitucional vem sendo complementada com a elaboração de algumas políticas, dentre elas: o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (1994); seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997); e, da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9795/1999). Estes, por se tratarem de documentos legais da política educacional, “[...] são instrumentos que asseguram à Educação Ambiental um caráter interdisciplinar e transversal, indispensável e indissociável das políticas educacional e ambiental brasileira” (LOUREIRO, 2006, p. 46).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) é criado em 1994 e reorganizado em 2003, tendo sua estrutura dividida em introdução e linhas de ação. O documento tinha o objetivo de atender a Nova Constituição e o compromisso firmado pelo Brasil na conferência conhecida como Rio’92. Para reafirmar o acordo estabelecido, algumas ações foram postas em prática, dentre elas a institucionalização do ProNEA, em 1999, com a criação de sua diretoria. Esta por sua vez, vinculada à Secretaria Executiva do Meio Ambiente, passou também a desenvolver atividades que contribuíssem para a efetivação da Educação Ambiental (BRASIL, 2005a). O Quadro 6 traz um resumo das atividades desenvolvidas pela Diretoria do ProNEA com seus respectivos objetivos.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pela Diretoria do ProNEA.

ATIVIDADES	OBJETIVOS
Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA).	Atuar como um sistema integrador das informações de Educação Ambiental no país.
Implantação de Pólos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados.	Irradiar as ações de Educação Ambiental.
Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos estados.	Auxiliar na elaboração de programas estaduais de Educação Ambiental.
Implantação de curso de Educação Ambiental a Distância.	Capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país.
Implantação do projeto Protetores da Vida.	Sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2005a).

Nesse percurso, foram criadas algumas versões do Programa Nacional de Educação Ambiental. No entanto, somente em 2005 é publicada a terceira edição deste documento, resultado da consulta pública disponibilizada a nível nacional. Em 2018, a atual versão do ProNEA foi elaborada, tendo como missão “promover educação que contribua para um

projeto de sociedade que integre os saberes nas dimensões ambiental, ética, cultural, espiritual, social, política e econômica, impulsionando a dignidade, o cuidado, o bem viver e a valorização de toda forma de vida no planeta” (BRASIL, 2018, p. 26). O programa, assim como outras formas de operacionalizar uma política pública, desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão, a construção e a implementação de diretrizes que possibilitem solucionar questões estruturais que, neste caso, estão direcionadas a promoção da justiça e da sustentabilidade socioambiental.

De acordo com a nova edição do ProNEA, o texto é resultado de uma consulta pública nacional realizada em 2017 pelo MEC e pelo MMA, juntamente com a Rede Brasileira de Educação Ambiental (ReBEA) e as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (Ceias) em encontros, reuniões e seminários. A redação final desta última versão passou por algumas alterações, sendo uma delas a inclusão do item “visão” na estrutura organizacional. Logo, o novo arcabouço do presente documento encontra-se organizado da seguinte forma: diretrizes, princípios, visão, missão, objetivos, públicos, linhas de ação e as estratégias.

No tocante às diretrizes, o ProNEA de 2018, também apresenta algumas modificações tanto no quantitativo de orientações quanto na construção do texto final. O Quadro 7 mostra o que foi alterado em relação as diretrizes do ProNEA de 2014.

Quadro 7 – Diretrizes do ProNEA de 2014 e de 2018.

Diretrizes do ProNEA de 2014	Diretrizes do ProNEA de 2018
Transversalidade e Interdisciplinaridade.	Transversalidade, transdisciplinaridade e complexidade.
Descentralização Espacial e Institucional.	Descentralização e articulação espacial e institucional, com base na perspectiva territorial.
Sustentabilidade Socioambiental.	Sustentabilidade socioambiental.
Democracia e Participação Social.	Democracia, mobilização e participação social.
Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a Educação Ambiental.	Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Educação (formal, não formal e informal), Meio Ambiente e outros que tenham interface com a Educação Ambiental.
	Planejamento e atuação integrada entre os diversos atores no território.

Fonte: Adaptado de Brasil (2014) e Brasil (2018).

Atualmente, a interdisciplinaridade é assunto comum e muito discutido por vários teóricos (PIAGET, 1972; JAPIASSU, 1976; HAINAUT, 1986; MORAES, 2005; FAZENDA, 2011; FREIRE, 2011) que abordam a superação do saber fragmentado, rumo a um conhecimento integrador, bem como defendida por muitos documentos oficiais que discutem

sobre a Educação Ambiental. Ainda para os autores ela faz parte de um movimento de cooperação diante dos problemas de ensino e pesquisa, ou seja, caracteriza-se pela colaboração entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência, que busca um enriquecimento mútuo através da convergência e da combinação de diferentes pontos de vista.

Embora as discussões voltadas à prática no ambiente escolar têm enfraquecido (dando a impressão que este assunto foi consolidado), sabe-se que, na prática, sua efetivação está longe de acontecer. Outro fator que corrobora com a afirmação sobre a diminuição do debate interdisciplinar pode ser visto na nova versão do ProNEA (2018). Nela, é possível verificar sua retirada nas diretrizes, concedendo espaço para a transdisciplinaridade e a complexidade. De acordo com Moraes (2005) e Freire (2011), a interação entre os diversos saberes é algo muito importante para a geração de novos conhecimentos, mais condizentes com a realidade; porém, respeitando os desdobramentos teóricos e metodológicos entre as especialidades.

Moraes define interdisciplinaridade como

[...] uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado [...] (MORAES, 2005, p. 39).

Portanto, o intuito não é desvalorizar o objeto de estudo das disciplinas, mas sim aproximá-los, exigindo a articulação desses objetos em todo o processo de formação do sujeito. Nas palavras de Fazenda (2011, p. 73-74), a “interdisciplinaridade não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo [...]”, ou seja, é uma oportunidade de superar as barreiras existente entre as disciplinas.

Para outros importantes teóricos contemporâneos,

[...] a interdisciplinaridade pode ser compreendida como esse processo aberto, pessoal e coletivo, de construção do conhecimento pelo diálogo e aproximação entre ciências e saberes, que permita a apreensão da totalidade social, sem, contudo, idealizar o todo ou “misturar” teorias e metodologias que não são compatíveis do ponto de vista ontológico (da constituição do ser social). Instituir a interdisciplinaridade não é o mesmo que defender um pluralismo sem criticidade, em que o complexo se dilui na simples convivência do diverso. Compreender o complexo exige método, e método exige coerência epistemológica e intencionalidade explicitada (COSTA; LOUREIRO, 2015, p. 696).

Seguindo este raciocínio, a interdisciplinaridade promove o intercâmbio de diferentes saberes para se discutir questões socioambientais, podendo ser considerada um processo educativo e dinâmico na formação dos sujeitos emancipados e críticos. Logo, para que a prática interdisciplinar seja adotada por uma instituição de ensino, os/as professores/as precisam dialogar e planejar as aulas em conjunto, permitindo que ocorra um diálogo entre as disciplinas, ampliando o conhecimento do real em sua dinâmica (PAVIANI, 2008). Estas referências que se têm sobre interdisciplinaridade, concebidas nas suas mais amplas acepções, ajudam-nos a compreender que o ser humano se produz enquanto ser social e sujeito do conhecimento. Portanto, o contexto interdisciplinar pode ser considerado um caminho para se chegar à transdisciplinaridade e a complexidade.

O debate sobre a transdisciplinaridade surgiu no século XX, período marcado por mudanças paradigmáticas no campo da ciência. De acordo com algumas literaturas que discorrem sobre essa temática, Piaget (1972) foi um dos primeiros estudiosos a utilizar o termo transdisciplinaridade, sendo posteriormente retomado por Japiassu (1976) em seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Vale ressaltar que o conceito de transdisciplinaridade também passou por algumas transformações ao longo do tempo sendo, muitas vezes, confundida com a interdisciplinaridade e, até mesmo, vista por pesquisadores da área, como uma utopia.

Piaget no diz que

Enfim, na etapa das relações interdisciplinares, pode-se esperar ver suceder uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, a qual não se contentaria em atingir as relações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (PIAGET, 1972, p. 144).

Seguindo esse mesmo pensamento sobre a transdisciplinaridade, Peduzzi afirma que

[...] a transdisciplinaridade representa uma etapa superior que se sucede à interdisciplinaridade, que situa as relações ou reciprocidades entre as diversas disciplinas no interior de um sistema total, tomando por base uma axiomática geral compartilhada capaz de instaurar uma coordenação, em vista de uma finalidade comum (PEDUZZI, 2000, p. 127).

Sendo assim, a transdisciplinaridade configura-se como um processo organizado, que estuda as relações e as transversalidades não somente entre as disciplinas, mas sim através e para além de qualquer disciplina. O objetivo do ensino transdisciplinar é transcender as fronteiras estabelecidas com a divisão disciplinar, promovendo um conhecimento contextualizado e organizado, em que os fenômenos naturais da humanidade e o próprio ser humano seja compreendido como ser complexo.

A educação transdisciplinar busca privilegiar práticas de cooperação, estimulando nos alunos a criatividade, a reflexão e o pensamento crítico. Os conteúdos ministrados em sala de aula são contextualizados, rompendo com a fragmentação do conhecimento e propondo uma religação entre os saberes contribuindo, assim, para a compreensão do mundo real. Para Morin (2003, p. 94) “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes”. Assim, entende-se que esta é uma proposta que permite compreender a realidade, colocando os sujeitos sociais como partes integrantes do processo por meio dos diálogos que são proporcionados. Diante disso, o grande desafio que é imposto ao setor educacional está em superar uma educação que ignora os contextos e desmembra a realidade por uma educação crítica, transformadora e emancipatória, que permita uma religação dos saberes compartimentados e ofereça a compreensão da complexidade da totalidade (MORIN, 2003).

Cabe à educação a tarefa de religação dos saberes, favorecendo a capacidade dos sujeitos de articulá-los e de contextualizá-los, de modo a combater formas de pensar disjuntivas. A educação precisa trabalhar as grandes interrogações sobre as possibilidades humanas de conhecer e trabalhar também por um conhecimento pertinente, que apreende os objetos e fenômenos em sua particularidade, sim, mas, também em sua globalidade (QUINTAL, 2007, p. 110).

Nesse sentido, a educação deve preparar o sujeito não somente para a certeza, mas também para o erro e a incerteza. Estes também precisam ser encarados como fundamentos de aprendizagem, tendo em vista que o conhecimento é fruto de construções cognitivas que sofrem influências do contexto em que está inserido, uma vez que “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2003, p. 59).

Justamente nesse contexto, a Educação Ambiental se coloca na formação do sujeito como uma possibilidade de superação dos paradigmas atuais, tradicionais, de interpretação da realidade. Cabe, portanto, uma reflexão sobre a produção do conhecimento em EA numa perspectiva que venha a contemplar a complexidade dialogada com a interdisciplinaridade, concebendo, desta maneira, um posicionamento crítico, político e ideológico diante das questões educacionais e socioambientais que perpassam a sociedade contemporânea.

Trata-se de um novo paradigma, segundo o qual a Educação Ambiental configura-se como um processo que oportuniza uma nova concepção de ser humano-sociedade-ambiente, visto que não se pode excluir o sujeito do seu contexto histórico, ambiental e social. Portanto, pensar a EA de forma complexa é enfrentar a compartimentalização ou redução das

especificidades, e avançar no sentido de dialogar com teorias, saberes e práticas que considerem a realidade socioambiental na qual se vive.

Para Layrargues, pensar de forma complexa implica

[...] fazer com que o agir seja consciente, no sentido de se saber qual o terreno em que nos movemos, o alcance de determinada ação, apresentando coerência entre o que se quer, a base teórica da qual se parte, onde se quer chegar e quem se beneficia com o processo. Qual enquadramento, pano de fundo ou leitura da realidade há (LAYRARGUES, 2004, p.12).

É preciso lembrar, entretanto, que o confronto do velho paradigma com o novo, pautado em um dualismo, permite que a Educação Ambiental possa contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa, fundamentada em valores éticos e morais e ambientalmente sustentável.

Além da transversalidade, transdisciplinaridade e complexidade, o Novo ProNEA propõe ainda que a gestão da EA leve em conta: a descentralização e articulação espacial e institucional, com base na perspectiva territorial; a sustentabilidade socioambiental; a democracia, mobilização e participação social; o aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de educação (formal, não formal e informal), meio ambiente e outros que tenham interface com a Educação Ambiental; e o planejamento e atuação integrada entre os diversos atores no território.

Ao se referir à descentralização e à articulação espacial e institucional, com base na perspectiva territorial, o ProNEA informa que essa diretriz,

[...] privilegia o envolvimento crítico e democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de educação ambiental nos diferentes contextos, territórios, níveis e instâncias de representatividade social no país, inclusive conferências, conselhos e demais colegiados (BRASIL, 2018, p. 24).

Diante dessa diretriz, é possível verificar que o ProNEA incorporou aspectos importantes e também de grande relevância no que diz respeito ao redimensionamento de poder e da autonomia dentro do Estado, principalmente quando se trata das reformas educacionais. A partir de 1988, o Brasil passou por uma descentralização administrativa, em que a gestão de alguns serviços, dentre eles educação, saúde e assistência social, foi transferida para os governos estaduais e municipais (TRINDADE; JESUS, 2014). Quanto ao setor educacional, a descentralização, além de administrativa, também foi financeira e pedagógica, sendo possível perceber a criação de algumas políticas e programas educacionais, dentre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escola Sustentável, também conhecido como Programa Nacional Escolas Sustentáveis, objeto de estudo desta tese.

Em relação à descentralização voltada a implementação de uma política de Educação Ambiental, o texto atualizado do ProNEA apresenta algumas linhas de ação e estratégias, das quais pode-se destacar a “Gestão e Planejamento da Educação Ambiental” e suas subdivisões: Educação Ambiental articulada à gestão ambiental; formulação e implementação de políticas públicas de Educação Ambiental; promoção de interfaces entre Educação Ambiental e os diversos programas e políticas de governo, nas diferentes áreas; articulação e mobilização social como instrumentos de Educação Ambiental; estimulação à Educação Ambiental associada ao setor produtivo e à obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente; e apoio institucional e financeiro a ações de Educação Ambiental (BRASIL, 2018).

A proposta apresentada pela Educação Ambiental articulada à gestão ambiental está em conformidade com as formulações de Quintas (2004, p. 118) sobre a gestão ambiental. O autor a define “[...] como processo de mediação de *interesses e conflitos* [...] entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído, objetivando garantir o *direito* ao meio ambiente ecologicamente equilibrado [...]”. Logo, a mediação destinada a implementação de políticas públicas sobre a incumbência do Estado, por se tratar de um item de responsabilidade governamental, não impede que outros atores da sociedade estejam envolvidos, pois a gestão ambiental se faz mediante um movimento de interesses e mobilização política de diversos setores, ou seja, não pode ser considerada como algo neutro (BATISTA, 2007).

Cabe destacar que, além do ProNEA, outras políticas voltadas a EA também foram elaboradas. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos, tornando-se referência nacional no setor educacional, por ser um documento de apoio pedagógico direcionado à escola que auxilia na preparação do seu projeto educativo. Embora os PCNs sejam um documento de caráter mais pedagógico, eles trouxeram para o ambiente escolar discussões sobre alguns temas considerados importantes no contexto internacional e nacional. O volume “Meio Ambiente” foi um dos temas transversais elaborado para nortear o trabalho pedagógico, principalmente, em relação ao desenvolvimento de projetos voltados a questão ambiental de forma interdisciplinar e transversal, atendendo algumas orientações, dentre elas a necessidade de participação da comunidade no ensino da EA, bem como o envolvimento da escola com o ambiente do seu entorno.

As iniciativas no campo da EA se constituíram no Brasil a partir dos anos 1990, período marcado pelo redirecionamento do Estado no que se refere às políticas públicas. Neste contexto, a Política Nacional de Educação Ambiental começou a ser definida, sendo

aprovada através da Lei 9.795/90. A partir deste instrumento legal, a EA torna-se obrigatória tanto na formação formal quanto na não formal, sendo necessário seu desenvolvimento em todos os níveis e modalidades de ensino. A PNEA apresenta a seguinte definição: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p. 1). Como a própria citação relata, a EA deve estar presente em todo processo formativo, não como disciplina isolada, mas como processo contínuo, pautado na construção de valores sociais, conhecimentos, atitudes e competências que venham promover o cuidado com o ambiente e a sustentabilidade.

Passados dez anos da Eco’92 e após a realização de alguns eventos voltados para a problemática ambiental, em 2002 acontece a Rio + 10. Esta conferência tinha o papel de rever as metas propostas pela “Agenda 21”, discutindo a possibilidade de uma reestruturação na questão do desenvolvimento sustentável. Embora esse evento pretendesse avaliar os avanços e retrocessos da Rio’92, na prática não se teve êxito e o encontro não saiu como esperado, pois não se observou a produção de avanços significativos, exceto o de manter na agenda de preocupações a questão do desafio do desenvolvimento sustentável.

No cenário sergipano, a Educação Ambiental é mencionada pela primeira vez, em documentos legais, na Constituição do Estado de Sergipe, em 1989. Porém, não é citada de forma específica: a lei indica no Art. 232, § 2º, a obrigatoriedade de incluir em todos os níveis de ensino noções de ecologia, habilitando os educandos à convivência racional com o meio ambiente e à preservação da natureza (SERGIPE, 1989).

No final de 1999, a Educação Ambiental ganha destaque no contexto estadual, quando é lançado o Decreto nº 18.509 que constitui a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Sergipe e dá providências correlatas. A referida comissão ficou vinculada à Administração Estadual de Meio Ambiente (ADEMA), devendo ser composta por instituições como a própria ADEMA, além da SEED, da UFS, do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e de Organização Não-Governamental (ONG), tendo como finalidade “promover a discussão, gestão, coordenação, acompanhamento, avaliação e a implementação de atividades de educação ambiental no Estado, inclusive efetivar a proposição de normas, observadas as disposições legais vigentes” (SERGIPE, 1999, p. 1).

A preocupação com as questões ambientais e seus reflexos na sociedade sergipana tornou-se mais presente nas discussões entre alguns pesquisadores, a fim de fortalecer a democratização às informações e o acesso as publicações voltadas a problemática ambiental.

A partir dessa inquietação, em 2005, a Sala Verde é implantada na Universidade Federal de Sergipe, através da publicação do edital do Ministério de Meio Ambiente (MMA), com o objetivo de desenvolver trabalhos que estivessem voltados à formação continuada de professores na perspectiva da Educação Ambiental (ARAUJO, 2016; SANTANA, 2016).

De acordo com as autoras, para atender a necessidade de incentivar a implementação de atividades de Educação Ambiental no Estado e dar suporte às ações desenvolvidas pela Sala Verde, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), que também desenvolve diversas pesquisas voltadas a EA. Através do GEPEASE, as principais atividades do Estado, como também de outras partes do Brasil, principalmente Alagoas e Bahia, cujo tema seja a Educação Ambiental, são divulgados por meio de eventos como: Seminário de Educação e Sustentabilidade, Encontro Sergipano de Educação Ambiental e da publicação de artigos na Revista Sergipana de Educação Ambiental (ARAUJO, 2016; SANTANA, 2016).

A preocupação com a Educação Ambiental também se fez presente tanto na Política Estadual de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, Lei nº 5.857/2006, quanto na Política Estadual do Meio Ambiente, Lei nº 5.858/2006. Ambas preconizam em suas diretrizes que sejam desenvolvidos programas de EA a nível comunitário e escolar, ou seja, em caráter formal e informal, visando à proteção do meio ambiente e a melhoria da qualidade ambiental no Estado (SERGIPE, 2006a; SERGIPE, 2006b).

Passados alguns anos, mais precisamente em 2010, o Estado de Sergipe aprova e sanciona a Lei nº 6.882, que trata da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), porém não apresenta um decreto regulamentador. Esta política se fundamenta a partir das discussões sobre EA que tiveram início em Tbilisi, porém sua base estrutural está ancorada na Constituição de 1988 e na PNEA. De acordo com o estudo realizado por Nepomuceno (2017, p. 85), a PEEA é “[...] uma política relativamente nova, que coloca Sergipe como um dos últimos estados a possuir uma lei estadual que rege a EA. O processo de implementação [...] foi longo, ficando parado durante seis anos na Casa Civil [...]”. Merece destacar que a PEEA antes de ser aprovada e assinada, passou por um processo de consultas públicas e fóruns, oportunizando a participação e contribuição do povo sergipano na construção da nova lei (NEPOMUCENO, 2017).

A Política Estadual de Educação Ambiental é um documento que discute a EA a nível local, nesse caso, a sergipana, e está dividida em seis capítulos: o primeiro apresenta os fundamentos legais; o segundo trata da Educação Ambiental; seguida do terceiro que vai discutir os princípios e objetivos da EA; no quarto, são apresentadas as disposições gerais da

PEEA, bem como a EA formal e não formal; o quinto capítulo discorre sobre a execução da política; e por último são abordadas as disposições finais (SERGIPE, 2010).

Desta forma, após realizado esse resumo contextualizado, é possível afirmar que a EA, mesmo apresentando dificuldades, é salutar quando se trata de transformação e formação tanto do ser quanto da realidade social. As discussões sobre a política voltada às Escolas Sustentáveis não se esgotam aqui, sendo este apenas o começo para que se direcione o olhar a EA no contexto escolar. Assim, em conformidade com essas primeiras declarações, na próxima seção, discutiremos o Programa Nacional Escolas Sustentáveis e suas dimensões: espaço físico, currículo e gestão escolar, seguida das contribuições da EA para a construção de Escolas Sustentáveis, da influência dos Coletivos Educadores (CE), da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida), do Coletivo Jovem (CJ), da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizadas no período de 2003 à 2013, e, do PNES e o PDDE Interativo Escolas Sustentáveis para a elaboração e implantação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

3. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E SUAS DIMENSÕES: ESPAÇO FÍSICO, CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR

As questões socioambientais têm sido constante alvo de discussões tanto de especialistas ambientais quanto da própria população que sofre com o efeito negativo causado pelas ações de degradação ao meio ambiente. A escola é o ambiente propício para iniciar debates relacionados à sustentabilidade, uma vez que a própria legislação aponta a Educação Ambiental como forma de implementar esse diálogo no interior dessas instituições de ensino, pois os educandos encontram-se no processo de formação inicial institucionalizada, preparando-os para a convivência com seus pares e com o meio no qual estão inseridos.

Embora diversas iniciativas voltadas à universalização da Educação Ambiental tenham se tornado frequentes no ambiente escolar (BRASIL, 2007), as últimas pesquisas realizadas no país têm retratado que os modelos de EA que são desenvolvidos no interior das escolas nem sempre fomentam um processo de transformação que relacione o vivenciado pelo aluno dentro da instituição de ensino com seu cotidiano social fora dos muros da escola. Assim, o que se tem observado é a realização de projetos socioambientais pontuais e/ou realizados sem o envolvimento e participação de toda ou parte da comunidade escolar (FREIRE et al., 2010; MAIA; TEIXEIRA, 2015; PEREIRA, 2016).

Na esfera nacional, algumas políticas e programas relacionados a EA no ambiente escolar foram implementados pelo Governo Federal. Um deles é o Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Segundo o *blog* do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), este programa procurou inspiração em outros projetos existentes, sendo um deles a proposta inglesa “*Sustainable Schools: Are we building schools for the future?*” da “*House of Commons - Education and Skills Committee*”. De acordo com os documentos legais que tratam dessa política, o PNES busca colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável. Para isso, procura através do processo educacional – que deve ser permanente e contínuo – estimular e sensibilizar os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar, construir seu próprio senso crítico. Além deste desafio, as Escolas Sustentáveis também enfrentam outros, como: o currículo, que deve ser pensado de maneira que estabeleça uma relação entre a sala de aula e os diversos saberes; a gestão, mediada pelo diálogo, democracia e participação de todos os componentes que compõem a escola; e, pelo próprio espaço físico, que deve ser adaptado para proporcionar melhores condições de aprendizagem e convívio social (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2013b).

A finalidade desta seção é apresentar um panorama histórico do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), com base nos documentos oficiais, editais, portarias, decretos, leis, guias e manuais produzidos pela Coordenação Geral de Educação Ambiental sobre o PNES. Nesse sentido, buscamos analisar criticamente o Programa enquanto política, evidenciando algumas características históricas e políticas do processo construtivo do PNES no Brasil, bem como, as contribuições da Educação Ambiental para a construção de Escolas Sustentáveis e a influência de alguns coletivos educadores, no sentido de compreender o contexto sócio-histórico, as necessidades e os elementos de criação do programa.

3.1 Contribuições da Educação Ambiental para a construção de Escolas Sustentáveis

O propósito desta subseção é discorrer sobre as contribuições da Educação Ambiental para a construção de Escolas Sustentáveis (ES). Nesse sentido, acreditamos que as primeiras reflexões e colaborações da EA para a criação de ES surgiram, mesmo que de forma tímida, ainda no final do século XX, com a publicação de políticas e programas no âmbito internacional e nacional, como por exemplo, o PIEA, o ProNEA, os PCNs e a PNEA que foram apresentados na subseção anterior. Embora as primeiras discussões no tocante à elaboração de espaços educadores sustentáveis tenham iniciado no século passado, foi somente a partir do século XXI que se constituiu o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), uma proposta de política pública de Educação Ambiental, visando apoiar a transição das escolas rumo à sustentabilidade.

Para Reigota, a sustentabilidade pressupõe

[...] uma dimensão política, social, cultural e biológica e que exige uma extensiva produção e difusão de conhecimentos e de princípios ético-políticos nos espaços das práticas sociais cotidianas. Dessa forma, é na produção de conhecimentos transdisciplinares sobre a sustentabilidade que se dá o primeiro embate político para a sua concretização (REIGOTA, 2007, p. 222).

Sendo assim, a educação voltada para a sustentabilidade dentro do ambiente escolar, precisa ser entendida como algo em sentido amplo, que introduza no currículo das escolas a reflexão sobre essa temática, e englobe o ambiente e a sociedade na busca de princípios, valores e saberes, visando alcançar a cidadania planetária e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade sustentável. Araujo nos lembra que

[...] educar para a cidadania planetária requer muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica numa nova organização curricular, capaz de reorientar a nossa visão de mundo e de educação como espaço de inserção

do indivíduo numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo [...] (ARAÚJO, 2015, p. 237-238).

Reforçando esse entendimento, Gadotti (2008, p. 30) afirma que “a noção de cidadania planetária [...] sustenta-se na visão unificada do planeta e de uma sociedade mundial. [...] É uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção de Terra [...]”, ou seja, é uma nova forma de ver e sentir o mundo. Ainda segundo o autor, alguns princípios pedagógicos precisam estar envolvidos na construção de uma cultura da sustentabilidade e de paz dentro da escola. Para isso, destaca: educar para pensar globalmente; educar os sentimentos; ensinar a identidade terrena; formar para a consciência planetária; formar para a compreensão e educar para a simplicidade voluntária (GADOTTI, 2008).

Isto nos leva a concluir que as escolas são ambientes que precisam criar espaços e fornecer os caminhos necessários para que os sujeitos vivenciem experiências significativas, que contribuam para a formação de sujeitos como agentes transformadores da sociedade. Neste contexto, algumas políticas que estimulam o enraizamento de práticas sustentáveis no ambiente escolar, como o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), o Programa Mais Educação e o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, começam a ser elaborados.

O PNMC e Programa Mais Educação propõem a “implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática nos currículos e materiais didáticos” (BRASIL, 2008, p. 113; BRASIL, 2010a, p. 1), sendo o primeiro destinado para enfrentar as mudanças climáticas. Já o segundo, regulamentado por meio do Decreto nº 7083/2010, incentiva a criação de espaços educadores sustentáveis, pautado nos princípios da educação integral.

[...] A educação integral deve incitar não apenas responsabilidades ecológicas, mas convidar para repensarmos nossas próprias vidas e o modelo de sociedade, cuidando do mundo por opção de quem acredita que a chamada educação ambiental não é mero pretexto à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida (TRAJBER; SATO, 2010, p. 71).

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis, apesar de ser uma política desenvolvida para atender as necessidades da educação básica, apresenta uma relação ainda que tímida com as instituições de Ensino Superior, pois foi dentro de algumas universidades que esta política nasceu; primeiramente, como projeto, abrindo caminhos possíveis para o debate sobre as Escolas Sustentáveis, colocando-o como uma nova forma de convivência entre o ser humano e a natureza.

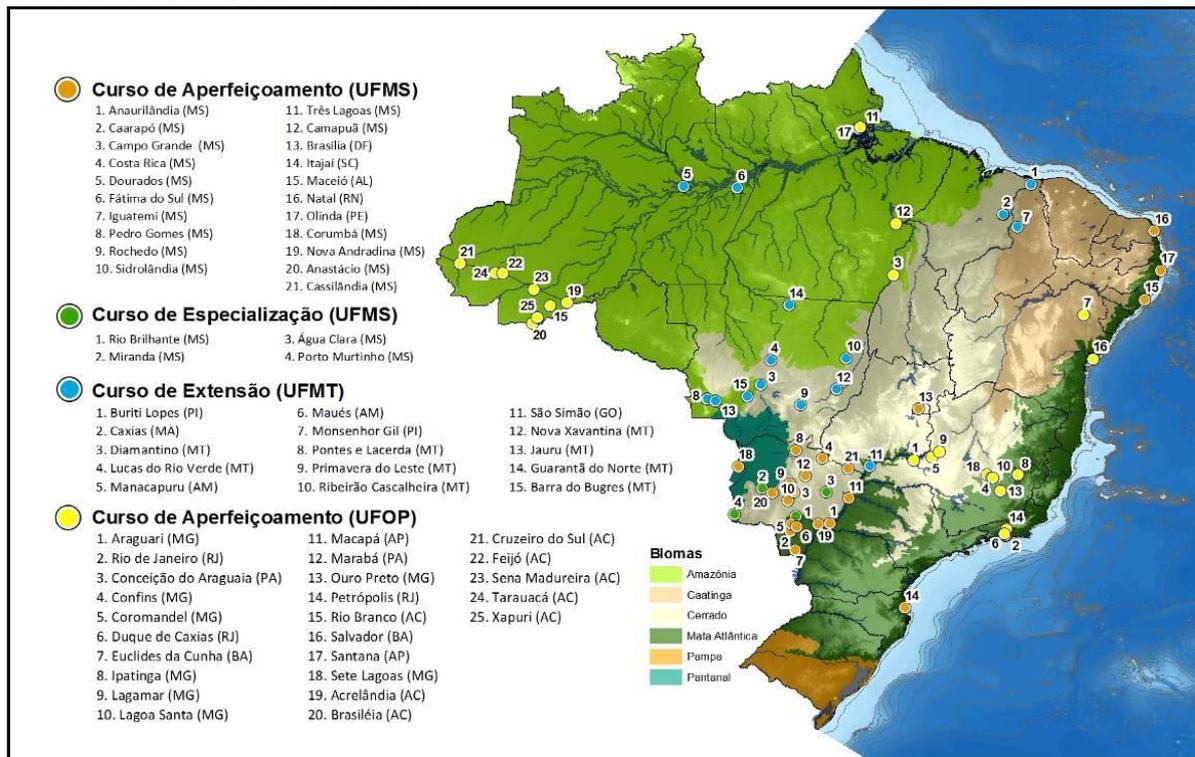
O Programa Nacional Escolas Sustentáveis é concebido como uma política voltada para a educação básica, porém prevê estreita articulação entre escola e comunidade, e entre Educação Básica e Educação Superior. Considera que escola, universidade e comunidade criam relações sinérgicas e fortalecem-se mutuamente na transição e na construção de sociedades sustentáveis, tal como preconizado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014, p. 2).

Esta proposta está voltada a dar suporte às unidades escolares na promoção da sustentabilidade socioambiental. A III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) foi considerada o marco histórico mais importante desse programa. Esta conferência faz parte do conjunto de ações de EA realizadas pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC) e do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, comprometidas com uma educação de qualidade, cujo objetivo é fortalecer a EA nos sistemas de ensino, propiciando à comunidade escolar atitudes responsáveis e comprometidas com as questões socioambientais locais e globais (BRASIL, 2009).

Em 2009, a política de escolas sustentáveis surge pela primeira vez no cenário brasileiro por meio do edital de nº 6 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). O objetivo deste edital era convocar Instituições de Ensino Superior (IES) públicas integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e respectivos núcleos de pesquisa para sugerirem cursos de formação continuada à distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização a serem ofertados nos pólos de apoio presencial da UAB. Estas formações eram direcionadas aos professores das redes de ensino público da Educação Básica no Brasil.

O referido documento trazia algumas propostas de temas para o desenvolvimento dos cursos, sendo um deles o Curso de Educação Ambiental, tendo como tema “escolas sustentáveis e Com-Vida”. Embora o MEC, por intermédio da SECADI, tenha convidado todas as IES públicas que são integrantes da UAB a participarem do processo seletivo, apenas três universidades se inscreveram: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Estas universidades também colaboraram na construção e realização desse curso que marcou o início do PNES, onde, mais tarde, se tornaria uma política voltada para a propagação da sustentabilidade escolar. A Figura 4 mostra a distribuição do processo formativo para as escolas sustentáveis e Com-Vida, de acordo com as universidades, estados e cidades onde o curso foi ofertado.

Figura 4 – Distribuição do Processo Formativo para as Escolas Sustentáveis e Com-Vida, de acordo com as universidades.



Fonte: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP).

Com a finalidade de potencializar o debate sobre o PNES enquanto política pública de educação, em 2010, o MEC e as IES supracitadas propuseram o primeiro processo formativo a distância do Projeto Escolas Sustentáveis, que inicialmente era destinada as escolas do Ensino Médio com o Programa Mais Educação. O projeto tinha como objetivo formar coletivos comunitários, com a participação de estudantes, professores, funcionários, gestores e representantes da comunidade do entorno, para dialogarem a respeito da melhoria da qualidade de vida e, por meio da Com-Vida, transformar a escola em espaço educador sustentável a partir da articulação entre as dimensões: currículo, gestão e espaço físico, elementos importantes para a PNES (TRAJBER; SATO, 2010) Tal projeto será explanado em uma subseção específica.

No primeiro momento, o processo formativo era destinado a 2800 cursistas (alunos, professores e gestores) de 180 escolas, sendo a formação ministrada com uma carga horária de 90 horas e dividida em duas fases distintas: uma parte presencial (40 horas) e outra à distância (50 horas), por meio do ambiente *Moodle* (TRAJBER; SATO, 2010). Os encontros presenciais buscavam aprofundar as temáticas trabalhadas no curso, criando momentos coletivos de diálogo. Para Freire (1983), a comunicação é essencial para que o processo de

ensino aprendizagem tenha significância, visto que a construção do conhecimento acontece a partir do diálogo entre os sujeitos ativos e participativos.

De acordo com Trajber e Sato (2010), o processo formativo do curso era dividido em três módulos: **Eu [estudante] e meu engajamento**, preocupado em estimular a memória ambiental para recuperar a participação individual no processo formativo; o **Outro [escola] e a corresponsabilidade**, envolve a escola em sua dimensão socioambiental, considerando o espaço físico, o currículo e a gestão; e o **Mundo [comunidade] com a escola como referência de sustentabilidade**, objetivando o fortalecimento da escola e da comunidade para que venha a intervir nas políticas locais em benefício da sustentabilidade socioambiental. Como premissas dessa formação, três pressupostos pedagógicos são referências para constituir as escolas sustentáveis.

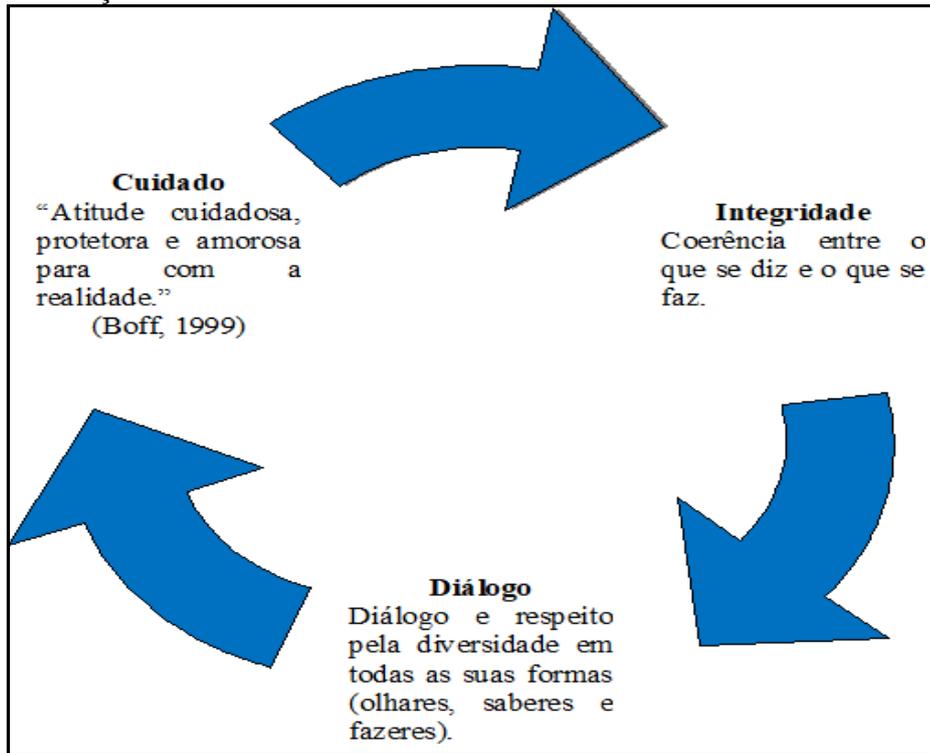
Cuidado – considera o **sujeito historicamente situado**, consciente de sua existência, seus sonhos, valores e sentimentos, porém entrelaçado **no marco de um projeto coletivo da humanidade**. É a Ética do Cuidado num contexto social mais amplo, que **envolve cuidado com o nosso corpo, a família, a escola,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

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

Diálogo – exercício constante de respeitar as diversas referências, acadêmicas ou populares, os valores de cada biorregião, e a capacidade de **transformar a escola como um espaço republicano** – a coisa pública, de todos e todas, de aprendizagem ao longo da vida – **e de democracia** (TRAJBER; SATO, 2010, p. 72 e 73, grifo nosso).

Nesse sentido, as escolas sustentáveis, por meio dos três pressupostos vinculados, visam estimular a aquisição do conhecimento através do diálogo, do compromisso e da participação dos sujeitos, em um projeto coletivo que envolve a comunidade escolar (alunos, professores, gestores e funcionários) e o entorno (família, pessoas do bairro, do município, etc.), chamando a responsabilidade para o exercício da cidadania. A Figura 5 mostra resumidamente os três pressupostos pedagógicos do Processo formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida.

Figura 5 – Pressupostos Pedagógicos do Processo formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida.



Fonte: Brasil (2012).

O Projeto Escolas Sustentáveis, além de ser uma intervenção de políticas públicas, também “[...] acata as orientações da Avaliação Ecológica do Milênio e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outros importantes documentos e movimentos ambientais locais, nacionais e mundiais” (TRAJBER; SATO, 2010, p. 72). Em relação aos documentos, o projeto encontra-se amparado pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 225; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da Lei nº 9.394/1996, por meio do Art. 26, parágrafo 7º; pela própria Lei nº 9.795/1999, que institui a PNEA; e pela Resolução CNE/CF nº 02/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar: [...] V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012b, p. 4 e 5).

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012b, p. 7).

Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, o Governo Federal pretendeu sistematizar os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental, estimulando a reflexão crítica e intencional da inserção na Educação Ambiental, de forma permanente nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, como também orientando os cursos de formação destinados aos docentes da Educação Básica e os sistemas educativos dentro do território nacional. Diante disso, observa-se que as DCNEA, assim como as Conferências Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente, tiveram um papel muito importante no processo construtivo do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

Embora a III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), ocorrido em 2009, seja considerada o marco histórico mais importante para o programa objeto de pesquisa desta tese, foi somente a partir da conferência de 2013, cujo tema era “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” que a política voltada às escolas sustentáveis tomou forma e começou a se propagar pelo território brasileiro. Previamente à realização da referida conferência, ou seja, durante todo o ano de 2013, as escolas brasileiras foram estimuladas e incentivadas, por intermédio das secretarias estaduais e municipais de educação, a participarem de todas as fases que antecederem a IV CNIJMA, participando das etapas estaduais e municipais no âmbito da temática proposta sobre as escolas sustentáveis.

No mesmo ano, foi publicado o Manual Escolas Sustentáveis, implementado pela Resolução CD/FNDE nº 18 de 21 de maio de 2013, e também foi disposta a Resolução nº 18, de 21 de maio de 2013, que trata da destinação de recursos financeiros, nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a implementação das ações previstas no manual. Ambos os documentos dispuseram sobre alguns encaminhamentos voltados as escolas públicas municipais, estaduais e distritais em relação à promoção da sustentabilidade no espaço escolar, tendo como finalidade melhorar tanto a qualidade do ensino, quanto a relação do ser humano com seus pares e com meio em que vive.

Escolas sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo (BRASIL, 2013 b, p.2).

Em 2014, foi elaborado um Guia de Orientações Operacionais, amparado pela Resolução nº 18 do FNDE, de 03 de setembro de 2014, com o objetivo de orientar como seria feito o preenchimento do Plano de Ação das escolas contempladas com o Programa Dinheiro

Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis. No mesmo ano, foi revogada a resolução de 2013, sendo criada a Resolução nº 18, de setembro de 2014. Nesta nova versão é possível verificar algumas alterações, desde a abrangência das dimensões, que na primeira resolução estavam divididas em três: gestão, currículo e espaço físico, passando a aderir mais uma dimensão, a comunidade escolar. Também se notou modificação em relação ao repasse financeiro destinado as escolas contempladas com o programa; porém, este assunto será melhor explorado na subseção que trata do programa em estudo.

3.2 Coletivos Educadores (CE)

Esta subseção discorre sobre a influência dos Coletivos Educadores para a construção de políticas públicas de Educação Ambiental, dentre elas o Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Sendo assim, acreditamos que os CE tanto são, ao mesmo tempo, resultado dos desdobramentos do ProNEA e do Programa Nacional de Formação de Educadores/as Ambientais (ProFEA), como também responsáveis pela elaboração destas políticas, colaborando com reflexões críticas acerca do processo formativo de educadores ambientais e, conseqüentemente, construtivos de espaços educadores sustentáveis.

Embora os Coletivos Educadores tenham aparecido, primeiramente, no Programa Nacional de Educação Ambiental e sua atuação seja incentivada por essa política, foi somente com a publicação do livro “Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores”, organizado por Ferraro Júnior (2005) e, posteriormente, no ProFEA, que eles foram realmente discutidos, apresentando-se por meio da produção de um texto contendo desde seu conceito, papel e objetivo, até as instituições que podem compor um Coletivo Educador.

Ferraro Júnior e Sorrentino definem os Coletivos Educadores como

[...] união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território. Deve se constituir como uma Comunidade Aprendente [...], uma Comunidade Interpretativa [...], um grupo de Pesquisa-Ação-Participante-PAP [...], um grupo de Pessoas que Aprendem Participando-PAP [...], forjando-se como uma Comunidade de Destino [...] de Vida e de Sentido [...], uma Comunidade Afetiva [...], um lugar/momento para os “bons encontros” [...], enfim um grupo no qual educadores se articulam, pessoal e profissionalmente, para o Encontro [...] e para a Práxis [...] (FERRARO JÚNIOR; SORRENTINO, 2005, p. 59).

De acordo com o Programa Nacional de Formação de Educadores (as) Ambientais, os Coletivos Educadores são

[...] grupos de educadoras(es) de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalismo e mobilização social. O Coletivo Educador desenvolve processos formativos sincrônicos de educação ambiental e popular destinados a totalidade da base territorial onde atua, procurando atendê-la de forma permanente e continuada (BRASIL, 2006a, p. 27).

Portanto, os Coletivos Educadores não são, apenas e tão somente, a união de pessoas, grupo de pessoas ou educadores que atuam no setor educacional e no campo da EA. Ao contrário, os CE, como tal, compartilham suas observações, visões e interpretações focando, diretamente, no planejamento, implementação e avaliação do processo de formação de educadores/as ambientais. A preocupação com os procedimentos formativos está diretamente relacionada à participação e continuidade, sem esquecer do envolvimento da comunidade desde a sua concepção até a implementação e a avaliação (BRASIL, 2006a, p. 27).

Em relação ao papel do CE, Ferraro Júnior e Sorrentino dizem que:

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

A articulação de programas e projetos de desenvolvimento territorial sustentável é um dos benefícios posto por esses coletivos, podendo ser composto por universidades, Governo Federal, Estadual e Municipal, organizações não-governamentais, Núcleos de EA, dentre outros. Sendo assim, a constituição dos CE visa tanto à formação de educadores quanto de outros coletivos, por meio de políticas públicas voltadas à continuidade e permanência dos processos educacionais. Após destacarmos os Coletivos Educadores como um importante articulador voltado à formação de educadores ambientais, na próxima subseção apresentaremos as contribuições da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) e do Coletivo Jovem (CJ) para o debate socioambiental no ambiente escolar e conseqüentemente para a construção de Espaços Educadores Sustentáveis.

3.2.1 Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) nas Escolas e Coletivo Jovem

A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) nas Escolas e o Coletivo Jovem (CJ) são ações estruturantes do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as

Escolas (VCBE), que surgiu em 2003, a partir das deliberações postas por estudantes brasileiros durante a realização da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA).

A I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente reuniu jovens estudantes com idade entre 11 e 25 anos de idade para discutir sobre a temática ambiental e os seus desafios. Com a participação e o envolvimento da juventude nas discussões socioambientais, surge a ideia de se criar Coletivos Jovens e as Com-Vidas nas Escolas, como uma forma de consolidar na comunidade escolar um ambiente estruturante e constante de ações voltadas à melhoria tanto do meio ambiente quanto da qualidade de vida, com a participação das escolas e das comunidades do entorno (BRASIL, 2007).

Inicialmente chamado de Conselhos Jovens de Meio Ambiente, os CJ receberam esse nome por se tratar de uma organização de jovens engajados e atuantes nas questões socioambientais. Os Coletivos Jovens são

[...] grupos informais que reúnem jovens representantes ou não de organizações e movimentos de juventude que têm como objetivo envolver-se com a questão ambiental e desenvolver atividades relacionadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. [...] são como redes locais, para articular pessoas e organizações, circular informações de forma ágil, pensar criticamente o mundo a partir da sustentabilidade, planejar e desenvolver ações e projetos, produzir e disseminar propostas, que apontem para sociedades mais justas e equitativas, dentre outras ações e realizações (BRASIL, 2005b, p. 10).

Diante disso, observa-se um grande potencial dos CJ quando se trata de mobilização e articulação de pessoas, como também em relação à troca de experiências e informações. Os coletivos apresentam dois princípios orientadores tanto para a criação quanto para a sua atuação. Primeiramente, **jovem educa jovem**, ou seja, o próprio coletivo assume a responsabilidade de atuar em um determinado grupo e conseqüentemente aprender. Por outro lado, existe o segundo princípio, **jovem escolhe jovem**, “demarca-se que são os próprios jovens os mais indicados para tomarem decisões relativas a processos de escolha, sem a interferência de indivíduos e/ou organizações do chamado mundo adulto [...]” (BRASIL, 2005b, p. 13).

Os Coletivos Jovens e as Com-Vidas, embora utilizem metodologias distintas, são propostas que dialogam e se fortalecem, ou seja, se complementam, por se preocuparem em garantir a participação, seja da juventude ou da comunidade escolar, nas discussões sobre as questões socioambientais.

A Com-Vida se constitui em um espaço estruturante da atuação da escola e da comunidade, sem perder o foco no papel social da escola, que é centrado na construção do conhecimento. Ela oferece oportunidades de aprendizagens pautadas na convivência, com inserção na proposta curricular e no projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2007, p. 11)

Portanto, são grupos de pessoas que pensam o espaço escolar não somente internamente, mas também externamente, buscando criar ambientes de aprendizagem onde escola e comunidade participem ativamente visando a qualidade ambiental e, conseqüentemente, a qualidade de vida da comunidade escolar.

A Com-Vida nas Escolas tem como principal objetivo promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade com foco nas questões socioambientais. Entretanto, para que qualquer ação seja efetivada, é necessário se traçar alguns caminhos que, neste caso, são os objetivos específicos (Quadro 8), tão importantes quanto o objetivo geral.

Quadro 8 – Objetivos específicos da Com-Vida nas Escolas.

Nº	Objetivos específicos da Com-Vida nas Escolas
01	Construir a Agenda 21 na Escola.
02	Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente.
03	Contribuir com a construção do projeto político-pedagógico da escola.
04	Realizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola.
05	Promover intercâmbios com outras Com-Vidas e com as Agendas 21 Locais.

Fonte: Brasil (2007).

De acordo com os objetivos expostos no quadro acima, a Com-Vida procura estimular as escolas a planejar ações para efetivar a Educação Ambiental no ambiente escolar, procurando relacionar com questões práticas do cotidiano da comunidade escolar e do entorno. A preocupação em inserir a EA na proposta curricular e no projeto político pedagógico da escola também é uma oportunidade de aprendizagem pautada na convivência, assim como a realização da Conferência de Meio Ambiente na Escola.

Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola é uma das ações mais importantes para que as escolas se tornem Espaços Educadores Sustentáveis, pois através dela é possível estimular toda comunidade escolar e, principalmente, os alunos a refletirem sobre as mudanças socioambientais globais e locais, além de planejar ações e iniciativas que promovam a sustentabilidade. Na próxima subseção, discutiremos um pouco sobre a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e a sua importância para a criação

do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, visto que esta conferência é considerada marco inicial do referido programa.

3.2.2 As Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente

A Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) é um dos eventos que mais contribuiu para a criação do **Programa** Nacional Escolas Sustentáveis, representando um marco histórico na política de Educação Ambiental brasileira. Diante disto, é importante apresentar a trajetória das CNIJMA para que se possa compreender em que contexto surgem as Escolas Sustentáveis.

A I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente foi realizada em 2003, momento marcado por várias mudanças em todo o país, principalmente relacionadas a viabilização de políticas públicas, dentre elas as educacionais. No Brasil, iniciava-se a primeira gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva e, com ele, também aconteceu a reestruturação da Educação Ambiental, sendo possível verificar uma maior visibilidade do setor com a criação de alguns departamentos e coordenadorias, voltadas a EA. Neste mesmo período, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, e a Ministra do Meio Ambiente, Maria Osmarina Marina da Silva Vaz de Lima, sentiram a necessidade de envolver jovens adolescentes no debate das políticas públicas de meio ambiente. A versão da conferência voltada ao público jovem foi resultado da parceria entre os dois ministros supracitados para efetivar de forma permanente a EA.

De acordo com o material analisado sobre as conferências, observou-se que são realizadas a cada dois anos, com exceção das duas últimas, sendo a IV CNIJMA em 2013, com um intervalo de 3 anos, e a V CNIJMA em 2018, perfazendo um espaço de tempo de cinco anos. Em relação à adesão, esta se deu espontaneamente por escolas públicas, privadas, urbanas e rurais que atendiam alunos dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental de todo o Brasil. Vale destacar que as ações afirmativas asseguravam aos alunos das unidades de ensino que ficavam localizadas em comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, dentre outras, onde não existiam os anos finais do Ensino Fundamental, a atuarem nas conferências. Para participarem dos encontros, as unidades de ensino precisavam eleger delegados/as e seus respectivos suplentes que, nesse caso, eram alunos com idade entre 11 a 14 anos na data da realização da conferência. Este critério aplicou-se a todos os participantes (BRASIL, 2003; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009; BRASIL, 2013c; BRASIL, 2018).

A realização dessas conferências se destacou, tornando-se um dos eventos de grande proporção na luta a favor da Educação Ambiental no ambiente escolar, principalmente por envolver jovens estudantes, dando-lhes voz e vez no debate sobre as políticas públicas de Meio Ambiente e Educação, como resposta ao cenário de crise socioambiental global e local.

Fazendo um recorte temporal das conferências realizadas até 2018, é possível constatar a realização de 5 (cinco) CNIJMA. O desenvolvimento de todas elas se deu, basicamente, a partir de 3 (três) etapas: Conferência na Escola (obrigatória); Conferência Estadual (obrigatória) e/ou Municipal/Regional (opcional); e, Conferência Nacional (obrigatória) (Quadro 9). Lembrando que essas fases foram desenvolvidas em períodos estabelecidos pela Coordenação que elabora as conferências, e que, geralmente, iniciaram no ano que antecede a realização da etapa nacional.

Quadro 9 – Resumo das etapas das CNIJMA.

Etapas	Resumo
Escola	As escolas dos anos finais (6º ao 9º ano) e escolas de 1º ao 5º ano de comunidades de ações afirmativas são mobilizadas. Com o material pedagógico e documento-base para a Conferência de Meio Ambiente na Escola, cada escola elege um (a) delegado (a) que assume uma responsabilidade, definir uma ação com base nas temáticas abordadas no texto, e cria um cartaz que traduza o compromisso coletivo. Os resultados de cada conferência são cadastrados no site do MEC, via internet, pela escola e a carta-resposta com o cartaz é enviada pelo Correio para a Comissão Organizadora Estadual, confirmando a realização da Conferência.
Municipal/ Regional	Realizado após as Conferências nas Escolas, as Comissões Organizadoras Estaduais (COE) incentivam a promoção das Conferências Municipais ou Regionais para consolidar e aprofundar os temas debatidos na fase escolar, buscando propiciar um espaço de interlocução e eleger uma delegação regional ou municipal. A COE que escolher por essa etapa, deve oferecer apoio técnico para sua efetivação.
Estadual	Todos os estados realizam suas Conferências Estaduais, encontro dos (as) delegados (as) eleitos (as) nas etapas municipais/regionais ou nas escolas, com o objetivo de apresentar os projetos pré-selecionados, onde os participantes escolhem os quatro (um por tema) para participar da etapa nacional. Após a etapa estadual, cada estado realiza um encontro preparatório com a delegação eleita, a fim de orientar o grupo para a participação na conferência nacional, bem como dialogar sobre sua apresentação cultural.
Nacional	Para o encontro final, as equipes de trabalho são agrupadas de acordo com as responsabilidades e os cuidados necessários, sendo respeitados e vivenciados os princípios orientadores do processo, como o adensamento conceitual das quatro temáticas, a construção das responsabilidades, o respeito ao papel dos jovens como sujeitos que atuam e intervêm no momento presente e a formação de Com-Vidas.

Fonte: Adaptado de Brasil (2003); Brasil (2006b); Brasil (2009); Brasil (2013c).

Como é possível observar, a Conferência apresenta uma proposta cujo objetivo está não apenas em discutir os problemas socioambientais, mas, principalmente, que os estudantes brasileiros se tornem protagonistas de todo o processo. Para a realização da CNIJMA, é importante mencionar que, além dos alunos, também se faz necessário a participação e a colaboração dos professores, pais e de toda a comunidade escolar.

No ano de 2003, aconteceu em Brasília a primeira versão da CNIJMA trazendo como tema “Vamos cuidar do Brasil”. De acordo com Brasil (2003), esta conferência reuniu jovens estudantes de todo o país, com a participação de mais de 15 mil escolas para discutir os problemas socioambientais e a construção de políticas públicas voltadas às questões ambientais. Durante as etapas que antecederam a nacional, foi elaborado o documento “Propostas das Escolas para um Brasil Sustentável”, contendo algumas sugestões das escolas que participaram do encontro. Ao final, os/as delegados/as participantes organizaram uma carta “Jovens cuidando do Brasil”, direcionada não somente ao governo brasileiro, mas à toda sociedade, contendo orientações sobre a promoção da sustentabilidade e qualidade de vida. Além disso, sugeriu que as escolas formassem Conselhos Jovens e Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida). Para esta última, destacou a importância da criação da Agenda 21 Escolar como uma forma de contribuir com a EA (idem).

O Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas apresentou, em 2004, a publicação “Formando Com-Vida: Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construindo Agenda 21 na Escola” objetivando atender as deliberações postas na carta elaborada na I CNIJMA. Este documento encontra-se dividido em 3 (três) partes: a primeira discorre sobre a Com-Vida; a segunda, apresenta a Agenda 21 Escolar; e, por último, estão os anexos contendo documentos que contribuíram para a elaboração das partes anteriores.

A Segunda edição da CNIJMA foi realizada em 2005 e 2006, e contou com a participação de mais de 11 mil escolas e comunidades (indígenas, quilombolas, assentamentos rurais e em grupos de meninos e meninas em situação de rua sem acesso às escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Esta conferência apresentou como tema “Vivendo a Diversidade nas Escolas”, procurando aprofundar o debate sobre as mudanças climáticas, biodiversidade, segurança alimentar e nutricional e a diversidade étnico-racial. Sua abertura

aconteceu no mesmo ano em que a UNESCO declarou o início da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”¹⁵ (BRASIL, 2006).

Ao final da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente foi elaborada a “Carta das Responsabilidades Vamos Cuidar do Brasil”, que foi entregue ao Presidente da República da época, ao Ministro da Educação e à Ministra de Meio Ambiente. O documento cobrava e exigia medidas do governo, mas também apresentava o compromisso dos adolescentes com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A participação sergipana na primeira conferência foi praticamente nula, visto que no relatório final é citada apenas na etapa escolar, com a eleição de 3 (três) delegados. Em relação à segunda versão, Sergipe se destacou, pois conseguiu mobilizar quase 50% das escolas com ensino do 6º ao 9º ano e, além desse fator, o Estado levou 28 participantes, dentre delegados/as, facilitadores e acompanhantes para a etapa nacional (BRASIL, 2006).

Em 2007, é publicado o livro “Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola”, reunindo artigos de autores conhecidos que dialogam sobre a EA. Esta obra está dividida em 4 (quatro) capítulos: Políticas Estruturantes de Educação Ambiental; Um olhar sobre a Educação Ambiental nas Escolas; Contribuições Político-Pedagógicas das Novas Tendências da Educação Ambiental para o cotidiano da relação Escola-Comunidade; e Educação Ambiental em outros níveis e modalidades de ensino: interfaces e peculiaridades. Embora os textos sejam direcionados aos professores/as do Ensino Fundamental, eles podem e devem abranger todos os educadores ambientais, aqueles ao qual reconhecem-se como seres do *quefazer*, ou seja, que estão comprometidos com o contexto socioambiental e suas ações proporcionam uma reflexão sobre as políticas no campo da EA, contribuindo para a humanização e emancipação do ser humano, assim como para a formação de cidadãos críticos (MELLO; TRAJBER, 2007; ARAUJO, 2012).

A III CNIJMA aconteceu em 2008 e 2009 e contou com a participação de, aproximadamente, 12 mil escolas, com o intuito de debater sobre a temática “Mudanças Ambientais Globais”. O tema foi discutido numa visão sistêmica e integradora, levando-se em consideração as abordagens das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e das Linguagens. Em relação ao material distribuído nas escolas, este foi elaborado respeitando os quatro elementos da natureza (terra, água, ar e fogo), o que proporcionou o início de um

¹⁵ A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), é um conjunto de parcerias que procura reunir uma grande diversidade de interesses e preocupações. É um instrumento de mobilização, difusão e informação. E é uma rede de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente (BRASIL, 2005, p. 9).

debate sobre a forma de pensar e agir sobre as mudanças ambientais no ambiente escolar e na comunidade (BRASIL, 2009).

No final desta conferência, foi produzida a “Carta das Responsabilidades para o Enfretamento das Mudanças Ambientais Globais”. O documento, além de ter sido entregue para o Governo Federal e representantes do Congresso Nacional, também foi distribuído para as escolas participantes da III CNIJMA, buscando mostrar à sociedade brasileira o compromisso assumido pelos jovens com o meio ambiente.

Nesta versão de conferência, Sergipe, assim como Minas Gerais, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, não realizou os encontros regionais. Porém, na etapa escolar, verificou-se a realização do encontro em 191 unidades de ensino distribuídas em 52 municípios (BRASIL, 2009).

A IV CNIJMA foi realizada em 2012 e 2013, apresentando como temática “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”. Os temas discutidos durante este encontro dizem respeito às dimensões gestão democrática, currículo e espaço físico. Além disso, apresentou como produto da etapa escolar a elaboração de um Projeto de Ação, focado em discutir e desenvolver no ambiente escolar ações relacionadas às questões ambientais e à EA.

Essa conferência mobilizou 16.538 escolas, levando 1036 participantes (delegados/as, professores/as, representantes das Comissões Organizadoras Estaduais (COE), acompanhantes indígenas, acompanhantes para estudantes deficientes, oficinairos/as, técnicos/as da equipe do MEC e MMA e técnicos de serviço de apoio à etapa nacional. A IV CNIJMA tinha como objetivo principal

Fortalecer a educação ambiental nos sistemas de ensino, favorecendo uma atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais, com ênfase na participação social e nos processos de melhoria da relação ensino-aprendizagem, em uma visão de educação para a sustentabilidade e de respeito à diversidade (BRASIL, 2013c, p. 15).

Diante disso, percebeu-se que a IV Conferência buscou ampliar o debate sobre a educação para a sustentabilidade socioambiental, fortalecendo a EA e apoiando as escolas na transição para se constituírem espaços educadores sustentáveis. Além disso, apresentou como resultado final a elaboração de um documento contendo a Carta dos Estudantes, a Carta do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e os 107 Projetos de Ação eleitos na etapa estadual. O referido documento foi entregue à Sra. Dilma Rousseff, então Presidente da República, com o intuito de contribuir para o diálogo sobre as políticas de EA e a construção de escolas sustentáveis.

Durante a realização da etapa nacional, uma atividade em grupos foi sugerida, o “Mapa dos Brasis”. Esta teve como objetivo conhecer as ações de EA desenvolvidas pelos estados e pelas escolas, mostrando quais estavam relacionadas com sustentabilidade. Para isso, foram feitos dois questionamentos e os participantes divididos por regiões do país (BRASIL, 2013c). O Quadro 10 mostra a sistematizadas da região Nordeste em relação às ações de EA que foram e precisam ser desenvolvidas na escola, para contribuir com a transição da escola na direção da sustentabilidade.

Quadro 10 – Ações de EA da região Nordeste na transição da escola para a sustentabilidade.

Região do Brasil	Ações de EA que foram e precisam ser desenvolvidas na direção da sustentabilidade escolar.	
	Ações desenvolvidas na escola	Ações que precisam ser desenvolvidas na escola
Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> • COM-VIDA, formação e estruturação da rede de ensino; • Resgate do processo de mobilização e fortalecimento de jovens parceiros à causa socioambiental nos estados; • Sensibilização da comunidade estudantil e não estudantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir investimento em escolas sustentáveis (desburocratização e descentralização para estrutura física, recursos didáticos e recursos humanos); • Oferecer formação continuada de professores e gestores em educação ambiental e pedagogias de projetos; • Criar e fortalecer as COM-VIDAS nas escolas públicas e privadas; • Mudar o currículo: mais aberto, inovador, interdisciplinar e contextualizado.

Fonte: Adaptado de Brasil (2013c).

Quanto à participação de Sergipe na IV CNIJMA (na etapa realizada nas unidades de ensino), observou-se que em relação ao número de projetos de ação cadastrados, foram organizados um total de 186 trabalhos, distribuídos nos subtemas Água, Terra, Fogo e Ar. Do valor total de Planos de Ação cadastrados, 60 (sessenta) foram de escolas estaduais, 124 (cento e vinte e quatro) de municipais e 2 (duas) instituições privadas. A Tabela 4 mostra um resumo em relação ao quantitativo de professores e pessoas da comunidade participantes nesta etapa (BRASIL, 2013c).

Tabela 4 – Número de professores e pessoas da comunidade participantes da etapa escolar.

Participantes de Sergipe	Escolas Urbanas	Escolas Rurais	Total
Professores	1.457	677	2134
Pessoas da comunidade	2.704	2.559	5.263

Fonte: Adaptado de Brasil (2013c).

Retomando à participação das escolas, dentre elas as sergipanas, na IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, isso nos ajuda a entender a importância e influência que esse encontro teve para a elaboração do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, visto que um dos critérios para que as unidades de ensino fossem contempladas com o Programa, foi ter participado desta conferência. Devido a isso, faz-se necessário investigar quais os caminhos que levaram a implementação do PNES na rede estadual de ensino em Sergipe, a fim de revelar os desafios enfrentados durante todo o processo.

A última versão da CNIJMA realizada até a conclusão desta tese aconteceu em 2018, com o tema “Vamos Cuidar do Brasil Cuidando das Águas”. Nesta conferência, a água foi vivenciada em suas múltiplas dimensões: líquido para a sobrevivência, para o equilíbrio climático, dentre outras. O encontro mobilizou, aproximadamente, 10 mil escolas de todo país, levando mais de 600 pessoas a participarem. É importante destacar que 4 (quatro) estados da federação – Acre, Mato Grosso, Paraíba e Rondônia – não participaram da etapa nacional. O motivo não foi mencionado no relatório final da conferência (BRASIL, 2018).

Embora a V CNIJMA não estivesse diretamente ligada a criação da proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, isto não a tornou menos importante, pois não se deixou de discutir a EA no ambiente escolar. A conferência tratou do tema “Água”, dialogado em outras versões, mais precisamente, no tocante ao subtema “Como Vamos Cuidar da Nossa Água”, trabalhado nos outros encontros; porém, desta vez, ganhando uma abordagem maior, devido a atual circunstância que o Planeta tem enfrentado em relação à escassez de água.

O desenvolvimento da conferência baseou-se na aprendizagem por meio de um jogo similar a uma gincana, acontecendo desde os encontros estaduais até a Pós-Conferência Nacional. Com o objetivo de disseminar o processo para adaptá-lo às realidades locais, no final do encontro, os adolescentes participantes foram convidados a dar continuidade às ações sobre o cuidado com as águas, comprometendo-se em partilhar o conhecimento adquirido durante a etapa nacional, com toda comunidade escolar a qual eles pertenciam (BRASIL, 2018).

Uma questão que destacamos e que trataremos a partir de agora no âmbito das políticas de Educação Ambiental diz respeito ao Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE Interativo Escolas Sustentáveis. Sabemos da importância de discuti-los, pelo fato de serem propostas relacionadas à perspectiva ambiental no ambiente escolar, propondo a transição da unidade de ensino na direção da sustentabilidade.

Embora o Programa seja resultado das reflexões da III Conferência, foi somente a partir da IV que ele realmente se tornou realidade, fruto da grande repercussão dentro do país.

Neste sentido, o resgate das CNIJMA ajuda a entender o contexto histórico pelo qual o PNES e o PDDE ES foram pensados e estruturados, contribuindo assim com o fortalecimento da Educação Ambiental desenvolvida nas escolas envolvidas no processo.

3.2.3 Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE Interativo Escolas Sustentáveis

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis é uma política pública voltada a apoiar as escolas na inserção da EA e na transição para se tornarem espaços educadores sustentáveis. Embora tenha ganhado status de Programa em 2013, devido à grande repercussão durante a IV CNIJMA, foi a partir de 2009 que ele começou a ser delineado como “Projeto Escolas Sustentáveis” idealizado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Mato Grosso de Sul (UFMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). De acordo com Trajber e Sato, o objetivo do projeto é

[...] uma intervenção de políticas públicas, geradora de transformações face à emergência das mudanças socioambientais globais, e acata as orientações da Avaliação Ecosistêmica do Milênio e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outros importantes documentos e movimentos ambientalista locais, nacionais e mundiais (TRAJBER; SATO, 2010, p. 72).

Esta iniciativa abriu espaço para diversas discussões, colocando as Escolas Sustentáveis como um espaço educativo ambiental e na possibilidade de agir como sensibilizadores para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Como desdobramento do projeto sobre ES, em 2010, é lançada a primeira versão do curso “Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida”, visando atender demandas de formação continuada em EA voltada para a equipe gestora, professores/as, estudantes, comunidade escolar e do entorno da escola, assim como, incentivando o pensamento crítico sobre a realidade socioambiental (BRASIL, 2010b). Em relação ao material didático, este trazia uma reflexão sobre o currículo, espaço físico e gestão, eixos de atuação na escola, considerando-os como critérios fundamentais ao desenvolvimento da sustentabilidade nas unidades de ensino básico.

Na escola sustentável, o espaço físico cuida e educa, pois incorpora tecnologias e materiais mais adaptados às características ambientais e sociais de cada região. [...] Na escola sustentável, a gestão cuida e educa, pois encoraja relações de respeito à diversidade, mais democráticas e participativas. O coletivo escolar constrói mecanismos eficazes para a tomada de decisões por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. [...] Na escola sustentável, o currículo cuida e educa, pois é

iluminado por um Projeto Político-Pedagógico que estimula a visão complexa da educação integral e sustentável [...] (BRASIL, 2010 b, p. 11).

Diante disso, percebe-se que a escola precisa ser transformada em um espaço vivo, onde a comunidade escolar seja estimulada e entenda a importância do cuidado não só com o ambiente, mas também para com as pessoas. Além disso, as instituições de ensino exercem um influente papel social.

A escola [...] além do papel que exerce na formação das pessoas, possui uma influência social que precisa ser cada vez mais fortalecida nesses momentos em que **a sociedade brasileira clama por revalorizar a educação**. Como espaço de defesa civil, de transmissão de valores culturais ou de produção de conhecimento, a escola está no centro do debate sobre a busca de sustentabilidade [...] (BRASIL, 2010 b, p. 9, grifo nosso).

O trecho destacado, mesmo tendo se passado 9 (nove) anos, ainda continua atual, visto que a sociedade brasileira tem enfrentado uma crise educacional, com constantes greves dos profissionais da educação, além de manifestos por todo território nacional. Refletindo sobre esta revalorização educacional, acredita-se que a única forma de alcançá-la é levando-se em consideração o contexto histórico de luta dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, como também de movimentos sociais que lutaram por justiça ambiental.

Para Modesto (2019, p. 17), “a justiça ambiental, corroborando com a ideia de justiça social, [...] funda-se no princípio da justa distribuição, que engloba também os custos, os benefícios e os prejuízos oriundos das ações praticadas no ambiente [...]”. Logo, os resultados do uso do ambiente, sejam eles de ganhos ou de perdas, necessitam ser distribuídos para a sociedade de maneira justa, evitando assim que ocorram desigualdade socioambientais.

Nessa perspectiva, em 2012 realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+20, cujo objetivo estava na renovação do pacto político com o desenvolvimento sustentável. No mesmo ano, o tema *Escolas Sustentáveis (ES)* começa a tomar forma e entrar na exposição de ideias do governo nacional, com a publicação da obra *Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis*, mostrando-se, mais uma vez, a preocupação de se trabalhar com a Educação Ambiental na escola (BRASIL, 2012a).

Em 2013, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publicou a Resolução nº 18/2013 que foi revogada pela Resolução nº 18/2014, dispondo sobre a destinação dos recursos financeiros as escolas públicas contempladas com o PNES, através do PDDE Escolas Sustentáveis, cuja finalidade era de favorecer tanto a qualidade do ensino na instituição, quanto promover a sustentabilidade

socioambiental das unidades de ensino. Mais uma vez, os eixos gestão, currículo e espaço físico são colocados como dimensões fundamentais para que as instituições educacionais se tornem espaços educadores sustentáveis (BRASIL, 2014).

Diante disso, percebemos que a transição da escola para se tornar um espaço que busca educar na direção da sustentabilidade socioambiental não irá acontecer de um dia para outro. Isto não é algo fácil e requer reorganização do trabalho pedagógico, voltada a repensar as dimensões fundamentais da Escola Sustentável. É importante compreender que se trata de um processo lento, gradual e feito a várias mãos (PORTUGAL; SORRENTINO, 2018).

Na ótica de Trajber e Sato (2010, p. 72), o conceito de Escola Sustentável “[...] considera que o território é o espaço que constrói as identidades, ou seja, um currículo cultural do sujeito, da comunidade escolar e também da sociedade brasileira [...]”, esta se complementa com a visão de Borges (2011, p.6), “[...] é aquela que transforma seus hábitos e sua lógica de funcionamento, reduz seu impacto ambiental e se torna referência de vida sustentável para seus educandos e a comunidade, ampliando seu escopo de ação para além das salas de aulas”. Verifica-se, na primeira definição, a presença de dois elementos importantes, o currículo e o espaço; enquanto, na segunda está explícita a gestão: juntas formam o elo que sustenta a ES.

De acordo com Dourado, Belizário e Paulino (2015), o espaço físico de uma escola é considerado a porta de entrada de qualquer projeto que queira transformar o ambiente, pois materializa o esforço da instituição de ensino em direção à coerência, ou seja, os ideais da escola passam a ter um sentido e uma intenção. Além disso, é importante refletir que ele pode ser a fronteira que separa a escola da comunidade, visto que muitas comunidades não frequentam nem integram as unidades escolares do seu entorno. Neste sentido, a escola possui um importante papel: resgatar a participação da comunidade local nos eventos escolares, bem como estimular a comunidade escolar a participar e se dedicar às ações coletivas, sobretudo as que incorporam a Educação Ambiental, buscando a sustentabilidade escolar.

A construção desta nova forma de pensar a escola está relacionada à transformação estrutural de como a sociedade tem se organizado frente aos problemas socioambientais. Sendo assim, a inserção da EA nos currículos das Escolas Sustentáveis surge da necessidade de religar o que está fragmentado.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele

tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 07).

De acordo com Sacristán (2000, p. 34), o currículo é definido como: “[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Em outras palavras, o currículo tem a finalidade de organizar o tempo no ambiente escolar, através de atividades educativas que levem ao alcance do objetivo traçado pela escola.

O currículo em uma escola sustentável deve se preocupar com a “[...] ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas visando à melhoria do aprendizado dos estudantes” (TRAJBER; CZAPSKI, 2013, p. 27). A dimensão curricular, além de permear os componentes curriculares, deve incorporar a educação ambiental de forma interdisciplinar e transdisciplinar, de maneira a imprimir a reflexão crítica sobre os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em todas as disciplinas (DOURADO; BELIZÁRIO; PAULINO, 2015). Além disso, é importante que o currículo se aproxime da realidade dos alunos, abrindo-se para o conhecimento local, permitindo uma nova dinâmica que abranja não somente o domínio cógico, mas principalmente a afetividade, a ética, dentre outros, durante o processo ensino-aprendizagem do público escolar.

Cabe destacar que o currículo sustentável é democrático e deve apoiar a gestão escolar, principalmente, em relação a incorporar discussões que envolvam temas pouco dialogados no chão da escola, mas que estão presentes no cotidiano dos estudantes como, por exemplo, a questão de gênero, racismo e outros. Além desses, é preciso incluir conhecimentos, práticas e saberes voltados a sustentabilidade, porém esta inclusão não pode acontecer de qualquer maneira, mas sim, de forma contextualizada, permitindo que os alunos criem um sentimento de pertencimento e responsabilidade a partir do conteúdo estudado e da realidade vivenciada.

A gestão é a estrutura responsável pela tomada de decisão, que acontece de forma coletiva, por meio do conselho, dentro do ambiente escolar. Na escola sustentável, ela exerce a mesma função, e mais, oferece suporte e condições aos participantes, para que o Programa seja desenvolvido na escola. Para Dourado, Belizário e Paulino,

Na dimensão da gestão, o diálogo é um processo fundamental. Retomando Paulo Freire, o diálogo real é aquele que incorpora a ação e a reflexão ao mesmo tempo, pois a palavra que só reflete é verbalismo e a palavra que só leva a agir é dogmática [...]. Para o diálogo ser possível, é preciso repensar relações de poder, espaços e condições de participação e, talvez o mais

importante, lembrar que estamos todos aprendendo [...]. o fortalecimento da gestão democrática está no seu exercício diário e na reflexão sobre esse fazer (DOURADO; BELIZÁRIO; PAULINO, 2015, p. 49).

Nas Escolas Sustentáveis, esse diálogo e a participação da comunidade escolar e local acontece através da formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida). De acordo com Trajber e Czapski (2013, p. 30, grifo dos autores), a criação e elaboração da Com-Vida se inspirou “[..] na proposta do educador Paulo Freire de formação *dos círculos de cultura e aprendizagem*, que ele idealizou como espaços de trabalho, pesquisa, exposição de práticas dinâmicas e vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento [...]”. Desta forma, a proposta da Com-Vida, é reunir todos que fazem a escola para que juntos possam colaborar e somar esforços que contribuam na transição da escola para se tornar um espaço educador sustentável.

É importante frisar que o programa em questão chama a atenção para a importância de incluir a EA no Projeto Político Pedagógico da escola e, portanto, é um ponto que merece destaque nesse processo. Para isso, precisa passar por transformações que sejam dialogadas democraticamente, com envolvimento do corpo diretivo, docente e discente da escola por meio da Com-Vida, de oficinas de formação e da produção e/ou aquisição de materiais didático-pedagógicos que estejam adequados a realidade da escola sustentável.

De acordo com Nepomuceno (2017, p. 113) “é necessário atentar para o fato de que o PPP não deve se esgotar em culminâncias pontuais e desarticuladas umas das outras, as quais, geralmente, ocorrem em datas comemorativas marcadas no calendário escolar”. O Manual Escolas Sustentáveis destaca que o PPP das escolas contempladas com o PNES deve tratar de temas como produção e consumo sustentáveis, gestão de resíduos sólidos, biodiversidade, práticas de alimentação saudável, horta escolar, uso racional de água e energia, dentre outros. Entretanto, observou-se durante a elaboração dessa tese que a horta escolar foi a temática que predominou, por se tratar de algo considerado menos complexo para sua implementação.

As escolas sustentáveis são importantes, pois podem incentivar a sociedade a romper com o paradigma atual, que se baseia no individualismo, competição e hierarquia. Nestas instituições de ensino, a teoria e a prática precisam respaldar no coletivo, na colaboração e na cooperação entre os indivíduos, estimulando o conhecimento, o compromisso e a participação de todos os atores sociais envolvidos. Isto significa dizer que os problemas ambientais globais ou locais não podem ser estudados na educação, somente a partir do olhar subjetivo ou objetivo, mas sim integrando essas duas visões, pois eles são frutos do contexto histórico entre o social e o ambiental.

A implantação do PNES com o PDDE Escolas Sustentáveis traz alguns incentivos (diversos benefícios) para as instituições de ensino que aderem à sua proposta, como, por exemplo, financiamento para contratação de serviços de terceiros; aquisição de materiais de construção para adequação do espaço físico escolar; aquisição de equipamentos; e produção e aquisição de materiais didático-pedagógicos. Estes itens precisavam estar descritos em, pelo menos, uma das três ações passíveis de financiamento e respeitar as categorias econômicas de custeio e capital. O Quadro 11 apresenta essas ações e a descrição de cada uma delas (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2013b).

Quadro 11 – Ações passíveis de Financiamento.

Ação passível de financiamento	Descrição da ação
Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida).	Realização de oficinas voltadas à formação dos integrantes desse coletivo; aquisição de equipamentos que favoreçam o registro das atividades e acesso à internet; subsídios teórico-metodológicos e pedagógicos que motivem a refletir sobre as mudanças socioambientais; e a possibilidade de deslocamentos (em visitas guiadas) para conhecimento de iniciativas relacionadas à sustentabilidade socioambiental na comunidade/cidade.
Promover a adequação do espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	As ecotécnicas consistem em intervenções tecnológicas no ambiente com base na compreensão dos processos naturais e foco na resolução de problemas com o menor custo energético e poupando recursos naturais.
Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola.	Com envolvimento do corpo diretivo, docente e discente da escola por meio da Com-Vida, por meio da realização de oficinas de formação e da aquisição de materiais didático-pedagógicos que tratam de temas como consumo sustentável, gestão de resíduos sólidos, dentre outros. Os recursos também poderão ser utilizados em campanhas educativas, em visitas guiadas e outras ações consideradas relevantes pelo coletivo escolar.

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

Observa-se que as ações indicadas no Quadro 11 trazem algumas limitações para o PNES e o PDDE ES. Entretanto, notamos que estes critérios também criam outras possibilidades para a construção de práticas educativas voltadas à EA. De acordo com Layrargues (1999), a Educação Ambiental não é neutra, mas sim ideológica; sendo assim, traduz-se em atos políticos, que visam à transformação da sociedade. Ainda discutindo sobre a resolução de problemas ambientais locais como tema-gerador, na tentativa de implantar um projeto transformador que busca a própria mudança de valores, o autor aponta para reflexões importantes que podem auxiliar na utilização destes critérios de financiamento.

Então, se tomamos a prática da resolução de problemas ambientais locais como atividade-fim – assim como o Grupo de Interesse –, perde-se a possibilidade de compreensão da complexa inter-relação dos componentes político-econômicos e socioculturais da questão ambiental, o que já não acontece quando se entende a resolução de problemas ambientais como tema-gerador (LAYRARGUES, 1999, p. 6).

Concernente com o exposto, existe a possibilidade de trabalhar com os temas indicados no Plano de Ação das escolas contempladas com o Programa, porém, não como atividade-fim, mas sim a partir destas temáticas. Desenvolvendo um planejamento do processo educativo que possam inseri-las como etapas do processo e não como objetivo principal. Sendo assim, partindo da ótica da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, é possível elaborar projetos que possibilitem compreender a interrelação dos componentes político-econômicos e socioculturais da questão ambiental (LAYRARGUES, 1999). Por isso, é fundamental ter clareza da intencionalidade do plano, pois a questão está em entender o problema e não apenas resolvê-lo.

Analisando a Resolução nº 18 de 21 de maio de 2013 e a Resolução nº 18 de 03 de setembro de 2014, que dispõe sobre a destinação dos recursos para as escolas públicas contempladas com o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, verificou-se que estes documentos discorrem sobre a qualidade do ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades de ensino. Para isso, em seu Art. 1º, a política faz uma discussão sobre os recursos passíveis de financiamento de custeio e de capital, pois o recurso que as Escolas Sustentáveis são contempladas encontra-se dividida entre matérias de longa duração, também conhecidos como permanentes e outros que não tem uma vida útil tão extensa (BRASIL, 2014). Comparando a Tabela 5 e 6, percebe-se que houve uma queda no repasse dos recursos financeiros das escolas contempladas.

Tabela 5 – Repasse dos recursos financeiros as escolas contempladas com PNES em 2013.

Número de Alunos	Valor do Repasse para Despesas de Custeio (R\$)	Valor do Repasse para Despesas de Capital (R\$)	Valor Total (R\$)
Até 500	18.000,00	2.000,00	20.000,00
501 a 1.000	18.500,00	2.500,00	21.000,00
Acima de 1.000	19.000,00	3.000,00	22.000,00

Fonte: Brasil (2013a).

Tabela 6 – Repasse dos recursos financeiros as escolas contempladas com PNES em 2014.

Número de Alunos	Valor do Repasse (R\$)		
	Custeio (80%)	Capital (20%)	Total
Até 199	6.400,00	1.600,00	8.000,00
200 a 499	8.000,00	2.000,00	10.000,00
500 a 999	9.600,00	2.400,00	12.000,00
Acima de 999	11.200,00	2.800,00	14.000,00

Fonte: Brasil (2014).

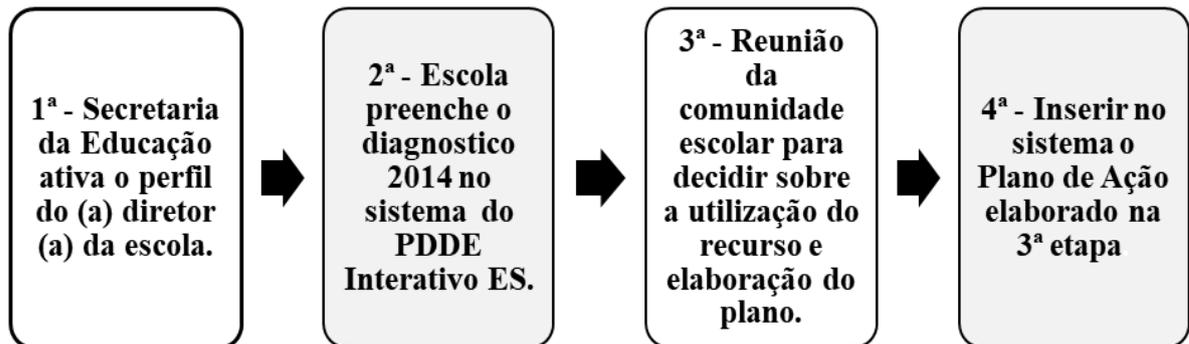
Em relação ao recebimento do recurso financeiro, tanto o Manual Escolas Sustentáveis (2013 b) quanto o Guia de Orientações Operacionais do PDDE Escolas Sustentáveis (2014), apresentaram 3 (três) critérios utilizados para que uma escola fosse contemplada. O primeiro diz respeito às escolas que realizam ações voltadas à EA. Para isso, determina que

[...] São passíveis de atendimento as escolas públicas de educação básica, que tenham realizado a IV edição da Conferência Infância pelo Meio Ambiente e que tenham registrado essa realização no site da conferência até o prazo que foi estabelecido (outubro/2013). As escolas registradas no site da Conferência [...] em 2013 constam em uma base de dados, cujos registros foram conferidos com base no censo escolar do INEP de 2013 (BRASIL, 2014, p. 4).

O segundo critério está diretamente ligado ao recebimento do recurso e, para isso, a Unidade Executora Própria das Escolas Sustentáveis não poderia ter nenhuma pendência com prestação de contas de recursos recebidos do PDDE e de suas ações agregadas em anos anteriores (BRASIL, 2014).

A elaboração e cadastramento do Plano de Ação foi o último critério estabelecido. As ações a serem implementadas com o recurso deveriam ser determinadas pela comunidade escolar ou, no mínimo, com a presença de 5 (cinco) representantes ativos, como: pais, estudantes, docentes, equipe gestora, dentre outros. O cadastramento do Plano estava dividido em 4 (quatro) etapas, como mostra a Figura 6.

Figura 6 – Cadastramento do Plano de Ação.



Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

As discussões sobre o PNES não se esgotam aqui, sendo este apenas o começo para que se direcione o olhar para a EA e para a sustentabilidade no contexto escolar. Assim, em conformidade com essas primeiras declarações, na próxima seção apresentaremos os resultados com suas respectivas discussões, a partir dos dados coletados durante a elaboração desta tese sobre “O Processo Nacional Escolas Sustentáveis na Rede Estadual de Ensino de Sergipe: o caso das escolas da DRE’03”.

4. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE: O CASO DAS ESCOLAS DA DRE'03

A proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis surgiu e começou a ser implementada nas escolas públicas brasileiras a partir de 2014, quando o Governo Federal, por meio do PDDE Interativo - Escolas Sustentáveis, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), passou a prestar assistência financeira a projetos de Educação Ambiental, visando incentivar a institucionalização da EA em escolas da Educação Básica do ensino público, como prevê a PNEA. Dessa forma, o PNES, juntamente com o PDDE Escolas Sustentáveis foi criado com a finalidade de incentivar a institucionalização da EA, assim como, o seu enraizamento em todos os níveis e modalidades de ensino, contribuindo para mudanças no contexto das escolas de Educação Básica.

Em seu preâmbulo, o documento oficial do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis nos traz a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, quando destina recursos para potencializar ações relacionadas ao espaço físico, à gestão e ao currículo. Diante disso, a finalidade desta seção é de apresentar os resultados das análises sobre o processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino em Sergipe, a partir da ótica dos documentos e das entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) realizadas com Coordenadoras de EA e Pedagógica, Técnica de EA e Diretores/as das escolas selecionadas para a realização deste estudo.

Inicialmente, apresentamos os sujeitos sociais do estudo. Logo após, relatamos o processo de implementação do PNES e do PDDE Interativo Escolas Sustentáveis em Sergipe, destacando a DRE'03. Em seguida, descrevemos o processo construtivo do Plano de Ação das escolas contempladas com o Programa, também apresentamos os desafios e dificuldades durante a implementação do PNES. E, por fim, analisamos o conceito de Escolas Sustentáveis na ótica dos sujeitos participantes da pesquisa, sob a perspectiva de elementos da análise de conteúdo. Procuramos evidenciar por meio dos documentos e das entrevistas como ocorreu o processo de implantação do referido programa nas escolas.

A partir dos discursos da Coordenadora de EA do NEDIC/SEDUC, da Coordenadora Pedagógica e da Técnica de EA da DRE'03, analisamos a visão institucional sobre as referidas categorias, buscando identificar as ações, sua abrangência, e a forma como foram desenvolvidas até chegar à escola. Sob a perspectiva dos diretores/as e dos documentos (Plano de Ação e Projeto Político Pedagógico), procuramos identificar as ações de Educação

Ambiental que estão no currículo das escolas, verificando se os princípios e objetivos elencados pela PNEA se fazem presentes.

Além dos fatores citados, outros itens também foram verificados sob a visão dos referidos sujeitos e dados documentais, destacando-se as mudanças ocorridas no espaço físico e na gestão das escolas, sendo analisado em que medida essas modificações condizem com o modelo previsto pelo *Manual Escolas Sustentáveis*, bem como apontando as contribuições e as limitações encontradas para a implantação do programa.

4.1 Conhecendo os Sujeitos Sociais do Estudo

Apresentaremos nesta subseção o perfil dos sujeitos sociais do estudo, sendo os resultados obtidos por meio de entrevista semiestruturada. Neste estudo, tomamos como sujeitos um grupo de diretores/as cujas instituições de ensino que dirigem/dirigiam foram contempladas com o PNES e pertencem a DRE'03, localizada na cidade de Itabaiana, território do Agreste Central Sergipano. O estudo fundamentou-se não somente na composição do perfil dos/as diretores/as, mas também contou com a contribuição de outros sujeitos, dentre eles: a ex-coordenadora de EA do NEDIC/SEDUC, a coordenadora pedagógica e a técnica de EA da DRE'03 escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

Em se tratando do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa foi constatado que do total de 15 (quinze) pessoas entrevistadas, 12 (80%) eram do sexo feminino e 3 (20%) do sexo masculino. Deste percentual, nenhum encontrava-se em sala de aula, embora todos sejam professores de formação, possuindo, no mínimo, o ensino superior completo com o curso de licenciatura. Dentre as áreas de formação inicial, verifica-se a prevalência de professores formados em Pedagogia, Letras/Português, Química e Matemática, representando, juntos, mais de 73% do corpo de entrevistados. Vale ressaltar que o fator formação não interfere na implementação do programa, pois como disposto na PNEA, a EA deve ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades, inclusive nos cursos de formação e especialização técnico-profissional. A Tabela 7 mostra as áreas de formação inicial dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 7 – Áreas de formação inicial dos participantes da pesquisa.

Área de formação inicial	Quantidade de formados	Percentual (%)
Pedagogia	4	27
Geografia	1	7
Letras/Português	3	20
Letras/Inglês	1	7
Química	2	13
Física	1	7
Matemática	2	13
Biologia	1	7
Total	15	100

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Em relação à formação continuada, 10 (dez) participantes, ou seja, 67% deles haviam cursado mestrado ou especialização. Deste total, 2 (dois) diretores/as das escolas investigadas tinham mestrado, 5 (cinco) especialização e 5 (cinco) apenas concluíram o curso de graduação em licenciatura, mostrando mais uma vez que o (in)sucesso da implementação não se deu pela questão da formação. A Tabela 8 mostra o percentual de professores que deram continuidade à formação pedagógica.

Tabela 8 – Formação continuada dos professores – percentual.

Formação continuada	Quantidade de formados	Percentual (%)
Mestrado	3	20
Especialização	7	47
Somente a Graduação	5	33
Total	15	100

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Vale destacar que os mestrados estavam voltados para Estudos Linguísticos, Ensino de Ciências e Matemática e Desenvolvimento e Meio Ambiente. Enquanto as especializações estavam direcionadas para Gestão Escolar, Libras (Língua Brasileira de Sinais), Metodologia do Ensino da Matemática e Ensino da Matemática, Microbiologia e Formação Socioeconômica Brasileira, não sendo verificada nenhuma formação relacionada à Educação Ambiental. Como citado na introdução desta tese, o Estado de Sergipe ofertou por meio da

Universidade Federal de Sergipe curso de especialização nesta área do conhecimento. Embora o guia contendo as diretrizes operacionais para o desenvolvimento do programa não deixe explícito a importância de a gestão escolar ter formação na área, seria interessante que esse público tivesse formação nessa área do conhecimento, pois ajudaria tanto na compreensão da estrutura quanto na aplicabilidade do recurso na transição das escolas para se tornarem espaços educadores sustentáveis.

No que diz respeito ao tempo de serviço exercido pela equipe gestora (NEDIC/SEDUC, DRE'03 e Escola), 73% dos gestores possuíam de 3 (três) a 11 (onze) anos de experiência na atividade, indicando que a maioria possuía experiência relativamente alta com a atividade exercida e na categoria até 2 (dois) anos de experiência, (27%). A tabela 9 sintetiza tais resultados.

Tabela 9 – Tempo de serviço exercido na equipe gestora.

Tempo de serviço exercido na equipe gestora (NEDIC/SEDUC, DRE'03 e Escola) em anos	Nº. de Participantes	Percentagem %
Até 2	4	27
3 – 6	6	40
7 – 11	5	33
Total	15	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação aos diretores/as entrevistados, fizemos um levantamento sobre o período em que estiveram à frente da gestão das escolas, para que pudéssemos verificar se esta informação tinha alguma relevância para a não aplicabilidade do Programa e do recurso, dados que estão discutidos na subseção que trata do processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e do PDDE Escola Sustentável em Sergipe. O Quadro 12 mostra informações sobre o período que os/as diretores/as estiveram na gestão da escola.

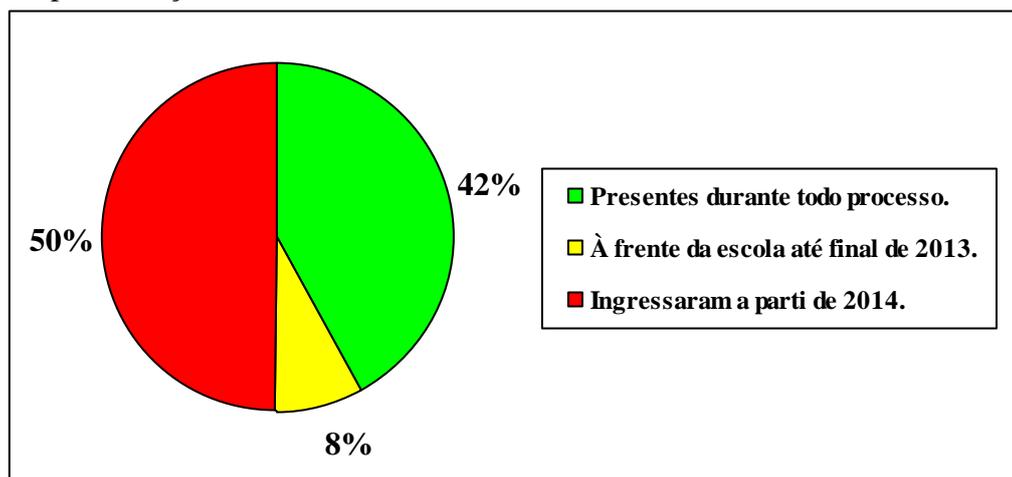
Quadro 12 – Quantitativo de diretores/as presentes durante o processo de construção e Implementação do Programa.

Código do Diretor	Informação dos/as diretores/as
D1	Esteve à frente da escola de 2002 até final de 2013.
D2 e D11	Chegaram em 2017, dando continuidade ao processo que encontrava-se em andamento.
D3	Ingressou na gestão em 2012.
D4	Ingressou na gestão da escola em 2015, pós IV Conferência.
D5	Esteve à frente da escola de 2012 até 2017.
D6	Ingressou como diretora em 2016, porém, segundo relatos da própria, esteve como oficial administrativa desde 2010.
D7	Ingressou na gestão da escola em 2014, pós IV Conferência.
D8	Esteve à frente da escola de 2007 até final de 2018.
D9	Esteve à frente da escola de 2011 até 2018.
D10	Ingressou na gestão da escola em 2019, pós IV Conferência.
D12	Ingressou na gestão em 2013.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No que se refere à participação dos/as diretores/as no processo de construção e implementação do PNES e do PDDE Escola Sustentável, observamos que, aproximadamente, 42% dos entrevistados estiveram presentes durante todo o trâmite; em contrapartida, 58% estiveram à frente da escola até o final de 2013, se afastando da instituição após elaboração e inclusão do Plano de Ação na plataforma do PDDE ES ou ingressaram na gestão da escola após a IV CNIJMA, a partir de 2014 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Participação dos diretores no processo de construção e implementação do PNES e do PDDE Escola Sustentável.

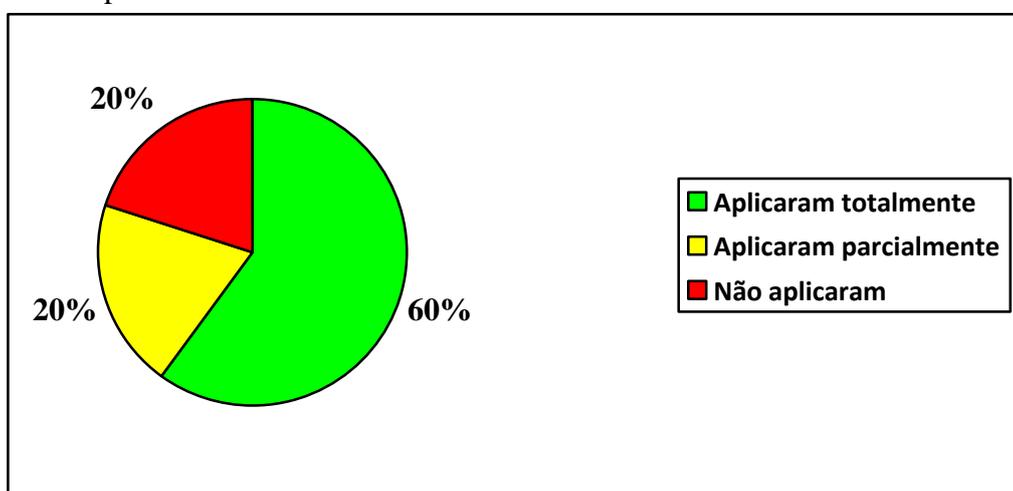


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esses dados apontam que a rotatividade de profissionais na gestão das escolas tem relevância para o (in)sucesso do processo de implementação do programa e a continuidade das ações articuladas no Plano de Ação. Diante do exposto, faz-se necessário salientar que a direção escolar é muito importante, já que cabe ao diretor (gestor) manter a instituição de ensino dentro das normas do sistema educacional, seguindo algumas portarias e instruções necessárias ao bom funcionamento. Para isso, precisa-se ter conhecimento e sensibilidade para lidar com as questões burocráticas e financeiras da escola, assim como, com a comunidade educativa, com as famílias e com a comunidade local (LIBÂNEO, 2012).

A partir do gráfico 1, tomamos como referência investigativa os/as diretores/as que participaram de todo o processo. Sendo assim, observamos que 80% aplicaram totalmente ou parcialmente o recurso e 20% não aplicaram, conforme mostra o Gráfico 2.

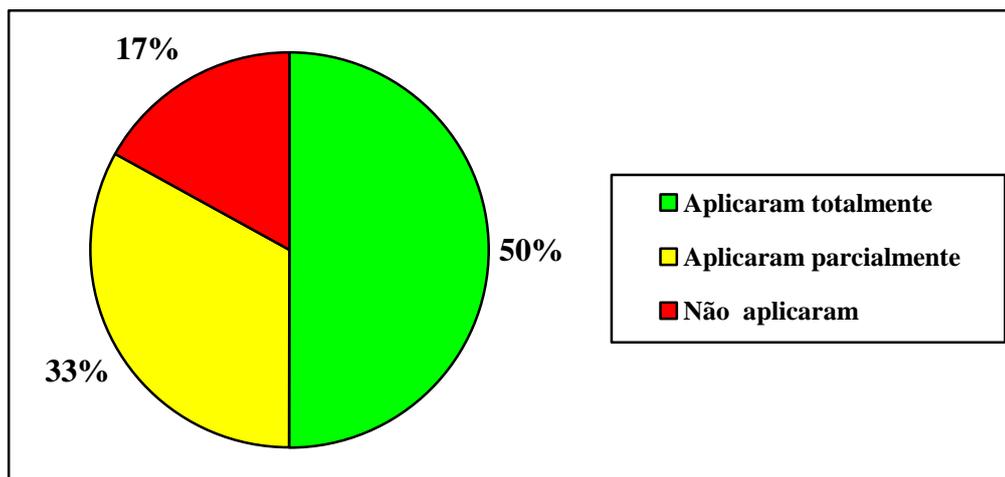
Gráfico 2 – Aplicação do recurso pelos/as diretores/as que participaram de todo o processo.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir dos dados apresentados, verificamos que alguns problemas ocorreram no decorrer do processo que, impossibilitou a aplicabilidade dos recursos. Quando indagamos sobre isto, os/as diretores/as trouxeram algumas informações, citando a **falta de conhecimento de como funcionava o PNES** e o **engessamento do plano na plataforma em relação a execução do recurso**. Em relação aos que ingressaram a partir de 2013, verificamos que 83% aplicou totalmente ou parcialmente o recurso e 17% não aplicou (Gráfico 3), mais uma vez, as informações destacadas acima, foram mencionadas. Diante desses dados, constatamos que alguns problemas inviabilizaram a utilização do recurso.

Gráfico 3 – Aplicação do recurso pelos/as diretores/as que ingressaram a partir de 2013.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É importante destacar que, devido a alguns fatores, dentre eles o gestor não trabalhar mais na mesma escola e outros não exercerem mais o cargo ou terem se afastado por motivos da aposentadoria, não foi possível entrevistar todos os/as diretores/as que estavam à frente da administração da escola no período que elas foram contempladas e executaram de forma parcial o Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Porém, isso não foi empecilho para que a pesquisa fosse realizada com sucesso e nos trouxesse conhecimento quanto ao processo de implantação do PNES nas escolas estaduais pertencentes a DRE'03.

4.2 O Processo de Implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE Interativo Escola Sustentável em Sergipe

Prosseguindo o rumo da subseção anterior, que permitiu conhecer um pouco dos sujeitos deste estudo, nesta subseção apresentamos os caminhos trilhados pelas escolas da rede estadual de Sergipe em direção à construção e implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e do PDDE Interativo Escolas Sustentáveis. Embora as escolas contempladas com o programa trilhem um percurso que pareça ser o mesmo para todas, na prática cada uma apresenta um modo particular em direção a construção e implementação do PNES. Para alguns gestores das unidades de ensino, a estrada sempre estará cheia de pedras e tropeços, que tornarão a caminhada mais longínqua e árdua, dificultando o processo e, às vezes, impossibilitando chegar ao final do percurso. Enquanto, para outros, esses obstáculos sempre existirão, mas, para serem enfrentados como símbolo de resistência e persistência daqueles que ultrapassaram as barreiras e chegaram ao final da jornada vitoriosos.

As escolas, ao pegarem a estrada em direção a implementação do programa, carregam consigo o desafio de alinhar suas ações e construções com valores e desejos da comunidade escolar, aumentando a ação coletiva para dialogar e enfrentar as questões socioambientais globais e locais. Desta maneira, elas criam uma nova forma de pensar a instituição escolar, perpassando por mudanças necessárias em três eixos importante: o espaço físico, o currículo e a gestão: estes fundamentais para transformar a unidade de ensino em um espaço educador sustentável.

Entretanto, para que isso aconteça, a estrada que leva à construção e implementação do programa precisa provocar a expectativa de que é possível aumentar a ação coletiva e a participação da comunidade escolar sobre qualquer questão, principalmente em relação às indagações socioambientais. Mesmo que os obstáculos apareçam, precisa-se aprender a enfrentá-los, pois, no final da trajetória, o importante não é somente o caminho percorrido, mas o resultado da caminhada. Sendo assim, esta subseção foi subdividida em 3 (três) eixos: primeiros passos para a construção e implantação do Programa; critérios e pré-requisitos para a escola ser contemplada; e acompanhamento das escolas durante o processo de implementação, visando entender o percurso trilhado pelas escolas sergipanas pertencentes a DRE'03, durante a implementação do programa.

4.2.1 Primeiros passos para a construção e implantação do Programa

Os caminhos percorridos pelas escolas da rede estadual de Sergipe pertencentes a DRE'03 em direção à construção e implementação do PNES e do PDDE Interativo Escola Sustentável começaram a ser trilhados quando os gestores, coordenadores pedagógicos e professores inscreveram as escolas para participar da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. De acordo com o documento norteador contendo as orientações para a participação das unidades escolares no processo de conferência, era preciso seguir algumas etapas, como realizar Conferência na Escola, Conferência Municipal/Regional, Conferência Estadual, Encontro Preparatório e Conferência Nacional (LOPES; MELO; BARBOSA, 2012).

Incentivadas pelas secretarias estaduais de educação a participarem do processo de conferência, as escolas elaboraram projetos de ação vinculados aos temas – terra, água, ar e fogo – para fortalecer a discussão da EA no ambiente escolar, buscando iniciar sua transição a sustentabilidade. Conforme as entrevistas realizadas com a coordenadora de EA, a técnica de

EA, a coordenadora pedagógica e os/as diretores/as, o Programa chegou às escolas sergipanas, no final de 2013 pós IV CNIJMA, através do MEC.

Procurando refazer a trajetória seguida pelas escolas participantes desta tese, compreendemos que era importante retomar os primeiros passos que antecederam a chegada do Programa em Sergipe. Em 2013, as unidades escolares de todo o país foram estimuladas a participarem da IV Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, tendo como temática “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”. O Estado sergipano contou com a participação de 186 (cento e oitenta e seis) escolas distribuídas entre estaduais, municipais e particulares, que realizaram em seus respectivos estabelecimentos a Conferência Escolar; destas algumas foram selecionadas na própria escola, para a etapa Municipal/Regional, que mais uma vez passaram por uma seleção, onde as escolhidas iriam para a estadual, finalizando com a escolha dos delegados (jovens estudantes) que iriam representar o Estado na etapa Nacional. Momento único, onde jovens de todo Brasil estariam reunidos para discutir as questões socioambientais e traçar estratégias para que as escolas se tornassem sustentáveis. A Tabela 10 mostra o quantitativo de unidades escolares sergipanas que participaram da IV Conferência na etapa escolar por Dependência administrativa.

Tabela 10 – Escolas sergipanas participantes da IV CNIJMA por dependência administrativa.

Dependência Administrativa	Número de Escolas	Porcentagem (%)
Estadual	60	32
Municipal	124	67
Privada	2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após a conferência, o Ministério da Educação lança a proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE Escola Sustentável, convidando os gestores das escolas públicas participantes da IV CNIJMA que tivessem o interesse de desenvolver nas suas unidades de ensino os projetos construídos durante a etapa escolar, com a intenção de incentivar a inserção da EA no ambiente educacional e assim promover sua transição para a sustentabilidade. Em relação as escolas estaduais, foco da nossa tese, das 60 (sessenta) escolas participantes do encontro, apenas 26 (vinte e seis) fizeram adesão ao PNES e o PDDE ES, pois era necessário atender a alguns critérios que estão discutidos no subitem a seguir.

A Diretoria Regional de Educação – 03, teve 16 (dezesesseis) escolas estaduais registradas na IV CNIJMA na etapa escolar, de acordo com os dados disponibilizados no *site* do evento. Deste quantitativo, 12 (doze) foram contempladas com o Programa e o recurso

financeiro, enquanto as 4 (quatro) restantes não receberam. De acordo com as informações da Coordenadora de EA, algumas escolas não receberam o recurso porque estavam inadimplentes. A justificativa apontada pela CEA contempla o disposto no Guia de Orientações Operacionais – PDDE Escolas Sustentáveis, que impede uma escola ser agraciada com o PDDE Escola Sustentável, quando possuem pendências com a prestação de contas de recursos recebidos pelo FNDE por parte da Unidade Executora Própria (UEX) das escolas públicas estaduais (BRASIL, 2014).

De acordo com dados disponíveis no *site* da SEDUC, as escolas receberam e recebem algumas verbas do Governo Estadual e Federal. Contudo, nesta tese, buscamos investigar um recurso financeiro específico. Sendo assim, o nosso olhar foi direcionado ao PDDE Escola Sustentável, recebido em 2016. A Tabela 11 mostra o valor do recurso recebido por cada unidade de ensino participante deste estudo.

Tabela 11– Valor recebido pelas escolas da DRE’03 - recurso financeiro do PDDE Escola Sustentável em 2016.

Nome da escola	Valor recebido (R\$)
Colégio Estadual Professor Artur Fortes	14.000,00
Colégio Estadual Professor Gentil Tavares Da Mota	12.000,00
Escola Estadual Dr. Airton Teles	14.000,00
Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima	14.000,00
Colégio Estadual Padre Mendonça	12.000,00
Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos	12.000,00
Colégio Estadual José Joaquim Cardoso	10.000,00
Colégio Estadual São José	10.000,00
Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa	10.000,00
Colégio Estadual João Salônio	10.000,00
Escola Estadual Josué Passos	8.000,00
Colégio Estadual João XXIII	12.000,00

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

É importante destacar que as unidades escolares expostas na Tabela 11 foram contempladas apenas uma vez com o recurso financeiro do PDDE Escola Sustentável. No que diz respeito a aplicabilidade dessa verba, segundo dados coletados durante as entrevistas com os/as diretores/as, o montante não foi utilizado em sua totalidade por todas as escolas, confirmando o que foi obtido durante o levantamento preliminar. O Quadro 13 mostra a distribuição das ES participantes da pesquisa, por grupo de aplicabilidade.

Quadro 13 – Escolas Sustentáveis participantes da pesquisa.

Grupo	Nome da Escola
Escolas que aplicaram o recurso totalmente	Colégio Estadual Professor Gentil Tavares Da Mota
	Colégio Estadual Padre Mendonça
	Colégio Estadual José Joaquim Cardoso
	Colégio Estadual São José
	Colégio Estadual Josué Passos
	Colégio Estadual Joao XXIII
Escolas que aplicaram parcialmente	Colégio Estadual Professor Artur Fortes
	Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima
	Escola Estadual Dr. Airton Teles
	Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos
Escolas que não aplicaram	Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa
	Colégio Estadual João Salônio

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

No que se refere à “aplicação do recurso”, a questão de ter aplicado totalmente, parcialmente ou não ter aplicado não se configura como um dos principais obstáculos ou fatores que dificultaram a implementação do PNES, nem de promover a transição para a sustentabilidade nas escolas a partir das dimensões: espaço físico, gestão e currículo. De acordo com os documentos legais que tratam desta política pública, a exemplo, o guia de orientações, o recurso é uma forma de dar assistência financeira a projetos de EA, para que possam dar viabilidade à intenção de educar para a sustentabilidade (BRASIL, 2014). No entanto, percebemos que os/as diretores/as não tem conhecimento desse fato, pois demonstraram acreditar, de forma ingênua, que o programa resume-se apenas a execução dos recursos e do Plano de Ação.

O PNES, antes mesmo da implementação do recurso do PDDE Escolas Sustentáveis, foi criado para conferir às escolas contempladas uma relação equilibrada com o meio ambiente, onde a Educação Ambiental envolva a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos e atitudes para a sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1999).

Retomando a discussão a respeito do Quadro 13, direcionada as escolas que aplicaram parcialmente ou não aplicaram o recurso, nota-se que os dados apresentados pelos diretores/as revelaram que o recurso financeiro que não foi utilizado vem ao logo dos anos sendo reprogramado, permanecendo na conta bancária da escola, até que a unidade de ensino possa executar. O *site* do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) que também trata do

PDDE Escolas Sustentáveis, corrobora com as afirmações citadas, apresentando em seu conteúdo a questão dos recursos, recomendando que esses sejam utilizados em até 12 (doze) meses, e caso isso não aconteça, o saldo restante em conta deve ser reprogramado.

Os diretores/as, quando questionados sobre o que foi adquirido com o dinheiro recebido pelo programa, informaram alguns materiais, como: enxada, lixeiras para coleta seletiva, além de outros, que estão expostos na subseção que discute sobre o Plano de Ação. Ainda, em relação à aplicação parcial, um fato que chamou atenção foi o caso do Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima. A unidade de ensino aplicou o recurso parcialmente; porém, as atividades postas no Plano de Ação foram desenvolvidas integralmente, utilizando-se de parcerias com outras instituições de ensino. Este dado reafirma o que foi discutido anteriormente em relação a implementação do PNES nas escolas contempladas.

Ao entrevistar o/a diretor/a (D1), foi possível constatar outro dado relevante para a pesquisa, revelando que um dos colégios analisados, ao longo dos últimos anos, tem mudado constantemente de direção, contribuindo para a dificuldade em se aplicar o dinheiro recebido pelo PDDE ES. Vale ressaltar que no momento da realização desse estudo, a escola encontrava-se sem diretor/a.

Em relação às escolas que confirmaram não ter aplicado o recurso, segundo os gestores, o Plano de Ação não foi executado e o projeto encontrava-se sob a responsabilidade, principalmente, dos professores de ciências e geografia. Vejamos as falas dos diretores/as entrevistados a respeito da não aplicabilidade do recurso na escola

Havia um problema com o conselho, o presidente na época resolveu desistir, então, como ele desistiu de ser o presidente, a gente sabe que fica impedido de fazer qualquer execução financeira, porque precisa do diretor que é o membro nato, e do presidente do conselho. Para fazer a execução financeira, como por exemplo, assinar o cheque precisa ter os dois. Se não houver os dois membros juntos, é impossível fazer a execução financeira. Então, passou um bom tempo sem resolver essa situação porque nem todo mundo quer ser presidente de conselho, esse foi o principal fator para não ter gasto o recurso (Informação verbal do/a D9).

Quando assumi a direção, não tinha conhecimento que a escola tinha sido contemplada com o PNES, ficando a par do assunto por meio do banco e de alguns professores. A antiga direção não aplicou o recurso. Pretendemos implantar ainda este ano a horta, com a participação dos alunos e principalmente com os professores da área de ciências do ensino fundamental e biologia do ensino médio, e também outros professores, de geografia, que tem a questão de manusear a terra, professores de química, enfim, é uma atividade que vai englobar todo mundo e todas as disciplinas (Informação verbal do/a D10).

Diante desses dados, verificamos através da fala do/a D9, que a escola teve problema com o Conselho da Escola no período da concessão do recurso financeiro do programa. E, mesmo se passando alguns anos, a escola ainda não resolveu este problema, pois até a realização da entrevista com o gestor, o colégio não tinha um planejamento para o uso do recurso, sendo reprogramado a cada ano. A demora em sanar essa problemática pode levar a instituição a perder a verba do PDDE Escola Sustentável.

Quanto à fala de D10, o gestor não se encontrava à frente da gestão da escola na época que foi contemplada, porém, afirmou que estava reorganizando o Plano de Ação para implementar o PNES e aplicar o recurso financeiro, recebido em 2016, do PDDE Escola Sustentável. Para isso, segundo o gestor, era preciso fazer ajustes necessários que atendessem a nova realidade da escola.

No tocante aos ajustes citados pelo gestor, o *site* do PDE Escola traz um diálogo a respeito, informando que não é recomendável alterar o plano por motivo de mudança da gestão da escola; porém, se a unidade de ensino desejar alterar algum item, é necessário apresentar a proposta de alteração ao Conselho Escolar e ao Comitê/Secretaria de Educação, além de realizar assembleia de aprovação que deverá ser registrada em Ata. É importante destacar que uma cópia desse documento será guardada junto ao dossiê de execução financeira do plano. Esta informação revelou que, embora o recurso financeiro adquirido pelas escolas tenha demorado para ser disponibilizado, este fator não impede que ações planejadas no período de elaboração do Plano de Ação sejam revistas e alteradas por outras que atendam a nova demanda da escola. Observamos assim que faltou conhecimento, por parte de alguns gestores, para que o recurso fosse aplicado.

Quanto à estrutura física das escolas participantes da pesquisa, verificou-se que todas as unidades possuem acessibilidade em todos os ambientes que facilitam o acesso as pessoas com deficiência. No tocante à arborização, das 12 (doze) escolas pesquisadas, 8 (oito) escolas possuem um terreno considerável e 4 (quatro) contam com um espaço pequeno para trabalhar essa atividade. Do quantitativo geral, foi visualizado apenas 2 (duas) unidades de ensino que realizaram ações com essa temática, como, por exemplo, plantio de horta escolar, construída a partir da aquisição do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

Dos colégios que aplicaram o recurso totalmente, em 2019 observamos que houve adequação na infraestrutura das escolas. Em relação à dimensão espaço físico, apenas 3 (três) ainda desenvolvem ações que foram financiadas pelo PDDE Escola Sustentável, são eles: Colégio Estadual Padre Mendonça, através do Projeto Meio Ambiente, deu continuidade a atividade da “horta piloto”; Colégio Estadual Josué Passos, por meio do Projeto de

Arborização e Jardinagem, realizando o plantio de árvores e horta; e o Colégio Estadual João XXIII, por meio do Projeto Bike João com a implantação de um bicicletário e o Projeto Ambiental com mobílias sustentáveis (Figura 7).

Figura 7 – Algumas imagens do que ainda é desenvolvido pelas escolas. A: Projeto Meio Ambiente com a “horta piloto” e B: Projeto Ambiental com mobílias sustentáveis.



Fonte: Colégio Estadual Padre Mendonça (2019); Colégio Estadual João XXIII (2019).

A proposta da Programa Nacional Escolas Sustentáveis surgiu e começou a ser implementada nas escolas brasileiras, após a IV CNIJMA, quando o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) passaram a trabalhar juntos a EA no nível federal, através do órgão gestor da PNEA. E em Sergipe não foi diferente. Ao entrevistar a coordenadora de EA, a coordenadora pedagógica e a técnica de EA, foi possível constatar que **o processo de construção e implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE ES na rede estadual de ensino de Sergipe** deu início com a mobilização das escolas, no sentido de o técnico ir até as escolas para incentivar os professores, os alunos e toda comunidade escolar a participarem da IV Conferência, sendo incentivados a escreverem e submeterem os projetos ao encontro, o que não era difícil, pois as escolas já tinham o hábito de desempenharem atividades e projetos em relação ao meio ambiente, como nos revelam as falas a seguir

O Programa Nacional Escola Sustentável, surgiu em 2014, pós conferência 2013. A mobilização acontecia de forma articulada nas escolas, com os gestores. Toda orientação vinha do MEC e o modelo de projeto era pré-estabelecido. Como a Educação Estadual trabalha por diretorias regionais e tinham 10 diretorias regionais, então, começamos a dialogar com os coordenadores pedagógicos e os técnicos de EA de cada diretoria, que eram nossos representantes, para fazerem essa articulação maior junto as escolas. A figura do coordenador e do técnico de EA são importantes, porque eles eram os responsáveis pelas visitas das unidades de ensino (Informação verbal da CEA).

[...] as escolas se inscreveram, fizeram seus processos seletivos dentro da escola, depois teve o processo seletivo de cada escola na DRE e a escola vencedora participou da etapa em Aracaju, onde foi selecionada para a etapa nacional. Foi bem interessante, eles tiveram o compromisso de executar e não só de elaborar o projeto, uma das condições era que ele fosse exequível (Informação verbal da CP).

Esse trabalho iniciou em 2013, com a mobilização das escolas a elaborarem projetos para participarem da IV CNIJMA, e ao final de 2013, já no final de novembro e início de dezembro, não recordo a data agora, quatro unidades de ensino foram selecionadas para a etapa nacional e lá os alunos participaram desse intercâmbio com outros alunos, adolescentes, do país inteiro e ao retornarem ao estado, ficamos sabendo que as escolas participantes desta conferência, iriam receber um recurso que era o PDDE Escola Sustentável, para custear e subsidiar esse projeto nas unidades de ensino (Informação verbal da TEA).

As falas das coordenadoras e da técnica desvelaram de forma generalista os primeiros passos dados pelas escolas da rede estadual de ensino de Sergipe, inclusive as dirigidas pela DRE'03, em direção à implementação do PNES. É importante destacar que a figura da TEA é a pessoa que no período de construção e implementação estava em contato direto com os/as diretores/as, auxiliando na questão pedagógica. Ainda respondendo ao primeiro questionamento, pudemos observar nas falas dos entrevistados que, naquele momento, os projetos elaborados pelas escolas voltados a participação na IV Conferência seguiam critérios estabelecidos, sendo um deles que fosse possível colocá-lo em prática e não apenas se tornar mais um projeto que fica arquivado nos armários das escolas.

Nas análises sobre o texto discursivo dos/as diretores/as para o processo de implantação do Programa na DRE'03, verificamos que dos/as 12 (doze) entrevistados/as, 25% relataram toda a trajetória escolar, desde a elaboração do projeto para a IV Conferência até chegar à contemplação e implementação do Programa; enquanto 42% discorreram sobre pelo menos uma parte do processo; e, 33% não lembram ou não souberam informar. Tal resultado pode ser comprovado pela rotatividade na gestão escolar durante todo o processo, pois de todos os/as diretores/as entrevistados, alguns ingressaram ou saíram após os primeiros passos para a construção ou implementação do programa.

Na ótica dos/as diretores da DRE'03, o **processo de construção e implementação do PNES e o PDDE ES na rede estadual de ensino de Sergipe**, deu-se início a partir de 2013, quando foram convidados/convocados a participarem de uma reunião na diretoria regional, tendo como integrantes o pessoal da SEED responsável pela área da Educação Ambiental. Nessa reunião, alguns informes foram passados, inclusive sobre a IV CNIJMA e suas etapas.

Durante essa reunião, as escolas foram estimuladas a aderirem a conferência e começar a elaboração dos projetos. Estes projetos deveriam trabalhar o meio ambiente.

Os relatos dos/as diretores/as nos revelaram que durante o processo algumas reuniões foram realizadas com a SEED, a DRE'03 e também com a comunidade escolar, principalmente, no período da elaboração do projeto. Em relação à realização e participação nas conferências, todas as escolas realizaram a etapa escolar, sendo selecionados os melhores projetos para a etapa regional, estadual e posteriormente a nacional. O colégio Estadual São José foi uma das escolas estaduais selecionadas para participar do grande encontro a nível nacional, representando não apenas a DRE'03, mas também o Estado de Sergipe.

Os/as diretores/as revelaram que durante todas as etapas da conferência nunca foram informados que as escolas seriam contempladas com algum recurso para implementar o PNES. Esta informação somente foi passada após o término da IV CNIJMA, dado que dialoga com a fala da TEA, quando questionada sobre o processo de construção e implementação do PNES e do PDDE ES. Ainda de acordo com os relatos dos/as diretores/as, as escolas contempladas precisavam elaborar um Plano de Ação e realizar o cadastramento deste na plataforma do PDE Interativo.

Vejamos algumas falas dos/as diretores/as entrevistados sobre o processo de construção e implementação do PNES e o PDDE ES na rede estadual de ensino de Sergipe

Então, foi criado os GTs de estudos, constituídos por equipe diretiva, professores, alunos, pais, funcionários, toda comunidade. Principalmente, os professores de ciências, biologia, geografia, química, física, naquele momento eles tinham uma proposta de elaborar um projeto que passaria por uma seletiva escolar, depois teria uma seletiva regional, no nosso caso por sermos uma escola estadual, e uma seletiva nacional. Ao final, esses projetos foram contemplados no Escola Sustentável e receberam um recurso. [...] a proposta da escola era fazer a captação de água da chuva e a partir da captação da água, iria montar uma horta onde alunos e professores eram responsáveis pela manutenção, pelo cuidado, pelo zelo dessa horta. [...] conseguimos fazer todas as etapas, visitamos aqui em Itabaiana a Escola Técnica Agrícola Municipal, que trabalha com horta. [...] o recurso destinado a viagem, a transporte, a palestra, não usamos porque consegui tudo de graça. [...] E aí fizemos uma horta ao longo do ano letivo de 2016 e 2017, depois disso, não fizemos mais (Informação verbal do/a D4).

Tivemos o primeiro momento na diretoria regional onde foi informado sobre a conferência [...], levamos para escola a proposta, lá os professores começaram a dividir o tema e os subtemas, cada grupo trabalhou um tema, tipo: água, ar, terra e fogo. Foram divididos os grupos e o pessoal do ensino fundamental menor que é do 1º ao 5º ano, ficaram com uma coisa mais sucinta, e tivemos também o momento com os meninos do 6º ao 9º ano, sendo trabalhado uma coisa mais elaborada. Tivemos a colaboração efetiva de todos os professores. Os professores na parte de orientar o projeto e os alunos a construir e apresentar (Informação verbal do/a D8).

Começamos a fazer reuniões com todos os professores, porém, por área de conhecimento: linguagens, humanas, exatas, [...], e aí houve a necessidade de fazer um plano. Procuramos colocar nesse plano, algumas benfeitorias para a escola, aproveitando dessa oportunidade para fazer uma escola melhor, uma escola viva e verde, em que a sustentabilidade realmente acontecesse. Listamos as coisas mais importantes que faria a diferença no nosso meio, como o recolhimento das águas dos ar condicionados, colocamos bancos e mesinhas na escola toda, inclusive hoje as árvores plantas já estão dando suporte e construímos um bicicletário, pois muitos alunos se deslocam a escola por meio de bicicletas (Informação verbal do/a D12).

Os relatos dos/as diretores/as evidenciam que a participação ativa de toda comunidade escolar é importante para o processo de construção e implementação do PNES e do PDDE ES na escola. Da mesma forma, apontaram que as escolas realizaram alguns encontros contando com a participação de alguns representantes da comunidade escolar, dentre eles, os professores e os alunos, cujo objetivo era debater sobre todo o processo. Ainda segundo as falas dos entrevistados, os professores não apenas ficaram responsáveis pela orientação, como também fizeram-se presentes na aplicação, enquanto os alunos dedicaram-se à construção e apresentação do projeto.

Neste sentido, de acordo com o Manual Escolas Sustentáveis e o próprio Guia de Orientações Operacionais do PDDE ES, o processo de construção e implementação, ou seja, a transição para a sustentabilidade da comunidade escolar, deve envolver estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade (BRASIL, 2013 b; BRASIL, 2014). Neste aspecto, pudemos inferir que os gestores, embora apontaram a importância da presença do público citado, em algumas reuniões, não possuíam os conhecimentos necessários para que o PNES e o PDDE ES fossem postos em prática nas escolas analisadas.

Destacando as informações contidas na entrevista do/a D4, observamos que o/a diretor/a, mesmo recebendo o recurso do PDDE ES disponibilizado para transformar a escola em um ambiente educador sustentável, não mediu esforços para que o PNES fosse implantado. Para isso, buscou parceria junto à Escola Municipal Agrícola de Itabaiana. No tocante à parceria, durante as análises das entrevistas, identificamos que, 4 (quatro) escolas buscaram fazer parcerias para que o Plano de Ação fosse executado.

Sobre a busca por parcerias para desenvolver o PNES e o PDDE ES nas escolas, verificamos que os órgãos citados foram a própria Escola Municipal Agrícola de Itabaiana, a Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe – EMDAGRO e a Secretaria Municipal de Agricultura onde estão localizadas as unidades de ensino. É importante destacar que tanto o guia quanto o manual não apresentam informações que possam impedir ou

permitir parcerias. Porém, acreditamos que a parceria com outras instituições, como por exemplo, universidades, escolas técnicas e outros órgãos, sejam governamentais ou não governamentais, ajudam no desenvolvimento de projetos dentro das escolas e contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

O plano ao qual a diretora (D12) refere-se é um Plano de Ação, organizado por toda comunidade escolar ou representantes de cada seguimento que faz a escola. Através dele, as escolas apresentavam qual ou quais ações, seriam passíveis de financiamento e quais contribuiriam para que as unidades de ensino tornassem espaços educadores sustentáveis. Além do que, como podemos observar, a escola em questão também se preocupava com o bem-estar dos alunos, tendo como exemplo o bicicletário, trazendo maior segurança e organização.

Ainda sobre o processo de implementação ocorrido após a contemplação das escolas, no discurso do/a D2, uma situação chamou nossa atenção. Apesar de não estar a frente da gestão durante o período inicial e em parte da aplicabilidade do PNEs e do PDDE ES, notamos que o/a gestor/a tem domínio sobre todo o processo ocorrido.

Então, como eu ainda não estava aqui na escola durante todo esse processo, o que foi me passado, é que alguns membros do conselho escolar e outros professores se organizaram para fazer a elaboração do plano/projeto, para que a escola pudesse participar dessa seleção e assim, a escola foi contemplada. Quando o recurso chegou à direção já havia mudado. A então diretora que assumiu a gestão, ficou responsável por fazer o manuseio do recurso e organizar as atividades que foram propostas na época. Do meu conhecimento foi efetivado, a questão de algumas viagens propostas para o estudo do ambiente, realização da horta, que foi muito difícil a implementação dessa atividade na escola, porque os professores que realmente estavam empenhados já não faziam mais parte do quadro docente da escola, aí teve toda uma movimentação para tentar engajar outros professores e dar andamento. Enfim, os materiais foram comprados, o que foi proposto foi feito, mas o que ficou muito subjacente foi a questão da horta, que apesar de ter o terreno anexo aqui a escola, o terreno não é propício a plantação, assim teve todo um processo anterior de planejamento e cuidado com o solo, para depois começar realmente a plantação (Informação verbal do/a D2).

Diante do exposto, observamos que houve um diálogo entre a gestão anterior e a atual, pois como vimos, o/a diretor/a tinha conhecimento da construção e implementação do programa, isso fica claro na sua fala. Sendo assim, acreditamos que o diálogo e o compromisso são elementos indispensáveis para que a escola possa desempenhar um trabalho que conduza a aprendizagem dos alunos e que toda comunidade escolar possa estar inserida, participando ativamente.

Por outro lado, os discursos de alguns diretores/as nos revelaram que a falta de diálogo entre a gestão anterior e a atual (período de aplicação das entrevistas) e, mais uma vez, a rotatividade na gestão das escolas, indicam um dos problemas da não continuidade dos programas existentes na escola. A exemplo, algumas escolas executaram o recurso parcialmente e/ou não aplicado, conforme podemos observar nos relatos abaixo

Em relação a implantação do projeto na escola não posso falar, a escola elaborou o projeto em 2013, incluímos no sistema, não me recordo, mas acredito que no sistema da escola sustentável, tinha um item que a gente inseria o nosso projeto. A partir da conferência nós criamos nosso projeto, mas a partir daí em 2014 eu não estava mais à frente da escola, o projeto tá aí, uma parte do recurso está aplicado no banco e uma outra parte foi gasto, mas como não estou mais a frente, não sei como anda o projeto. A escola está sem direção, e entra e sai diretor (Informação verbal do/a D1).

Não participei deste processo, não tenho informações de como foi este processo, nem de escolha, nem de cadastro. Não participei em nada. Quando assumi a direção esse plano já existia, inclusive a criação de uma horta. Os itens estão colocados para serem comprados, mas não sabemos qual foi o intuito. Agora vamos adequar o plano, iremos fazer uma reunião para que possamos fazer uma adaptação, no caso vamos ter que fazer a troca de alguns itens para executá-lo, porque tem itens que nem sabemos o que é, nem sabe qual é o intuito dele. Então, já conversamos com o pessoal da EMDAGRO e Secretaria Municipal de Agricultura para que eles possam nos dar um suporte, pois sou totalmente leiga da parte de meio ambiente, nesse sentido (Informação verbal do/a D6).

Os relatos apresentaram resultados sobre as escolas que aplicaram o recurso do PDDE ES de forma parcial. Na primeira informação, o/a diretor/a explicou de forma muito simplista, o processo de construção do plano, informando apenas que foi elaborado e cadastrado no sistema. Não informando como foi realizado, quem estava presente, quais ações estavam previstas, sua explicação ficou um tanto vaga, pois mesmo que não tenha ficado na gestão durante todo processo, isso não impediria de relatar com mais riqueza de detalhes. Outra informação passada e que se confirmou com nossos dados prévios, é a questão da aplicabilidade do recurso, que não foi utilizado na íntegra, sendo reprogramado ao logo desses anos.

No segundo relato, D6 informa não estar na gestão da escola no período de conferência, contemplação do recurso e construção do Plano de Ação e, por esse motivo, não tinha como discorrer sobre o assunto. O/a gestor/a também fez crítica ao Plano de Ação da escola, por apresentar os itens a serem comprados, no entanto, não constava o intuito daquele item. Observamos uma provável contradição nos relatos da direção, pois analisando e fazendo uma comparação com a questão “Breve perfil do/a entrevistado/a: Sua formação, tempo que o/a senhor/a estar na equipe gestora (SEDUC, DRE, Escola), atual atividade que exerce e

atividade anterior exercida”, o/a diretor/a revelou que estava na escola desde 2010, primeiramente, como oficial administrativo e a partir de 2016 na gestão, essa afirmação nos revelou que provavelmente o/a gestor/a não fez parte da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) e/ou essa comissão não era atuante, pois de acordo com BRASIL (2007, p. 9) o Com-Vida objetiva “criar espaços estruturantes na escola para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com foco nas questões socioambientais locais”.

Em relação ao que se pretende fazer para a aplicação desse recurso, D6 e D10 apontaram, primeiramente, a adequação do Plano de Ação, algo que é previsto no Guia de Orientações Operacionais do PDDE ES, porém para isso, as escolas precisam registrar em Ata a alteração dos itens de referência, cadastrados no Plano de Ação, justificando motivos da aquisição de itens não referenciados no plano (BRASIL, 2014).

Também, notamos através das falas do entrevistado D10, a falta de domínio sobre o projeto, sendo que o mesmo deve abranger todas as disciplinas curriculares e não apenas as por ele citadas. Embora, se tenha um vasto aparato de políticas públicas voltadas a EA, diversos estudos, como o de Tristão (2008), Coutinho (2009) e Pereira (2016), constataram que a EA ainda não é uma realidade no cotidiano de muitas escolas brasileiras de Educação Básica, como determina a legislação. O que temos encontrado, são projetos pontuais, desenvolvidos por professores, geralmente, de ciências, biologia, geografia e química, ou simplesmente, voltados a datas comemorativas. O PNES e o PDDE Escola Sustentável, busca justamente o contrário do que foi encontrado nos projetos mencionados.

[...] visando incentivar a institucionalização da educação ambiental e o seu enraizamento em todos os níveis e modalidades de ensino. Tem como objetivo apoiar a implementação de projetos de pesquisa e intervenção em escolas da educação básica com vistas à criação de espaços educadores sustentáveis [...] o PDDE Escolas Sustentáveis surge nesse contexto e preconiza a utilização dos recursos em ações que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade [...] (BRASIL, 2013 a, p. 1 e 3).

A transição para a sustentabilidade da comunidade escolar passa por algumas etapas, e em Sergipe não foi diferente. As escolas aptas a receberem o recurso, passaram a serem acompanhadas através reuniões, pelo pessoal da SEDUC e da DRE’03, para que assim, pudessem receber o suporte e as informações necessárias à implementação.

Sob a perspectiva dos/as diretores/as, das coordenadoras de EA e pedagógico, e da técnica de EA, procuramos evidenciar os primeiros passos das escolas sergipanas da DRE’03, para elaborar, construir e implementar o Programa no ambiente escolar. Diante disso, a partir

de agora, iremos direcionar nosso olhar para os critérios e pré-requisitos que levaram as escolas a serem contempladas.

4.2.2 Critérios e pré-requisitos para a escola ser contemplada

Retomando o período de pós Conferência, em Sergipe, de acordo com a coordenadora de EA do NEDIC/SEDUC, os gestores das escolas contempladas foram convidados a estarem presentes em uma reunião para tratar da verba disponibilizada pelo MEC, além dos diretores, também estavam os coordenadores pedagógico e os técnicos de EA. Nesse encontro, apresentou-se os critérios estabelecidos para que as escolas fossem contempladas com o recurso, além das orientações pedagógica, para elaboração do Plano de Ação e sua validação no *site* do PDDE Interativo, estas, ficaram sobre a responsabilidade dos coordenadores e técnicos de EA, enquanto a parte financeira, a cargo da Gerencia de Gestão Educacional da Assessoria de Planejamento (GGE/ASPLAN).

No intuito de compreender um pouco melhor o processo de implementação das escolas da DRE'03 que foram contempladas com Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE Escola Sustentável, buscamos pontuar através dos discursos dos/as diretores/as, coordenadoras e técnica, os pré-requisitos e critérios determinados na época, para que uma escola estivesse apta a receber o recurso.

A coordenadora de EA, coordenadora pedagógica e a técnica de EA, quando questionadas sobre **os pré-requisitos e critérios utilizados para uma escola ser contemplada com o PNES**, as respostas mostraram que 33% delas apontaram 3 (três) critérios, relatando que, o não cumprimento de pelo menos um deles, causaria a perda do recurso pela escola. Enquanto os 67% restantes, apontaram apenas um critério, que neste caso, a participação na IV Conferência, não ficando evidente quais seriam os outros pré-requisitos. Sendo assim, apresentamos as falas a seguir:

[...] O primeiro pré-requisito era a escola ter participado do processo da conferência, [...] o segundo [...] era não estar inadimplente, [...] e o terceiro, ter apresentado e validado o plano pela SEED e pelo MEC [...] (Informação verbal da CEA).

As escolas que participaram da IV CNIJMA, tiveram os projetos contempladas com o recurso. Esse recurso vem do MEC. Nem todas as escolas receberam. Existe outros critérios, mas não me lembro no momento (Informação verbal da CP).

As escolas que tivemos aqui na regional e que foram contempladas são aquelas que inscreveram os projetos na CNIJMA em 2013. Então, todas as

que participaram, mesmo que não tenham ido a todas as etapas, mas o simples fato de ter o projeto inscrito, querer participar da conferência, foram contempladas. Se a escola não executa o projeto ela precisa devolver o recurso (Informação verbal da TEA).

Nos discursos apresentados, observamos que as entrevistadas dão exemplos de quais são os pré-requisitos que podem levar uma escola a ser agraciada com o Programa. As informações relatadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, estão contemplados nos documentos legais que tratam do PNES e do PDDE ES. De acordo com a literatura, os critérios também se resumem a 3 (três), são eles: ter participado de pelo menos uma etapa da IV CNIJMA; não se admite escola inadimplente com o FNDE; e, construir e inserir um Plano de Ação para a referida escola (BRASIL, 2014).

Neste item da subseção, também procuramos conhecer a versão dos/as diretores/as sobre o mesmo questionamento. Logo, observamos que dos/as 12 (doze) gestores/as, 75% dos entrevistados, desconheciam os critérios. Enquanto os 25% restantes, tinham conhecimento de pelo menos um dos pré-requisitos, chegando a descrevê-los. Vejamos algumas falas dos/as diretores/a no que diz respeito aos critérios e pré-requisitos:

Sinceramente creio que o pré-requisito foi participar da conferência, elaborar o projeto, inserir em tempo hábil, o projeto e todo o material que eles pediram, e a partir daí a escola foi contemplada com o recurso, eu creio que teve análise do projeto (Informação verbal do/a D1).

Pelo que ficamos sabendo, foi porque nós participamos da conferência do meio ambiente. Acredito que o critério tenha sido esse, naquele momento. Porque outras escolas receberam, mas em anos diferentes. Naquele ano o que determinou foi a participação nas conferências (Informação verbal do/a D3).

Ter participado das conferências, está adimplente junto ao FNDE para poder receber recursos, acredito que deva ter sido esses os critérios (Informação verbal do/a D7).

O Plano de Ação da escola dentro do PDDE escola sustentável, esse foi um dos principais critérios, como também, o Projeto Político Pedagógico da escola, contemplar o projeto de meio ambiente, então, esses foram os principais pontos da época (Informação verbal do/a D11).

Acho que foi o aumento do IDEB, não lembro (Informação verbal do/a D12).

As entrevistas dos/as diretores/as, nos revelaram a falta de conhecimento em relação ao Programa. Também notamos, pouco interesse, por parte dos gestores, em entender os critérios e pré-requisitos que levaram a escola sob sua responsabilidade, ser contemplada com o PNES e o recurso do PDDE ES. Essa falta de compreensão sobre o PNES e o PDDE ES,

assim como, os critérios, fez com que o Programa apenas institucionalizasse, de certa forma burocratizando, aqueles projetos que já são desenvolvidos pelas escolas.

Ainda sobre a questão dos critérios e pré-requisitos, percebi que um quantitativo significativo de diretores/as entrevistados não sabiam informar, outros, apontaram equivocadamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O fato ocorreu, provavelmente, devido alguns dos entrevistados citarem que os projetos e o Plano de Ação, ficavam sobre a responsabilidade dos professores. Algo que não deveria ter acontecido, pois de acordo com os documentos que ancoram o PNES e o PDDE ES, o plano deve ser construído com a participação de toda comunidade escolar e não apenas por uma categoria (BRASIL, 2013 a; BRASIL, 2014).

Neste item procuramos verificar se os participantes deste estudo tinham conhecimento dos critérios e pré-requisitos para que as escolas fossem contempladas com o Programa. Evidenciando também, se os elencados pelos sujeitos da pesquisa, estavam de acordo com o disposto no Guia de Orientações Operacionais e no Manual Escolas Sustentáveis. Sendo assim, no próximo item descreveremos como foi realizado o acompanhamento das escolas durante o processo de implementação.

4.2.3 Acompanhamento das escolas durante o processo de implementação

Neste item, trataremos a forma como foi realizado o acompanhamento da implementação do PNES e do PDDE ES nas escolas da rede estadual de ensino de Sergipe contempladas com o Programa, mais precisamente, nas que fazem parte da jurisprudência da DRE'03.

Quando questionadas sobre **de que forma essas escolas foram acompanhadas durante o processo de implementação**, a CEA, a CP e a TEA afirmaram que esse processo aconteceu por meio de reuniões e visitas às escolas, realizadas principalmente, pela equipe de cada diretoria, no caso da DRE'03, pelos técnicos de EA e pelo técnico voltado as questões financeiras, visto que o Programa é custeado pelo PDDE ES, recurso do FNDE, como podemos observar nos relatos abaixo:

Recebemos via e-mail através da Gerência de Gestão Educacional da Assessoria de Planejamento (GGE/ASPLAN), os nomes das escolas que foram contempladas. O primeiro passo foi fazer uma reunião com os gestores e com um representante da GGE/ASPLAN, para que essa pessoa pudesse dar informações específicas sobre como poderia/deveria gastar esse recurso, ou seja, o suporte financeiro seria assessorado por essa gerência, enquanto a parte pedagógica pelo NEDIC e as diretorias regionais de

educação. Então nos primeiros momentos, foram realizadas reuniões de orientação de como eles deveriam proceder. O acompanhamento foi realizado através de um instrumental que adaptei de um outro que eu já tinha. Esse instrumental foi utilizado por todos os técnicos de EA das DRE's para fazerem o acompanhamento mais de perto das escolas (Informação verbal da CEA).

O técnico da EA acompanha desde a elaboração, porque tem todo um passo a passo, um critério. A função da DRE é justamente acompanhar e garantir assim a lisura do processo, mas que o passo a passo, tem que ser realizado pela escola (Informação verbal da CP).

Em visitas *in loco*, tanto pelo técnico da regional responsável pelo meio ambiente, como também pelo técnico que orienta as questões financeiras. Então a gente ia até a escola, abria o sistema PDDE Interativo com os gestores ou responsável por inserir os dados da escola no sistema, mostrando na prática todo o processo, desde a aba onde seria realizado o cadastro até o valor que a escola ia receber. Desse valor, quanto poderia destinar ao capital, ao custeio e quais foram as ações elencadas por eles para esse projeto. Para a realização dessas ações. Quais são os materiais que eles necessitavam. E aí eles se reunião, a escola se reunia e decidia o que precisaria comprar, adquirir com esse recurso para efetivar aquelas ações. Para realmente fazer aquelas ações acontecerem e o projeto caminhar na escola (Informação verbal da TEA).

O relato apresentado pela coordenadora de EA nos revelou de que maneira foi realizado o acompanhamento das escolas sergipanas contempladas com o Programa desde o princípio, quando o órgão responsável pelo gerenciamento de verbas financeiras da educação do Estado recebeu um comunicado informando o nome das escolas agraciadas com o recurso. Logo após, os gestores das escolas foram convidados para uma reunião, com o intuito de repassar alguns informes sobre a aplicabilidade do recurso, além de mostrar como seriam acompanhados durante o processo de implementação. Nota-se que, embora o NEDIC fosse responsável pela parte de EA no estado de Sergipe, ele sozinho não teria condições de garantir o suporte necessário a todas as escolas, no que diz respeito a execução do recurso financeiro, ficando este a cargo da GGE/ASPLAN.

Um fato bastante curioso foi a utilização de um “instrumental” criado pela coordenadora de EA, vindo a somar e facilitar o acompanhamento do programa nas escolas estaduais do Estado de Sergipe, quanto a aplicação do Plano de Ação elaborado pelas unidades contempladas com o Programa. Acredito que esse instrumental deveria ter sido compartilhado junto ao MEC, para que fizessem as adaptações necessárias e outras escolas no território nacional pudessem ter feito uso do mesmo. Diante disto, avaliamos como positiva a criação do instrumento, mostrando assim o interesse do profissional pelo Programa. O instrumental encontra-se no Anexo B.

Em relação ao acompanhamento das escolas da DRE'03 contempladas com o Programa Nacional Escolas Sustentáveis e o PDDE ES, a resposta da TEA trouxe informações sobre as visitas realizadas junto às escolas, destacando a presença do técnico de EA e o de questões financeiras, ambos da diretoria estudada, corroborando com o relato da CEA, quando informou que o acompanhamento era realizado em parceria com a GGE/ASPLAN. Vale ressaltar também que logo após as visitas técnicas, as escolas deveriam reunir-se com a comunidade escolar para decidir quais os itens que seriam comprados e assim efetivar as ações postas no Plano de Ação.

No discurso da coordenadora pedagógica pudemos observar que, assim como nos relatos da CEA e da TEA, a figura do técnico de EA era muito importante para o acompanhamento das escolas contempladas com o PNES e o PDDE ES, pois o técnico acompanhava desde o processo de elaboração até a implementação. Também observamos que a coordenadora chamou a atenção para a função da DRE neste procedimento, informando que além do acompanhamento deveria garantir a lisura durante o desenvolvimento de todo o processo.

O questionamento que colaborou para a construção deste item também se estendeu aos diretores/as. Logo observamos que dos/as 12 (doze) gestores/as, 75% dos entrevistados afirmaram ter recebido acompanhamento tanto da SEDUC quanto da DRE'03 ou apenas da regional; 17% informaram não ter recebido apoio; e os 8% restantes não souberam informar.

Ainda acerca dos diretores/os que afirmaram ter recebido acompanhamento, tivemos algumas falas bastante interessantes, conforme destacamos a seguir

Acredito que esse acompanhamento tenha sido mais voltado ao projeto, antes da efetivação, da elaboração, um acompanhamento prévio. Do meu ponto de vista, o que fica debilitado é a partir da escola ser contemplada, como a gente vai efetivar esse projeto, quem vai estar de perto tentando dar um suporte para os problemas que venham a surgir Informação verbal do/a D2).

Tivemos acompanhamento do setor de Educação Ambiental, da SEED, através de e-mails perguntando se o projeto tinha sido executado e se o recurso tinha sido gasto. Informamos que parcial. E aí mandamos cópia da prestação de contas e do plano, além de um breve relato do que foi desenvolvido (Informação verbal do/a D4).

Então foi acompanhado pelos técnicos pela diretoria, teve acompanhamento assim, da coordenação na questão da implementação do projeto que situa na aprendizagem dos alunos, avaliou, foi um item que foi positivo na aprendizagem dos alunos tanto é que ainda existe na escola (Informação verbal do/a D5).

Assim, eles acompanham, tinha uma equipe da SEDUC e uma da diretoria, eles faziam visitas pra verificar como estava sendo gasto o recurso. A prestação de contas era feita também junto ao Conselho da Escola, que fazia o acompanhamento da execução do recurso. Tinha um pessoal na DRE'03 que também era ligado a pasta da escola sustentável e qualquer dúvida que tínhamos, tipo o que podia e o que não podia comprar, entrávamos em contato via telefone (Informação verbal do/a D8).

Então, recebíamos orientações da secretaria e da regional, mas sempre que tínhamos alguma dúvida, recorria a eles, basicamente por telefone, ligávamos para saber se com aquele recurso poderia ser adquirido um material ou não, o que era capital e o que era custeio. Quando surgiam dúvidas, a comunicação era via telefone, ou indo pessoalmente (Informação verbal do/a D9).

Durante esse processo de implementação do programa na escola, nenhum acompanhamento pedagógico está sendo realizado, apenas há acompanhamento em relação a questão financeira. O acompanhamento pedagógico para execução do projeto somente acontece com a ajuda dos professores, e em relação a SEDUC ou DRE, só acontece se alguém da escola for buscar informações (Informação verbal do/a D10).

Quando eu precisei executar o resto do recurso, entrei em contato com a GGE/ASPLAN e recebemos auditoria da CEA que era responsável pela pasta e tivemos a orientação de como executar o restante do recurso. Isso aí tivemos, recebemos visitas lógico, na escola para ver como estava o projeto para ver se estava utilizando tudo que foi comprado e para ver como estava a relação professor/aluno, escola e o PDDE sustentável (Informação verbal do/a D11).

Visitas do pessoal da SEDUC e da DRE'03, tinha um grupinho do NEDIC e da DRE'03, que vinham a escola quase todos os meses, elas pegavam o plano e faziam questionamentos sobre ele (Informação verbal do/a D12)

Os relatos dos/as diretores/as apresentados acima nos revelaram de que maneira era realizado o acompanhamento das escolas da DRE'03 contempladas com o PNES e o PDDE Escola Sustentável. De acordo com as informações, essas escolas foram acompanhadas tanto pela SEDUC quanto pela diretoria regional ao qual as unidades escolares estão inseridas. Observamos que o acompanhamento não era constante e na maioria das vezes estava relacionado apenas à prestação de contas do recurso disponibilizado pelo FNDE. Entretanto, esse é somente um dos pontos que o Manual aborda, se tratando do acompanhamento. Vejamos a seguir alguns itens que deveriam ser acompanhados.

[...] Acompanhar a utilização dos recursos para atestar se estão em conformidade com o plano de ação, bem como a qualidade do serviço, tendo em vista a durabilidade da intervenção e a segurança dos alunos e professores. [...] A prestação de contas e atestar se o recurso foi gasto estritamente com as ações para a qual se destinava, de acordo com a Ata. Acompanhar *in loco* a execução das ações para garantir a aplicação dos recursos no objetivo determinado. [...] Disponibilizar um profissional

qualificado para acompanhar a realização das obras e/ou das ações, sobretudo em relação à segurança das instalações, à qualidade do serviço realizado e ao cumprimento dos prazos [...] (BRASIL, 2013, p. 11 e 12).

Em relação a questão de acompanhamento, notamos que o PNES e o PDDE ES não possuíam nenhum instrumento para esse fim. Entretanto, como a própria Coordenadora de EA relatou, sendo comprovado através das entrevistas com alguns diretores/as, a SEDUC, através do NEDIC, elaborou um instrumental para que as escolas fossem acompanhadas *in loco*.

Embora os entrevistados tenham citados apenas a SEED, atualmente SEDUC, e a própria DRE'03 como principais responsáveis pelo acompanhamento de todo o processo, o Manual Escolas Sustentáveis informa que o acompanhamento é responsabilidade tanto da Comunidade Escolar quanto das Prefeituras e Secretarias Estaduais de Educação. No nosso caso, da Secretaria Estadual de Educação, uma vez que estamos trabalhando com a esfera Estadual (BRASIL, 2013 b).

Um fator que merece destaque nas falas de alguns gestores/as é a questão de o acompanhamento ser basicamente realizado via telefone, através de e-mails ou quando os responsáveis se deslocam até a SEDUC e a DRE'03 para tirar algumas dúvidas, contradizendo a Coordenadora de EA e a TEA que afirmaram que esse acompanhamento acontecia através de reuniões e visitas *in loco*. Comparando as informações passadas por esses diretores/as com a aplicabilidade do recurso, verificamos que as duas escolas que não aplicaram o recurso financeiro também citaram que o acompanhamento era feito via telefone ou indo pessoalmente à Secretaria e/ou à Diretoria. Este fator em comum nos mostra uma das possíveis razões que impediram algumas escolas de executarem o Programa em sua plenitude.

Além dos fatores acima citados, podemos destacar a questão apontada pela D10, a falta de acompanhamento pedagógico no processo de implementação, uma vez que a escola se encontrava na fase de readequação do Plano de Ação para aplicar o recurso do PDDE ES, pois a gestão anterior da unidade de ensino não colocou em prática o Programa.

Aqui procuramos a partir do olhar dos sujeitos sociais desta tese descrever como ocorreu o acompanhamento das escolas durante todo processo de implantação do PNES e do PDDE ES nas escolas selecionadas para o estudo. Sendo assim, na próxima subseção apresentaremos como aconteceu o Processo de Construção do Plano de Ação das escolas que implementaram o Programa.

4.3 O Processo Construtivo do Plano de Ação das escolas que implementaram o Programa

A subseção anterior nos permitiu entender o percurso trilhado pelas escolas sergipanas pertencentes a DRE'03, durante a implementação do Programa. Seguindo o mesmo direcionamento, nesta subseção procuramos descrever como aconteceu o processo construtivo do Plano de Ação dessas escolas. Para isso, dividimos esta subseção em 3 (três) partes: a primeira se referiu ao processo construtivo do Plano de Ação nos discursos dos/as gestores/as; a segunda ao papel da SEDUC e da DRE'03 na elaboração e construção do Plano de Ação; e a terceira tratou das ações e atividades que foram financiadas.

4.3.1 O processo construtivo do Plano de Ação nos discursos dos/as gestores/as

Este item discorre sobre os discursos dos/as gestores/es (coordenadora de EA, coordenadora pedagógica, técnica de EA e os/as diretores/as), quando questionados a respeito de **como ocorreu o processo construtivo do Plano de Ação para a implementação do PNEs na rede Estadual de ensino de Sergipe**. As respostas apresentadas pela CEA, CP e TEA nos mostrou que esse processo construtivo do Plano de Ação foi elaborado pelas escolas contempladas, através de reuniões e oficinas que contaram com a participação de alguns professores, alunos e pessoas da comunidade. Entretanto, verificamos que as orientações eram passadas para a equipe gestora da escola ou para a coordenação escolar. Esta última normalmente ficava com a responsabilidade de inserir o plano na plataforma do PDE Escola, como podemos observar nos discursos abaixo:

A orientação era que a escola sentasse e definisse com os professores, geralmente os que se envolviam mais, os da área de geografia e de ciências, e ver com os alunos, o interesse e/ou a necessidade, como, que tipo de projeto pode ser pensado junto com os alunos e que esse seja exequível, porque não adiantava colocar uma coisa que não desse para executar, ficasse apenas lá bonito no plano, mas que não fosse exequível. A orientação foi que fosse construído com a comunidade, os professores que tivessem interesse. Poderia ter a participação de qualquer um, ou de todos da escola e com os alunos. O interesse deles ou a necessidade da comunidade (Informação verbal da CP).

Em relação aos planos de ação, assim que ficamos sabendo que iríamos receber recurso, um corpo de técnicos que era responsável também pela questão de meio ambiente na SEDUC, começaram a visitar as regionais, nós juntamente com essa equipe, começamos a promover oficinas e reuniões para orientar as escolas aqui da regional na elaboração desses planos. O que podia ser comprado, o que não podia, o que era considerado

capital, o que é considerado custeio. Tanto os técnicos em relação ao pedagógico para ajudar nas ações pedagógicas, como também técnicos que trabalham diretamente com as questões financeiras. E aí esse suporte, era dado tanto para o coordenador, a equipe gestora da escola que normalmente quem ficava a frente para inserir os planos de ação no sistema do PDDE, mas em colaboração com os professores e alunos que estavam envolvidos no projeto (Informação verbal da TEA).

Como podemos constatar nos relatos, é necessário que tenha representantes de cada setor da comunidade escolar; porém, isso não implica a obrigatoriedade de toda comunidade participar da construção do Plano de Ação. De acordo com a literatura, este plano deve ser construído através da participação ativa de no mínimo 5 (cinco) representantes dos diversos seguimentos da comunidade escolar, são eles

Pai ou mãe de aluno(a), Estudante, Equipe docente, Coordenação pedagógica, Supervisão pedagógica, Diretor(a), Vice-diretor(a), Conselho Escolar, Associação de pais e mestres, Equipe de assistência ou auxiliar da educação, Orientação educacional, Com-Vida da escola, outros profissionais da educação BRASIL, 2014, p. 9).

Para a construção do plano, além dos segmentos citados, deveria ser elaborado a partir do interesse ou necessidade dos envolvidos no ambiente escolar. Retomando aos discursos apresentados, o comentário da CP, mais uma vez, nos chamou a atenção para a preocupação em que o projeto fosse realmente aplicado e não ficasse apenas preso na teoria, como aconteceu infelizmente em outros programas. Também observamos na fala da coordenadora que a responsabilidade quando se trata de projetos voltados a EA, normalmente, é atribuída aos professores da área de ciências e geografia. Já em relação a entrevista da TEA, um ponto positivo foi a ida de técnicos da área de meio ambiente da SEDUC, para auxiliar e orientar na construção do plano.

Durante as análises sobre o processo de construção do Plano de Ação, percebemos também a ausência de um ponto considerável para a aplicação do programa que são as três dimensões: a gestão, o currículo e o espaço físico. Este mesmo posicionamento foi encontrado por Silva e Santana (2018) quando estudava a implementação do PNES em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB.

O questionamento aplicado a CEA, a CP e a TEA, também foi empregado junto aos diretores. A partir dos relatos, observamos que dos/as 12 (doze) gestores/as, 67% dos entrevistados descreveram como ocorreu o processo construtivo do Plano de Ação da escola sobre a sua direção; e, 33% alegaram desconhecer. Vejamos alguns relatos dos/as diretores/as a respeito do **processo construtivo do Plano de Ação para a implementação do PNES na rede Estadual de ensino de Sergipe:**

Então, inicialmente fomos convidados pela coordenadora pedagógica para uma reunião, e nessa ela apresentou o plano do projeto de Escolas Sustentáveis, onde os professores juntamente com os alunos, deveriam elaborar um projeto no caráter sustentável. Esse projeto deveria englobar alunos, professores, pais e funcionários. O recurso era recebido pela quantidade de aluno que a escola possuía. E todos os professores deveriam se engajarem, os de física, química, ciências, biologia, geografia, encabeçavam o projeto e os demais apoiavam (Informação verbal do D4).

Da forma que foi passado pra mim, na época os professores junto com a coordenação, alunos e a comunidade escolar, levaram a frente esse trabalho dentro da escola, partindo mais dos professores do que da própria comunidade, apesar da cultura que temos. Eles já tinham experiência, já tinham feito outros cursos durante graduação e pós-graduação deles e aí decidiram trazer e incentivar que a escola aderisse, buscasse formar o plano de ação para apresentar e ver se recebia essa modalidade (Informação verbal do D11).

Em ambos os relatos, pudemos notar que assim como nos discursos das coordenadoras e da TEA, a participação da comunidade escolar é indispensável para o processo de construção do Plano de Ação. Também observamos que esses diretores/as apontaram que a construção do plano deveria contar com a participação de todos (alunos, professores, pais e funcionários). Este fato indicou que, em relação à construção do plano, os gestores supracitados tinham um entendimento que condizia com o previsto no Guia de Orientações Operacionais e no Manual Escolas Sustentáveis, quando discorrem sobre a participação dos membros na elaboração e cadastramento do Plano de Ação (BRASIL, 2013 b; BRASIL, 2014).

Outro dado bastante relevante que verificamos nas falas da CP e do/a diretor/a D4, e que também foi citado pelos gestores D1, D2, D7, D9, D10 e D12, é a questão que os professores de algumas áreas do conhecimento deveriam ou encabeçaram os projetos, enquanto os demais normalmente apoiavam. Dentre as áreas citadas, observamos que, a maioria estava diretamente ligada a Ciências da Natureza e Ciências Humanas, destacando-se as disciplinas de Ciências e Geografia, e muito raramente, Física, Química e Biologia. Isso também foi observado e constatado por Silva e Santana (2018), em entrevista a uma das escolas, quando estudaram o **“Programa Nacional Escolas Sustentáveis: a implementação em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB”**. Os autores relataram que a professora de Ciências esteve à frente das ações sugeridas no Plano de Ação, o que não deveria acontecer, visto que o PNES preza pela interdisciplinaridade.

Vejamos algumas falas dos gestores que citaram os professores como os responsáveis por elaborarem e executarem os planos:

A partir do momento que a escola participou e ficou entre as classificadas, tinha que construir o projeto. Os alunos que ganharam a etapa escolar, juntamente com o professor e a direção sentaram para elaborar o projeto, escolhendo em que linha ia ser desenvolvido (Informação verbal do D1).

Então, como eu ainda não estava aqui na escola durante todo esse processo, passaram-me que alguns membros do conselho escolar e outros professores se organizaram para fazer a elaboração do plano/projeto, para que a escola pudesse receber o recurso. Quando o recurso chegou à direção já havia mudado. Então, a diretora que assumiu a gestão, ficou responsável por fazer o manuseio do recurso e organizar as atividades que foram propostas na época (Informação verbal da D2).

Então eu não sei, mas provavelmente deve ter sido discutido com alguns professores principalmente com os responsáveis pela Conferência do Meio Ambiente, na verdade acredito que devia ser o professor de ciências e de geografia da época e, a partir daí ser construído o plano (Informação verbal do D7).

Então foi feito várias reuniões, uma ou duas gerais, não lembro, pois tem muito tempo, depois fizemos umas três ou quatro com os professores da área de geografia e ciências, basicamente foi essas áreas. Os professores tinham ideias ótimas, mas só que na hora que de colocar no plano, surgiram os empecilhos, alguns itens não poderiam ser comprados, aí entrávamos em contato com a SEED e com a regional para saber e eles diziam que infelizmente, alguns itens não poderiam ser comprados. Quando se trata de verba federais, sabemos que existem diretrizes que precisam ser seguidas e que limita o que é capital e custeio, o que pode ser adquirido ou não. Os professores tinham a ideias, mas não podiam pôr em prática. Podíamos comprar alguns materiais, mas teríamos que nos virar para fazer a execução, porque a contratação de serviços é muito complicada, tem muitas questões burocráticas (Informação verbal do D9).

O plano de ação vem pronto do FNDE, porém ele pode ser mudando com justificativa em ata e assinado por todos os membros do conselho. Alguns itens podem ser trocados por outros. O plano de Ação passou por modificação, reunindo todos os professores para selecionar quais os itens seriam trocados para que pudéssemos dar início a implementação do PNE na unidade de ensino (Informação verbal do D10).

Então através das nossas reuniões, os professores arregaçaram as mangas e aí colocamos em pratica o que realmente achamos que era prioridade, ou seja, o que os professores achavam que era mais importante para os alunos, fazendo assim, uma utilidade melhor. (Informação verbal do D12).

Ainda sobre os responsáveis por elaborarem e executarem os planos, observamos que, o D1 também fez referência a direção e aos alunos. Enquanto D2 e D10 citaram até o Conselho Escolar. É importante destacar que, aparentemente, o D10 não tinha informações claras sobre o processo de construção do plano, relatando que o plano vinha pronto do FNDE, o que não é verídico; pelo contrário, como já informamos em outro momento, ele deveria ser elaborado por representantes dos diversos segmentos da escola.

O Conselho Escolar também foi um dos núcleos de sentido agrupados no tema do processo construtivo do Plano de Ação, tanto nas falas do D2 quanto nos discursos dos gestores D3 e D6, conforme as falas a seguir

Então, junto com o Conselho escolar, porém não adiantou porque está tudo bem delimitado. Quando fomos montar o plano, porque até então não tínhamos conhecimento de como funcionava, vimos que o plano era meio engessado na plataforma do PDDE Interativo, tinha lá a parcela de custeio e de capital, além dos itens que poderia adquirir. Existiam coisas que a gente nunca ouviu falar, outras que não tinham e tipo de capital que não podíamos comprar, porque não estava ofertada ali naquela plataforma. (Informação verbal do D3).

Conversei com o pessoal do conselho falando que tinha esse recurso e que ia ser preciso fazer algumas readaptações. Conversei com o representante dos professores da escola, que também é o presidente do conselho, além disso, o referido professor é da área de biologia, para vermos uma melhor forma de fazer essas adaptações. O professor, citou que seria mais interessante ver na reunião do conselho porque, embora ele fosse da área de biologia, o Plano de Ação deveria ser trabalhado com o projeto Com-Vida e o projeto teria que seguir de acordo com aquelas diretrizes. Além disso, era preciso fazer a leitura para que todos fossem conhecedores. Sendo assim, é conversar e buscar o suporte da SEDUC (Informação verbal do D6).

No fragmento verbal do D3, notamos a frustração do/a diretor/a durante a construção do Plano de Ação, relacionado ao recebimento do recurso do PDDE ES. Ao adentrar na plataforma do Programa, o gestor deparou-se com itens que julgava não conhecer. Entretanto, outros que avaliava importante e adequados para a execução das ações planejadas pela comunidade escolar não apareciam na plataforma. O que aconteceu, provavelmente, foi a falta um conhecimento mais minucioso dos documentos que tratava da elaboração do plano, pois os produtos julgados pela escola como essenciais não poderiam ser financiados, pois não estavam na lista dos produtos permitidos pelo PDE Escola.

Além disso, dois pontos nos chamaram a atenção. O primeiro diz respeito a fala de D6, a única gestão escolar que citou o Com-Vida e suas diretrizes como importante para a construção do plano. O segundo fato foi que em nenhum momento os/as diretores/as mencionaram a visita técnica e as reuniões com membros da DRE'03 e/ou da SEDUC como algo importante e que se realizou durante a construção do plano. Mais uma vez, notamos uma contradição entre as falas das coordenadoras e da TEA em relação aos discursos dos/as diretores/as. No próximo item, apresentaremos os resultados da indagação feita junto aos participantes deste estudo, sobre qual o papel da SEDUC e da DRE'03 na elaboração e construção do Plano de Ação.

4.3.2 O papel da SEDUC e da DRE'03 na elaboração e construção do Plano de Ação

Neste item, discorreremos sobre os discursos dos/as gestores/es (coordenadora de EA, coordenadora pedagógica, técnica de EA e os/as diretores/as), quando questionados a respeito de qual o papel da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura e das Diretorias Regionais de Educação na elaboração e na construção do Plano de Ação para a implementação do PNES nas escolas. As respostas apresentadas pelas coordenadoras e pela TEA nos revelaram que o papel da SEDUC e das DRE era de mobilização, articulação e sensibilização junto aos gestores das escolas. Além disso, eram responsáveis também orientando, auxiliando, acompanhando e dando suporte na elaboração do Plano de Ação, como é possível observar nos discursos abaixo

O papel da SEDUC junto com as diretorias era de mobilização, articulação e sensibilização junto aos gestores. O papel dos técnicos de EA das diretorias regionais eu ainda acho muito mais importante, porque eles quem trabalham de perto (Informação verbal da CEA).

O papel da DRE'03 e da SEDUC foi o de orientar as escolas a inserir a EA dentro do seu plano de ação, colocando ações nesse sentido. Mas o nosso papel, enquanto diretoria era acompanhar as escolas através de um técnico que acompanhava a pasta do PDDE Escola Sustentável e justamente incentivar as escolas e cobrar delas a ação voltada para essa situação que era a EA. Infelizmente as escolas participavam, recebiam o recurso para execução, pois precisava executar de acordo com aquilo colocado no plano, e infelizmente nem todas as escolas executaram, acabaram reprogramando o recurso. Acabam fazendo ações menores, bem pontuais, mas não aquele projeto realmente. Temos algumas escolas nesse sentido, e elas colocaram algumas dificuldades e ficam infelizmente reprogramando o recurso. Que não seria o ideal, já que o objetivo era justamente participar, receber o recurso e executar de acordo com os planos que eles fizeram (Informação verbal da CP).

A Secretaria, ela dava todo o suporte no que se referia a subsidiar a elaboração, mas ela não interferia no que era desejo da escola, naquilo que a escola queria realmente efetivar de trabalho, até porque, o projeto era pensado pela escola, pela necessidade da escola. Então os professores que ficavam a frente junto dos alunos, eles eram quem decidiam o tema e como aquilo iria ser trabalhado na escola. A secretaria só auxiliava como seria elaborado o plano diante da necessidade daquela escola. E a Diretoria como sendo esse meio de suporte por estar mais próximo a escola, também estava nesse processo de auxílio, de ajudar, de colaborar com a elaboração desse plano, para que ele fosse realmente um plano que ajudasse, colaborando para a efetivação daquele projeto na escola (Informação verbal da TEA).

Em relação ao diálogo da CEA, observamos uma visão mais generalista quanto ao papel da SEDUC e das diretorias regionais pois, segundo a entrevistada, elas atuavam na ação de mobilizar, articular e sensibilizar os gestores escolares. Porém, nota-se um detalhamento

do papel da SEDUC e da DRE'03 na construção e elaboração do Plano de Ação, nos diálogos da CP e da TEA. Ambas listam como papel principal a prestação de suporte auxiliando assim as escolas nas tomadas de decisões e, a cobrança da realização do que foi posto no Plano de Ação, garantindo assim a efetivação do mesmo.

No diálogo da CP um dado importante mencionado: o fato das escolas receberem o recurso, porém nem todas aplicaram de forma desejada. Além disso, a coordenadora mencionou a reprogramação do recurso junto ao banco, fazendo com que esse fosse aplicado em uma ocasião posterior. Segundo a TEA, a secretaria e a DRE'03 seriam responsáveis apenas pelo suporte, subsidiando assim o Plano, não interferindo no desejo da escola, ficando a comunidade escolar responsável pela seleção das ações a serem trabalhadas no Plano. Vale destacar que a informação sobre a reprogramação do recurso e a responsabilidade por selecionar as ações a serem trabalhadas encontram-se de acordo com o disposto tanto no guia quanto no manual que trata das ES.

Respondendo ao mesmo questionamento sobre o papel da SEDUC e das diretorias regionais, no caso dessa pesquisa, a DRE'03, os/as diretores/as relataram como papéis principais a orientação, o suporte, o acompanhamento, a comunicação e o incentivo que era dado às escolas durante o processo. Vejamos algumas falas dos/as diretores/as

A escola teve apoio da SEDUC, ela recebeu uma equipe de apoio da SEDUC para orientar como deveria ser elaborado os planos, e aí teve aquele *feedback* que a escola mandava do plano. Alguém da secretaria ou da DRE'03 corrigia, analisava e mandava de volta para a escola. Então, em todos os momentos nós tivemos parceria e apoio da SEED e da DRE'03 em todas as etapas (Informação verbal do D4).

Em parceria, a SEDUC dividiu todas as ações propostas com a DRE, onde essa última, repassava para a escola, incentivando as escolas participarem de todos os projetos, sejam estaduais ou mesmo federais (Informação verbal do D5).

Então a SEDUC tinha o papel de mostrar e orientar como era desenvolvido os planos, junto aos gestores. A diretoria fazia o intermédio entre escola e secretaria pra ver quais os problemas que a escola estava enfrentando para poder dar um suporte (Informação verbal do D7).

A parceria com a SEDUC era extremamente importante para a elaboração e execução do projeto. A diretoria era responsável por passar para as escolas as informações sobre como elaborar e executar o projeto. Quando tínhamos dúvida, sempre procurávamos a diretoria, ela nunca se omitiu a passar aquilo que tinha de conhecimento (Informação verbal do D8).

Então, em relação a SECUC, na época SEED, sempre tivemos apoio na medida do possível, como eu posso dizer, a secretaria limita um pouco a quantidade de funcionários em cada regional, isso na própria SEDUC acontece. Isso atrapalha um pouquinho, mas na medida do possível

recebemos toda a instrução. Com a escola era feito reuniões para que o pessoal da diretoria pudesse dar toda instrução da parte pedagógica e da parte financeira (Informação verbal do D9).

As falas de D4, D5, D7, D8 e D9 mostraram bem delimitado o papel da SEDUC e da DRE'03. Observamos que a SEDUC tinha a função de orientar tanto funcionários da diretoria quanto das escolas, durante o processo de elaboração e execução do Plano de Ação. Entretanto, a DRE'03 atuava mais diretamente junto das escolas, orientando e acompanhando as unidades de ensino. Uma informação que nos chamou atenção foi relatada pelo diretor/a D4, o mesmo fez menção ao *feedback* entre a escola e a DRE'03 e/ou a SEDUC, principalmente, sobre a maneira como agiam, enviando o Plano para a DRE03 e para a secretaria, recebendo assim o mesmo devidamente corrigido e com algumas orientações a serem seguidas.

Ainda sobre o papel da secretaria e da diretoria regional na elaboração e execução dos planos, observamos que, o D11 e o D12 generalizam os papéis tanto da secretaria quanto da diretoria. Enquanto para D11, a SEDUC e a DRE'03 incentivavam e orientavam as escolas a participarem do projeto através de oficinas com a participação de alguns técnicos, para D12, os mesmos setores mencionados tinham o papel de acompanhar e orientar através de e-mail e visitas periódicas as escolas, como podemos observar nos relatos a seguir

Então, o coordenador escolar, da época, passou que a escola teve uma certa formação da SEED, hoje SEDUC, e da DRE'03. Os professores envolvidos participaram de algumas oficinas com técnicos da DRE'03. O gestor e os coordenadores também participaram de formações e orientações de como executar a parte dos recursos. O papel da SEDUC e da DRE'03 era incentivar a escola a participasse do projeto e trabalhasse essa nova modalidade (Informação verbal do D11).

Sempre tivemos muito suporte da SEDUC e da DRE'03, eles orientavam através de e-mail e de visitas periódicas. Vinham na escola fazer o acompanhamento dar informações, muitas vezes estávamos fazendo algo errado e eles corrigiam. Sempre tivemos uma relação muito boa, muito dinâmica entre as partes (Informação verbal do D12).

Outro dado bastante relevante que verificamos nas falas de D1 e D3 foi a questão da comunicação, do suporte e do acompanhamento que, segundo os gestores citados, aconteceu, praticamente, no período das conferências, apresentando convergência as falas das coordenadoras e da TEA, no que diz respeito ao papel da DRE'03 durante todo o processo, conforme mostramos nos discursos:

O papel da secretaria era comunicar as escolas através da regional sobre a realização da conferência, para que as escolas participassem. Também faziam reuniões com os diretores e coordenadores, pra informar da conferência e a partir daí, davam o suporte por meio do Núcleo do Meio

Ambiente da regional, no caso, a secretaria dava apoio a regional e regional dava apoio as escolas, por meio do NEDIC (Informação verbal do D1).

Então, a SEDUC e a DRE⁰³ tiveram um papel importante para que as escolas pudessem participar das conferências, fazendo todo o acompanhamento, mas foi só aí. A SEDUC nos cobrava, somente a prestação de contas do recurso, mas assim, uma orientação, nada. Fiquei muito angustiada quando fui até a diretoria, procurar a moça responsável pela prestação de contas, eu perguntava se eu podia trocar um produto por outro que não tinha para vender, e a ela sempre dizendo que não, porque não estava presente na plataforma, é bem complicado, bem complexo (Informação verbal do D3).

Retomando o relato de D3, observamos aqui a falha de comunicação entre os envolvidos que levou à falta de informações, uma vez que o guia e o manual informam possibilidades de trocar alguns itens que estejam presentes no plano de ação, desde que estes fossem aprovados pelo Conselho Escolar, como também registrados em Ata e no sistema do PDDE Escola Sustentável (BRASIL, 2013 b; BRASIL, 2014).

Os dados expostos pelos/as diretores/as D1 e D3, vão ao encontro do que o Manual Escolas Sustentáveis dispõe sobre as responsabilidades das Secretarias Estaduais de Educação. Esse tipo de postura é exatamente o contrário do que o manual propõe para as secretarias, como disposto no fragmento a seguir

Apoiar a divulgação das normas relativas ao processo de adesão e aos critérios de repasse, execução e prestação de contas dos recursos do Programa Escolas Sustentáveis, assegurando às escolas beneficiárias e à comunidade escolar a participação sistemática e efetiva desde a seleção das necessidades educacionais prioritárias a serem satisfeitas até o acompanhamento do resultado do emprego dos recursos do programa; Disponibilizar um profissional qualificado para acompanhar a realização das obras e/ou das ações, sobretudo em relação à segurança das instalações, à qualidade do serviço realizado e ao cumprimento dos prazos; Apoiar e propiciar as condições necessárias para a compra e entrega dos materiais e equipamentos nas escolas a que se destinam; Apoiar a UEx nos procedimentos de pesquisas de preços (que devem ser, em número mínimo de três) aquisição de bens e contratação de serviços, bem como participar da elaboração da prestação de contas e do relatório final (BRASIL, 2013 b, p. 12).

Face ao exposto, compreende-se que o papel das Secretarias Estaduais de Educação, vai muito além do simples fato de dar suporte ou acompanhar as escolas no período de conferência. A responsabilidade perpassa pelo: apoio a divulgação das normas e dos critérios para a adesão, execução e prestação de contas; disponibilização de profissionais qualificados para acompanhar todo processo; e o apoio tanto para a compra dos materiais, quanto a contratação de terceiros (BRASIL, 2013 b).

Vejamos a entrevista com o/a diretor/a D2 em relação a disponibilização de profissionais qualificados para acompanhar todo processo, quando se trata do papel da SEDUC e DRE'03 no período de construção do plano.

Então, como eu não estava na época desse planejamento, é um pouco difícil falar sobre isso, mas assim, pelo pouco que consegui acompanhar do processo, senti falta de um acompanhamento mais próximo, de profissionais que trabalhassem com o proposto, porque assim, quer queira quer não, o engajamento acontece quando há uma iniciativa. E essa iniciativa tenha um início e depois as pessoas vão se engajando mais. Acredito que faltou um pouco disso, de ter um profissional que tivesse acompanhando mais de perto todo esse processo, mas em contrapartida, os professores, realmente, se empenharam para fazer. Assim, acredito que o planejamento em si ele aconteceu, mas o problema está na hora de efetivar a ação (Informação verbal do D2).

Sendo assim, a falta de um acompanhamento mais próximo, no que diz respeito a presença de profissionais que trabalhassem com a proposta do PNES e do PDDE ES, foi um dos pontos apontados na entrevista com o/a diretor/a D2. De acordo com o Manual Escolas Sustentáveis, esse fato não poderia ter acontecido, pois uma das responsabilidades das secretarias de educação era justamente apoiar e disponibilizar profissionais especializados para dar todo o suporte (BRASIL, 2013b).

No próximo item, apresentaremos os resultados do questionamento sobre as ações e atividades financiadas, bem como, um resumo do Plano de Ação de todas as escolas envolvidas neste estudo.

4.3.3 Ações e atividades desenvolvidas e financiadas durante a implementação do PNES e do PDDE ES na rede estadual de ensino da DRE'03

Neste item, apresentaremos os resultados da análise realizada junto ao Plano de Ação elaborado pelas escolas da DRE'03 contempladas com o Programa, mostrando um fichamento detalhando das ações e atividades selecionadas para a implementação do PNES e o PDDE ES. Além disso, categorizamos as ações identificadas de acordo com as tendências de Educação Ambiental.

De acordo com o Guia de Orientações Operacionais do PDDE Escola Sustentável conforme Resolução do FNDE nº 18, de 03 de setembro de 2014 e o Manual Escolas Sustentáveis sob a Resolução CD/FNDE nº 18, 21 de maio de 2013, a decisão pelas ações a serem implementadas com o recurso financeiro do PDDE Escola Sustentável deveria ser selecionadas pela comunidade escolar ou pelo menos com a participação ativa de

representantes dos diversos segmentos, conforme já foi informado em outro momento. Além disso, tudo que fosse decidido em reunião precisaria ser registrado em Ata e encaminhado ao MEC (BRASIL, 2013 b; BRASIL, 2014).

Vale lembrar que na seleção das ações e das atividades para a construção do Plano de Ação, precisavam estar diretamente voltadas a questão da sustentabilidade no ambiente escolar, buscando a melhoria da qualidade de ensino e apoiando as escolas no desenvolvimento do PNES, estas deveriam levar em consideração as dimensões: gestão, espaço físico e currículo, que são os pilares fundamentais das escolas sustentáveis.

De acordo com documentos legais do PNES e do PDDE ES, para atender as determinações mencionadas, as escolas deveriam passar por um período de transição. Para isso, era fundamental que fossem realizadas novas organizações no interior das escolas, porém, que estivessem diretamente ligadas as dimensões citadas.

Muitas discussões e tomadas de decisões devem impulsionar as transformações essenciais para que uma escola se torne um espaço educador sustentável por meio da Educação Ambiental. Nesse contexto, observamos que a EA usada no Programa analisado, embora não esteja explícito de forma clara, é possível perceber que segue a tendência crítica, que se contrapõe a uma visão ingênua ou fragmentada do processo educativo. Pelo contrário, o viés crítico da EA privilegia reflexões coletivas. Segundo Guimarães, a Educação Ambiental Crítica tem como objetivo

Promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (GUIMARÃES, 2004, p. 30 e 31).

Pensando no cotidiano escolar, é importante salientar que, muitas vezes, as ações desenvolvidas na perspectiva da EA são trabalhadas isoladamente ou através de projetos pontuais. No entanto, superar essa tendência não significa, necessariamente, negá-la, mas apropriá-la ao contexto crítico do processo educativo.

Examinando os Planos de Ação das escolas participantes da pesquisa, verificamos que uma minoria tinha ações e atividades propostas e/ou desenvolvidas pautadas na Tendência Crítica da EA. Um dos fatores que pode ter levado a este resultado foi o fato do guia e do manual não deixar explícito a forma como deveria ser desenvolvido cada ação para que proporcionasse reflexões coletivas e que promovesse transformação socioambiental no ambiente escolar, enquanto a maioria trazia suas ações e atividades apontadas para uma

Tendência Pragmática. De acordo com Layrargues e Lima, o caráter pragmático traz duas características que se complementam

Primeiro, a ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva da crença na neutralidade da ciência e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo, a busca desenfreada por ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do *status quo*, que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

Embora haja um crescimento da vertente crítica da EA, o que temos observado na literatura é que a Educação Ambiental desenvolvida nas escolas ainda preza por práticas de atividades pontuais e específicas como, por exemplo, a organização de hortas escolares e a comemoração de dias especiais como: o Dia da Árvore, o Dia do Meio Ambiente e o Dia da Fruta. Diante dessa realidade, notamos que a proposta educativa de resolução de um problema local na prática, ou seja, como uma atividade-fim, por maior que seja o aprendizado da experiência prática e o desenvolvimento de qualidades dinâmicas e ativas, não tem vingado discussões maiores, esgotando-se nela mesma (LAYRARGUES, 1999).

Em relação ao Plano de Ação, no tocante as ações passíveis de financiamento, as escolas poderiam optar por realizar uma ou mais ações, ou realizar atividades nas três ações paralelamente, desde que fosse respeitadas as categorias econômicas de custeio e capital (BRASIL, 2014). As ações passíveis de financiamento, estão apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – PDDE Escola Sustentável: Ações passíveis de financiamento de acordo com as dimensões.

Dimensões do PNES	Ações passíveis de financiamento
1. Gestão	1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola;
2. Espaço Físico	2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes;
2. Currículo	3. Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto PPP da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Embora o PDDE ES determinasse que fosse respeitado o uso do recurso, em relação a questão do custeio e do capital, nada impedia o desenvolvimento das 3 (três) de ações passíveis de financiamento durante a implementação do PNES. Pelo contrário, o Manual Escolas Sustentáveis e o Guia de Orientações Operacionais discutem em suas entrelinhas que

a transição para a sustentabilidade das escolas é promovida através das ações voltadas às dimensões expostas no Quadro 14.

Ao realizar a análise documental nos Planos de Ação das escolas participantes deste estudo, verificamos que algumas escolas resolveram selecionar todas as ações acima citadas, enquanto outras escolheram 1 (uma) ou no máximo 2 (duas) para implementar o recurso do PNES e o PDDE ES. Também observamos que os planos das escolas se encontravam divididos entre a Tendência da EA Crítica e a Pragmática, conforme mostra o quadro 15. Vale ressaltar que as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa revelaram que a escolha das ações ficou à critério de cada escola que, através de reuniões, selecionou quais ações seriam desenvolvidas e financiadas pelo Programa.

Quadro 15 – Tendências da EA nos Planos de Ação das escolas.

Tendências da EA	Plano de Ação das Escolas
Crítica	Colégio Estadual Professor Artur Fortes
	Colégio Estadual São José
Pragmática	Colégio Estadual Professor Gentil Tavares Da Mota
	Escola Estadual Dr. Airton Teles
	Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima
	Colégio Estadual Padre Mendonça
	Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos
	Colégio Estadual José Joaquim Cardoso
	Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa
	Colégio Estadual João Salônio
	Colégio Estadual Josué Passos
	Colégio Estadual Joao XXIII

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando os Planos de Ação do Colégio Estadual Professor Artur Fortes e do Colégio Estadual São José, notamos que as ações e atividades expostas nos planos apresentaram um viés mais voltado para a EA Crítica, privilegiando formações e reflexões coletiva. Também foi possível observar que as escolas colocaram no plano a questão da Com-Vida, item muito importante para a transição das unidades de ensino que buscavam transformar-se em um espaço educar sustentável. Os Quadros 16 e 17 mostram o resumo do

Plano de Ação do Colégio Estadual Professor Artur Fortes e do Colégio Estadual São José com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES.

Quadro 16 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Professor Artur Fortes.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Visitas guiadas para conhecimento de iniciativas relacionadas à sustentabilidade socioambiental favorecendo a comunidade escolar; Realizar sessões de vídeos para conscientização da comunidade escolar que busquem motivar a refletir sobre as mudanças socioambientais globais; Aquisição de materiais diversos para planejamento e desenvolvimento do Projeto; Realização de oficinas voltadas a formação dos integrantes da Com-Vida, de modo a facilitar o planejamento participativo da Agenda 21 escolar.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Quadro 17 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual São José.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Promoção de encontros trimestrais com subsídios teórico-metodológicos e pedagógicos que motivem a refletir sobre as mudanças socioambientais globais; Implantação da Com-Vida com a elaboração da agenda 21 escolar, na qual priorizará o projeto Horta Escolar e realização de oficinas voltadas à formação dos integrantes desse coletivo a fim de facilitar o planejamento das atividades propostas no projeto; Fortalecer o Projeto do Meio Ambiente relacionadas à sustentabilidade socioambiental na escola, através de visitas a museus tecnológicos e parques nacionais; Criar um grupo de estudo com integrados de vários segmentos para discutir as temáticas da educação ambiental.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Observa-se nos quadros que as escolas, embora tivessem a possibilidade de realizar atividades voltadas a todas as ações passíveis de financiamento, escolheram apenas desenvolver atividades voltadas a ação “apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na escola”. Durante a análise dos 2 (dois) planos, alguns dados foram observados, dentre eles: refletir sobre as mudanças socioambientais globais; realização de oficinas voltadas a formação dos integrantes do coletivo; e a elaboração da Agenda 21 Escolar. Diante dessas informações foi possível identificar que os Planos de Ação das escolas se aproximam das discussões em torno da problemática socioambiental.

Em relação a elaboração e implementação da Agenda 21 Escolar, notamos que além das escolas mencionadas, o Colégio Estadual Josué Passos e o Colégio Estadual João XXIII, também colocaram em seus planos a realização dessa atividade. De acordo com Cruz (2014), a Agenda 21 Escolar é uma proposta do MEC e do MMA que surgiu e começou a ser introduzida nas escolas brasileiras através da PNEA. A mesma tem como objetivo construir uma nova cultura voltada à sustentabilidade no espaço escolar. Para isso, precisa da colaboração de todos que fazem a escola, desde o aluno, passando pelo professor e chegando aos demais sujeitos sociais.

Nesse sentido, toda escola que busca a transição para a sustentabilidade da comunidade escolar deve priorizar algumas questões, dentre elas a criação, a estruturação e o fortalecimento da Com-Vida. Para isso, faz-se necessário a implementação da Agenda 21 na escola, pois, por se tratar de um planejamento das ações que a escola pretende alcançá-la, ou seja, por constituir-se como um exercício permanente, prevê alterações graduais no ambiente e na rotina escolar.

Dentre as escolas que tiveram seus Planos de Ação dentro do viés mais voltado para a EA Pragmática, privilegiando ações práticas e pontuais na resolução de problemas e não a discussão das causas, notamos que o Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota, o Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima, o Colégio Estadual Padre Mendonça, o Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa, o Colégio Estadual Josué Passos e o Colégio Estadual João XXIII também colocaram a Com-Vida como uma das atividades a serem desenvolvidas e financiadas.

O Colégio Estadual Padre Mendonça, o Colégio Estadual Josué Passos e o Colégio Estadual João XXIII elaboraram seus planos desenvolvendo atividades voltadas às 3(três) ações: “apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na escola”, “Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes” e “promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola”, conforme mostram os Quadros 18, 19 e 20.

Quadro 18 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNEs no Colégio Estadual Padre Mendonça.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Visitação à campo de estação de produção orgânica da EMDAGRO; Deslocamento ao Sítio no Povoado Matapoã para a observação de técnicas naturais que inibem o desenvolvimento de pragas; Deslocamento à Escola Agrícola para o conhecimento de compostagem.
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	Adequação da rede hidráulica para manutenção da horta piloto; Aquisição de materiais para captação e armazenamento de águas pluviais para suprimento da horta piloto; Adequação de canteiros com a produção voltada a experimentos na escola, com a participação dos alunos sobre a orientação dos professores e criação de uma horta piloto.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	Conscientização da comunidade escolar pela Comissão de Com-Vida, professores e palestrantes por meio da realização de oficinas de formação, palestras, aplicação de jogos, dramatizações, vídeos e cartilhas educativas.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Quadro 19 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNEs no Colégio Estadual Josué Passos.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Realização de encontros incentivando o coletivo para a compreensão da importância do Com-Vida e implementação da Agenda 21; Realização do projeto ambiental utilizando das ações proposta pela Agenda 21 tais como: Cultivo de horta, Arborização jardinagem Palestras, visitas e informativos internos sobre as questões ambientais.
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	A criação da chamada “Área Verde” na escola com a implementação do Projeto de arborização e jardinagem, construindo quiosque, gramado interno, campinho, plantio de árvores, jardim e cultivo de horta.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	Desenvolvimento e melhoria referentes as questões contidas no PPP e Planejamento pedagógico da escola.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Quadro 20 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual João XXIII.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Realização do Projeto Ambiental relacionado com o tema Terra, contemplando as ações da Agenda 21 como: horta, alimentação saudável, Coleta Seletiva, Campanha educativa e o projeto Bike João; Realização de encontros voltados a formação dos participantes do coletivo para formação de o Com-Vida e implantação da Agenda 21.
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	Construção da horta.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	Implementação das ações contidas no PPP relacionado as questões ambientais como a Execução do Planejamento Pedagógico, Atividades do PDE Interativo e do Plano Anual da Escola.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

As informações coletadas nos quadros, no que diz respeito à primeira ação passível de financiamento, nos revelaram que, as visitas a certos setores, como a EMDAGRO, encontros formadores, elaboração da Agenda 21 Escolar e a realização de projetos foram algumas das atividades postas para serem realizadas durante a implementação do PNES e do PDDE ES. A segunda ação destacou a criação de área verde e da horta escolar. Observamos a preocupação em adequar a rede hidráulica e o espaço físico para a construção e manutenção da horta. E, na terceira ação, houve uma priorização em relação ao desenvolvimento, melhoria e implementação de ações no PPP, relacionados as questões ambientais, com a realização de palestras e oficinas de formação.

Em relação à construção da horta escolar, observamos que a maioria das escolas destacaram a execução dessa atividade como forma de atender a segunda ação passível de financiamento. Embora duas escolas não tenham deixado explícito no plano a criação da horta, os gestores apontaram essa atividade durante a realização da entrevista como algo que estava previsto para ser trabalhado. O estudo sobre o “Programa Nacional Escolas Sustentáveis: a implementação em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB”, realizado

por Silva e Santana (2018), também destacou a criação da horta como uma das ações desenvolvidas pelas escolas investigadas.

De acordo com Kandler (2009), a horta escolar é uma ação educativa que estimula o aprendizado a partir do hábito de plantar e cultivar legumes e hortaliças para a alimentação escolar. Mas também é um procedimento pelo qual o aluno aprende técnicas de produção, valor nutricional, dentre outros. É um processo que envolve teoria e prática para alcançar bons resultados no desempenho dos alunos. Logo, a introdução dessa atividade no ambiente escolar requer muito mais do que simplesmente plantar e colher, envolve todo um contexto, e que pode e deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento.

Ainda sobre a segunda ação que faz referência à dimensão espaço físico, questionamos os/as diretores/as se houve a necessidade de adaptação para atender o plano. O que observamos foi praticamente uma unanimidade em relação as respostas, informando que não era necessário. Porém, um dos gestores que ainda não aplicou o recurso, confirmou que será preciso fazer uma adequação do espaço para a implantação da horta. Enquanto, outro diretor/a informou que ocorreu uma reforma no muro da escola para que fosse implementado o bicicletário na unidade escolar. Além disso, também foram colocadas calhas e canos para o reaproveitamento da água da chuva e dos aparelhos de ar condicionados, utilizando assim para regar as plantas e a horta.

Diante disso, Dourado, Belizário e Paulino (2015) ressalta que, para qualquer projeto ou programa que a intenção seja de transformar o ambiente escolar para proporcionar uma aprendizagem mais significativa, voltada as questões socioambientais e que busca a participação efetiva da comunidade, o espaço físico é considerado a porta de entrada. Portanto, ele deve ser modificado para atender as reflexões que a escola pretende transmitir tanto a comunidade escolar quanto a sociedade civil do seu entorno.

No que diz respeito a terceira ação, observamos que 8 (oito) escolas apresentaram atividades com o objetivo de contemplar a promoção e inclusão da temática socioambiental no PPP da escola. Dentre as atividades, foram citadas a priorização em relação ao desenvolvimento, melhoria e implementação de ações no PPP, relacionados as questões ambientais, com a realização de palestras, oficinas de formação, construção e execução de projetos voltados às questões ambientais. Porém, observamos que alguns projetos selecionados estavam direcionados a práticas pontuais e específicas, ou seja, a resolução de um problema local, o que Layargues (1999) chamou de atividade-fim, aquela que embora ocorra aprendizagem prática, as discussões se esgotam na própria ação.

O Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota, o Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa e o Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima elaboraram seus planos desenvolvendo atividades voltadas a duas ações, conforme mostram os Quadros 21, 22 e 23.

Quadro 21 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNEs no Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Visitar o projeto “TAMAR” em Pirambu - SE objetivando entender o significado da preservação da fauna marinha, o Parque dos Falcões em Itabaiana - SE para visualizar a fauna e a flora, a Usina Hidroelétrica de Xingó em Canindé do São Francisco - SE para observar o sistema hídrico e a transformação ambiental do meio e a Usina de reciclagem de resíduos no bairro Santa Maria em Aracaju - SE; Criar uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	Construir uma horta escolar na área anexa da escola.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Quadro 22 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNEs no Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	Adquirir lixeiras para o correto acondicionamento dos resíduos da escola, orientar a comunidade no uso racional da água e criar a horta doméstica para o aproveitamento da merenda escolar.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	Implementar o projeto do meio ambiente junto à comunidade escolar; Equipar um espaço para as reuniões do Com-Vida.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Quadro 23 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNEs no Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Realizar excursão para o Parque Nacional Serra de Itabaiana, como forma de sensibilizar os estudantes quanto à conservação da fauna, flora e recursos naturais; Adquirir cartucho de tinta para a impressora laser para subsidiar as ações relacionadas ao Com-Vida; Adquirir uma câmera fotográfica para registrar os eventos da escola relacionados ao Projeto Pedagógico “Vamos Cuidar de Nosso Planeta” e demais ações pedagógicas relativas ao meio ambiente; Realizar excursão à Cooperativa dos Agentes Autônomos de Reciclagem (CARE), localizada no município de Aracaju, com os alunos da COMVIDA e alunos colaboradores de nosso Projeto Pedagógico “Vamos Cuidar de Nosso Planeta”, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre coleta seletiva e reciclagem.
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	Instalar sensores de presença de iluminação em algumas dependências da escola com o objetivo de reduzir o consumo de energia elétrica; Substituir as atuais lâmpadas fluorescentes tubulares por lâmpadas fluorescentes compactas em algumas dependências da escola, visando reduzir o consumo de energia elétrica; Arborizar e construir um jardim na área da frente da escola, com o objetivo de oferecer conforto térmico ao ambiente, reduzindo a radiação solar no período da tarde; Adquirir fotocélulas para automatizar o acendimento das lâmpadas que iluminam algumas áreas externas da escola, bem como o pátio da secretaria e da cantina, com intuito de reduzir consumo de energia elétrica; Adquirir torneiras automáticas para os banheiros, com o intuito de promover o uso racional da água nas dependências da escola, pois nenhuma torneira existente são automatizadas; Adquirir um conjunto de coletores para coleta seletiva, visando a adequada separação de resíduos, visto que a escola desenvolve um projeto voltado à reciclagem.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Durante a análise desses planos, verificamos que o Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota e o Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa possuíam em comum a primeira ação que trata do “apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola”. Ambas as escolas pontuaram a realização de visitas e excursão para alguns parques, cooperativas, projetos e usinas com o objetivo de ampliar o conhecimento e entender a transformação ambiental de determinados lugares.

Em relação à segunda ação, que diz respeito a adequação do espaço físico, observamos que o Colégio Estadual Professora Maria da Glória Costa e o Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima pontuaram como atividade a ser desenvolvida a aquisição de coletores para acondicionamento dos resíduos da escola, visto que a primeira unidade de ensino já realizava um trabalho voltado à reciclagem. Ainda se tratando dessa escola, notamos que seu

Plano de Ação também apresentava atividades inovadoras e criativas, diferente do que foi visto nas demais instituições. É importante destacar que a escola não colocou em prática o PNES nem utilizou o recurso do PDDE ES; porém, se tivesse aplicado, teria agregado bastante, tornando-a um ambiente mais integrador e acolhedor para todos da comunidade escolar.

Ainda em relação as escolas que tiveram seus Planos de Ação dentro do viés mais voltado para a EA Pragmática, notamos que o Colégio Estadual Dr. Airton Teles, o Colégio Estadual José Joaquim Cardoso, o Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos e o Colégio Estadual João Salônio não colocaram a Com-Vida como uma das atividades a serem desenvolvidas e financiadas.

O Colégio Estadual Dr. Airton Teles e o Colégio Estadual José Joaquim Cardoso, construíram seus planos buscando desenvolver atividades voltadas as 3(três) ações passíveis de financiamento, conforme mostram os Quadros 24 e 25.

Quadro 24 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Dr. Airton Teles.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Realizar eleição para eleger os membros da comissão com direito a chapas e apresentação de propostas o fortalecimento dessa comissão dar-se-á através de ações de divulgação e criação de movimento como “DIA DA FRUTA”, “CAMINHADA VERDE DO AIRTON”, “PLANTE SUA ÁRVORE”, “REUTILIZAR ESSA IDEIA”, dentre outros banners (2,00 x 2,5) Pen drive 48G, caixa d’água 500l.
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	Criar um lugar na escola para trabalhar a temática socioambiental, equipada com material orgânico. Criando o espaço, o mesmo deverá ser mantido para visita e realização de exposições com materiais sustentáveis, tendo como base o plantio e colheita de alimentos orgânicos cultivados pela comunidade escolar.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	Promover palestras mensais, realizar mutirões para fazer a coleta seletiva devidamente equipados, tanto no ambiente escolar, como também no açude e na trilha da Serra de Itabaiana, fortalecendo a temática e implantado placas de apelo por uma cidade mais limpa, em pontos estratégicos da nossa cidade.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Quadro 25 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual José Joaquim Cardoso.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Os banners listados tem 50CM X 75CM; O <i>pen drive</i> listado possui 4 gigas de memória; Reunir todos os segmentos presentes na escola para que a busca pela melhoria na qualidade de vida comece no ambiente escolar, mas se estenda para a casa de cada um.
2. Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.	Buscar em parceria com a SEED mudanças que permitam que a escola atenda aos requisitos de conforto presentes na ação.
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	Intensificar e determinar, através de reuniões entre equipe gestora, professores, alunos e pais quais atividades relacionadas ao meio ambiente serão executadas.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Diante dos resultados acionados, no que diz respeito a primeira ação, observamos mais uma vez a presença de projetos pontuais e encontros formadores, embora não estejam explícitos, e a aquisição de alguns equipamentos, dentre eles, *pen drive*. Na segunda ação, o Colégio Estadual Dr. Airton Teles destacou a criação de um espaço na escola para trabalhar a temática socioambiental, enquanto o Colégio Estadual José Joaquim Cardoso não deixa claro qual atividade pretendia desenvolver. E, na terceira ação, houve uma priorização por promover palestras e reuniões. Também observamos que foram pontuados a realização de mutirões voltados a coleta seletiva.

Nesse sentido, conhecer as diretrizes que amparavam o PNES e o PDDE ES, bem como receber formação com a temática da EA para a construção e implementação do Programa, ajudaria as escolas na construção de um Plano de Ação pautado na transição das escolas para a sustentabilidade socioambiental. Fica evidente que nem todas as unidades de ensino elaboraram seus os planos tendo conhecimento das orientações que o regiam.

Ainda sobre a construção do Plano de Ação, o Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos pontuou apenas a primeira ação, enquanto o Colégio Estadual João Salônio construiu seu plano buscando desenvolver atividades voltadas a terceira ação, conforme mostram os Quadros 26 e 27.

Quadro 26 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
1. Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida na Escola.	Deslocamento ao Parque dos Falcões para o conhecimento da preservação dos animais em extinções e da limpeza do meio ambiente; Visitação à campo de estação de produção orgânica da EMDAGRO; Realização de duas oficinas, por semestre, com alunos e professores, de carga horária de 8h cada uma delas, trabalhando com as temáticas: Terra, Água, Ar e Fogo com o objetivo de contribuir para a sensibilização e formação dos integrantes desse coletivo, bem como, realizar as atividades propostas nos projetos escolares que envolvem a temática da educação ambiental, a exemplo: horta na escola. Não ao desperdício de água, etc. Os <i>pen drives</i> que serão adquiridos são de 4GB.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Quadro 27 – Resumo do Plano de Ação com as ações e atividades definidas para a implementação do PNES no Colégio Estadual João Salônio.

Plano de Ação	
Ações passíveis de financiamento	Atividades
3. Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola.	O nosso projeto visa construir e manter uma horta, realização de oficinas sobre consumo sustentável, biodiversidade, uso racional da água e energia, práticas de alimentação saudável, gestão de recursos sólidos e realizações de campanhas educativas envolvendo a comunidade escolar.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Durante a análise destes planos, notamos que, embora as escolas se referissem a ações diferentes, ambas pontuaram a realização de visitas, oficinas e a construção de uma horta escolar com o objetivo de implementar o PNES e o PDDE ES.

Retomando as dimensões: espaço físico, gestão e currículo, elementos essenciais à transição das escolas para se tornarem espaços educadores sustentáveis, é importante chamar a atenção para este último eixo, o currículo que, de acordo com o Manual Escolas Sustentáveis, recomendava que a este elemento, fosse incluso saberes e práticas sustentáveis, e que isso se estendesse também ao PPP das instituições de ensino contempladas com o recurso do PDDE ES (BRASIL, 2013 b).

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de planejamento pedagógico que deve ser construído no coletivo, cuja finalidade é explicitar a intenção da comunidade escolar em relação que se pretende fazer ou realizar dentro e fora da escola, visando sempre o

melhoramento da qualidade do ensino. Nesse sentido, de acordo com Veiga, pensar o projeto político-pedagógico da escola é

[...] Pensar a escola no seu todo e a sua função social. É um movimento institucional que extrapola o interpessoal, visa atingir a organização do trabalho pedagógico e as funções precípua da escola. Se essa reflexão for realizada de forma participativa, certamente será possível construir um projeto consistente e viável. O projeto é um instrumento norteador das trilhas da escola e conta com sujeitos protagonistas, tempos e espaços articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que virá a ser (VEIGA, 2010, p. 2).

Neste sentido, o processo de criação de um PPP voltado à transição das escolas que buscam educar para a sustentabilidade socioambiental, deveria ser construído e atualizado, re/pensando a proposta curricular, envolvendo a temática ambiental no processo educativo de todas as disciplinas, considerando que é na prática que a teoria se reconfigura, imprimindo novas dinâmicas na relação ensino-aprendizagem, fazendo com que se aproxime mais da realidade vivenciada pelos educandos.

Na análise do Projeto Político Pedagógico das escolas participantes deste estudo, constatamos que dificilmente as ações estabelecidas no Plano de Ação para implantação do PNES e do PDDE ES faziam-se presentes, assim como a inserção da Educação Ambiental na proposta curricular e a maneira que a EA e as questões socioambientais estavam sendo trabalhadas em cada unidade de ensino. Para nossa surpresa, verificamos que as discussões envolvendo a inserção da EA no ambiente escolar e os debates sobre as questões socioambientais não foram evidenciados de forma clara, nem atendiam o proposto pela EA Crítica, sendo constatado apenas a presença de projetos pontuais pautados na EA Pragmática, isso quando os projetos faziam menção à temática.

Na construção do PPP das ES, é importante envolver a temática ambiental buscando desenvolver na comunidade escolar o senso crítico. Vejamos o que nos diz Layargues sobre a EA Crítica

É um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas [...] (Layargues, 2006, p.191).

Refletindo nessa direção, é necessário entender que o PPP, para alcançar a perspectiva crítica da Educação Ambiental, deve estar estruturado e remeter-se às questões socioambientais relacionadas ao cotidiano, o que não foi possível observar nos documentos

analisados. Este fato chamou nossa atenção, pois se tratava de colégios contemplados com o PNES e com o PDDE ES que deveriam buscar transformar as escolas em espaços educadores sustentáveis, sendo o currículo uma das dimensões a serem transformadas para atender esse critério.

Retomando os projetos pedagógicos elaborados e desenvolvidos pelas unidades de ensino, constatamos que das 12 (doze) escolas envolvidas neste estudo, apenas 2 (duas) apresentaram indícios que tralhavam com projetos com a temática ambiental, chegando a expor tanto os nomes dos projetos que são trabalhados quanto a duração. Deste quantitativo, uma citou o Meio Ambiente como tema do projeto desenvolvido durante todo o ano. Enquanto a outra informou que realizava esporadicamente, praticamente em datas comemorativas, como por exemplo, o Dia da Água. Neste contexto, percebemos que a inserção da EA no PPP e na Proposta Curricular das escolas ainda é algo que foge da realidade de muitas escolas, mesmo aquelas contempladas com o PNES e PDDE ES, que deveriam ser consideradas espaços educadores sustentáveis.

Santos e Santos (2016, p. 377), apresentam a seguinte discussão sobre a inserção da EA no currículo escolar

Percebe-se que a EA nos currículos das escolas ainda carece de um lugar específico, onde possa se fundamentar como prática educativa. Dessa forma, o currículo escolar precisa se adequar para que a EA deixe de ser um conteúdo aplicado, apenas em datas comemorativas ou em projetos de curto prazo, mas que se efetive como prática permanente na escola e alcance o mesmo “status” das disciplinas ditas científicas.

Portanto, fazer Educação Ambiental é algo prioritário, mas inseri-la no currículo e no PPP da escola é necessário e urgente. Sendo assim, para que a EA se efetive como prática educativa viável, é necessário que os projetos sejam dialogados e construídos junto com a comunidade escolar, para que a unidade de ensino se torne de fato um ambiente educador para as questões socioambientais na busca da sustentabilidade.

Neste item, procuramos a partir do olhar dos atores sociais e da análise dos Planos de Ação e do PPP, descrever como ocorreu o processo construtivo do Plano de Ação para a implantação do PNES e do PDDE ES nas escolas da DRE'03. Sendo assim, na próxima subseção apresentaremos os desafios e as dificuldades na implantação do Programa nas escolas estudadas.

4.4 Os desafios e as dificuldades na implantação do PNES nas escolas estudadas

Apresentamos nesta subseção os desafios e dificuldades encontrados durante a caminhada na busca da implementação do PNES nas escolas estudadas. No entanto, seguindo o mesmo direcionamento da subseção anterior que descreveu como aconteceu o processo construtivo do Plano de Ação, este foi construído a partir dos relatos dos sujeitos sociais envolvidos no estudo desta tese.

Primeiramente, perguntamos a CEA, a CP e a TEA **quais foram os desafios e dificuldades enfrentados durante a implementação do Programa no Estado de Sergipe e nas escolas estaduais**. As respostas expuseram que um dos desafios enfrentados pela coordenadora de EA, coordenadora pedagógica e técnica de EA era a mobilização das escolas e conquistar os professores. Este mesmo posicionamento foi encontrado no estudo realizado por Silva (2016, p. 128), quando relatou que “[...] um dos desafios enfrentados enquanto diretora é conquistar um maior número de professores possíveis, de conquistar cada professor e fazer com que ele ache aquele projeto interessante querendo trabalhar com aquele tema”.

Vejamos as falas das coordenadoras e da TEA entrevistadas a respeito da relação dos desafios e das dificuldades durante a implementação do Programa

O primeiro grande desafio foi a convocação, mostrar aos gestores da importância do recurso para as escolas. Sensibilizá-los que precisavam abraçar a ideia e participar da elaboração do plano. Então a dificuldade foi que as vezes, alguns gestores precisávamos remarcar as orientações, pois as vezes eles não compareciam ou faziam por lá, ou faziam de qualquer jeito. Muitos queriam mandar direto para o MEC, então algumas coisas que víamos errada, pedíamos que eles refizessem e eles demoravam alguns dias para devolver (Informação verbal da CEA).

A questão da execução, porque as vezes eles se empolgavam na elaboração, mas durante a execução, que requer tempo e persistência, acabava sendo esquecido, fazendo somente ações pontuais de mobilização ou sensibilização dentro da escola. E o objetivo do projeto era que essa ação saísse da escola e fosse para a comunidade e na grande maioria das vezes, isso acaba esquecido, ou seja, tinha aquela empolgação durante a construção, da participar da conferência e de ser indicado, de ser o vencedor, de participar das etapas maiores, mas depois acabava se desmotivando. Caindo no desinteresse (Informação verbal da CP).

O primeiro desafio era mobilizar as escolas a participarem das conferências, pois como todas têm projetos, tem trabalho, muitas viam como se fosse uma coisa a mais para a escola da conta. O segundo era conquistar o professor, os alunos e a escola. Então o principal desafio foi esse. E aí depois só as alegrias, as alegrias de receberem o recurso, a alegria de participarem de outras etapas, e de verem que não só ganhou com isso, que ganhou com conhecimento, ganhou com o reconhecimento do alunado, porque eles se envolviam realmente, era tudo feito pelo aluno, então víamos no rosto de

cada um, a alegria de poder sair de sua cidade para ir para uma etapa regional e outros então para uma etapa nacional (Informação verbal da TEA).

A CEA apontou também a falta de compromisso no processo de elaboração dos planos, contradizendo assim a fala de alguns diretores/as que alegavam a falta de acompanhamento por parte da SEDUC e DRE'03. Sobre a CP, ela ressaltou a empolgação dos professores e gestores no processo de elaboração do plano de ação, visto que na etapa de execução os projetos “morriam no esquecimento” segundo a mesma. Em relação a TEA as escolas viam novos projetos como sendo mais uma tarefa de responsabilidade da escola. Por este motivo, não foi dada a devida importância ao projeto fazendo com que o mesmo não fosse realizado de maneira adequada. De acordo com o estudo realizado por Grohe (2015) sobre as “Escolas Sustentáveis: Três Experiências no Município de São Leopoldo – RS”, a autora também constatou através de entrevista realizada junto a Assessora em EA da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul e Brasília que a dificuldade maior estava na prática, pois muitos educandos e professores não queriam este comprometimento.

O questionamento utilizado para a construção deste item também se estendeu para os/as diretores/as. As respostas mostraram que, dos 12 (doze) diretores/as, 83% pontuaram dentre os desafios e dificuldades a efetivação da horta, o engessamento do plano, a demora para o recebimento do recurso, a execução de um plano que foi elaborado por outro gestor, o engajamento dos alunos e dos professores e a compreensão do plano. Enquanto os 17% restantes não pontuaram ou não quiseram informar.

Ainda acerca dos diretores/os que pontuaram dentre os desafios e dificuldades a efetivação da horta, tivemos algumas falas bastante interessantes, conforme destacamos a seguir

Efetivação da horta, que não foi efetivada, o cuidado com a terra, que tipo de material precisava ser utilizado para a efetivação da horta, eu senti falta de um acompanhamento mais próximo, de profissionais que trabalhassem com o que foi proposto, porque assim, quer queira quer não, o engajamento acontece quando há uma iniciativa, e que essa iniciativa tenha um início e depois as pessoas vão se engajando mais, então acho que faltou um pouco disso, de ter um profissional que tivesse acompanhando mais de perto todo esse processo. Enfim, a questão da horta ficou muito subjacente, apesar de ter o terreno anexo aqui a escola, o terreno não é propício a plantação, assim tivemos todo um processo anterior de planejamento e cuidado com o solo, para depois começar realmente a plantação (Informação verbal do D2).

O dinheiro, se não me engano, passou dois anos para entrar, foi uma dificuldade muito grande porque boa parte dos materiais não estão disponíveis para venda por aqui. Quando chegávamos para comprar, o pessoal nem sabia o que era. O que mais compramos foi balde, bomba

d'água, enxada. Não se chegou a executar a horta porque na escola, na parte de trás, onde era para ser executada é cheio de pedregulho. Ao lado já foi feita uma horta anteriormente, onde hoje é a fossa e o esgoto da escola, é totalmente inviável. Então os professores ficavam nessa angústia de não ter como executar, pois, infelizmente, existe o recurso, mas ele não possibilita pagar a alguém para limpar, então fica meio que engessado (Informação verbal do D3).

Primeiro momento foi compreender o plano, entender qual era o objetivo, o que era para ser montado com aqueles itens que estavam para serem adquiridos, esse foi e está sendo um dos desafios. Pois tem itens que não sabemos qual era o objetivo, nem para que serviam. O segundo, foi problema no muro da escola, pois depois que conversamos com o pessoal da EMDAGRO, chegamos à conclusão que a única forma de realizar a horta era fazer suspensão no muro da escola, porém o muro estava caindo. Então tivemos que aguardar a reforma do muro. Agora é refazer o plano para então colocar em prática (Informação verbal do D6).

Como podemos observar, existia uma semelhança entre os discursos dos gestores citados quando o assunto era a questão da aplicabilidade da horta escolar que, segundo os relatos, o motivo que dificultou a efetivação dessa ação foi justamente a falta de planejamento para a realização dessa atividade, além da deficiência do espaço físico, adequado para a execução, e de um terreno não propício para a plantação. Estas afirmações, nos levaram a refletir sobre como foi pensado esse Plano de Ação. Será que houve de fato um planejamento, visto que as unidades de ensino não possuíam espaço adequado para essa prática? Não teria uma outra atividade que poderia substituí-la sem gerar prejuízos?

Em relação a implantação e implementação da horta escolar, Fernandes destaca que

A área deve ficar próxima à escola e distante de fossas e esgotos. É conveniente que seja arejada, recebendo a luz direta do sol. O excesso de sombra compromete muito o desenvolvimento das hortaliças, entretanto, não é necessário que o local fique muito longe das árvores, porque elas abrigam pássaros que são úteis no controle de insetos. O terreno deve ser cercado para evitar a entrada de animais e, se houver na região problemas com ventos, recomenda-se a utilização de cercas vivas, que funcionam como barreiras. Outra precaução é evitar áreas alagadiças; no caso de não ter outra alternativa, fazer valetas para drenagem do excesso de água. Finalmente, é necessário ter água disponível e de boa qualidade (pura e sem contaminação) para a rega diária das plantas. Para a realização dessa atividade, recomenda-se a captação de água de chuva em cada escola, pois, desta forma, obtém-se água de boa qualidade e se economiza água de torneira (FERNANDES, 2007, p. 23).

Fernandes (2007) propõe algumas questões que precisam ser vistas para escolher o local mais adequado a instalação de uma horta escolar, apresentando passos importantes e esclarecedores que podem contribuir para a realização dessa prática. Analisando o contexto demonstrado pelos/as diretores/as e a publicação da autora que trata das orientações para

implantação e implementação da horta escolar, verificamos que a efetivação da horta não deu certo pelo simples motivo, falta de planejamento e de um estudo mais minucioso que averiguasse o que seria mais viável para as escolas, visto que, segundo relatos dos próprios gestores, as escolas não tinham a disposição, espaço físico adequado para a execução.

Retomando a fala do gestor/a D2, outro dado relevante também foi pontuado; neste caso, a falta de um acompanhamento mais próximo da realidade da escola. Quanto ao último desafio apontado, foi encontrado resultado semelhante no estudo realizado por Silva (2016), quando uma diretora relata a ausência da Secretaria de Educação no que se refere ao auxílio prestado durante a implementação do Programa na escola.

Outra questão muito importante que os gestores pontuaram como desafio e dificuldade foi a demora para o recebimento do recurso. De acordo com as informações levantadas durante as entrevistas, o recurso financeiro do PDDE ES levou, aproximadamente, 2 (dois) anos para chegar as escolas, conforme o discurso a seguir

Então, a dificuldade foi elaborar um plano e ele ser executado, aproximadamente, um ano depois porque o recurso demorou muito para chegar. Sendo assim, o que tínhamos colocado no plano quando foi elaborado, não tinha mais condição de ser comprado no período da execução, devido a mudança de preços de alguns produtos (Informação verbal do D5).

Os dados expostos por D5 e pelos demais gestores também foram observados por Paz e Bispo (2020). Ao estudar as experiências de sustentabilidade na escola pública, mais especificamente, o PNES no Tocantins, os autores verificaram através de entrevistas realizadas que, embora o processo de contemplação tivesse acontecido entre 2013 e 2014, o repasse somente aconteceu paulatinamente até 2016.

Em relação a execução de um plano que foi elaborado por outro gestor, o discurso do/a diretor/a D7, nos informa que

Os desafios e as dificuldades era dar seguimento a um plano que não foi feito por mim, tive que mudar algumas ações porque quando foram planejadas, a outra gestora viu e teve uma determinada visão. E no momento da implantação, na verdade, fazer acontecer o programa, já tínhamos outra perspectiva na escola (Informação verbal do D7).

Sobre as dificuldades apontadas por D7, podemos verificar como principal dificuldade a rotatividade de gestões escolares, sendo que a mesma não participou da elaboração do plano, porém, recebeu o recurso e precisava executar sob a ótica de uma outra gestão. No relato, outro ponto que nos chamou atenção foi a falta de diálogo entre os/as diretores/as, o que elaborou e o que executou o plano, dificultando a aplicação e a realização de alguns projetos.

Outro aspecto analisado diz respeito a dificuldade em comprar alguns materiais dispostos no plano, conforme podemos observar na fala a seguir

Os desafios eram encontrar o material e muitas vezes poder comprar, porque a dificuldade maior era essa, nem tudo que queríamos comprar, os comerciantes locais tinham nota, então dificultava. O desafio foi esse, queríamos comprar certas coisas e não podia, por exemplo, para fazer o bicicletário, não existia uma empresa que fizesse isso, tivemos que comprar o ferro e mandar fazer. Para pagar o serviço e tirar a nota, deu mais trabalho (Informação verbal do D12)

Para esse gestor, assim como para outros/as diretores/as, o grande desafio foi em relação à aquisição de materiais, a dificuldade em comprar alguns produtos e conseguir colocar em prática todas as ações elencadas. Outro desafio pontuado pelo gestor foi a construção do bicicletário, porque não existia uma empresa especializada na construção deste item.

Em relação as respostas apresentadas nessa subseção pelos sujeitos participantes desta pesquisa, pudemos observar, fazendo uma análise geral, que as informações variam muito, dependendo da realidade de cada escola e do cargo que a pessoa entrevistada ocupava, pois os desafios e as dificuldades apresentadas por coordenadores dificilmente terão semelhanças com a dos diretos, por serem contextos diferentes.

No desenvolvimento deste item, buscamos revelar os desafios e as dificuldades encontrados pelos participantes da pesquisa para o efetivo desenvolvimento e implantação do Programa nas escolas da DRE'03. A seguir, apresentaremos o conceito de Escolas Sustentáveis, na ótica desses sujeitos sociais envolvidos nesta investigação.

4.5 O Conceito de Escolas Sustentáveis na Ótica dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

Apresentamos nesta subseção o conceito de Escolas Sustentáveis na ótica dos sujeitos participantes durante a caminhada na busca da implementação do PNES nas escolas estudadas. No entanto, seguindo o mesmo direcionamento da subseção anterior que descreveu os desafios e as dificuldades enfrentadas durante todo o processo. Este foi construído a partir dos relatos dos sujeitos sociais envolvidos no estudo desta tese.

Primeiramente, perguntamos a CEA, a CP e a TEA **o que elas entendiam por Escolas Sustentáveis**. Para nossa surpresa, as respostas possuíam alguns aspectos voltados a EA Pragmática, apresentando uma visão ingênua de EA, inclusive, omissões políticas e

pedagógicas em relação a concretização do programa. As entrevistas nos revelaram que uma escola sustentável é

É uma escola que cuida, cuida educando digamos assim ao mesmo tempo que ela educa ela cuida e é uma escola que ela se torna prazerosa, é aquela escola ideal, por que ela tem que ser sustentável em vários aspectos. Sustentável nos aspectos políticos socioeconômicos e que principalmente, na questão cultural de pertencimento, é uma escola que o aluno se sinta como ele é pertencente daquilo (Informação verbal da CEA).

É aquela que realmente exerce essa situação, que ela consegue levar para o aluno o entendimento de sustentabilidade e de proteção do meio ambiente e ela tem que praticar isso dentro dos muros das escolas, primeiro de tudo (Informação verbal da CP).

Uma escola sustentável é aquela que tanto permite como motiva e incentiva os alunos a terem atitudes para a preservação do meio ambiente, as questões relacionadas aos recursos naturais, então que ela crie uma atmosfera para ajudar as pessoas a serem consumidores conscientes, de uma forma que não venha a degradar o meio ambiente e não prejudique as futuras gerações (Informação verbal da TEA).

As informações mencionadas pela CEA descreveram uma escola que cuida educando e educa de uma forma prazerosa e cuidadosa, é uma escola que o aluno se sinta pertencente, que faça parte do processo. Sato e Trajber (2010) e Brasil (2010) também mencionam que uma escola sustentável é um espaço que cuida e educa ao mesmo tempo, em relação as dimensões gestão, currículo e espaço físico. Entretanto, não observamos no relato da entrevistada, algo que nos remeta uma escola voltada a EA crítica, que desenvolva com os alunos uma reflexão crítica acerca dos problemas socioambientais.

Para a CP, a escola sustentável é aquela que leva o aluno ao entendimento de sustentabilidade garantindo assim que seja praticado o conhecimento sustentável dentro dos muros das escolas. Para Trajber e Czapski (2013), a escola sustentável deve começar a prática do conhecimento sustentável no chão da escola; porém, é necessário ir além dos muros das unidades escolares, ou seja, precisa envolver a sociedade do entorno.

A TEA afirma que a escola sustentável é aquela que permite, motiva e incentiva os alunos a seguirem atitudes de preservação ao meio ambiente, fazendo assim com que seja criado uma atmosfera para que pessoas venham a se tornar consumidores conscientes, garantindo uma consciência de não degradação do meio ambiente focando em não prejudicar futuras gerações.

O questionamento sobre o que são escolas sustentáveis também foi direcionada aos gestores. E, mais uma vez, percebemos uma visão ingênua de EA, pautada em uma

educação que não se compromete com o processo da EA crítica, ou seja, aquela que busca desenvolver com os alunos uma reflexão crítica acerca dos problemas socioambientais.

Ainda acerca das respostas dos/as diretores/os, observamos algumas características que foram pontuadas e que remetem a uma visão distorcida do que é uma Escola Sustentável, bem como o seu objetivo. Dentre as características citadas, podemos destacar: reduzir o desperdício de água e energia, preocupação com o meio ambiente, reutilização de materiais e destino adequado do lixo. Vejamos algumas falas dos gestores entrevistados

Uma escola sustentável é aquela que consegue reduzir ao máximo, os prejuízos que por ventura, a modernização venha a promover para a sociedade, como por exemplo os restos de alimentos, o desperdício de energia e de água (Informação verbal do D2).

Escola sustentável é aquela em que há uma preocupação com meio ambiente (Informação verbal do D3).

Escolas Sustentáveis são aquelas que usam com racionalidade a água, tem o destino certo para o lixo, ou seja, aquela que fazer na verdade, um estudo ambiental, deixando a escola melhor amparada (Informação verbal da D7).

Uma escola que usa os recursos naturais pra se sustentar, tanto na parte de alimentação, quanto na questão dos resíduos. É aquela que faz a compostagem, o aproveitamento da água da chuva e a questão dos alimentos sem agrotóxicos (Informação verbal da D10).

Os discursos corroboram com a visão de escola sustentável definida pela TEA, no que diz respeito a reduzir ao máximo os prejuízos para a sociedade em relação ao desperdício de alguns recursos naturais, uma vez que estimula os alunos ao cuidado com o meio ambiente. Além disso, os gestores têm o mesmo posicionamento no tocante a racionalidade da água e o cuidado com o destino adequado do lixo, para uma melhor construção do pensamento sustentável.

Sendo assim, podemos registrar que as falas evidenciam uma escola sustentável com projetos pontuais, pautados em atividade-fim, diferente do que o Guia de Orientações Operacionais e o Manual Escola Sustentável determina, uma escola que desenvolvesse atividades de reflexão coletiva, com temas geradores que levassem não apenas os alunos, mas a toda comunidade escolar a dialogar sobre os problemas socioambientais enfrentados pela escola.

Dando continuidade às características, também foram pontuadas: responsável em produzir seu alimento, preocupação com a alimentação e saúde dos alunos e reutilização de materiais, conforme podem ser observadas nos discursos a seguir

Uma escola que pensa na qualidade de vida dos estudantes, a importância de ter uma alimentação saudável, e também para proporcionar um conhecimento a mais sobre reutilização de material (Informação verbal do D5).

Escolas sustentáveis são aquelas que trabalham focadas no bem-estar e na saúde do aluno (Informação verbal do D8).

Os discursos dos gestores D5 e D8 apresentam uma escola preocupada com o bem-estar e a saúde dos alunos. Embora essas informações fossem e sejam importantes para o desenvolvimento não só dos alunos, como também de toda comunidade escolar, estas características não condizem com uma escola sustentável, muito menos são atividades que desenvolvem reflexões coletivas sobre os problemas socioambientais.

Analisando as falas dos entrevistados, podemos observar que todos os sujeitos participantes da pesquisa nos levaram a uma visão única e centrada sobre Escolas Sustentáveis, totalmente diferente do que foi apresentado nos documentos legais. A seguir tecemos as considerações finais sobre o processo de implementação do programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino de Sergipe, a partir dos dados coletados durante o campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o encerramento do presente trabalho, é chegada a hora de parar, refletir e tecer algumas considerações sobre os resultados aqui apresentados. Não se trata de verdades absolutas, pois somos humanos e estamos em um eterno aprendizado com os nossos erros e incertezas. Temos a certeza que as implicações apresentadas nesta tese abrem caminhos para novas inquietações e questionamentos que possam contribuir para a construção de novos conhecimentos sob a ótica de outros sujeitos sociais.

Neste estudo, buscamos refletir sobre os caminhos trilhados pelas escolas da rede estadual de ensino em Sergipe para a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e do PDDE Escola Sustentável, especialmente, aquelas da DRE'03 que foram contempladas com o referido Programa. Tendo em vista que, enquanto política pública deveria desenvolver a Educação Ambiental no ambiente escolar, transformando em espaços educadores sustentáveis. Em busca de respostas, procuramos investigar o processo de implementação do Programa, a partir de entrevistas e da análise de documentos oficiais como: o Guia de Orientações Operacionais do PDDE ES e o Manual Escola Sustentáveis.

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis nasceu como mais um compromisso de inserir na escola a EA como previsto na Política Nacional de Educação Ambiental e promover a transição para a sustentabilidade nas escolas. Ao se enquadrar no campo das políticas públicas de EA, ele também assume o comprometimento epistemológico de refletir a partir das suas dimensões: currículo, gestão e espaço físico, de modo a formar cidadãos críticos, emancipados e sensibilizados com as questões socioambientais, principalmente do seu entorno, porém, sem esquecer do global.

A transição para a sustentabilidade da comunidade escolar, ou seja, a implementação do PNES nas escolas brasileiras, também passava pela criação, estruturação e fortalecimento da Com-Vida, bem como a elaboração da Agenda 21 Escolar, contendo ações previstas a serem desenvolvidas de forma gradual no ambiente e na rotina escolar. Desta forma, a efetivação do Programa, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e humana a partir de uma educação que considera os contextos e aprenda a articular a Educação Ambiental aos diversos saberes.

Vimos que esta proposta apareceu e começou a ser desenvolvida nas escolas brasileiras quando o MEC e o MMA passaram a trabalhar juntos a EA no nível federal, sob uma influência marcante de alguns encontros, dentre eles: a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, o PNES e o PDDE ES, buscou-se afirmar enquanto política

pública de Educação Ambiental voltada as escolas públicas de educação básica com a participação de toda comunidade escolar e, principalmente, dos jovens e adolescentes. Vimos também que, especificamente no Estado de Sergipe, a apresentação da proposta de colocar em prática o PNES e o PDDE ES ocorreram, principalmente, pós IV CNIJMA por meio da publicação **Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis**, elaborada pelo MEC e MMA.

Reconhecendo a escola pública como um cenário altamente complexo, com um nível de realidade que não poderia ser quantificado, e que os relatos e as descrições são vivenciados pelos sujeitos, optamos por desenvolver um estudo qualitativo, com o objetivo de explicitar os caminhos viáveis e factíveis trilhados para a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino em Sergipe, buscando revelar os desafios e as dificuldades encontradas pelos sujeitos para seu efetivo desenvolvimento.

Interessava-nos investigar o processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino de Sergipe. Ou seja, quais contribuições e limitações foram apontadas pelos sujeitos participantes da pesquisa para a implantação do programa e qual a concepção deles sobre escola sustentável? Assim, essas questões tinham como objetivo mais geral problematizar a inserção curricular das políticas públicas de EA nas escolas públicas que implementaram o PNES e analisar se as mudanças ocorridas no espaço físico e na gestão das escolas condiziam com o modelo previsto pelo *Manual Escolas Sustentáveis*.

O estudo foi realizado nas escolas contempladas com o PNES e com o PDDE Escolas Sustentáveis pertencentes a DRE'03 do Estado de Sergipe, por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores/as, técnica e diretores/as participantes da pesquisa. Concluído o processo de coleta e tratamento dos dados nos aprofundamos em um processo de apropriação teórica, a fim de iniciar as análises para melhor compreensão dessa realidade. Para isso, buscamos dialogar sobre as políticas públicas de EA e sua inserção no contexto das escolas sustentáveis e o Programa Nacional Escolas Sustentáveis e suas dimensões: espaço físico, currículo e gestão escolar. Depois de coletados e analisados os dados deste estudo, vimos, como em tantos outros estudos publicados, que a EA ainda encontrava grandes dificuldades para ser inserida no contexto escolar.

Conforme o referencial teórico que orientou este estudo, as análises aqui empreendidas demonstraram que o processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e do PDDE ES que buscava a inserção da EA no ambiente escolar não poderiam se dar de qualquer maneira. Primeiramente, a comunidade escolar precisava entender o Programa, não

apenas a parte operacional, mas que houvesse uma integração entre o aporte teórico e a prática. Além disso, a comunidade escolar precisava entender que EA deveria ser tratada de forma a superar sua inserção pontual, propiciando aos alunos a aquisição dos instrumentos necessários a formação do sujeito crítico. E que o recurso era apenas para ajudar as escolas nos primeiros passos rumo ao processo de transição para se tornarem espaços educadores sustentáveis; portanto, não se tratava de um recurso contínuo e permanente.

Através da apreciação dos documentos analisados e das entrevistas, foi possível identificar elementos importantes no contexto do PNES e do PDDE Escola Sustentável. Diante disso, primeiramente, procuramos evidenciar os sujeitos sociais entrevistados. Para este estudo, nossa intenção era trabalhar com os gestores que estavam à frente da gestão escolar durante o processo de construção, para que pudéssemos entender sob a ótica desse público como aconteceu todo o tramite de implementação nas escolas, chegando a um número considerável de participantes.

Ao analisar o perfil dos sujeitos participantes, verificamos que todos possuíam o nível superior e eram licenciados, ou seja, professores de formação; contudo, em relação à formação continuada, percebemos que ainda existia uma resistência por parte dos gestores. Outro fato que mereceu destaque é que a gestão era composta em sua grande maioria por mulheres.

Nas análises empreendidas sobre o “Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino de Sergipe: o caso das escolas da DRE’03” o que se podemos ressaltar é que os primeiros passos para construção e sua implementação do PNES e do PDDE ES nas escolas sergipanas e particularmente as da DRE03, tiveram início em 2013, quando acontecia no Brasil a IV CNIJMA. Foi possível observar que, naquele primeiro momento, as escolas tinham que elaborar e inscrever projetos voltados para as temáticas: Terra, Água, Ar e Fogo, para participarem da conferência. Entretanto, as atividades propostas deveriam buscar desenvolver a sustentabilidade escolar envolvendo de maneira geral toda a comunidade escolar com foco no público jovem adolescente. Neste sentido, vale ressaltar que nem todas as escolas contempladas com o recurso foram para a etapa nacional, realizando assim apenas a etapa escolar.

Vimos também que após a CNIJMA, as escolas participantes foram contempladas com um recurso do PDDE ES como uma forma de implementar o PNES nas escolas e, assim, começar a transição para a sustentabilidade escolar. Entretanto, nem todas as escolas da DRE’03 deram início ao processo de implantação. Algumas sentiram-se motivadas a colocar em prática o Programa, mas por falta de conhecimento e a demora em receber o recurso

financeiro, a implementação não foi efetivada em todas as escolas que aderiram, tornando-se algo preocupante, visto que o recurso, até a finalização das entrevistas para a construção desse estudo, vinha sendo reprogramado.

No que se referiu a aplicação do recurso, algumas escolas vêm reprogramando ao longo desses anos até os gestores decidirem replanejar o Plano de Ação, por não terem aplicado o dinheiro recebido ou fizeram apenas parcialmente, destacando-se que muitos destes, o plano de ação estava sendo reestruturado. Alguns fatores chamaram nossa atenção, dentre eles: a escola ainda não ter perdido o recurso e a falta de fiscalização sobre os programas governamentais, como é o caso do PNES e do PDDE ES. Em relação ao valor do recurso recebido este variou entre 8 e 14 mil reais e foram diretamente encaminhados para as contas bancárias das escolas. Notou-se também que não foi dada continuidade às atividades postas no Plano de Ação de cada escola após a conclusão do programa, destacando-se apenas algumas que ainda realizavam essas ações quando aplicamos as entrevistas.

Quanto as dimensões do PNES, observamos que algumas escolas não desenvolveram ações e atividades que o contemplem. Percebemos um despreparo dos diretores em relação a execução das três dimensões e das ações financiáveis, pois embora o PDDE Escola Sustentável discorresse sobre um item ou mais passíveis de financiamento, isso não se aplicava a implementação do programa em si, pois não dependia exclusivamente do recurso. Sendo assim, existiam diversas ações e atividades que a comunidade escolar poderia e deveria desenvolver sem necessariamente depender da verba.

O caminho trilhado durante esta tese possibilitou informarmos que o processo de implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis nas escolas da DRE'03 não aconteceu segundo a forma como determinava os documentos: o Manual Escolas Sustentáveis e o Guia de Orientações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escola Sustentável. Este provavelmente aconteceu por falta de processo formativo. De acordo com os relatos dos/as diretores/as, as escolas receberam apenas orientações operacionais, não houve um processo formativo com a comunidade escolar, pelo menos não em todas, que permitisse um contato mais estreito com a proposta da política expressa pelo PNES e o PDDE ES. Essa falta de aproximação entre o aporte teórico com a prática foi um fator que dificultou o processo de implantação nas unidades de ensino.

Portanto, de acordo com alguns relatos, não existiu um processo de interpretação dessa política. Isto se comprova quando os/as diretores/as relatam desconhecer os critérios que levaram a escola, que estava sobre sua gestão, a serem contempladas com o referido recurso financeiro do PDDE Escola Sustentável. Os gestores chegaram a fazer críticas sobre o que o

recurso permitia ou não comprar. Desta forma, a falta de conhecimento sobre o Programa refletiu na implementação, uma vez que as 3(três) dimensões em que se baseia o Programa não foram integradas no desenvolvimento dos projetos como recomendações dos documentos que ancoram essa política.

Sendo assim, podemos dizer que cada escola buscou adequar o Programa ao seu contexto, fazendo modificações que julgaram necessárias para que fossem realizadas o processo de implementação nas escolas, mas essas modificações não tiveram como ponto de partida o que era proposto pelo PNES e pelo PDDE ES. Um exemplo, foi a questão da “horta piloto”, que apenas uma unidade de ensino não selecionou como ação/atividade para ser implantada na escola, enquanto as demais elegeram a realização dessa atividade, sem um estudo prévio do espaço da escola, e quando chegou o momento de ser posto em prática, começaram as dificuldades.

Outro ponto foi a questão do currículo com a inserção da EA no PPP da escola, que mais uma vez, não se efetivou, pelo menos não visualizamos nos documentos e nas falas de boa parte dos entrevistados, inclusive das coordenadoras. Os projetos voltados a sustentabilidade ou a ES ficavam a cargo, principalmente, dos professores de Biologia, Ciências e Geografia de desenvolverem, mostrando mais uma vez o despreparo ou a falta de entendimento dos profissionais da educação sobre o que era uma Escola Sustentável e em quais documentos está respaldada.

Diante das informações coletas por meio das entrevistas, pudemos constatar que o PNES e o PDDE ES chegaram até as escolas que aderiram. E o NEDIC/SEDUC e a DRE'03 repassavam as orientações as escolas que as cumpriram da maneira que acreditavam estar correta. Os fatores que interferiram nesta dinâmica foram justamente a falta de diálogo entre todos os envolvidos no processo, e a falta de formação que antecederesse a construção do plano, contribuindo com a construção de conhecimento específico que deixasse claro o objetivo e todos os passos para a implementação do Programa. Também verificamos nos discursos de alguns entrevistados as dúvidas sobre como proceder durante o processo. Todas eram direcionadas a técnica de EA ou o Técnico das questões financeiras. Dessa forma, podemos dizer que esses departamentos também participaram da implementação do Programa nas escolas, pois tinham o papel de orientar e ajudar os/as diretores/as com possíveis dúvidas.

Logo, a partir das informações da coordenadora de EA, coordenadora pedagógica e da técnica de EA, percebemos que tanto o NEDIC/SEDUC quanto a DRE'03 estavam entre o MEC e as escolas participantes deste estudo, esses órgãos eram o elo entre eles. Ainda que o MEC tivesse elaborado um programa todo estruturado e bem definido, a proposta nem sempre

chegava as escolas da maneira que era posta. Observando-se a proposta do PNES e do PDDE ES, notamos que não chegaram a todas as escolas da mesma maneira. Às vezes as informações se perdiam no caminho e ao chegarem não eram suficientes para desenvolverem sua implementação de acordo com as características do próprio programa.

Ainda sobre a implementação do programa, é importante destacar que todas as escolas participantes da IV Conferência estavam aptas a receber o recurso do PDDE Escola Sustentável. No entanto, além desse critério as unidades de ensino precisavam atender a mais dois: não estar inadimplente em relação ao FNDE e elaborar um Plano de Ação seguindo o modelo estabelecido pelo PNES que contemplasse pelo menos uma ação relacionada as dimensões. Além disso, era necessário que este plano fosse inserido no sistema em tempo estabelecido pelo MEC.

De forma geral observamos que mais de 50% dos diretores das escolas não tinham conhecimento sobre os critérios que levaram a sua instituição de ensino a ser agraciada com o PNES. Este fato não deveria ter acontecido, pois é de grande importância que os diretores e toda a comunidade escolar estivessem preparados para que o mesmo fosse aplicado de forma satisfatória.

Sobre o acompanhamento das escolas observamos que durante todo o processo foram acompanhadas através de visitas técnicas por técnicos de Educação Ambiental e de questões financeiras, além da aplicação de um instrumental. Vale ressaltar que, de acordo com algumas falas de alguns diretores, percebemos que algumas escolas tiveram um acompanhamento mais próximo do que outras.

No que diz respeito ao processo construtivo do Plano de Ação é importante dizer que o processo precisava da participação de toda a comunidade escolar. Esta construção aconteceu com a ajuda do técnico em Educação Ambiental e de questões financeiras, através de reuniões e visitas *in loco*. O papel da SEDUC e da DRE'03 na elaboração e na construção do plano era o de mobilizar, articular e sensibilizar os gestores a participarem do programa; além disso, de prestar suporte as escolas que necessitassem. Ainda era papel da DRE03 fazer o intercâmbio entre as escolas e a SEDUC.

Com relação as ações e atividades passíveis de financiamento, observamos que o apoio a criação e o fortalecendo da Com-Vida na escola foi a ação que mais se destacou, seguida de promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola. Assim verificamos que as dimensões gestão e currículo foram as mais utilizadas para serem financiadas. Entretanto, ao verificarmos a questão da inserção da EA, observamos que poucos apresentavam projetos que tivessem uma ligação com a temática, e quando acontecia, eram

projetos pontuais, que não buscavam desenvolver com a comunidade escolar uma reflexão crítica e transformadora da realidade social.

No caso dos desafios e dificuldades, os sujeitos sociais apontaram a mobilização das escolas, a conquista dos professores a participarem, a efetivação da horta, a falta de acompanhamento mais próximo da equipe técnica, a rotatividade de gestores ocasionando a aplicação de um plano que não foi construído pelo mesmo e a dificuldade de comprar materiais elencados nas ações. Estes dados levaram-nos, conseqüentemente, a refletir sobre a formação dos educadores ambientais. Uma interessante ideia, que ajudaria a comunidade escolar a compreender e solucionar a maioria dos desafios e das dificuldades pontuados.

Por fim, os gestores conceituaram as escolas sustentáveis como aquelas que cuidam educando, prazerosa, que estimula o aluno à sustentabilidade, incentivando e motivando para atitudes de preservação do meio, que reduz ao máximo prejuízos para a sociedade em relação ao desperdício, dentre outros. As falas dos entrevistados revelaram uma visão totalmente diferente do que foi apresentado no Guia de Orientações Operacionais do PDDE ES e no Manual Escolas Sustentáveis.

Diante de todo esse contexto, não podemos dizer que a implementação do PNES e do PDDE ES não deu certo. Pelo contrário, apenas ficou prejudicado em relação ao ambiente escolar, visto que algumas condições oferecidas à comunidade escolar não favoreceram o desenvolvimento de um trabalho integrado, contínuo e permanente. Sabemos bem que durante todo o processo árduo da busca pela melhoria do meio ambiente, alguns empecilhos são encontrados, seja na vida acadêmica ou no chão da escola. Seguindo como exemplo as dificuldades aqui apresentadas, podemos ter uma noção da realidade encontrada em nossas escolas através da ótica dos gestores, retratando assim, a batalha para a implementação das políticas públicas de Educação Ambiental no ambiente escolar.

Sendo assim, nossa Tese poderá ser vista como um instrumento na luta por uma educação pública que seja ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. Além de um objeto de pesquisa e conhecimento, pois novos questionamentos podem surgir e novos caminhos serem trilhados. Neste sentido, a intenção deste trabalho foi produzir uma pesquisa que possibilitasse entender como o PNES chegou no Estado de Sergipe e de que forma aconteceu seu processo de implementação nas escolas estaduais da DRE'03. Como resposta, esta tese possibilitou afirmarmos que a implementação do programa, no que diz respeito às dimensões currículo, gestão e espaço físico, foi executada de forma inadequada para o contexto das Escolas Sustentáveis e da Educação Ambiental, ou seja, os fazeres do cotidiano escolar das instituições pesquisadas apresentavam condições e situações de

aprendizagem incipientes para a promoção da formação ambiental e da transformação destas unidades de ensino, em espaços educadores sustentáveis.

Isso significa dizer que no contexto pesquisado, apesar da intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental com o fortalecimento da identidade e do pertencimento da comunidade escolar estivesse presente nos documentos oficiais que ancoravam o PNEs e o PDDE ES, o currículo proposto para as escolas pesquisadas, juntamente com a gestão, o espaço físico e a formação docente incipiente se desdobraram em práticas pedagógicas simplistas e ingênuas, que não viabilizaram condições para que a formação ambiental acontecesse de forma que contribuísse para a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Tatiane de Oliveira Silva; NASCIMENTO, Maria Angela Alves do; ALENCAR, Bruno Rodrigues. Hermenêutica dialética: uma experiência enquanto método de análise na pesquisa sobre o acesso do usuário à assistência farmacêutica. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**. E-ISSN-1806-1230, Fortaleza, v. 25, n.2, p. 243-250, abr./jun., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2236>.> Acesso em: 20 maio 2019.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. *In*: AMADO, João (Coordenação). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: UC, 2014. p. 121-143.

ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. A Educação Ambiental e o processo de formação de cidadania planetária. *In*: ARAUJO, Maria Inêz Oliveira (Organizadora). **Conceitos e percursos da educação sob diferentes olhares**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 223-249.

ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. Dez anos de GEPEASE e Sala Verde na UFS. *In*: ARAUJO, Maria Inêz Oliveira; NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; MODESTO, Mônica Andrade (Org.). **Sala Verde e GEPEASE em uma década de atuação: da quimera ao constructo da formação ambiental**. Curitiba, Appis, 2016.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et.al.). **Políticas públicas e Gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Lisboa: Portugal, 2010.

BASTOS, Daniela Botti Dias. **Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis**. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade em Gestão Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade em Gestão Ambiental da Universidade Federal de São Carlos, Campos Sorocaba, Sorocaba, 2016.

BATISTA, Maria do Socorro da Silva. **Políticas públicas de educação ambiental: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró-RN**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BIANCHI, Camila Santos Tolosa. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das Políticas Públicas de Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BERTOLOTTI, Dimas. **Iluminação Natural em Projetos de Escolas: Uma Proposta de Metodologia para Melhorar a Qualidade da Iluminação e Conservar Energia**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BORGES, Carla. **Espaços educadores sustentáveis**. Salto para o Futuro. Ano XXI Boletim 07, Junho, 2011. Disponível em:
<http://www.nuredam.com.br/files/documentos_mec/194055espacoseducadoressustentaveis.pdf> Acesso em: 15 set 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.795/1999**. Política Nacional de Educação Ambiental. 1999.

_____. **Lei Federal nº 7.797/1989**. Fundo Nacional de Meio Ambiente. 1989.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 18, de 03 de setembro de 2014. **Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Diário Oficial da União de 04 de setembro de 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: 2012a.

_____. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União de 15 de junho de 2012b.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013. **Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Diário Oficial da União nº 97 de 22 de maio de 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Manual Escolas Sustentáveis**. Resolução/CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013b.

_____. **Lei n.º 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.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal 1988.

_____. Ministério da Educação. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação de Educação Ambiental, 1998.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. Brasília, 1997.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 3. ed. Brasília: Edições MMA, 2005a.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente: Manual Orientador**. Brasília: Edições MMA, 2005b

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 5. ed. Brasília: Edições MMA, 2018.

_____. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA)**. Série Documentos Técnicos – 7. Brasília: OGPNEA, 2006a.

_____. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola Com-vida**. Série Documentos Técnicos, nº 10. Brasília: OGPNEA, 2007.

_____. **Plano Nacional sobre Mudanças do Clima (PNMC)**. Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 7.083 – **Programa Mais Educação** – 2010a.

_____. **Processo Formativo Escolas Sustentáveis e Com-Vida**. Brasília, 2010b.

_____. Decreto nº 73.030 – **Secretaria Especial do Meio Ambiente** – 1973.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **I Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)**. Brasília, 2003.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **II Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)**. Brasília, 2006b.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **III Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)**. Brasília, 2009.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **IV Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)**. Brasília, 2013c.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **V Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)**. Sumaré/SP, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CEAD/UFOP (Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto). **Escolas Sustentáveis**. Disponível em: <https://cead.ufop.br/images/graduacao_escolas_sustentaveis/07-08-15_mapa_oferta_2010-2013.jpg>. Acesso em: 02 nov 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Linguagem e Percepção Ambiental. *In.*: PHILIPPI JR., Arlindo; ROMERO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. **Curso de Gestão Ambiental**. - 2ª edição - Barueri, SP: Manole, 2014. p. 515 – 561 (Coleção Ambiental).

COSTA, César Augusto Soares da; LOUREIRO, Carlos Frederico. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015.

COUTINHO, Solange. A educação ambiental na formação de professores. *In.*: SEABRA, Giovanni (Org.). **Educação Ambiental**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009, p.39-51.

DOURADO, Juscelino; BELIZÁRIO, Fernanda; PAULINO, Alciana. **Escolas Sustentáveis**. São Paulo: Oficinas de Textos, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 6ª edição.

FERNANDES, M. C. de A. Caderno 2: Orientação para implantação e implementação da horta escolar. Brasília: FAO, FNDE, MEC, 2007.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, 2005.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio; SORRENTINO, Marcos. Coletivos Educadores. *In.*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 59-69.

FERRAZ, Maria Luíza Camargo Pinto. **Sustentabilidade das Escolas Municipais de Ensino Fundamental: Estudo de Caso em Ubatuba, Estado de São Paulo, Brasil**. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Departamento de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Karla Cristina Santos; FREIRE, Teresa Cristina Santos; SILVA, Ana Veruska Crus da; RUSSO, Greyce Graziely; COELHO. Diagnóstico situacional da educação ambiental em escolas estaduais de municípios de Sergipe. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, Nº 6, p. 104 – 119, dezembro 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/603/507>>. Acesso em: 07 nov 2017.

FREIRE, L. A. **O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores: construção de significados e sentidos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Estela Maciel. **Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: análise de uma experiência na Escola Estadual Antonio Padilha no Município de Sorocaba - SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**. In.: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 13 abr 2018.

GROHE, Isabel Cistina de Moura. **Escolas Sustentáveis: três experiências no município de São Leopoldo – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 13ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

HAINAUT, Louis D'. **La Interdisciplinariedad en la enseñanza general**. Paris: UNESCO, 1986.

HAMMEL; Ana Cristina; COSTA, Gelson Kruk da; MEZNEK, Ivone. A ditadura militar brasileira e a política educacional: leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. In.: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 5, 2011. Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2011. p. 1 – 13. ISSN 2175-425X. Disponível em: <https://www.academia.edu/34600305/A_DITADURA_MILITAR_BRASILEIRA_E_A_POLITICA_EDUCACIONAL_LEIS_No_5_540_68_E_No_5_692_71>. Acesso em: 07 jun 2018.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; FREIRE, Paulo (Orgs.). **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HEIDEMANN, F. D. Do sonho do progresso às políticas públicas de desenvolvimento. In.: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 23-39.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, nº 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acessado em: 30 de novembro de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Sergipe**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=se>>. Acesso em: 12 set. 2019.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente e sustentabilidade. In.: **O município no século XXI: cenários e perspectivas**. Fundação Prefeito Faria Lima – CEPAM. Ed. Especial. São Paulo, p. 175-183, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

KANDLEY, Rodrigo. Educação Ambiental: Horta escolar, uma experiência em educação. **ÁGORA: Revista de divulgação científica**, v. 16, n. 2 (A). número especial: I Seminário Integrado de Pesquisa e Extensão Universitária, 2009.

KRONEMBERGER, Denise. **Desenvolvimento Local Sustentável: uma abordagem prática**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

LAMBERT, Luna Letícia de Mattos. **O Estudo do Meio na Educação Ambiental Formal: contribuições da teoria crítica da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília. Departamento de Geografia, Brasília, 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? *In.*: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1999.

_____. Para que a educação ambiental encontre a educação. *In.*: LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira Da Costa. As Macrotendências Político-Pedagógicas da educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 23-40 n jan.-mar. 2014

LASWELL, H. D. **Politics: Who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; PRÁ, Keli Regina Dal. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234>>. Acessado em: 19 jan 2018.

LOPES, Grácia; MELO, Teresa; BARBOSA, Neusa. **Passo a passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação: Escolas sustentáveis**. Brasília: MEC e MMA, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Contribuições teóricas para pensar a prática da educação ambiental em uma perspectiva crítica-transformadora. *In.*: ARRAÚJO, Nailsa Maria Souza; SANTOS, Josiane Soares; SILVA, Maria das Graças e (Org.). **Educação Ambiental e Serviço Social: O PEAC e o licenciamento na gestão pública do meio ambiente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 35 – 61.

_____. Complexidade e Dialética: Contribuições à Práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-

1494, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27289.pdf>>. Acesso em: 18 set 2018.

_____. Aspectos Políticos e Pedagógicos da Educação Ambiental no Brasil: Um convite à reflexão. **Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, vol.1, n.2, pp. 44-83, set./dez. 2006.

MACHADO, Julia Teixeira. **Educação Ambiental: Um estudo sobre a ambientalização do Cotidiano Escolar**. Tese (Doutorado em Ciências) - Departamento de Pós-Graduação da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” Centro de Energia Nuclear na Agricultura - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 293-305, jun2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641185>>. Acesso em: 07 nov 2017.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. *In.*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Organizadores). **O método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201 – 225.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010 (Coleção Temas Sociais).

MEDEIROS, Alexandre M. **Economia Clássica**. Disponível em: <<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-moderna/economia-classica/>>. Acesso 19 jan 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDDE Interativo** (Programa Dinheiro Direto na Escola). Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/listaEscolasContempladas.php>>. Acesso em: 09 set 2015.

MODESTO, Mônica Andrade. **Pela Estrada Se Vai Com Anseios no Peito e Pés no Chão: Por entre querer e fazeres da (trans) formação ambiental na Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**. Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+213-214/ca9e6e65-32d1-4d2e-b12f-4909e3bb95c1?version=1.2>>. Acessado em: 19 ago 2019.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. (Trad. Eloá Jacobina). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In.*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 7-38.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. **Das Tensões Políticas à Prática Pedagógica Socioambiental**: Contextos da política estadual de educação ambiental (SE). Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In.*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; GIORDANO, Emília. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. *In.*: **Revista Educação Online**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 49-72, jan-abr 2018. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/376/185>>. Acesso em: 12 abr. 2019>.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Complexidade, Dialogicidade, Círculo Hermenêutico no Processo de Pesquisa e Formação de Professores. *In.*: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC e I Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de las Ciencias - CIEC. 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. p. 1 – 13. ISBN 978-8599681-02-2. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0307-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Programa Internacional de Educación Ambiental**. Paris, 1977. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000024771_spa>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. **La Educación Ambiental: Las Grandes Orientaciones de La Conferencia de Tbilisi**. Paris, 1980. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por?posInSet=1&queryId=c20ee07a-7e0f-4933-8b1a-5410f2a178e2>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: Conceitos e distinções. Caxias do Sul: EDUCS, 2008. 2ª edição e revista.

PEDUZZI, M. A articulação de enfoques quantitativos e qualitativos na avaliação em saúde: contemplando a complexidade dos objetos. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, SP, v.4, n.7, p.126-128, 2000.

PEDROZA, Sâmia. A evolução da educação: necessidade de uma nova gestão escolar. *In.*: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação (ANPAE)**, 25., 26 a 30 de abril de 2011, São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>>. Acesso em: 01 jul 2016.

PEREIRA, Alessandra Santana. **Gestão de resíduos sólidos urbanos em Nossa Senhora da Glória: desafios à sustentabilidade socioambiental**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

PIAGET, Jean. L'Epistémologie des Relations Interdisciplinaires. *In.*: **L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: OCDE, 1972. p. 131 – 144. Disponível em: <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_relat_interdis.pdf>. Acesso em: 02 jul 2019.

PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

PORTUGAL, Simone; Sorrentino, Marcos. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e suas contribuições à escola sustentável. Educação Ambiental rumo à Escola Sustentável**, 2018.

QUINTAL, Tânia Maria Massaruto de. **Educação e Emancipação no Pensamento de Theodor W. Adorno e Edgar Morin. 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2011.

QUINTAS, José da Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. *In.*: LAYRARGUES, Philipe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 12, n. 2, p. 219-232, 2007.

RODRIGUES, Fernanda Freitas Rezende. **Sustentabilidade e Educação Ambiental: Processos Culturais em Comunidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração;

UFSC, 2009.

RUIZ, Débora Gomes. **A Prática Pedagógica e a Educação Ambiental na Escola Pública:** Um estudo de caso sobre a possibilidade de construção de uma escola sustentável em Piracicaba, SP. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SATO, Michèle. Entrevista: É preciso ousar mudanças. *In.*: **Pátio Ensino Fundamental.** Número 64, novembro 2012. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/7853/e-preciso-ousar-mudancas.aspx>>. Acesso em: 20 set 2015.

SANTANA, Tainan Amorim. Memórias da Sala Verde na UFS: trabalhando Educação Ambiental no Interior sergipano. *In.*: ARAUJO, Maria Inêz Oliveira; NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; MODESTO, Mônica Andrade (Org.). **Sala Verde e GEPEASE em uma década de atuação: da quimera ao constructo da formação ambiental.** Curitiba, Appis, 2016.

SANTOS, Aline Gomes; SANTOS, Crislaine Aparecida Pereira. A inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, v. 15, nº 1, jan-abr, 2016, p. 369-380.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In.*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2017.

SECCHI, L. **Políticas Públicas:** Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SENA FILHO, Heron de. **A Água como Formadora do Sujeito Ecológico na Escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SERGIPE. **Constituição do Estado de Sergipe.** Assembleia Legislativa de Sergipe, 1989.

_____. **Decreto n.º 18.509/1999.** Constitui a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Sergipe e dá providências correlatas. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos, 1999.

_____. **Lei Nº 5.857/2006.** Dispõe sobre a Política Estadual de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, e dá providências correlatas. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos, 2006a.

_____. **Lei Nº 5.858/2006.** Dispõe sobre a Política Estadual do Meio Ambiente, e dá providências correlatas. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos, 2006b.

_____. **Lei n.º 6.882/2010**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos, 2010.

SILVA, Danielle Costa da. Política Externa é Política Pública: reflexões sobre a política externa brasileira. **Cadernos Argentina-Brasil**. ISSN 2317-3459, v. 4, n. 1, p.13-23, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/neiba/article/view/13715>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SILVA, Maria Andrêsa da. **Políticas Públicas de Educação Ambiental: o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2016.

SILVA, Maria Andrêsa; SANTANA, Luiz Carlos. Programa Nacional Escolas Sustentáveis: a implementação em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB. **Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental do Rio Grande**, v. 35, n. 1, p. 333-352, jan./abr. 2018. E-ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7513/5198>>. Acesso em: 10 dez 2019.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2019.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de; GONZAGA, Magnus José Barros. O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. E-ISSN 1517-1256, v. 31, n.1, p. 138-152, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4312/2871>>. Acesso em: 09 set 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2006.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 8, jul./dez. 2006, p 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 01 jan 2018.

TOMCHINSKY, Julia. **Sementes de Primavera: Cidadania Planetária desde a Infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOZONI-REIS, Maria Ferreira de Campos. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, p. 155 – 169, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108279/ISSN2177-580X-2008-3-1-155-169.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 maio 2019.

TRAJBER, Raquel; SATO, Michèle. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de transformações nas comunidades. *In.*: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. ISSN

1517-1256, v. especial, setembro de 2010. Disponível em:
<<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054>>. Acesso em: 09 set 2015.

TRAJBER, Raquel; CZAPSKI, Silvia. **Educação Ambiental**. Brasília: Cadernos Pedagógicos Mais Educação, 2013.

TRINDADE, Rosângela Rodrigues; JESUS, Wellington Ferreira. O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira e a gestão de recursos: limites e possibilidades em uma escola do Distrito Federal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.2, ago./dez. 2014.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na Formação de Professores: Redes de saberes**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e Suas Articulações com as Ações da Secretaria de Educação. I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. **Anais...** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>>. Acesso em: 07 de março de 2020.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico Rural Participativo: Guia prático DRP**. Brasília: MDA/ Secretaria da Agricultura Familiar, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-
POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, RG _____, n° _____, residente à _____, n° _____, bairro _____, na cidade de _____, declaro que fui convidado (a) participar da pesquisa citada e estou consciente das condições sob as quais me submeterei, estando as mesmas detalhadas abaixo:

Esta é uma pesquisa que tem como tema: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS VIÁVEIS E FACTÍVEIS TRILHADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SERGIPE** foi elaborado pela pesquisadora, Alessandra Santana Pereira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inêz Oliveira Araujo. Este estudo objetiva explicitar os caminhos viáveis e factíveis trilhados para a implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino em Sergipe, buscando revelar os desafios e as dificuldades encontradas pelos sujeitos para seu efetivo desenvolvimento.

A pesquisa será desenvolvida junto ao Núcleo de Educação da Diversidade e da Cidadania (NEDIC), na Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), na Diretoria Regional de Educação DRE'03, no Colégio Estadual Professor Artur Fortes, no Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota, no Escola Estadual Dr. Airton Teles, no Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima, no Escola Estadual Deputado Djalma Lobo, no Colégio Estadual Marcolino Cruz Santos, no Colégio Estadual Jose Joaquim Cardoso, no Colégio Estadual São José, no Escola Estadual Engenheiro Elias Andrade, no Colégio Estadual Joao Salônio, no Escola Estadual Josué Passos e no Colégio Estadual Joao XXIII, localizados no Agreste Central de Sergipe. Os grupos que farão parte da pesquisa são: a coordenador (a) do NEDIC, técnico (a) das escolas sustentáveis e o (a) diretor (a) da DRE'03 e os (as) diretores (as) das escolas selecionadas. Vale ressaltar, que eles (as) foram selecionados (as) com base na função que assumiram durante o processo de construção e implementação do PNES em Sergipe, chegando a um número de 15 (quinze) participantes.

Na pesquisa de campo serão realizada entrevista semiestruturada e o mapeamento, para a análise dos dados, a Análise de Conteúdo. Do ponto de vista metodológico, a

doutoranda precisa analisar documentos de políticas públicas, plano de ação e projeto político pedagógico das escolas. É importante destacar que as entrevistas serão realizadas com base em roteiros pré-estabelecidos.

O estudo é relevante, uma vez que, a partir dos resultados obtidos, espera-se entender como aconteceu a implantação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, principalmente, nas escolas estaduais do Estado de Sergipe, servindo para revelar os desafios e as dificuldades encontradas pelos sujeitos para seu efetivo desenvolvimento.

Os participantes escolhidos para esta pesquisa não terão qualquer gasto ou compensação financeira e não será utilizada informações em seu prejuízo, respeitando assim a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual. A aplicação das entrevistas realizar-se-á no dia, horário e lugar previamente escolhidos pelas partes, tendo um local reservado exclusivamente para a pesquisadora e o pesquisado, livre da escuta e observação das demais pessoas, garantindo o sigilo e confidencialidade da conversa durante e após a mesma, como também a não identificação de sua pessoa. Apesar disso, há o risco de alguma pergunta causar-lhe constrangimento, estresse, fadiga, embaraço, tristeza ou incômodo; se isso ocorrer, você não é obrigado a respondê-la e, caso desista de participar deste estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalidade. A pesquisadora se compromete a evitar as adversidades que conduzem o risco da pesquisa. Caso permita, a entrevista será gravada e transcrita, de forma integral, para o papel, podendo ouvi-la se achar necessário e ainda consertar ou retirar o que você falou, sem que isso cause qualquer problema ou prejuízo. As fitas com a entrevista gravada serão guardadas durante cinco anos pelas pesquisadoras e após esse tempo, serão destruídas. Afirmamos que, em qualquer momento, você como entrevistado poderá pedir todos os esclarecimentos sobre a pesquisa, assim como sobre todos os procedimentos utilizados pela pesquisadora. Esta pesquisa deverá ser divulgada apenas em eventos de cunho científico como congressos, simpósios, seminários e publicações em periódicos, revistas científicas, livros, artigos, entre outros. Após ter sido informado sobre a pesquisa, caso concorde participar, por livre vontade deverá assinar juntamente conosco este consentimento em duas vias, ficando com uma cópia do mesmo.

São Cristóvão, _____ de _____ de 20____.

Pesquisadora: Alessandra Santana Pereira _____

E-mail: alessandra_san_per@hotmail.com

Fone: 79- 99951-6332

Entrevistado: _____

Apêndice B – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Título do projeto de pesquisa: Política Pública de Educação Ambiental: Um Estudo sobre as Escolas Sustentáveis de Sergipe

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Breve perfil do (a) entrevistado (a): Sua formação, tempo que o (a) senhor (a) estar na equipe gestora (SEDIC, DRE, Escola), atual atividade que exerce e atividade anterior exercida.
2. Gostaria que o (a) senhor (a) falasse sobre o processo de implantação do Programa Escolas Sustentáveis na rede estadual de ensino de Sergipe.
3. Qual o papel da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura e das Diretorias Regionais de Educação na elaboração e na construção do Plano de Ação para a implementação do PNES nas escolas?
4. Como ocorreu o processo construtivo do Plano de Ação para a implementação do PNES na rede Estadual de ensino em Sergipe? (Diretores das escolas)
5. Quais foram os pré-requisitos e critérios utilizados para uma escola ser contemplada com o PNES?
6. Quais foram os desafios e dificuldades enfrentados durante a implementação do programa no Estado de Sergipe e nas escolas estaduais?
7. De que forma essas escolas foram acompanhadas durante o processo de implementação?
8. No seu entendimento, o que são Escolas Sustentáveis?
9. São previstas no PNES ações de formação e pesquisa. De que forma essas ações foram desenvolvidas? Quais?
10. O currículo das escolas sofreu alguma mudança para se adaptarem ao PNES? Quais? (Direção das escolas)
11. Para aderir ao PNES houve a necessidade de adaptação no espaço físico da escola? Quais alterações foram feitas? (Direção das escolas)

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética de Pessoas



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS DE SERGIPE

Pesquisador: ALESSANDRA SANTANA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95306418.9.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.968.413

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa do doutorado em educação da Universidade Federal de Sergipe, a ser realizada qualitativamente, com as comunidades escolares de duas escolas de municípios sergipanos.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as Escolas Sustentáveis do Estado de Sergipe estão se apropriando das dimensões currículo, gestão e espaço físico, no contexto para formação do indivíduo sob a égide das ações de educação ambiental desenvolvidas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta que a pesquisa apresenta riscos mínimos e benefícios indiretos, a maneira de contornar os riscos foi apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de perfil qualitativo e possui metodologia adequada para os abjetivos apresentados. Será realizada em escolas com perfil sustentável que oferecem o ensino fundamental e médio, nos municípios de Cumbe e Macambira, a partir de observação, entrevistas e questionários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto adequada. Anuência das escolas adequadas. Cronograma adequado. Orçamento adequado e com financiamento próprio. TCLE em formato de carta convite, garante sigilo e confidencialidade, assim como o direito de desistir da participação. os riscos e maneiras de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

Município: ARACAJU

E-mail: cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 2.968.413

contorna-los foram apresentados, assim como, no TCLE, que o documento segue em duas vias de igual teor.

Recomendações:

Recomendamos incluir a informação que o documento segue em duas vias também no termo de assentimento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a recomendação acima será atendida, este comitê define por aprovar este parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1163404.pdf	06/10/2018 21:42:52		Aceito
Outros	autorizacao_Macambira_com_carimbo.pdf	06/10/2018 21:40:22	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
Outros	autorizacao_de_cumbe_com_carimbo.pdf	06/10/2018 21:37:44	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TCLE_corrigido_Alessandra.pdf	06/10/2018 21:20:48	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido_Alessandra.pdf	06/10/2018 21:17:52	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_com_carimbo.pdf	06/10/2018 21:12:15	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
Outros	questionarios.pdf	27/07/2018 03:13:27	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
Outros	entrevistas.pdf	27/07/2018 03:11:33	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
Outros	Observacao.pdf	27/07/2018 03:06:46	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_doutorado_Alessandra1.pdf	27/07/2018 01:34:01	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO1.pdf	27/07/2018 01:31:12	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 2.968.413

Orçamento	ORCAMENTO_PROJETO.pdf	03/07/2018 01:12:58	ALESSANDRA SANTANA PEREIRA	Aceito
-----------	-----------------------	------------------------	-------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 18 de Outubro de 2018

Assinado por:
Anita Herminia Oliveira Souza
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cephu@ufs.br

Anexo B – Instrumental de acompanhamento das escolas contempladas o PNES e o PDDE

Escola Sustentável.



**GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA DIVERSIDADE E CIDADANIA**

**VISITA TÉCNICA PEDAGÓGICA ÀS UNIDADES ESCOLARES: PROGRAMA ESCOLAS
SUSTENTÁVEIS**

OBJETIVOS:

Reunir o Comitê da Escola para verificar o andamento das ações do Projeto de Ea

Unidade Escolar: _____ **Município:** _____
Técnico responsável: _____ **Data da Visita:** _____

INFORMAÇÕES GERAIS
Rede Pública () Federal () Estadual () Municipal Responsável pela informação () Diretor (a) () Coordenador(a) () Secretário(a)

ASPECTOS A SEREM ANALISADOS QUANTO À ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO	
1- Início das atividades	() sim () não
2- Ação 01- Apoiar a criação e fortalecimento das Com-Vidas. A Com-Vida já foi instituída no âmbito da U.E? Se sim, qual a frequência das reuniões	() sim () não Observações:
3- Ação 2- Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político- pedagógico da escola A U.E já inseriu no PPP a temática meio ambiente?	() sim () não Observações:
4- Adequação do espaço físico (resíduos da escola, gestão da água, conforto térmico e acústico, eficiência energética, mobilidade e estruturação das áreas verdes) Quais os equipamentos disponíveis que a U.E já dispõe para efetivar a ação prevista?	() sim () não Observações:

5- Elaboração de Planejamento das Atividades	() sim () não Observações
6- Recursos pedagógicos utilizados	() PDDE Escolas Sustentáveis () Outros Especificar:
7- O Plano de Ação possui interface com outros projetos da escola?	() sim () não Nome do projeto: _____
8- Reuniões com comunidade local e escolar	() sim () não Especificar datas: _____

Observações:

Assinatura do representante da Equipe Diretiva: _____

Assinatura dos representantes da equipe de Educação Ambiental do NEDIC:

Local e data