



Renato de Oliveira Brito

ESCOLA

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

preparando estudantes do presente
na criação de espaços sustentáveis
para as gerações do futuro



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS
preparando estudantes do presente na criação de
espaços sustentáveis para as gerações do futuro

RENATO DE OLIVEIRA BRITO

Escolas Sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro

Baseado no relato de uma experiência
encantadora vivida no cotidiano escolar de
comunidades em situação de vulnerabilidade



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



- Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade
-

Brasília, DF
2019

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Capa/diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E74

Escolas Sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro / Renato de Oliveira Brito, organizador -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

235 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-32-9

1. Educação 2. Escola 3. Sustentabilidade 4. Sustentabilidade – Indicadores 5. Gestão Escolar I. de Oliveira Brito, Renato. II. Título.

CDU: 37:502.131.1

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I

QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700

Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com



AÇUDE DO JORDÃO

Dedicatória

Ao meu avô Sebastião (*in memoriam*) também conhecido como “Nenêm Rosa”, grande figura humana que, com sua inestimável sabedoria, ensinou-me que para viver não existe fórmula pronta, pois cada trajetória transcende a dimensão de singularidade, quando incorporada da missão de viver em prol do outro, da *terra* e da *Terra*.

AGRADECIMENTOS

Que haja transformação e que comece comigo!

(MARLYN FERGUSON – 1938-2008).

Reconhecer-se inacabado possibilita ao ser humano engajar-se no nobre desafio de conhecer-se a si mesmo, permitindo-se uma abertura em direção ao mundo particular e ao mundo do outro, que também é inacabado. São atitudes que, para Paulo Freire, compõem o ciclo da humanização, dinâmica que deve nos manter permanentemente ativos, nessa busca *ad infinitum* de um encontro com o outro. Agradecer é, portanto, nos depararmos com a nossa dimensão de seres inacabados, revelando a necessidade intrínseca de nos complementarmos mutuamente. A começar por Deus, autor da vida, que me permitiu chegar até essa obra, ultrapassando todos os obstáculos e superando desafios, eterna gratidão. À Carmo de Freitas (Tio Carmo), fiel apoiador de minha carreira. À memorável professora doutora Beatrice Laura Carnielli (*in memoriam*), pessoa responsável por enveredar-me pelos caminhos da gestão e políticas públicas na educação. Aos professores doutores Luiz Síveres e Célio da Cunha, amigos, colegas de trabalho inspiradores desta caminhada que, já me acompanham há uma década. A Raquel Brito e Duda (*in memoriam*), grandes amores da minha vida e para sempre “meninas dos meus olhos”. Ao meu Pai Alcides (*in memoriam*), por me ensinar, pelo testemunho, o significado do perdão e da convicência fraterna e solidária. A Clotilde Maria Korndorfer, amiga, incentivadora do meu crescimento profissional e pessoal e “mãe emprestada” que a vida me concedeu. A meu colega pesquisador, Luís Paulo Mercado, pessoa extraordinária a quem dedico profundo respeito e amizade. À minha querida mãe Vânia, por ter-me ensinado o verdadeiro significado do trabalho e da luta constante. À minha amadíssima e saudosa avó Zélia (Betty), por ser uma grande mulher, minha inspiração para o que chamamos de envelhecer com alegria e insaciável vontade de viver. Por fim, a todos esses seres que me complementaram nesta frutuosa jornada, minha eterna gratidão!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
FOREWORD	15
PREFÁCIO	17
QUEM SOU EU?	
Uma viagem de volta à minha infância	19
1. INTRODUÇÃO	
POR QUE ESCOLA SUSTENTÁVEL?	23
2. EDUCAÇÃO, GESTÃO ESCOLAR E SUSTENTABILIDADE: COMO COMPREENDER ESSA RELAÇÃO INSEPARÁVEL?	
O que são esses indicadores?	33

3. VAMOS COMPREENDER O QUE ESTÁ ENVOLVIDO NAS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE ESCOLAR?

Gestão participativa: do que se trata?	39
As diversas faces da gestão escolar	48
O que está envolvido na relação entre gestão participativa e sustentabilidade?	57
Conhecendo aspectos essenciais da educação sustentável	86
A Carta da Terra: um potencial inimaginável de aprendizado das práticas sustentáveis.....	93
A década da educação: onde se posicionam os fatos?.....	97
Educação ambiental versus desenvolvimento sustentável: uma análise comparativa.....	99
Educação, gestão participativa e promoção do desenvolvimento sustentável: unindo fronteiras.....	103
Chegamos à escola.....	115

4. POR ONDE SEGUIRMOS NA TRILHA? O VALOR DA ESCUTA SENSÍVEL

O caminho na prática e a prática no caminho.....	128
E no caminho precisamos repartir	131
A teoria sempre necessária	134
Conhecendo os protagonistas das escolas sustentáveis.....	136
Interpretando visões, sentimentos e emoções	138
Conhecendo a fonte das práticas sustentáveis	142
O cenário das escolas sustentáveis.....	147
Aproximando-se dos indicadores de práticas sustentáveis na escola	152
Primeiro núcleo de sentido: Concepção de Gestão Participativa	158
Segundo núcleo de sentido: Real capacidade de atuação	159

Terceiro núcleo de sentido: Conceitos Emergentes de Sustentabilidade Escolar	160
Momento máster da (re)constituição do objeto	161
5. A EFETIVIDADE DAS PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA ESCOLA	
Chegamos aos indicadores: seus sentidos e significados.....	179
Pertencimento: o indicador catalisador	181
União de esforços: uma consequência do olhar para além de si	182
Qualificação de parcerias: uma exigência para o sucesso das práticas sustentáveis na escola.....	182
Descentralização da gestão: abertura para a sustentabilidade.....	183
Aprendizado conjunto	183
Envolvimento com o entorno	184
Convivência harmoniosa: fator de proximidade.....	185
Pequenas iniciativas-grandes mudanças, benefício mútuo e acesso a materiais.....	186
6. CHEGAMOS AO FINAL DA TRILHA..... 187	
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICE E ANEXOS.....	207

Apresentação

Eventualmente presenciamos pessoas que se lamentam da degradação ambiental, do lixo nas ruas, dos bueiros entupidos, da sujeira nos rios e nas praias. Quase sempre se referem a uma presumível deficiência, ou mesmo ausência dos serviços públicos de limpeza, de autoridades do Poder Público que não providenciam soluções para a degradação ambiental, da não aplicação de políticas públicas voltadas ao meio ambiente. Muitas vezes essas mesmas pessoas que facilmente manifestam descontentamentos são as mesmas que têm dificuldades em perceber sua participação em tais comportamentos, em “jogar o lixo no lixo”, em assumir a sua parte de responsabilidade na preservação do ambiente, e no exercício de sua cidadania e responsabilidade social.

Notícias provenientes da mídia como também de agências internacionais voltadas ao meio ambiente têm nos surpreendido constantemente e provocado indignação e alarme: a demanda por alimentos provocada pelo crescimento exponencial da população mundial; o fenômeno social do crescimento da pobreza de ampla faixa populacional, agravadas pelos deslocamentos migratórios de grande quantidade de pessoas de suas terras de origem; o comprometimento da biodiversidade e a extinção de muitas espécies; o aquecimento global e consequentes mudanças climáticas que em certos casos se manifestam em desastres ambientais e naturais de grandes proporções.

Diante dessas realidades o que pensar de nossa responsabilidade pessoal e coletiva? Como viabilizá-la? Certamente ações isoladas não conseguiram fazer frente a essa problemática que, não tendo fronteiras, nos coloca em um mesmo barco, na grande casa comum, a natureza. São necessárias políticas que transcendam as fronteiras, que sensibilizem os indivíduos para o exercício de uma cidadania global,

e que os motivem a desenvolver práticas sempre mais culturalmente respeitosas do meio ambiente voltadas à efetivação de uma sustentabilidade possível. A cultura pode ser mudada em suas bases através da Educação.

O documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intitulado '*Financing Climate Futures*' (2018) exprime a preocupação em forjar uma economia que respeite a sustentabilidade. Por sua vez, a UNESCO em documentos recentes afirma que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) "deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade, inerente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida: todas as instituições de educação – desde a educação pré-escolar até a educação superior e a educação não formal e informal – podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade". E acrescenta que "a EDS visa a desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global" (UNESCO, 2017).

Em sinergia com estes mesmos movimentos, em agosto de 2018 a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília realizou um Seminário Internacional que contemplava exatamente essa temática: "Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável". Do seminário participaram representantes de uma dezena das 21 Cátedras Unesco sediadas no Brasil, as quais refletiram, cada uma dentro de seus objetivos de pesquisa, sobre a responsabilidade de alinharem-se aos objetivos de Desenvolvimento Sustentável projetados para 2030.

O presente livro de Renato Brito mostra-se sintonizado de modo muito particular com a agenda 2030 da ONU voltada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Educação Ambiental. A escola é entendida pelo autor como fonte de desenvolvimento humano, social e educacional, e assume o seu lugar na preparação de crianças e jovens para um futuro sustentável. O autor propõe dinâmicas, práticas, conteúdos e metodologias potencialmente capazes de contribuir, de forma prática e direcionada, para alternativas inovadoras em um problema tão crucial para o nosso planeta. E todo esse processo é previsto para ocorrer através do envolvimento e participação de alunos, professores, gestores e comunidade.

Prof. Dr. Geraldo Caliman

Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília

Foreword

What better system is available to communities than the educational system to shape and transform beliefs, values and behaviors of young developing citizens? Can a community-informed, co-created school development plan not only lead to a generation equipped with foundational knowledge of the primary sciences but with a sense of appreciation, respect and valuation of our limited global and local environmental resources? Implementation scientists, educators and public health leadership have recognized this readymade opportunity within public education to message, invoke and shape behaviors. The opportunity is available to ask students and their families to reflect on what they believe to be their responsibility toward education and simultaneous efforts to ensure a future with protected environmental resources.

From his childhood science fair projects, and boyish restlessness, Dr. Renato Brito has focused and channeled his curiosity as a researcher and educator to a critical area of inquiry. How can a community participatory model along with local school and government leadership collaborate utilizing an ecological perspective to allocate resources to meet joint objectives in education and environmental sustainability? Community-based participatory research (CBPR) and change management models are primarily guided by principles that rely on shared decision-making in order to achieve effective outcomes in the short-term, but most importantly those that are maintained. This book draws our attention to how a collaborative approach can be applied in educational systems.

Professor Renato Brito in a solution-focused approach looks to the lessons learned in the community of Sobral in the state of Ceará that excelled out of 25

communities, which received government funding for sustainable education. By better understanding their joint problem solving approach to school management and shared community objectives to operationalize environmentally conscious sustainable education, Dr. Brito gives us the opportunity to ponder the generalizability of this approach and outcomes. The Diffusion of Innovation Theory posits that we learn from early adopters of innovation and their communication channels that allow those adopters to begin to promote a new practice. Renato Brito's research becomes a channel of communication in this book to spread the potential for other communities and school systems and their administrators to work together in the development of sustainable approaches to education that makes sense their local contexts. Decisions made locally are more likely to succeed and be maintained than those imposed from the outside. This is the same for individual behavior change. We all like to feel our own sense of autonomy and agency. Students certainly appreciate this approach at all ages. Collaborative processes in learning that model the integration of technologies and environmental resources with thoughtful consideration is one way to shape the future outlook for students. Engaging families can further guarantee a synergistic approach to environmentally conscious values and behaviors that may begin in the classroom and transfer to home, and vice-versa. This book moves the field forward in this conversation.

It is difficult for most of us to keep up with the latest communication technologies as advancements driven mostly by market economies force the next "greatest" commodity on us. This requires informed decision making especially for efficient use of limited resources. Professor Renato de Oliveira Brito's research advances awareness of the win-win of sustainable education that preserves resources, may increase student engagement and even test scores while teaching and embodying eco-friendly initiatives that reduce environmental impact.

Dr. Timothy Hunt,
PhD, Columbia University,
School of Social Work

Prefácio

Que sistema melhor está disponível para as comunidades que o sistema educacional para moldar e transformar crenças, valores e comportamentos de jovens cidadãos em desenvolvimento? Pode um plano de desenvolvimento escolar co-criado e informado pela comunidade levar não só a uma comunidade equipada com conhecimento fundamental das ciências primárias, mas com um senso de apreciação, respeito e valorização de nossos limitados recursos ambientais locais e globais? Cientistas de implementação, educadores e líderes da saúde pública têm reconhecido esta oportunidade já formada dentro da educação pública para avisar, invocar e moldar comportamentos. Existe a oportunidade de questionar estudantes e suas famílias a refletir sobre o que acreditam ser sua responsabilidade sobre educação e esforços simultâneos para garantir um futuro com recursos ambientais protegidos.

Dos seus projetos de infância em feiras de ciência e inquietação juvenil, Dr. Renato Brito tem focado e canalizado sua curiosidade como pesquisador e educador para uma área crítica de investigação. Como pode um modelo de comunidade participativa junto da liderança escolar e governamental locais colaborar, utilizando uma perspectiva ecológica, para alocar recursos e encontrar objetivos conjuntos na educação e sustentabilidade ambiental? Community-based participatory research – CBPR (pesquisa participativa baseada na comunidade) e modelos de cultura organizacional são guiados primariamente por princípios que dependem da tomada de decisão compartilhada para conseguir resultados efetivos de curto prazo, mas o mais importante, resultados que são mantidos. Este livro chama nossa atenção para a maneira como uma abordagem colaborativa pode ser aplicada em sistemas educacionais.

O Professor Renato Brito em uma abordagem focada em soluções, olha para as lições aprendidas na comunidade de Sobral, no estado do Ceará, que se destacou entre 25 comunidades que receberam recursos do Governo Federal para Educação Sustentável. Por melhor entender sua abordagem na solução compartilhada de problemas com gestão escolar e os objetivos compartilhados pela comunidade para operacionalizar uma educação sustentável ambientalmente consciente, Dr. Brito nos dá a oportunidade de refletir sobre a generalização dessa abordagem e dos resultados. A Teoria da Difusão da Inovação supõe que aprendemos com os primeiros que adotam a inovação e seus canais de comunicação permitem a esses começar a promover uma nova prática. A pesquisa de Renato Brito torna-se um canal de comunicação neste livro para espalhar o potencial para outras comunidades, sistemas escolares e seus administradores a fim de trabalharem juntos no desenvolvimento de abordagens sustentáveis à educação que façam sentido em seus contextos locais.

As decisões tomadas localmente têm maior probabilidade de serem bem sucedidas e mantidas do que aquelas externamente impostas. O mesmo ocorre para a mudança de comportamento individual. Todos nós gostamos de sentir nosso próprio senso de autonomia e atuação. Os alunos certamente apreciam essa abordagem em todas as idades. Processos colaborativos na aprendizagem, que modelam a integração de tecnologias e recursos ambientais com uma consideração atenciosa, são uma maneira de moldar as perspectivas futuras para os alunos. Engajar as famílias pode assegurar ainda mais uma abordagem sinérgica aos valores e comportamentos ambientalmente conscientes que podem começar na sala de aula e se transferir para casa, e vice-versa. Este livro traz avanços sobre essa discussão.

É difícil para a maioria de nós manter-se atualizado com as mais recentes tecnologias de comunicação enquanto os avanços impulsionados principalmente pelas economias de mercado nos forçam o próximo "melhor" produto. Isso requer uma tomada de decisão bem difundida, especialmente para o uso eficiente de recursos limitados. A pesquisa do Professor Renato de Oliveira Brito promove a conscientização sobre a vantagem para ambas as partes de uma educação sustentável que preserva recursos, podendo aumentar o engajamento dos alunos e até mesmo seus resultados escolares enquanto ensina e incorpora iniciativas ecologicamente corretas que reduzem o impacto ambiental.

Dr. Timothy Hunt,
PhD, Columbia University,
School of Social Work

QUEM SOU EU?

Nada disso és tu mesmo. Ninguém pode construir para ti a ponte sobre a qual tu precisamente tens que passar sobre o rio da vida, ninguém além de ti mesmo. Decerto que há inumeráveis atalhos e pontes e semideuses que querem te carregar através do rio; mas apenas ao preço de ti mesmo; tu te darias em penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho que ninguém pode trilhar, além de ti: para onde o conduz? Não pergutes, prossegue.

(NIETZSCHE, 2001, p. 340)

Abro este livro tecendo breves considerações sobre o que me motivou para a realização deste forte desejo de escrevê-lo. Considero fundamental expor estas razões, porque revelarei um pouco de minha identidade como pesquisador e escritor deixando claro aos meus leitores que tudo o que fazemos tem uma origem, parte de nossos sonhos e torna-se parte inerente de nossa vida. Para desenvolver este preâmbulo optei por dar espaço à minha expressão pessoal, da forma mais espontânea que poderia expor.

O pensamento de Nietzsche (2001) apresentado na epígrafe deixa claro que, mesmo no que teve origem em um estudo científico cabe espaço para nos revelarmos. De fato, neste campo, há inúmeros balizadores que, de todos os modos, tentam nos

desvirtuar dos nossos próprios sonhos e das nossas próprias expressões. Eles existem e persistem independentemente de onde nos inserimos. E, aqui, mesmo em se tratando de um tema aparentemente árido – verbas, recursos financeiros governamentais, entre outros – o caminho trilhado por mim também abrange um tempo de vivência nesse contexto, tratando, no exercício de funções de gestão, da aridez dessa matéria imersa cotidianamente na realidade brasileira. Concordo com Nietzsche, quando ele sugere que “há no mundo um único caminho que ninguém pode trilhar”, além de nós mesmos, e também quando nos instiga a questionar: para onde nos conduz? “Não pergunte, prossigue”.

Encontro-me e revelo-me, aqui, prosseguindo no meu caminho. Dando seguimento, sobretudo à meta de ampliar conhecimentos na área pessoal e profissional. Parti do estudo de mestrado para o que considero um aprofundamento da mesma temática, que agora avançou do doutorado para esta publicação. Contudo, embora exista o vínculo com um estudo acadêmico-científico, desta origem nos beneficiaremos da seriedade da obra, da sua correspondência com uma realidade cotidiana, intensamente vivida no período da pesquisa que a antecedeu, mas não da aridez da linguagem científica. Exponho-me e exploro neste livro uma jornada frutuosa de escolas que descobriram o jeito de viver a sustentabilidade na prática.

Uma viagem de volta à minha infância

Quando criança, minha mãe e avó costumavam dizer: “esse menino é muito desatinado”. Hoje, já posso refletir e compreender que elas diziam isto, porque, na minha eterna inquietude, eu sempre estava buscando algo novo, um fazer melhor e de forma única. Alí, nos meus nove anos de idade, ainda não tinha noção de que já possuía um estilo, um modo próprio de ver o mundo. Sempre envolvido nos projetos de feiras de ciências durante a educação básica, de forma natural e desprendida, já estava a exercer minha liderança e aprendendo a agregar diferentes pessoas em um grupo com objetivos em comum, o que podemos chamar de uma tendência natural para mobilizar pessoas para a união de esforços.

Viver longe de casa pela primeira vez com tantas milhas de distância, foi algo que me ensinou na prática a importância de fazermos amigos ao longo de nossa caminhada. Meu primeiro destino no qual permaneci um pouco mais de um ano: África do Sul, ali aprendi que nas adversidades nos conhecemos com mais

profundidade, conheci meus próprios limites e assim aprendi que sempre podemos reinventá-los.

O continente africano foi apenas a porta de entrada para uma constante descoberta de outros lugares ao redor do mundo. Anos depois tive a oportunidade de morar e vivenciar experiências na Suíça e Canadá. Talvez, após viver em um terceiro país, pude entender o real significado do que é ter uma “alma nômade”. Aprendi que, ao invés de despedidas, é muito melhor dizer “até logo!”, pois, ao redor do mundo nos lugares mais inusitados, sempre estamos reencontrando pessoas. O maior legado que posso deixar aos meus sucessores será a importância de conhecer e ter o apoio de pessoas e esta, com certeza, posso considerar como uma grande conquista e realização de projeto de vida. Hoje, compreendendo melhor o uso da palavra “desatino” usado por minha avó, referindo-se a mim, posso entender também que o que realmente me move em todas as circunstâncias da minha vida é o incessante prazer e vontade de realizar, o “fazer acontecer”.

Da parte da minha história com a Academia, tudo isso influenciou para chegar até onde cheguei. E, ao me deparar como a realização desta obra, percebi que a grande motivação para a decisão de publicar algo tão real sobre esse tema, foi saber que existe uma possibilidade de contribuir, de forma prática e direcionada, para alternativas inovadoras em um problema tão crucial para o nosso planeta. Foi o desejo de “fazer acontecer” agindo em meu destino mais uma vez. Desta vez, impulsionado pela curiosidade de conhecer, também no âmbito teórico, as bases que sustentam ações da gestão na área da sustentabilidade e educação socioambiental, naturalmente, começando pela escola. Trata-se de um movimento que se deu em razão desse trabalho anterior do mestrado, o qual foi baseado na temática gestão participativa, objeto de minha dissertação, cujo fruto se concretizou, inclusive, na publicação de um livro nesta área. Considero as peculiaridades da gestão participativa uma pauta coerente, de estreita relação com o tema da sustentabilidade ambiental e com a minha tendência pessoal de estar mais perto das coisas da terra. Além da motivação acadêmica, este tema também foi objeto de uma função profissional que exercei, desenvolvida nos últimos cinco anos, em cargos de direção no âmbito do governo brasileiro.

Nesta experiência, foi possível perceber aspectos da realidade do país que terminaram por me instigar ao aprofundamento, por meio do prosseguimento de estudos, realizado em nível de doutorado. Foram *insights* bastante interessantes que me orientaram tanto para a identificação de interfaces existentes nestes dois temas – gestão participativa e sustentabilidade – como para os pontos em que ambos

puderam contribuir, conjuntamente, no espaço mais propício de tratamento dessas questões: a existência de escolas verdadeiramente sustentáveis.

O tópico gestão também sempre me despertou a atenção. E a questão ambiental, além de ter-se tornado uma área de interesse pessoal, também se intensificou a partir de experiências na área profissional. Entendi que não se faz gestão efetiva sem participação e que o ambiente deve ser tratado como parte inherentemente humana, visto que se constitui no nosso próprio espaço de convivência. Precisamos de ações efetivas nesta relação com tudo que ocupa o nosso entorno. Algo que nos desperte para a consciência da nossa postura e comportamento como responsáveis por tudo que esse entorno nos reflete. É uma ação eminentemente recursiva que parte do modo como nos comportamos e sempre retorna modificada, conforme a realizamos.

Fecha-se, aqui, um ciclo iniciado no mestrado, estudo em que focalizei a centralidade de um problema no campo da *gestão participativa*. No doutorado, a questão se alargou, se aprofundou, buscando investigar o efeito dessa modalidade de gestão nas ações de sustentabilidade socioambiental, quando ocorre de seus projetos serem contemplados por incentivos financeiros de programas governamentais, no âmbito de escolas que escolhem ser sustentáveis. O diferencial foi o modo como se desenvolveu o processo de decisão: transcendeu o ‘poder instituído’ do diretor da escola para ser partilhado com toda a comunidade escolar, que, por sua vez, atuou e atua de forma participativa. Portanto, o foco ou o tema central se concentrou na sustentabilidade socioambiental e na gestão participativa.

O novo grande desafio se direcionou, portanto, no sentido de buscar indicadores dos efeitos positivos desta interação entre *gestão participativa* e *sustentabilidade socioambiental*, resultados que trago neste livro, para que todos possam conhecer e aplicar. Aqui mostro caminhos de como podemos construir e viver, na realidade cotidiana, o grande objetivo de ter Escolas Sustentáveis.

1. INTRODUÇÃO

POR QUE ESCOLA SUSTENTÁVEL?



A escola tem recebido novas exigências da sociedade a cada ano e que se multiplicam a cada década. Entre as principais razões destacam-se os avanços tecnológicos, a complexidade dos fenômenos sociais e a rápida polinização dos

elementos culturais. A velocidade com que as informações são veiculadas e disseminadas desperta e impulsiona as pessoas para uma busca constante por exercerem o papel de cidadãs, participando ativamente de tudo o que há de novo no mundo e em torno de si. E é esta necessidade que tem provocado os profissionais da área da educação cada vez mais na direção de novos desafios, sendo obrigados a se deslocarem de sua zona de conforto. Um deles e, talvez, o mais importante e complexo é compreender e levar seus alunos a incorporar a concepção e valorizar a vivência da sustentabilidade. Lamentavelmente parece que esse tema não tem alcançado, na mesma proporção dos avanços tecnológicos, a visibilidade que deveria. As questões socioambientais, internalizadas e vividas a partir dos ambientes educacionais, são de importância crucial para a qualidade de vida das gerações atuais e futuras. Existe, hoje, uma necessidade primordial por serem transformadas em ferramentas de ensino, ocupando o lugar do cotidiano nas práticas pedagógicas das salas de aula deste século XXI, como um meio de assegurar, para todos os seres, o direito à vida plena nos séculos seguintes.

Os recursos tecnológicos aos quais nos referimos deveriam servir à implementação de projetos nesta direção. A mídia audiovisual, telas interativas, diretamente conectadas aos computadores, e que, antes, eram artigos de luxo, hoje estão mais presentes, não somente em escolas da rede privada, mas também em grande parte das escolas públicas. É inegável que recursos como estes facilitam o trabalho dos professores e aproximam a população das novas tecnologias, entre as mais disponíveis, em termos de estratégias de aprendizagem. Além disso, desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes de maneira bem mais efetiva.

Neste cenário destacamos uma questão social e mundialmente debatida e que envolve pressupostos históricos: a preservação do meio ambiente, aqui, vislumbrada como um desafio educativo no cotidiano de escolas. O meio ambiente natural, do ponto de vista das grandes descobertas e de produções tecnológicas, passa a ocupar a centralidade da preocupação, em nível mundial e em diferentes setores educacionais. Desde meados dos anos de 1960, tal preocupação com a qualidade do *habitat* humano, bem como com as atitudes adequadas para preservá-lo, já pensando nas gerações futuras, nunca esteve tão latente e buscando um espaço importante no debate como nas últimas décadas. Por esta razão, tornou-se necessário trazer esta questão ao centro da preocupação mundial e torná-la, antes de tudo, o centro das práticas escolares.

Como não poderia deixar de ser, a escola, como fonte de desenvolvimento humano, social e educacional, deve assumir o seu lugar na preparação de crianças e

jovens para o futuro. E, aqui, estamos pontuando o lugar do futuro em relação ao meio ambiente. Este é um pressuposto essencial para a ressignificação deste espaço por excelência de formação de pessoas, uma vez que os princípios e valores que envolvem e despertam para a solidariedade, a fraternidade, o cuidado recíproco, o pertencimento, o compartilhamento, são desenvolvidos e fomentados nos processos que envolvem coletividade. É na formação da identidade coletiva que nos reconhecemos únicos e múltiplos. A escola, como uma nova estrutura de educação, deve incorporar esse papel, também único e múltiplo, de motivar e de orientar para o engajamento *da* e *em* comunidade, cuidando para que todos participem conjuntamente na construção e na preservação de princípios que, segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA, 2003), regem o desenvolvimento socioambiental.

As práticas escolares devem, portanto, promover a educação ambiental por meio de seus próprios e mais simples projetos, orientados e desenvolvidos em processos intensivos de coparticipação. Isto requer também modificar sua estrutura de gestão, evoluindo, passo a passo, de um modelo tradicional para outro mais embasado nos pressupostos de uma gestão cada vez mais participativa. Este pode ser um bom caminho para a construção de uma visão de coletividade como elemento fundamental para a sustentabilidade.

Quando enfocamos o tema coletividade, faz-se necessário evocar o elemento “gestão”. Não há como tratar de escola sustentável sem chamar ao diálogo as questões relacionadas à gestão, mais especificamente a gestão escolar. Por que essa interconexão entre gestão e sustentabilidade? Os agentes envolvidos na gestão são os responsáveis, em primeira mão, pela mediação. Mediação é uma estratégia primordial da liderança. Liderança é o que move para a união, a unidade, a busca de objetivos comuns. E sustentabilidade, por sua vez, carrega uma forte conexão com o pensar e agir para o bem comum. Isso coloca a gestão – quando embasada por princípios democráticos – como componente da sustentabilidade.

A gestão fundada nos princípios democráticos também está pautada nos princípios da sustentabilidade, na medida em que consideramos que ser sustentável é pensar na coletividade de hoje, mas de forma tão abrangente que atingirá beneficamente a coletividade de amanhã. É um olhar inclusivo que requer e trabalha tendo em vista a participação da comunidade escolar em todos os processos que envolvem metas, objetivos, ações e que remetem ao que é comum a todos. Parte sempre de uma atitude de compartilhamento, de descentralização de poder, de abertura ao diálogo, de atribuir valor à coletividade, de conceber a liderança como

inviável se não for participativa. Sustenta-se na visão de que se busca caminhos e alternativas para problemas unindo-se diferentes perspectivas e isto faz parte da ‘sabedoria coletiva’.

Como difusor, tanto da gestão participativa, quanto dos projetos socioambientais na escola, *governança* também tornou-se um conceito importante nesse contexto. Antes de tudo, trata-se de um modo de liderança que pressupõe a interação dos atores pertencentes à comunidade escolar em conjunto com outros atores externos, como por exemplo, as famílias. A eficiência de projetos socioambientais depende desta boa gestão com a coparticipação de cada um desses atores. As famílias são ao mesmo tempo os agentes remetentes e destinatários dos reflexos positivos que a escola emana por meio do que propicia aos alunos. Família e escola tornam-se, assim, os principais ambientes polinizadores das práticas sustentáveis.

Em face da convergência e da pertinência dessas questões para os problemas contemporâneos, precisamos pensar em mais uma vertente que pode propiciar a melhoria da qualidade na educação, reintegrando o tripé ‘*gestão-comunidade-participação*’ como pilar das práticas sustentáveis na escola. Um modo de fazermos isto é conhecer como a aplicação dos recursos financeiros advindos da União estão refletindo nas escolas, como meio de propagar princípios da sustentabilidade e promoção da educação ambiental na escola. Esta é uma problemática pertinente e usualmente colocada como obstáculo às ações escolares: a falta de recursos. Com relação a esta problemática, o estudo de doutorado que inspirou a publicação deste livro direcionou o desafio de buscar respostas com relação às práticas sustentáveis na escola, seguindo por um lugar pouco comum.

Primeiramente, partindo de um lugar-comum, procurei conhecer a percepção dos agentes envolvidos em um processo de gestão participativa, acerca dos resultados dos projetos que eles desenvolviam na escola. Obter a percepção de participantes tornou-se um procedimento relativamente usual nos estudos acadêmicos. Olhando por um ângulo mais profundo, houve uma provocação para uma ação metarreflexiva, na medida em que cada um foi incentivado a pensar analiticamente sobre o que a escola estava realizando e buscar sinais dos efeitos positivos ou negativos que estavam sendo vivenciados por aquelas comunidades.

Seguindo pelo que é considerado um lugar pouco comum, optei por associar os investimentos governamentais direcionados a projetos de sustentabilidade na escola, depois de reconhecer que a dificuldade esteve sempre reportada à falta de recursos. A ideia foi verificar, então, se nos locais em que esses recursos chegavam estavam sendo bem aproveitados, ou seja, se isto de fato fez diferença? Decerto que

obtive os resultados de uma parcela da realidade, de um determinado cotidiano. Contudo, os problemas no âmbito das escolas parecem não se diferenciar muito de uma realidade para a outra. Por diversas razões históricas, a escola desenvolveu um espectro imitativo que parece manter esses espaços unidos por uma corrente de ‘semelhança perniciosa’. Significa dizer que as práticas escolares tendem a seguir um padrão até mesmo nos problemas que enfrentam. Talvez induzidas por um processo de contaminação do pessimismo gerado pela histórica sensação de abandono da educação no país.

A estratégia foi identificar indicadores qualitativos de gestão bem-sucedida desses recursos, tendo como base a operacionalização de projetos socioambientais desenvolvidos em escolas localizadas em regiões mais carentes. Os resultados alcançados levaram em conta, além de outras fontes, a percepção de diferentes atores da comunidade escolar. Meu engajamento nesta tarefa foi intenso, tendo em vista que permitiu uma proximidade dos desafios cotidianos com os quais convivo ao longo de minha trajetória pessoal e profissional.

Este livro traz, portanto, um retrato de comunidades que vivem os problemas comuns, mas que os superam com criatividade – quando levamos em conta os projetos desenvolvidos –, e com uma ação eficiente liderada por gestores comprometidos com a participação, o respeito e o cuidado com as questões socioambientais e de sustentabilidade. Estas comunidades localizam-se em Sobral, estado do Ceará, avaliado como o município que mais cresceu e evoluiu em educação e cuja meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) já superou, em 2016, a previsão para 2021.

Nos próximos capítulos vamos conhecer com mais detalhes o contexto no qual o estudo foi realizado e os diversos aspectos que compõem a problematização. Percorrendo um caminho tecido por conceitos e práticas, chegaremos à nossa finalidade, que é oferecer, às escolas que tiverem acesso a esses escritos, os referenciais para criarem suas práticas sustentáveis. Entre esses referenciais, os leitores terão oportunidade de acessar informações atuais e institucionais acerca de questões importantes nesta temática da sustentabilidade, que são as fontes de recursos financeiros, o papel da gestão participativa, os conceitos de sustentabilidade socioambiental e educação socioambiental na escola. É importante conhecer a relação entre gestão participativa, desenvolvimento sustentável e educação socioambiental, à luz da aplicação de recursos governamentais em projetos desenvolvidos pela comunidade escolar e seus resultados.

Foram revelados, ainda, aspectos interessantes sobre as escolas do município de

Sobral, no estado do Ceará, para um reconhecimento mais detalhado da realidade daquele local. Estas escolas foram contempladas com os recursos do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) – Escolas Sustentáveis, em 2013, única cidade beneficiada por esse programa no *ranking* dos 25 municípios brasileiros com os melhores Idebs, no ano de 2013. Além disso, apresentaremos elementos metodológicos que foram utilizados, com o propósito de possibilitar que pesquisadores acessem insumos importantes acerca de como podemos integrar, no mesmo contexto, diferentes perspectivas. Aqui também teremos um encontro com os agentes das comunidades referidas por meio de suas falas, percepções, anseios, conquistas, dificuldades.

Finalizamos convidando nossos leitores a colocar em prática as sugestões que são apresentadas neste livro. São propostas elaboradas sobre as bases sólidas do estudo realizado e vivenciado sobre uma realidade comum no Brasil e que reflete o cotidiano de muitos espaços educativos. Encorajamos, pois, todos a embarcarem nessa rica expedição por Sobral e pelo Brasil, embalados nas aprendizagens e nos resultados do diálogo com pessoas comuns que encontramos em nosso dia a dia em cada escola desse imenso país.

Vamos romper fronteiras, aproximando-nos de soluções criativas que possam direcionar para a mudança necessária de paradigmas. Pretendemos que você, leitor, descubra em cada capítulo, um modo diferente de aplicar, no campo da gestão participativa com foco na sustentabilidade e no campo da educação ambiental nas escolas, uma nova perspectiva de captar aliados nessa nobre missão de preservar a vida em todos os seus modos de manifestação.

Deixamos aqui, nesse início de jornada, as palavras de Rogers (1986, p. 327), mensagem que nos provoca a um forte engajamento e encorajamento para seguirmos em frente, enfrentando todos os obstáculos que hão de vir:

O caminho que apresentamos constitui um desafio. Envolve mudanças em nosso modo de pensar, em nossa maneira de ser, em nossos relacionamentos com nossos estudantes. Envolve uma dedicação difícil a um ideal democrático. Tudo vem a redundar na pergunta que temos de fazer, individual e coletivamente: temos coragem?

2.

**EDUCAÇÃO, GESTÃO ESCOLAR E
SUSTENTABILIDADE:
COMO COMPREENDER ESSA RELAÇÃO
INSEPARÁVEL?**



A educação é fator básico para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Sua contribuição se torna mais eficaz quanto maior a quantidade de agentes comprometidos com o seu processo de formulação e de implantação (UNESCO, 2005). Nesse sentido, na perspectiva de um engajamento para que alcancemos uma educação com melhor qualidade, os recursos na escola vêm se modernizando, no esforço de as equipes escolares se adequarem às novas exigências de uma economia de mercado que visa, essencialmente, os avanços tecnológicos, esquecendo-se, muitas vezes, de focalizar a dimensão humana dos envolvidos neste processo.

Nesse contexto de busca da humanização e no esforço de nos mantermos em consonância com os novos tempos, um dos referenciais de gestão escolar que vem sendo adotado, em grande parte dos sistemas educacionais, no Brasil, e que se destaca como um caminho eficaz para a necessária unidade e engajamento da comunidade escolar é a chamada *gestão participativa*. A gestão participativa pode não ter como base a *gestão democrática*, no sentido de as escolas elegerem seus gestores. Contudo, se não for este o caso, existe a gestão participativa exercida com base nos princípios democráticos, ou seja, propiciando uma abertura plena para a ampla participação de todos os agentes envolvidos.

Este referencial da gestão participativa caracteriza-se pela participação ativa da comunidade na gestão escolar. Nas palavras de Lück et al. (2010), é definida como a participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar, tanto internamente como externamente. Sabemos que quando as pessoas trabalham de forma compartilhada, as mudanças começam a ocorrer e a fluir de forma mais intensa e efetiva. Isto, porque cada um passa a se comprometer com os sonhos e metas do coletivo, refletindo-se, de forma recursiva, na internalização e no reforço contínuo do compromisso individual.

Se a participação da comunidade traz benefícios para o ambiente escolar, como a redução da evasão escolar, diminuição dos índices de retenção, entre outros, não se poderia deixar de conceber que a escola traz benefícios à comunidade também. Baseando-nos nessa premissa e levando em consideração a premente e atual preocupação com o meio ambiente, outro modelo de gestão escolar tem tomado forma no cenário contemporâneo. Este modelo se encaminha para a pauta das *escolas sustentáveis*, lugar de onde são direcionados os projetos, atividades e ações voltadas à preservação e conservação do meio ambiente.

A respeito da concepção de *escolas sustentáveis*, podemos trazer aqui, em primeiro lugar, a que é recomendada pelo Ministério da Educação, em sua Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, na qual existe uma relação muito próxima

da escola com o meio ambiente e a força da materialização dos princípios que emergem a partir desta relação, é o que traz um equilíbrio diante dos impactos com o desenvolvimento das tecnologias. Uma alternativa seria a educação pelo exemplo, fazendo com que isto irradie para o seu entorno.

A gestão escolar, especialmente, embasada nos princípios democráticos da gestão participativa, está inserida e citada como uma das importantes dimensões nesse processo de transição para se consolidar a sustentabilidade. Nada mais eficaz do que o modo como se dá a liderança na escola para mobilizar parcerias, adesões e a participação ampla de todos nos objetivos que são importantes para a comunidade.

Partimos do pressuposto, à luz do que difundem Beraldo e Pelozo (2007), que uma visão comum, incorporada, disseminada e compartilhada entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, pode contribuir na construção de objetivos, metas, caminhos teóricos e práticos a serem seguidos por todos na construção do *Plano de Desenvolvimento da Escola*. Este Plano é considerado um suporte primordial para a concretização dos projetos pedagógicos que requerem investimentos financeiros. Também é importante considerarmos que, por se tratar de um espaço público, a escola deve apresentar-se como um ambiente aberto e comum a todos, oferecendo plena abertura à participação de seus usuários, governando e deixando-se governar por todos, de forma responsável e partilhada. No entanto, a realidade com a qual nos deparamos cotidianamente não é bem esta. A comunidade tende a estar ausente, pouco participativa, ainda acanhada diante desse novo modelo de gestão.

Precisamos levar em consideração que muitas instituições ainda sobrevivem sob a égide de um modelo de gestão cujos princípios e estratégias já se tornaram obsoletos. Estamos nos referindo a um determinado grau de empoderamento, um direito à participação que remete àquela ação grupal destacada por Dalmás (1994) e que, muitas vezes, não vem sendo praticado. O que nos orienta como ação grupal é propiciar uma dinâmica de atuação de todos que fazem parte da comunidade escolar, de modo que reflita “constantemente uma metodologia participativa”, ou seja, todos tornam-se aptos a se engajar no trabalho e cada um que contribui torna-se automaticamente parte corresponsável pelos resultados alcançados pelo grupo. (DALMÁS, 1994, p. 58) Certamente que este é um grande desafio para os gestores, porém, não caberia a mais ninguém tornar possível tal dinâmica, se utilizando da capacidade de articulação para que ocorra a mobilização necessária por parte de seus liderados.

Efetivar a gestão participativa, incorporando e preservando esse conceito e sentido de sustentabilidade, requer promover uma abertura ampla dentro da escola

para que todos que fazem parte da comunidade escolar compreendam o significado mais profundo e prático do que seja desenvolver um trabalho coletivo. Não se trata, pois, de uma ação unilateral, mas, imbuída da corresponsabilidade sobre decisões conjuntas (LÜCK, 1996). Refiro-me às ações correspondentes ao próprio sentido de comunidade, ou seja, reporta ao ato de ‘pensar em comunidade’ – postura esta que deveria ser exercida sempre sobre as decisões da escola, caso fosse oportunizado este espaço.

Buscamos, com isso, os melhores caminhos para levar a comunidade a se engajar e a manter-se permanentemente envolvida, empenhada e disposta a participar. Contudo, esta participação deve se dar de forma ativa, especialmente quando voltada para a realização de atividades socioambientais, por meio das quais possam melhorar a vida de todos os envolvidos, bem como assegurar o bem-estar *no* e *do* meio ambiente de forma geral.

O contexto que apresento, somado às minhas inquietações antes e durante o estudo realizado, também expressas na ocasião do mestrado e aprofundadas no doutorado, serviram de inspiração para a definição de uma perspectiva mais realista acerca de como podemos orientar as práticas para uma escola sustentável. Esta perspectiva estabelece e reforça o vínculo inseparável entre educação, gestão escolar e sustentabilidade, ao mesmo tempo em que sinaliza para os benefícios da gestão participativa nas escolas da rede pública de ensino. Aqui, buscou-se focalizar um dos eixos que deveriam direcionar e fortalecer os objetivos pedagógicos, na perspectiva de propiciar uma educação cidadã, a partir do reconhecimento da existência do ‘outro ao redor de cada um’. Esse outro pode ser representado pelos colegas de escola, os professores, as pessoas da comunidade/sociedade, visando a uma ação-benefício de curto prazo, mas também o outro pode ser toda uma geração futura, quando se visa a uma ação-benefício de longo prazo.

Neste sentido, presumindo-se ser este o eixo dos princípios para uma convivência cidadã no tempo presente e futuro, propomos um novo foco para se tornar o centro das preocupações educacionais, que é a sustentabilidade socioambiental na escola, no contexto da gestão participativa. Este foi o foco de todas as ações e estratégias planejadas e realizadas e que compõem esse livro, no intuito de orientar, aqueles que a ele tiverem acesso, a engajar-se em um campo tão complexo, ao mesmo tempo tão crucial para a sobrevivência humana no planeta. Adjetivá-lo de complexo é reconhecer toda a rede de relações que está envolvida em sua abordagem, em sua prática, em sua vivência.

Nesta rede também está incluído o quesito ‘investimentos aplicados’, quando

tratamos aqui dos projetos que visaram à sustentabilidade socioambiental na escola, bem como as informações e fatos que corroboraram a pertinência da escolha do município de Sobral como o mais indicado para fortalecer o argumento sobre essa necessidade. O investimento lá gerou resultados positivos. E para diversificar as fontes de verificação do que aqui será mostrado como referência de que as práticas sustentáveis na escola são uma realidade palpável, lançamos mão de diferentes ocupações exercidas na escola. Entre eles, colaboraram neste desafio, membros do corpo gestor, coordenadores, professores e alunos.

Essas pessoas incorporaram o sentido de missão, na medida em que foram se engajando no chamado à (meta)reflexão e a se expressarem acerca do que estão realizando, aderindo ao propósito de se revelarem para incentivar outros espaços. Foi apresentado a elas o desafio de responder e mostrar de que forma a gestão participativa pode favorecer a concretização de projetos educacionais voltados para o desenvolvimento sustentável, naquela realidade que recebeu o financiamento de projetos escolares socioambientais. E houve um aspecto ainda mais específico que foi verificar a eficácia do PDDE Escolas Sustentáveis, que o governo federal aplica na promoção de uma educação socioambiental na escola. O desafio consistiu, portanto, em identificar e analisar possíveis indicadores qualitativos da influência da gestão participativa no desenvolvimento de projetos que foram contemplados por este programa.

O que são esses indicadores?

A título de enriquecimento, vou discorrer sobre alguns aspectos conceituais, possibilitando melhor compreensão para leitores interessados em ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

Tradicionalmente, a definição de *indicador* tem sido utilizada unilateralmente com um caráter mensurável e de forma que oriente para a constituição de parâmetros quantificativos. Esta não foi a finalidade pela qual me utilizei dessa ferramenta. Do ponto de vista de Minayo (2009, p. 85), indicadores apontam tendências, não podendo “aportar certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação ou de um processo”, pois sua função é apenas ser um sinalizador: indicadores são instrumentos, não operam por si mesmos, indicam o que devem indicar. Para aplicar no contexto real e atender ao propósito do que eu estava pretendendo enfocar, o termo foi adotado conforme a visão de diferentes autores que convergem em suas definições:

Jannuzzi (2004), Bardin (2011), a própria Minayo (2009) e Minayo, Assis e Souza (2005). Estes autores convergem em fundamentar a natureza qualitativa que desejei expressar, em todos os momentos em que o termo indicador foi mencionado.

Jannuzzi (2004, p. 15) foi citado por definir indicadores como “um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma”. Considerei que esta seria mesmo uma definição adequada para denominar as categorias que me conduziram a criar esses indicadores. Ao me deparar com a percepção das pessoas com as quais convivi naquelas escolas e comparar esta percepção com as categorias científicas que estava explorando para chegar aos indicadores, logo elas se refletiram para mim como elementos ou aspectos pontuais que marcaram as mudanças que ocorreram na realidade social daquelas comunidades. Isto também se concretizou quando associei aos resultados dos projetos sustentáveis que as escolas realizavam e que receberam incentivo e apoio financeiro do governo.

Minayo, Assis e Souza (2005, p. 87) foram chamados ao diálogo por acrescentarem o termo “qualitativo”, a fim de designar a distinção do caráter tradicionalmente quantitativo. Para estes autores, é possível e válido construirmos indicadores qualitativos, seguindo por estratégias qualitativas. Eles os definem como sendo os elementos “que expressam a voz, os sentimentos, os pensamentos e as práticas dos diversos atores que compõem o universo de uma pesquisa”. A reunião desses elementos – voz, sentimentos, pensamentos e práticas – expressos por aquelas pessoas foi o que me orientou para a emersão das categorias que, na última etapa do processo de análise, foram denominadas de “indicadores qualitativos”.

Bardin (2011) também trabalha com esse conceito no uso da técnica, de sua autoria – Análise de Conteúdo –, quando trabalha os dados gerados, na perspectiva de identificar o que está expresso, de forma direta e explícita, ou mesmo de maneira implícita, subentendida. No entendimento de Bardin (2011, p. 47), análise de conteúdo denomina

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Minayo (2009), por sua vez, estabelece que os indicadores podem se referir aos aspectos tangíveis (quantitativos, visivelmente observáveis – renda, legislação,

escolaridade) e intangíveis (qualitativos, percebidos conforme as formas de manifestação – atitudes, sentimentos, avaliação pessoal do contexto) da realidade. A perspectiva dessa autora, mais uma vez, corrobora, no conceito de “intangíveis”, a adoção de indicadores qualitativos obtidos por estratégias qualitativas.

Com base, portanto, nos autores citados, delimitei o conceito à expressão “*indicadores qualitativos*”, tratando essa questão como um modo de situá-los, enquanto indicativos ou sinalizadores das mudanças que ocorreram em determinado contexto ou realidade social, a partir da concretização de determinada situação ou condição. No caso do que estamos discutindo, aqui, duas das mais importantes condições que contribuíram para as mudanças positivas que ocorreram nas escolas foi a relação produtiva entre gestão escolar participativa, sustentabilidade, PDDE Escolas Sustentáveis.

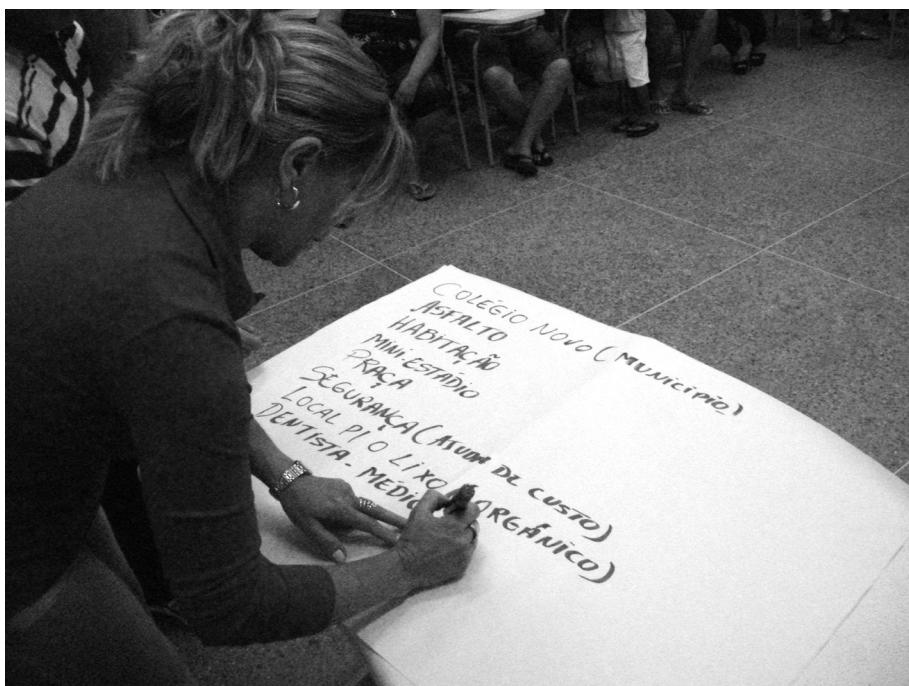
Para seguir um caminho que vislumbrasse encontrar as respostas que buscava, defini somente três etapas que, seguindo uma certa lógica, pudessem, gradativamente, me direcionar. A construção dessas etapas, por sua vez, foi direcionada por perguntas que me inquietavam: seria, de fato, a gestão participativa a responsável pelo sucesso de projetos de educação socioambiental na escola? E os recursos financeiros que aquelas escolas receberam para destinarem a esses projetos, como foram aplicados de modo que deu certo? Foi o referencial de gestão que ajudou? Então, quais são os benefícios que os recursos do PDDE Escolas Sustentáveis podem trazer, quando são aplicados nas escolas em que se percebe um amplo envolvimento da comunidade escolar, em razão da gestão participativa?

Buscando responder essas questões fui construindo as três etapas que me conduziram a constatar a existência e eficácia das práticas sustentáveis efetivamente aplicadas naquelas escolas:

- Etapa 1 - Verifiquei se a gestão participativa, no contexto daquelas escolas da rede pública de Sobral-CE, contribui para o desenvolvimento de práticas sustentáveis.
- Etapa 2 – Analisei os meios de aplicação dos recursos do PDDE Escolas Sustentáveis naquelas escolas que adotam a gestão participativa.
- Etapa 3 – Levantei, por fim, depois de um denso processo de análises, comparações e categorizações, os *indicadores qualitativos* de que, sim, a gestão participativa naquelas escolas de Sobral, contribuiu para o incremento de projetos que consolidaram as práticas sustentáveis que elas desenvolvem naqueles ambientes.

3.

VAMOS COMPREENDER O QUE
ESTÁ ENVOLVIDO NAS PRÁTICAS DE
SUSTENTABILIDADE ESCOLAR?



Primeiramente precisamos nos reportar a um conceito importante nesse contexto, que é o conceito de *governança*. Trata-se de algo mais abrangente, mas quando discutimos gestão e em especial gestão escolar e participativa, não podemos nos esquivar de abordá-lo, mesmo que brevemente.

Tanto a gestão participativa como a governança são conceitos que estão relacionados com a dimensão democrática, no que toca a políticas públicas em sua articulação com as instituições. Santos Júnior (2001, p. 94) aborda uma visão de governança nessa perspectiva, quando a define como “novos padrões de interação entre governo e sociedade, baseada em arranjos institucionais que coordenam e regulam a relação entre governo e os atores sociais em um sistema político democrático”. Podemos constituir alguns elos entre os dois conceitos, a partir do que Santos Júnior (2001) aborda, já fazendo uma leitura sob a ótica da temática que estamos discutindo aqui: governança e gestão participativa são dimensões da convivência democrática que se encontram na articulação governo-comunidade escolar. Notemos que envolver governo já remete à temática presente nesse livro.

Frey (2004, p. 121), por sua vez, já concebe governança a partir da perspectiva da interatividade ou *governança interativa*. Segundo ele, já existe uma tendência de as intervenções/ações da administração pública acolherem a influência inversa, ou seja, reconhecer que os “processos decisórios” não só procedem do poder institucional, mas também o conhecimento da sociedade pode ser mobilizado “em benefício da melhoria da *performance administrativa*”. Esta visão, que se sustenta no princípio da recursividade (MORIN, 2000) torna-se conciliadora na convivência entre ambos (governo e sociedade), bem como exerce impacto positivo na relação com as perspectivas de gestão participativa, desde que denota abertura para a sociedade e para as pequenas comunidades, de forma a atribuir-lhes empoderamento. Logo, amplia e estimula as possibilidades de participação, de envolvimento e de comprometimento, de modo mais sistemático, corresponsável e efetivo.

Entendemos, ainda, que, apesar da dimensão multifacetada dos conceitos de governança, houve uma “mudança substancial dos conceitos tradicionais baseados no princípio da autoridade estatal” (HIRST, 2000; RHODES, 2000 apud FREY, 2004, p. 121). Novas tendências se direcionam para a “gestão compartilhada e interinstitucional”.

A necessidade crescente de criarmos redes na busca de parcerias público-privadas amplia-se em proporções bastante significativas. Os limites cruciais do trabalho solitário já foram percebidos e os danos do egocentrismo e do autoritarismo, quando se trata de gestão, também já foram admitidos, tanto da parte do governo

como da parte da sociedade. Afinal, não há como governar sem aderir a “um processo interativo, porque nenhum ator detém sozinho o conhecimento e a capacidade de recursos para resolver problemas unilateralmente”, afirma Stoker (2000, p. 93).

Diante disto, terminamos por reforçar estas concepções de governança, confirmando a importância de que nos reportássemos a esse conceito integrando-o ao tema abordado, ou seja, a relação entre educação, gestão escolar e sustentabilidade, ampliando mais um pouco ao associar o termo *socioambiental*. O nosso olhar se estendeu nessa direção, por compreendermos que tornar sustentáveis as práticas da gestão na escola só é possível se ocorrer a participação interativa entre governo e sociedade, aqui representados pela parte que cabe à comunidade escolar. O sentido de governar tomou, assim, uma proporção mais abrangente, quando se ampliou do ‘governo-escola’ para o ‘governo-Estado’, visão que suscitou a uma inserção na perspectiva da *governança*.

Gestão participativa: do que se trata?

Em sua origem etimológica, o vocábulo “participar” provém do latim *participare*, que significa ‘tomar parte’. Participar é a ação social que consiste em intervirativamente nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e a avaliação da atividade que se desenvolve, neste caso, na esfera escolar. Refere-se a atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos de construir, livre e responsável, como protagonistas, a realidade em que vivem (GUERRA, 2002).

Olhando de uma perspectiva mais geral, gestão pode ser entendida como a prática administrativa que define e direciona o uso dos recursos financeiros, materiais, de informação, tecnológicos, humanos, parcerias, além das políticas e das alianças para o alcance de objetivos. Podemos entender gestão, portanto, a força física e a inteligência humana, ambas aplicadas ao trabalho. Os elementos de participação e de interações humanas são intrínsecos à gestão. O conceito de gestão pode ser entendido tanto como Lück (2009) quanto como Costa (2007, p. 43) descrevem:

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Sander (1995, p. 45) amplia esta compreensão apontando uma lógica conceitual bastante pertinente. Segundo ele,

É possível delinear quatro construções conceituais e praxiológicas diferentes de gestão da educação: administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante. Às quatro construções correspondem quatro critérios respectivos para avaliar e orientar o desempenho administrativo: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância.

Promover a evolução do modelo de administração clássica para o conceito de gestão por si já se tornou um desafio a ser transposto, um desafio para o qual a escola não estava preparada e, em muitos casos, ainda não está. O próprio avanço da ciência passou a exigir mudanças profundas no contexto das organizações, influenciando a conformação desses novos modelos do campo administrativo, especialmente com o campo da educação. Além da ciência, o avanço industrial, com suas novas formas de organização e métodos, também sofreu profundas modificações, influenciando de modo direto a expectativa do aluno em relação às propostas oferecidas pela escola. Afinal este espaço é o que se mostra supostamente responsável pela preparação para o ambiente de trabalho.

A sociedade, mais especificamente a parte composta pelos pais dos alunos, passou a exigir da escola uma atuação mais eficaz e mais efetiva sobre o desempenho dos filhos e, com isso, as possibilidades, bem como o interesse de envolvimento nas ações promovidas pela escola ampliaram-se consideravelmente. Instalou-se, em princípio, certa inquietação e sensação de incômodo por parte dos profissionais educadores e dos próprios gestores, por conceberem esta aproximação como uma ameaça à autonomia escolar. Se por um lado essa aproximação foi vista com bons olhos pelos profissionais da educação, que buscavam participação mais ativa de pais e familiares na educação da criança, por outro lado foi lançado sobre essa proximidade certo ceticismo, uma vez que a presença deles neste espaço implicaria avaliar as estratégias dos educadores, intensificando o nível de exigência sobre os resultados obtidos na escola.

Para a comunidade, participar da gestão de uma escola significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos em relação aos quais muitas vezes se encontra despreparada para debater. Trata-se de um aprendizado político e organizacional (participar de reuniões, dar opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões) que gera mudança na visão que a comunidade tem a respeito de dirigir uma escola, passando a não

esperar decisões prontas para serem seguidas. Afigura-se, enfim, pensá-la não como um organismo governamental, portanto externo, alheio, mas sim como um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, mas dirigido pelos seus usuários (HORA, 1994).

A gestão democrática exige uma redefinição das relações de poder da organização escolar com vistas a superar o modelo vigente. O diretor deixa de ser o único a tomar decisões e passa a compartilhar responsabilidades, pois o trabalho educacional consiste em uma ação de caráter coletivo, cujo sucesso pressupõe a “participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar” (LÜCK et al., 2010, p. 37).

A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade ao seu redor é de fundamental importância. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global ao qual se integre deve estar presente no processo de sua organização, de tal modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as concepções de comunidade e as relações que a escola estabelece com seu contexto social imediato (HORA, 1994).

No pensamento de Bordenave (1994), por exemplo, o ser humano só desenvolverá seu potencial social pleno, caso lhe seja permitido exercer o direito de participar. Então, caberá à escola oferecer oportunidades ao aluno, de exercitar a democracia, ao mesmo tempo em que deve representar para ele o exemplo vivo e concreto de um processo participativo bem-sucedido. Além disso, a escola ainda tem o papel de propiciar ao aluno o seu desenvolvimento em todas as dimensões, não só cognitiva, mas também afetiva, cultural e, acima de tudo, social, já que lá ele encontra um ambiente de socialização por excelência.

Se pensarmos, por exemplo, somente na dimensão social da ação participativa, devemos considerar que esta trata de uma das funções educativas a qual a escola deve assumir, enquanto *locus* das aprendizagens e da disseminação do conhecimento sistematizado, de forma contextualizada. Para tanto, a escola, em seu cotidiano pedagógico, deve manter-se atenta à dimensão social enquanto marco do processo formativo do aluno-cidadão, de modo a ajudá-lo no desenvolvimento das competências necessárias para o seu convívio harmonioso e produtivo na sociedade.

Desenvolver o potencial social de crianças e de adolescentes implica transpor a fronteira da fragmentação dos conteúdos e das práticas conservadoras e limitadas, para vislumbrar os novos horizontes pedagógicos, capazes de recriar horizontes sociais. Diante desse contexto, percebe-se que o fim da educação, aqui defendida, confluí

para a integração entre *sociedade* – de forma mais ampla –, *comunidade* em que o aluno está inserido – de forma mais específica – e *escola*. Logo, remetemos de imediato à capacidade articuladora do gestor escolar realizar esta mediação, considerando que a sociedade estará sempre representada pelas famílias dos estudantes e parceiros externos (BORDENAVE, 1994). A ‘bola’ está com a liderança. O líder é quem deve dispor dos mecanismos ou ferramentas para estimular essas relações e fazer com que essas conexões aconteçam. Aquele que enxerga com o olhar da totalidade é o que detém a possibilidade de enxergar a tridimensionalidade dos problemas.

Uma das ferramentas utilizadas pelos gestores e que orienta as ações, de forma mais ampla, para atuar em todos os setores e espaços escolares, entre eles, o currículo, a organização de conteúdos, a participação da comunidade, é o projeto político-pedagógico. E nesta ferramenta é possível destacar, segundo Pimenta (1995), três dimensões imprescindíveis, em especial, para o processo de articulação dessas ações: *trabalho, participação e reflexão coletiva*.

O trabalho seria a ação a ser desenvolvida, na busca de um objetivo comum de benefício e abrangência geral, tendo como participantes ativos todos os membros da comunidade escolar. Levar todos a se sentirem motivados a participar de forma decisiva e ativa sobre os projetos é de especial relevância para a conscientização das melhorias advindas da gestão participativa.

Encontramos também, neste mesmo espaço de relações, com relevância incomum, a participação de todos, que, unidos em troca de ideias, informações e experiências, poderão de forma positiva atingir mais rapidamente o objetivo comum. Um deles é encontrar ideias inovadoras de uso racional e respeitoso do meio ambiente. É de fundamental importância, pois, garantir a participação da comunidade, seja escolar ou convencional, que, neste momento, torna-se um elo fundamental de coesão, pois ela se conscientizará de suas responsabilidades com relação ao meio ambiente e de seu poder de formação de opiniões.

Como reflexão coletiva, temos aqui a atividade da comunidade como um todo, como pessoas diferentes, com ideias diferentes, somadas às atitudes inovadoras, resultando, portanto, em ações positivas. Temos aqui também a oportunidade de levantar as necessidades sociais e de objetivar ações que visem às mudanças e transformações para a conquista de uma educação pública de qualidade, que seja, antes de tudo, responsável e consciente de seus deveres, enquanto formadora de cidadãos.

Do que tratamos aqui senão de uma visão humanizadora? Uma visão que instiga a valorizar o indivíduo como parte integrante de uma coletividade, além de

permitir avançar na leitura de uma escola que trabalha a dimensão social tornando-a um espaço vivo, que, por sua vez, tem o seu lugar na transformação e na edificação da sociedade, já que atuam em conjunto. Atuar em comunidade é agir em conjunto e isto por si pressupõe que a ideia de objetivos comuns já está incorporada.

Reconhecer, escutar e compreender a voz das famílias, tanto de pais, mães, avós, quanto dos próprios filhos que estão na escola, pode ser o passo inicial mais produtivo no sentido de fazer ecoar o chamado para que a ela se integre, ampliando as possibilidades de transformar, em realidade, o grande anseio da participação popular na escola, da forma mais ampla possível. Os primeiros sinais podem ser identificados na postura proativa de alguns pais que procuram a escola espontaneamente, não somente para discutir problemas específicos de seus filhos, mas para debater e buscar soluções do cotidiano escolar, os quais, de forma direta ou indireta, influenciam o desempenho do seu filho, em particular, e também dos demais alunos que ali estão. Quando isso ocorre, cabe ao gestor o encargo de catalisar, disseminar e estimular novas iniciativas nessa direção, sobretudo por se traduzir também em um indicador da funcionalidade daquele espaço, o que pode se manifestar por meio da discordância por parte de seus usuários. Sabemos, no entanto, que a realidade com a qual nos deparamos cotidianamente distancia-se dessa perspectiva, e os gestores escolares, na maioria das vezes, não conseguem vislumbrar uma rica oportunidade de melhorar sua ação e transformá-la em uma ação participativa (BRITO, 2011).

É comum observarmos que expectativas de toda ordem são depositadas nos gestores por serem eles os mais fortes agentes mobilizadores, tanto das classes docente e discente, quanto comunidade escolar interna, quanto das famílias, quanto comunidade escolar externa. Conforme o perfil de cada gestor, geralmente esperamos que a implantação dos mecanismos legais e institucionais advindos dos governos e a criação de estratégias de ação capazes de desencadear essa adesão da comunidade escolar, em torno de um objetivo comum, ocorram de forma mais ágil e eficaz. Tudo isso decorre da crença de que a participação, de modo geral, na elaboração das políticas educacionais, no planejamento dos projetos institucionais, na tomada de decisões pelos respectivos gestores, na distribuição dos recursos e nos espaços abertos à avaliação, constitui uma das medidas mais estratégicas para que os governos alcancem aceitação mais ampla.

Alcançar um processo de gestão democrática da escola significa, portanto, a conjugação de distintas ferramentas, estratégias, instrumentos formais, como a eleição de diretores, a constituição do conselho escolar, a descentralização financeira, dentre outras. No entanto, não há como desconsiderar que as práticas efetivas de

participação se destacam de forma singular entre as ações que mais atribuem a cada escola, em particular, a possibilidade de constituir sua própria identidade. Tal afirmação parte da premissa de que cada comunidade, em seu *habitat*, seria a voz mais indicada para as suas necessidades e para as melhores formas de atendê-las. Isso implica articulação também com o sistema de ensino, o qual, do lugar onde se encontra, possui as ferramentas de promoção da participação no âmbito das políticas educacionais.

Consideramos que uma administração eficiente é aquela que encontra uma forma de realizar o processo em questão de forma correta, com boa qualidade em curto prazo e com o menor número de equívocos possível. Já a administração eficaz seria, então, ligar os objetivos entre si, de forma que os resultados almejados e os previstos sejam atingidos, aproveitando-se todas as oportunidades viáveis que surgem à mão. A união dessas duas formas de administração resultará no alcance do objetivo proposto.

A eficácia se dará quando as funções forem delegadas, fazendo com que os envolvidos sintam-se parte integrante do processo e assumam papéis que desenvolvam o objetivo para o fator em questão. A eficiência, por sua vez, se dará no momento em que todos tiverem consciência de suas responsabilidades com relação à sustentabilidade e quando os princípios da educação socioambiental já tiverem sido incorporados em cada um. Partindo desse pressuposto, todos se esforçarão para agir de forma consciente e precisa, visando atingir o objetivo maior que é o sucesso do projeto coletivo. Efetivamente, a partir deste ponto, todos participarão de forma consciente para a obtenção do sucesso, pois nenhum projeto se desenvolve e obtém êxito sem esta participação efetiva e atuante de, no mínimo, um grupo de pessoas interessadas.

Adotando o enfoque da gestão participativa, o gestor buscará parcerias com todos os *stakeholders* envolvidos e/ou afetados no processo organizacional no momento de tomar decisões, assim como de realização das seguintes tarefas que são intrínsecas ao processo de gestão:

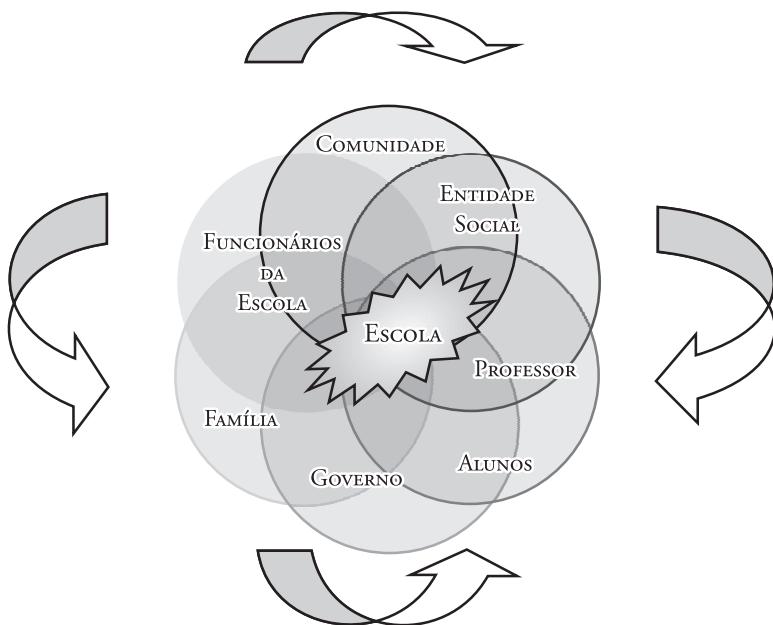
- a. desenvolver estratégias;
- b. definir missão;
- c. estabelecer metas e objetivos;
- d. dimensionar recursos e planejar as aplicações desses recursos;
- e. realizar análises de cenários e promover diagnósticos;
- f. solucionar problemas;
- g. impulsionar o processo de inovação organizacional constante;

- h. aplicar e gerenciar conhecimento, além de agregar valor aos serviços prestados.

Segundo Freeman (1984, p. 25), *stakeholders* é o termo que designa “qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou é afetado pela realização dos objetivos da empresa”. Nessa mesma linha, Rowley (1998) considera que os *stakeholders* são grupos ou pessoas que influenciam o conjunto do contexto organizacional na busca do alcance de seus objetivos.

No ambiente escolar, os *stakeholders* podem ser os alunos, os professores, o pessoal técnico-administrativo, os funcionários de apoio, os pais e a comunidade local. O conjunto destes atores forma a comunidade escolar, a qual interage com o ambiente da escola e, dentro de um modelo de gestão participativa, tem voz ativa no processo de tomada de decisão no ambiente escolar.

Figura 1: Interfases (ou interfaces) de interação entre a escola e os seus *stakeholders*



Fonte: Brito (2013, p. 84).

Outro elemento essencial, quando tratamos da gestão participativa, e que podemos eleger como o principal instrumento, consiste no planejamento participativo. Porém, não é um planejamento estanque e único, linearmente

direcionado a determinado fim e que, ali, se fossiliza ficando guardado em uma gaveta. Estamos falando de um processo e um processo contínuo. Assemelha-se à uma postura, um estilo de atuar, sempre preocupado em reunir ideias, analisar e sistematizar. Nolêto (2013, p. 5) nos lembra a importância da gestão participativa, que segundo ele, “dá uma nova dimensão administrativa e pedagógica quando descentraliza e facilita a construção da autonomia para o gerenciamento das ações planejadas pela escola”.

O modelo de processo educativo deve ser, portanto, baseado na construção conjunta do planejamento estratégico e da organização escolar. Pois, dentro de uma ação participativa sob a condução da gestão escolar, todos são corresponsáveis pelo aperfeiçoamento do processo administrativo-pedagógico. Desta forma, a participação na escola traduz-se em um processo que deve ser estimulado, uma vez que não ocorre de maneira espontânea. Por essa razão, dentro do planejamento escolar devem ser desenvolvidos mecanismos que motivem e convidem os diversos integrantes da comunidade escolar a contribuir, a se comprometer e, consequentemente, a assumir responsabilidades no processo administrativo-pedagógico educacional (HORA, 1994).

Em um modelo de gestão participativa a transformação social é perseguida por meio da conscientização de todos os atores participantes da comunidade escolar, cuja gestão se fundamenta na articulação da direção, contando com a iniciativa e a participação não somente dos sujeitos que constituem a escola, mas também daqueles que, de algum modo, se relacionam com ela. Para tanto, reconhecemos que na forma e na estrutura de uma organização escolar há um propósito pedagógico, no qual está imbuída uma postura política relacionada à conservação ou à transformação social. Isso faz com que a gestão escolar assuma um posicionamento em relação à sociedade e à formação dos alunos (BLASI; FALCÃO, 2008).

Na discussão dessa interação com a sociedade, existe um paradigma chamado de *inventivo*, que é discutido por Bertrand e Valois (1992). O foco é a centralização da relação simbiótica entre os seres humanos, a sociedade e a natureza. Esse paradigma favorece a construção crítica dos conhecimentos e o desenvolvimento de ações relevantes e úteis, de acordo com cada caso. Tal visão requer uma nova prática educativa, como permitir que a escola se mostre mais aberta e acessível à comunidade, à realidade dos alunos que lá estudam, facilitando o aprendizado cooperativo. Neste cenário de aprendizado coletivo, na perspectiva de abertura plena dos espaços escolares, podemos ilustrar, com o quadro 1, que, embora formulado no contexto da educação a distância (EaD), traz um comparativo sobre o que é discutido na perspectiva do paradigma inventivo.

Aplicado a esse contexto, no qual estamos tratando da relação entre gestão participativa e sustentabilidade socioambiental, notemos que os tipos de paradigma apresentados, suas principais características e tipo de abordagem pedagógica, retratam bem a linha para onde queremos situar a nossa discussão. A proposta é orientar para a concepção de que, na gestão participativa, devemos manter uma distância do paradigma industrial-racional e caminhar em direção ao existencial-humanístico e simbiossinergético-inventivo. Estes dois últimos sugerem, com clareza, uma convergência harmoniosa que valida a visão de interação entre os dois temas (gestão participativa e sustentabilidade socioambiental). O benefício das boas relações abrange natureza e pessoa, na perspectiva da transformação social e da aprendizagem cooperativa, como sugerem Bertrand e Valois (1992), no quadro 1.

Quadro 1: Tipologia dos paradigmas educativos na EaD

Paradigma sociocultural	Paradigma associado	Principais características	Abordagem pedagógica
Industrial: “lei do mais forte”, com alta competitividade e incentivo à produtividade.	Racional	Transmissão de conhecimento pré-determinados (modelos técnico-científicos).	Apresentações formais; “treinamentos”.
Existencial: respeito pela natureza em harmonia intra e interpessoal.	Humanístico	Desenvolvimento ótimo de aprendizagem, <i>“freedom to learn”</i> .	Abordagem confluente na educação-natureza e na EA de valores.
Simbiossinergético: entre as relações humanas, sociais e naturais.	Inventivo	Construção crítica de conhecimentos para as transformações sociais, aprendizagem cooperativa.	EA “ <i>grass-roots</i> ”; EA socialmente crítica

Fonte: Bertrand e Valois (1992).

O processo administrativo-pedagógico de uma escola deve estar imbuído de atitudes de cooperação. Uma escola pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos seus diversos setores e da comunidade nas atividades que realiza, dissemina uma visão de formação que não se harmoniza com a concepção de uma sociedade democrática. Por essa razão, teoria e prática da administração escolar devem remeter à organização da escola em bases democráticas, na compreensão de Paro (2010).

As diversas faces da gestão escolar

Existe diferença entre gestão *democrática* e *participativa*?

A resposta é sim, na medida em que a primeira trata dos processos de decisão em consonância com a comunidade, e a segunda, da participação direta da comunidade tanto nas decisões, durante todo o processo decisório, quanto nos seus desdobramentos. Assim, podemos entender que a gestão participativa é sempre democrática, porém, nem toda gestão democrática é participativa. Salerno (2009) e Barroso (2008) ampliam o campo de visão quando associam outro conceito, sugerindo que a participação também está presente na gestão compartilhada, na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução do planejamento estratégico educacional.

Temos então a gestão *compartilhada* e a gestão *participativa*. Existe diferença entre essas duas formas de denominar? Não quanto aos aspectos conceituais.

A expressão *gestão compartilhada* caracterizou-se como um modelo adotado no Distrito Federal. Refere-se, mais especificamente, ao Programa de Gestão Compartilhada como política pública de gestão escolar adotada nos anos de 2008 a 2010, na Rede de Ensino Público do Distrito Federal. Nessa modalidade de governar, as estratégias de planejamento também são construídas e executadas de forma participativa, propiciando o desenvolvimento do capital humano e do capital social. A população ganha em empoderamento, fator que propicia alcançar uma boa governança. Tudo isso são questões que impactam no desenvolvimento sustentável.

Dentro deste referencial de gestão participativa, é importante destacar que o papel do aluno no processo educativo também deve ser analisado. No PDDE se prevê a participação do educando no desenvolvimento das atividades na escola, o que possibilita que se torne objeto e sujeito do processo de educação, tornando sua aprendizagem uma aprendizagem ativa, na medida em que ele exerce certa proatividade na busca e na aquisição do conhecimento. Quando permitimos ao aluno a prerrogativa de atuar de maneira crítica na construção do seu ambiente educacional, tal situação opera como um elemento motivador para o comprometimento dele com as atividades discentes que lhe são propostas.

Também podemos verificar que as abordagens sociocrítica e técnico-científica podem ser combinadas, levando a um modelo de gestão escolar onde os papéis,

deveres e obrigações de todos os membros da comunidade devem ser bem definidos e hierarquizados.

Nesse modelo há um espaço estruturado para a participação de todos esses atores no processo de construção do projeto administrativo-pedagógico implantado na escola. Por estar voltada para os elementos clássicos da administração, a abordagem técnico-científica não oferece um ambiente propício à participação no processo de gestão escolar.

Já a abordagem sociocrítica da gestão escolar contempla um espaço para o questionamento, para a participação e para a contribuição da comunidade escolar junto ao processo decisório, porque está mais voltada para as novas tendências organizacionais e para o processo de gestão, tal como é concebido nos moldes contemporâneos, com a visão de uma instituição aberta, descentralizada e tendente à existência de uma organização formal e informal.

Segundo Bravo e Eisman (1998), a investigação constrói-se a partir das necessidades naturais da espécie humana e depende das condições históricas e sociais, sendo a ciência apenas um tipo de conhecimento entre outros. A definição de realidade dada pela ciência não se mostra neutra ou objetiva e, para os autores, a teoria crítica é a ideologia que possibilita a compreensão de cada indivíduo, descobrindo os seus verdadeiros interesses.

A abordagem sociocrítica é, portanto, a que mais define um processo de gestão participativa no ambiente escolar. A importância da existência e da participação nos conselhos vai além dos resultados relacionados ao alcance dos objetivos propostos no planejamento estratégico de um processo de gestão participativa. Ela é tanto para o aluno, quanto para os professores e demais membros da comunidade escolar, mas principalmente para o aluno, a oportunidade do exercício pleno da cidadania (BLASI; FALCÃO, 2008).

Para ser bem-sucedido, um modelo de gestão escolar participativa deve promover meios de a comunidade, de forma sequencial e crescente, se motivar e manter-se motivada a:

- a. estar presente na escola;
- b. a participar de discussões e debates acerca da viabilidade da implantação de novas ideias e projetos;
- c. a deliberar sobre o processo de tomada de decisão a respeito de quais ideias e projetos debatidos realmente serão implantados.

É importante também manter a comunidade engajada na execução das ações necessárias para a implantação dos projetos que forem escolhidos.

Um retrato do cotidiano da escola na gestão participativa



Consideramos que um modelo de gestão participativa contribui positivamente como uma estratégia para a promoção da qualidade na educação. Trata-se de um modelo que está diretamente relacionado à capacidade de a escola identificar e implantar formas de participação da comunidade no processo educacional. Isto pode favorecer diretamente o comprometimento social com as conquistas democráticas e o enfrentamento de desigualdades econômicas, políticas e culturais, na medida em que se aproxima da realidade de cada comunidade em sua particularidade.

Para ganhar vida, a gestão participativa deve, então, encontrar mecanismos para fazer com que, dentro das limitações impostas pela legislação, o processo pedagógico ocorra com a participação de todos aqueles que afetam e são afetados no presente, bem como de todos aqueles que serão afetados, no futuro, pelo resultado do objetivo final da escola, que é a construção da cidadania plena. A ferramenta inicial para que seja adotada a gestão participativa na escola consiste na implementação e no funcionamento dos colegiados e de seus respectivos planos de trabalho, dentre eles, os projetos pedagógicos. Medidas como estas terminam por estimular a comunidade escolar a sentir-se comprometida na construção de uma escola que atenda às necessidades da nova ordem social, cujo surgimento foi constatado nesta última década.

Ressalta-se, também, o estreitamento da relação entre comunidade e escola,

tendo em vista que os pais são informados de tudo que nela se passa, seja no que se refere aos filhos, aos alunos em geral ou a assuntos administrativos. Embora alguns pais não exerçam função administrativa na escola, as decisões no ambiente escolar se dão em comum acordo e tanto a organização quanto a seriedade desses assuntos fazem parte da gestão comunitária e não apenas da educacional.

A gestão participativa atua, então, não apenas no campo educacional, mas também na formação do indivíduo e na conscientização da comunidade. Vários projetos e ações buscam a integração das matérias obrigatórias dos currículos com assuntos atuais, pertencentes ao cotidiano dos membros daquela comunidade e resgatam a necessidade de uma convivência pacífica e harmoniosa, tendo a escola como um segundo lar. A educação aqui vai além da literatura, pois atinge a normatividade existente e exigida pela sociedade que consiste em preservar o equilíbrio nas comunidades.

A liberdade dada aos docentes permite que temas abordados fora do conteúdo dos livros escolares – mais próximos do cotidiano de seus alunos – sejam trabalhados de forma lúdica e informal. Vale ressaltar que o modelo de gestão participativa facilita o reconhecimento dos problemas que afastam os estudantes do meio educacional e permite que tais temáticas sejam abordadas prematuramente de forma orientadora e motivadora, contando com a participação dos alunos e pais, não apenas na qualidade de observadores passivos, mas na condição de atores dessa formação para a vida fora da escola. Ainda segundo Brito (2011, p. 58),

Uma das características mais marcantes da participação da comunidade escolar na escola cujo modelo é o de gestão compartilhada foi a comunicação constante e recíproca entre escola (diretores, assistentes, supervisores e professores) e a comunidade em si. Essa comunicação se faz sentir em diversos trechos das entrevistas, quando os pais de alunos mencionam o chamamento da escola, não apenas para tomar conhecimento daquilo que está acontecendo com os seus filhos, mas principalmente, quando lhes é oferecida a possibilidade de ver e aprender junto com seus entes. Tal comunicabilidade também é aplicada aos professores que, tal qual a comunidade, são chamados a participar não apenas dos projetos educativos no decorrer da semana letiva, mas também das atividades extraclasses.

As reuniões de pais e mestres, a entrega de boletins ou mesmo as situações que envolvem problemas de comportamento ou de aprendizagem por parte dos alunos são três dos momentos tidos como pontos fortes da participação dos pais. Nessa última situação, de maneira específica, os pais são devidamente alertados da conduta

e chamados para uma conversa com professores e orientadores. Mas há também os conselhos semestrais e bimestrais e as reuniões de coordenação, nas quais os docentes discutem a respeito de desenhos e atividades que serão trabalhadas, além das formas como essas serão aplicadas e divulgadas.

Desta forma, a comunicação direta entre a escola e a comunidade revelou-se como um elemento bastante forte da participação da comunidade na vida escolar. Por meio dos avisos e recados que a escola encaminha pelos filhos, por contato telefônico ou por meio de visitas às residências, a escola se mantém próxima dos pais e dos demais membros da localidade. A proximidade entre professores e pais tem-se mostrado uma poderosa arma contra a evasão, o abandono e a retenção escolar. Tal diálogo previne ainda o crescimento da violência e do uso de drogas dentro e fora da escola.

Os resultados de uma pesquisa realizada em parceria pelo instituto La Fabricca do Brasil¹ e o Ministério da Educação revelaram aspectos interessantes na questão do relacionamento entre a escola e a família, porém fez emergir um grande paradoxo. Ao mesmo tempo em que percentuais significativos de pais/famílias deixaram claro que o desejo deles é de estabelecer uma aproximação mais amiúde com a escola e os professores de seus filhos (77,2%), esse mesmo percentual da parte dos professores (77,2%) reclama do distanciamento dos pais/famílias. Inclusive, entre os pais/famílias, 43,7% se expressam no sentido de estimular a escola a promover mais reuniões, palestras e encontros com temas voltados para eles. Já 99,5% dos professores defendem a ideia de que é muito importante o contato mais estreito com os pais/famílias (GENTILE, 2006).

Com relação a essa questão, citamos aqui um exemplo de Sergipe, quando foi implantado, pela Secretaria de Estado da Educação, o programa Escola e Comunidade, nas unidades da capital deste estado. Na época, a oferta de atividades foi ampliada, mesmo com muitos pais já estando envolvidos com a rotina escolar. Alguns depoimentos, descritos a seguir, revelam esses dados, de forma concreta. Os pais requisitaram ao diretor, Anderson Magalhães Oliveira, uma maneira de acompanhar o que acontecia por lá. Foi criada, então, uma ficha individual, atualizada diariamente por três pedagogas, contratadas exclusivamente para essa

1 Criado na Itália e depois se estendendo para a América Latina, a La Fabbrica “idealiza e implementa projetos educacionais e culturais, promovidos e financiados por empresas, organizações governamentais e não-governamentais. Por meio desses projetos, propõe intervenções para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e promove o reconhecimento da responsabilidade social das organizações clientes. Fonte disponível em: http://www.lafabbrica.net/latam/al_pt/index.html. Acesso em ago. 2015.

missão. Maria de Lourdes Tintiliano, por exemplo, afirma consultá-la sempre, a fim de se inteirar do desenvolvimento da neta Itayaná de Oliveira, da 7ª série. No projeto realizado, em 2015, sobre os 150 anos de Aracaju, os parentes foram as próprias fontes de informação dos estudantes sobre a cidade antiga, ajudaram na confecção de maquetes e até na apresentação no dia da feira cultural, como fez Maria Isabel Santos Gonçalves, mãe de Tatiana, da 8ª série. As reuniões de pais – que antes registravam três ou quatro presenças – agora registram um maior número de comparecimentos. Em março, para discutir a implantação do período integral, compareceram 190 pessoas, sendo que são 220 os matriculados nesse regime (GENTILE, 2006).

Sentindo que o afastamento poderia prejudicar seriamente o trabalho pedagógico, Simone Fiorese Weiss, da EMEF Espírito Santo, em Colorado, no interior do Rio Grande do Sul, optou pelo contato direto. Levou a turma toda para conhecer a moradia dos 14 estudantes da 3ª série, há dois anos. “Desde então, os pais demonstram mais confiança em meu trabalho, comparecem às reuniões e acompanham as lições”, afirma. Essa interação mais próxima, cujo carro-chefe é a ação social, facilita o contato dos professores que, em dado momento, são apresentados aos pais, de forma mais amigável, sem o manto do ‘educador infalível’, o que beneficia um contato mais estreito, intimista e acolhedor com a realidade daquele aluno. A escola se enriquece pela socialização de experiências e pelas oportunidades que são criadas no contexto do desenvolvimento de parcerias e de conquista do reconhecimento dentro da comunidade, primeiramente, no âmbito local e, posteriormente, no âmbito nacional. Além disso, os objetivos de melhorias e aperfeiçoamento são facilmente alcançados, considerando-se que as ações implementadas são em prol não apenas da instituição educacional, mas seus benefícios se revertem para os membros daquela localidade (BRITO, 2011).

A gestão participativa pauta-se pela demonstração de que as escolas públicas não são de responsabilidade exclusiva dos governos, mas constituem patrimônio do povo. Tornam-se os bens daqueles a quem elas servem e por isso devem ser cuidadas e fiscalizadas por seus usuários e servidores. Além disso, ali estão para prestarem serviços à comunidade e por isso se constituem em espaços denominados como “públicos”. Pauta-se, sobretudo, por transparência. Existe a necessidade de se tomarem atitudes coletivas em prol da coletividade, permitindo acesso ao conhecimento e orientações sobre a condução das atividades, prestando-se conta não apenas dos gastos, mas dividindo-se a responsabilidade pelos bons resultados alcançados, repartindo conquistas e derrotas da gestão participativa, na qual as ideias são discutidas e implantadas, tomando-se por base a vontade de uma maioria

e não apenas o desejo de um único membro da comunidade escolar.

Nesta direção, o aprimoramento sustentável com base em educação ambiental emerge como uma iniciativa que está diretamente relacionada à gestão participativa, no que se refere à liderança bem-sucedida na escola. Se a gestão funciona bem e com a abertura necessária à participação, o processo de tomada de decisão se estende para toda a comunidade escolar, impactando positivamente a formação de alunos e o aprimoramento de professores e demais membros da comunidade. A consequência natural disto é alcançar a ampla colaboração e parceria para a criação de uma sociedade sustentável (HARGREAVES; FINK, 2007).

Não podemos negar que a comunidade é sempre tida como parte integrante no que diz respeito à escola, ou seja, o reconhecimento é partilhado, dedicado ao trabalho em conjunto, visa o bem-estar geral e não apenas os interesses de um grupo minoritário. Conforme Brito (2011), o aproveitamento escolar foi uma das formas de atrair a comunidade, já que esse foi o primeiro benefício notado e sentido de forma direta. Observando a melhora de seus filhos na escola, os pais se sentiram instigados a fazer parte mais ativamente da comunidade escolar, acompanhar mais de perto as razões motivadoras e incentivadoras das crianças.

O fato de a escola estar preparada para receber os pais foi de fundamental importância para a eficiência do planejamento, pois uma vez na escola, cabe aos gestores a função de manter as famílias ligadas à unidade, com interesse, afinco e motivação. Para tanto, a escola em questão, se utiliza de mecanismos condizentes com a realidade de seu espaço, ou seja, em se tratando de uma comunidade carente de lazer, como registrado numa das entrevistas, a preocupação foi a de ocupar o tempo ocioso dos jovens, abrindo suas portas em horários diversos do letivo, para que a comunidade pudesse usufruir de sua infraestrutura enquanto um espaço para lazer, para oficinas profissionalizantes e também para serviços sociais.

Ressaltamos que as atividades e os projetos incentivados e criados pela escola devem ser trabalhados de forma adequada para atingir a comunidade. Cada ação foca seu público-alvo, dando motivação àqueles que dela já participam e gerando interesse naqueles que, a partir dessas ações e de seus resultados, começam a participar mais de atividades e eventos promovidos pela escola.

A escola deve, então, se tornar um espaço onde seja possível promover ações que visem a beneficiar, de forma igualitária, todos os membros da comunidade escolar. É neste momento que a sociedade passa verdadeiramente a ser acolhida de forma participativa e atuante no contexto escolar, sob uma ótica colaborativa e construtora, cada qual assumindo suas responsabilidades e delegando funções aos demais, ao

mesmo tempo em que exercitam com precisão sua cidadania. A ideia de sensibilizar cada membro da comunidade escolar a participar dessa interação, mesmo que seja cada um à sua maneira e dentro de suas possibilidades de contribuição, é umas das melhores formas para se atingir a consciência dos participantes. Estas estratégias contribuem também para que seus projetos sejam bem-sucedidos.

Segundo Hellmuth (2012, p. 183), “um recurso para a aceleração do desenvolvimento sustentável, através do exercício da responsabilidade cidadã ainda não explorado e que promete significativos progressos imediatos, é o incentivo à colaboração da comunidade”. Já para Brito (2013, p. 152), “a comunidade é sempre tida como parte integrante de tudo que diz respeito à escola, ou seja, todo o reconhecimento é partilhado, é dedicado ao trabalho em conjunto, visando o bem-estar de todos e não apenas um interesse minoritário”. A contribuição da escola para o desenvolvimento autossustentado tem implicações tanto no currículo quanto na formação do docente. Também cabe ressaltar a importância do projeto pedagógico, pois este constitui o principal instrumento que auxilia o professor no planejamento e na condução de sua turma, para que as aulas sejam mais inclusivas durante o ano letivo.

O processo educacional como um todo imbui-se da natureza colaborativa e que se tornou fruto da interação entre escola e comunidade. É inegável que há entre pessoas, identidade e grupo a formação de uma unidade comum capaz de gerar uma transformação recíproca. Ainda, “as interrelações educativas, até então, têm sido presenciais e estão embasadas na aproximação entre os atores e interlocutores e requerem a coincidência espacial e temporal que intervém nelas” (RUSCHEINSKY et al., 2012, p. 125).

Podemos afirmar que a dificuldade encontrada pelas escolas nos dias de hoje se concentra na falta de apoio da comunidade em geral. Foram delegadas à escola funções as quais ela não está preparada para desenvolver de forma isolada. Entendemos que, se não houver uma união entre comunidade, gestores, professores, pais e alunos, o sucesso do processo educacional estará comprometido, uma vez que o propósito da educação escolar, que é o processo de aprendizagem, não será alcançado em sua plenitude.

No que compete à comunidade recorremos ao conceito de “vista da ecologia”, para dizer de um fenômeno – biocenose – que resgata o sentido da totalidade das organizações vivas e dinâmicas que pertencem ao mesmo ecossistema” (MÖBIUS, 1877 apud BRITO, 2013, p. 23). Esse conceito corrobora a ideia de a união do ambiente escolar como um todo ser a chave para o melhor desenvolvimento do

processo educacional. Ou seja, um modelo de gestão bem-sucedido consegue superar os problemas que enfrenta em seu entorno.

A interação aluno e escola parte também da percepção que o docente consegue ter da realidade do aluno enquanto resultado da comunidade na qual ele está inserido. Quanto mais o senso de pertencimento é percebido, melhor será a abordagem do professor na intenção de promover tal interação. O autor afirma, ainda, que:

O fim da educação aqui defendido deságua na integração sociedade /dimensão social do aluno e escola, logo, remete, de imediato, à capacidade articuladora do gestor escolar em realizar esta mediação, considerando que a sociedade estará sempre representada pelas famílias dos alunos e pelos parceiros externos. Para alcançar suas metas, a escola precisa manter-se integrada a essa camada da sociedade e, constantemente, suscitar-lhe o desejo de investir em seus projetos (BRITO, 2013, p. 30).

O fortalecimento da gestão democrática deve estar associado à democratização do processo pedagógico, pois se assim estiver, todos agirão de tal maneira que todo o processo educacional será legitimado para, então, a gestão ser democrática, participativa e compartilhada, o que renderá resultados escolares positivos e potencializados. Quando uma comunidade se reúne em prol de um objetivo comum, sempre se trabalha de forma conjunta para garantir que o sucesso seja o único resultado possível a partir das ações executadas.

Mas não é somente o professor que exerce o papel fundamental no processo de aprendizagem. O sujeito no processo educacional deve demonstrar um posicionamento transformador, sua posição diante da aprendizagem deve ser de ação e não de adaptação (RUSCHEINSKY et al., 2012). Esse modo de agir envolve a capacidade de interagir com tudo o que o cerca na escola e na comunidade onde na qual está inserido, aspecto que demanda a interação anterior e primordial dessas duas instâncias sociais.

Em um modelo de gestão compartilhada, o poder de decidir os rumos da escola não pertence a um único agente, pois responsabilidades e obrigações são tarefas a serem divididas entre todos: pais, gestores, professores, alunos e colaboradores. Esse poder compartilhado se reveste de diversas formas, podendo emergir em vários momentos, seja em uma ação social, um mutirão, uma reunião de pais e mestres, um serviço voluntário ou uma conversa informal (BRITO, 2013, p. 150).

Eximir-se de responsabilidades, ou delegá-las a outrem, não resulta em uma ação que colabore para se atingir o objetivo proposto, pois se trata da democratização e maior participação de todos no processo educacional. Deve-se agir de forma compartilhada, distribuindo as responsabilidades, a fim de se desfrutar dos resultados positivos dessa ação.

A comunidade escolar deve agir no sentido de assumir seu papel de forma consciente e se responsabilizar para que seus atos sejam os elos entre o projeto e o sucesso de sua concretização. Se cada um se responsabilizar pelo seu papel enquanto participante da interação escola-comunidade, a gestão se descentraliza e todos começam a sentir-se parte viva e ativa desse novo modelo de gestão participativa.

Para Ruscheinsky et al. (2012), a práxis educativa e social deve promover o entendimento da realidade por meio da ação de atores sociais coletivos e individuais. Isso propõe a necessidade de mudança que, em educação, segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 11) “é fácil de se propor, difícil de se implementar e extraordinariamente mais difícil de se sustentar”, exigindo, portanto, muita dedicação de todos os participantes e esforço por parte da gestão escolar.

O que está envolvido na relação entre gestão participativa e sustentabilidade?

A participação de todos os cidadãos em prol da sustentabilidade ou da preservação do meio ambiente é, sem sombra de dúvidas, o processo mais suscetível ao sucesso. Quando as pessoas se conscientizam de suas responsabilidades em relação à preservação e às práticas sustentáveis, tem-se uma mudança de postura generalizada, pois o ser humano é sempre espelho para outros seres humanos. Quando nós, seres humanos e sociais, começamos a nos desenvolver de nosso modo multifacetado em sociedade, apresentamos ideias e formas de executar as ações que talvez não tenham sido pensadas ainda. Da mesma forma, ações sustentáveis são sempre inovadoras e podem surgir de todas as faixas etárias, classes sociais e níveis de escolaridade. Isto ocorre, porque este é um assunto intrínseco à vida humana, ele pertence ao espírito humano de convivência. Se não for ensinado pode ser apreendido pela própria natureza humana de acolher o outro, de enxergar o outro como parte de si. Trabalhar essa consciência é papel de todos e um bem geral para a humanidade no que diz respeito à vida em sociedade. A escola, na menor das hipóteses, pode somente dar abertura e possibilitar, das maneiras mais diversificadas, o diálogo autorreflexivo com essa natureza.

Diante da polissemia do conceito de *desenvolvimento sustentável* sugiro nos aproximarmos da definição de Newton et al. (2011, p. 21):

[...] é um processo flexível e aberto à participação das pessoas. Desse modo, os seus princípios devem ser interpretados contextualmente e serem sensíveis à cultura, história, experiência, necessidades, prioridades, finalidades e dinâmicas de aprendizagem que marcam a vida coletiva das comunidades.

É oportuno trazer aqui também a ideia de *ecomunitarismo*, que, segundo a compreensão de Velasco (2015, p. 156), constitui

a ordem socioambiental pós-capitalista na qual os seres humanos reconciliam-se entre si para permitir e incentivar solidariamente o desenvolvimento pleno de cada sujeito, e se reconciliam com o restante da natureza, mantendo em face dela uma atitude permanente de preservação e regeneração.

A pertinência de reportarmos ao *ecomunitarismo* é porque se trata de um tipo de ação comunitária que leva a desenvolver atitudes e valores que visem a preservação do meio ambiente e a busca de ações práticas para a sustentabilidade. Logo, o processo de transição para uma sociedade mais sustentável depreende da estruturação de uma visão interdisciplinar e integrativa do conhecimento e da educação, o que só pode ocorrer em uma prática holística de interação e integração de todos os agentes envolvidos no processo educacional (NEWTON et al., 2011). Isso porque, segundo Brito (2013), em todas as perspectivas de união da escola com a comunidade, pressupõe-se liderança e empoderamento como elementos-chave dessa união.

Liderança e empoderamento são capacidades passíveis de serem aprendidas, conquistadas e administradas no âmbito da gestão escolar. Porém, requerem um processo profundo de reflexão e orientação adequadas para o exercício na tomada de decisão e na ação responsável. Uma liderança que atua com esses princípios tende a corresponder às aspirações mais legítimas da comunidade escolar e à vivência da sua cidadania de forma ativa.

Sobre o termo *participação*, Ruscheinsky et al. (2012, p. 200) o definem como “um processo social que gera interação de diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo”. Com base nessa compreensão, a participação da comunidade escolar envolvida na busca de possibilidades sustentáveis e de respeito ao meio ambiente, gera atitudes inovadoras e extensivas a grupos maiores, podendo chegar a atingir a comunidade como um todo. Para isso, importa que a realidade

atual e a realidade desejada dialoguem no processo de interação escola-comunidade. Significa dizer que real e ideal, mesmo estando conceitualmente em polos opostos, precisam fazer sentido para ambos os lados (escola e comunidade). Os sonhos de um não podem conflitar com a realidade de outro, mas, ambos devem visar um horizonte comum, pautado na parceria, na colaboração e no empenho conjunto para o atingimento dos objetivos almejados.

Quanto à sustentabilidade, se internalizada de modo profundo na mentalidade dos agentes envolvidos, pode se tornar uma espécie de ferramenta para essa aproximação entre real e ideal. Pela própria natureza do conceito e da visão a que reporta, ser sustentável implica pensar na direção do outro e do ambiente, na perspectiva da perpetuidade, como algo, porém, que contrasta com a superficialidade. As (inter)ações precisam ser pensadas, refletidas, reelaboradas continuamente, o que exige compreensão profunda da interdependência das partes em interação. Isso significa associar-se e construir parcerias com os *stakeholders* envolvidos (SAVITZ, 2007). Em suma, para que haja desenvolvimento sustentável, a participação torna-se um pressuposto primordial.

A criação de futuros sustentáveis impõe aos indivíduos, às organizações e às comunidades capacidades cognitivas, processos de aprendizagem e instrumentos, que antecipem a mudança, que orientem a ação e que assegurem a apropriação de dinâmicas, atitudes e comportamentos favoráveis à sustentabilidade (RIGLAND, 2002).

Liderança participativa: um novo caminho para a sociedade sustentável



O conceito de sustentabilidade, segundo Capra (2003), foi criado no começo da década de 1980, por Lester Brown, fundador do Instituto Worldwatch. Brown definiu como sociedade sustentável aquela capaz de atender suas necessidades sem comprometer as chances de as gerações futuras sobreviverem. Tempos mais tarde, o “Relatório Brundtland”, elaborado da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, valeu-se da mesma definição para sugerir o que chamamos de “desenvolvimento sustentável”. Segundo o relatório, “a humanidade tem a capacidade de alcançar o desenvolvimento sustentável de atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND, 1987, p. 46).

No conceito de desenvolvimento sustentável, precisamos considerar, ainda, que a concepção de Educação Ambiental está fortemente enraizada na ideia de proteção dos ambientes naturais, a problemas ecológicos, econômicos ou a valores éticos, não sendo levadas em conta as necessidades das sociedades inseridas nesses ambientes, como parte integral dos ecossistemas. É importante, também, que revisemos a centralidade da atenção que é dada aos aspectos relacionados às realidades

contemporâneas, com destaque para os aspectos econômicos ou os momentos em que o foco maior recai na solidariedade de um mundo globalizado.

Neste cenário, educação e liderança caminham juntas, enquanto aliadas no processo de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável. Consideramos que a liderança é uma força capaz de motivar pessoas a desenvolverem ações e comportamentos positivos para a construção de uma realidade diferenciada melhor para todos. O conceito de liderança deve, portanto, estar alinhado ao de educação, no sentido de tornar seus efeitos mais fortes e promissores para o desenvolvimento ideal da humanidade. Quando imaginamos que o caminho para o desenvolvimento sustentável deve ser alcançado por meio de um percurso feito pela educação, compreendemos que a liderança sustentável emerge como a força motriz de um movimento de transformação social, ambiental e econômica, que a sociedade atual deve imprimir para se tornar mais eficiente no atendimento às necessidades da geração atual e futura.

De acordo com Higgs (2003), sem conseguir identificar os determinantes críticos do comportamento dos líderes, as teorias comportamentais de liderança proporcionaram o surgimento das abordagens contingenciais, as quais defendem que não há um estilo que produza maior efetividade da liderança, mas sim a habilidade do líder de adaptar seu estilo às necessidades de seus seguidores e às situações vivenciadas. O mesmo acontece com o professor, enquanto ele entre escola e sociedade no entendimento da realidade de pais e alunos nas comunidades em que se inserem, e enquanto facilitador da interação entre as partes.

Ainda, o desenvolvimento da consciência ambiental é uma necessidade contemporânea que considera aspectos socioculturais, tecnológicos e componentes históricos. Logo, a liderança surge em todos os meios organizacionais, inclusive na escola, como uma abordagem contingencial capaz de induzir o comportamento social necessário para o desenvolvimento e a manutenção de uma sociedade sustentável e harmoniosa.

É importante ressaltar o papel da educação e dos seus paradigmas educativos no desenvolvimento da consciência ambiental. Segundo Butzke et al. (2001), a conscientização ambiental pode ser compreendida como sendo a mudança de comportamento e de aspectos da vida dos indivíduos e da sociedade em relação ao meio ambiente. Dessa maneira, educação, liderança e sustentabilidade são três conceitos que se unem para a transformação de modelos culturais, sociais e econômicos que não mais atendem às necessidades da sociedade atual. Como consequência, a mudança para uma nova forma de ação social sustentável se faz

através da dimensão institucional, que tem, na escola, uma de suas células principais.

Os sistemas formal e informal de educação devem colaborar para a força de trabalho, para a educação, a formação e o treinamento, e para o estabelecimento de padrões de comportamento e de valores sociais que regem o convívio e as relações entre os diferentes atores sociais, sendo esse o primeiro passo para a educação da sustentabilidade (RATTNER, 1999). A sustentabilidade ambiental configura-se como um imperativo que demanda dois vetores básicos: liderança e educação. Isso porque o aprimoramento sustentável para a melhoria dos resultados na educação depende da liderança bem-sucedida. Esse novo modelo de liderança sustentável, em todas as suas dimensões e diante de todos os atores envolvidos no processo, demanda uma nova forma de estruturar e conceber o processo educacional no olhar de Brito (2013, p. 26):

No contexto da democratização da escola há diferentes caminhos a trilhar. Entretanto, em meio a essa jornada existem aspectos essenciais demarcadores de ações circunscritas ao alcance pleno de uma escola democrática que não podem ser desconsiderados. O primeiro deles é a gestão. Nesse aspecto está sempre latente a necessidade emergente de diálogo entre as duas grandes partes envolvidas – líder e liderados – tendo que se reconhecer, porém, que ambas coexistem com a dificuldade em dar o primeiro passo.

Nesse contexto da sustentabilidade, a qualidade na educação é mencionada por inúmeros teóricos. Entre eles, Paviani (2003, p. 112), que reforça a complexidade do tema afirmando que “a formação científica de profissionais de nível universitário é algo infinitamente mais digno e complexo do que qualquer outro produto”, já com a visão de que “o verdadeiro cliente não é apenas o aluno, mas as necessidades sociais que ele apresenta”.

Na década de 1990, principalmente, a reforma educacional e o movimento de padrões se superaram em termos de insustentabilidade, levando as lideranças educacionais junto consigo. A ideia construtiva e eloquente de padrões – de que o aprendizado vem antes do ensino e de que deveríamos estar aptos a saber e demonstrar quando ocorreu o aprendizado – se desconstruiu e se viu diante de uma obsessão compulsiva por padronização (um único programa de ensino de leitura e escrita, assim como de matemática para todos, um único modo de ensinar, um único modelo para todos) e uma implacável busca por fatias de mercado. Prevalecia a visão de que “nossos padrões serão bem mais altos que os seus padrões, custe o que custar” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 25).

O conceito de liderança apresentado por Motta (1995) demonstra como esse fator é importante dentro do processo educacional, pois, segundo o autor, líderes são pessoas comuns capazes de transmitir grande poder aos liderados e também capacitam as pessoas a exercerem todo o seu potencial, dando-lhes confiança para perseguir um fim comum e estimulando-lhes a iniciativa. Os líderes desenvolvem entusiasmo, autoestima e ideais entre os liderados, sendo que essa também é uma função importante da educação, que deve ir muito além da simples transferência de “saber letrado”.

É, portanto, papel da escola propiciar ao aluno cultura cívica e capacidade de colaborar com a governabilidade de uma sociedade sustentável, levando-se em consideração que, hoje,

o problema central das sociedades contemporâneas é lançar as bases para um sistema de governabilidade democrática sustentável, criando relações de confiança recíproca entre o poder público e os cidadãos, em todas as esferas e níveis da sociedade, desde as relações interpessoais e até institucionais (RATTNER, 1999, p. 151).

O foco das instituições de ensino não deve ser somente as notas dos alunos, mas seu desenvolvimento em geral, como, por exemplo, sua capacidade de conviver de forma ética e harmoniosa em sociedade, sua capacidade de tomada de decisão ao longo da vida. A questão é que a liderança em muito pode contribuir na forma com que os alunos, os pais e a comunidade de maneira geral percebem o valor de uma boa educação em suas vidas. A partir dessa percepção, torna-se mais fácil para o líder trabalhar o envolvimento das partes na nova perspectiva educacional discutida entre as comunidades científicas, especialistas e a sociedade em geral.

Na liderança sustentável, o líder deve fazer com que as pessoas ao seu redor se comprometam com a causa socioambiental e passem a desenvolver ações em benefício de uma interação global sustentável, pois, segundo Rattner (1999), os grupos sociais devem estar preparados e prontos a aceitar uma nova forma de ação e de educação baseada na sustentabilidade, o que pode exigir, inclusive, a busca por um sistema de produção mais justo e ambientalmente eficiente.

Para Hargreaves e Fink (2007), a sustentabilidade é um princípio fundamental para enriquecer e preservar interações que melhoram a qualidade de vida e as relações sociais, sendo que a aprendizagem é considerada o elemento central que mantém a qualidade desse processo. Freitas (2005) considera que a participação, a educação e a defesa da educação para a sustentabilidade conduzem o eixo central de

construção de um novo modelo social necessário e inadiável. A educação que gerou os problemas de insustentabilidade da atualidade já não é capaz de solucioná-los. Portanto, é necessária uma mudança na educação, uma mudança que estimule uma visão de futuro no que concerne aos recursos que estão e estarão disponíveis para a sociedade de agora para um futuro próximo.

De acordo com Limberger et al. (2007), a liderança globalmente responsável é um avanço nas formas e estilos de liderança vigentes até então, pois abrange todas as características e todos os pontos positivos que a liderança simples já havia atingido, agregando o empoderamento social para formação e motivação de indivíduos que construam e mantenham uma sociedade sustentável. A liderança sustentável tem como ponto principal a aplicação da ética baseada em valores qualitativos e quantitativos, buscando o progresso econômico e social por meio do desenvolvimento sustentável.

Depreendemos, assim, que esses valores devem ser transmitidos, sistematizados e interiorizados dentro do processo de ensino e aprendizagem, tanto na educação formal, relacionada à escolaridade em seus diferentes níveis, quanto na informal, aquela do cotidiano, na realidade em que se insere, embora caiba à escola o papel de propagar e arraigar essa nova forma de pensar a sociedade, a cultura e o atual sistema de produção, a partir da sua colaboração para a formação de um cidadão mais apto para viver e interagir em uma nova sociedade sustentável.

O desenvolvimento sustentável exige não somente uma racionalidade econômica alternativa, baseada no planejamento de tecnologias e de produtos alternativos, mas também uma racionalidade social alternativa, refletida na educação (RATTNER, 1999), e essa educação deve ser desenvolvida nos moldes da gestão participativa, de modo que todos compartilhem deveres e responsabilidades para si e para toda a sociedade. Nessa nova modalidade de gestão, temos a modelagem de uma nova consciência: a de que todos os sujeitos envolvidos nesse processo educacional – alunos, gestores, professores, comunidade, família e pessoal de apoio – são agentes transformadores. Esta ação só pode ser desenvolvida com liderança sustentável.

Essa premissa sustenta-se nos ensinamentos de Limberger et al. (2007), segundo os quais, o caminho para uma sociedade sustentável exige mobilização em torno de uma visão compartilhada que compreenda valores específicos de cada instituição, inclusive da escola, mas, sobretudo, valores da sociedade. Inclui também a participação, com o desafio de compor uma forma de sinergia somente possível como fruto da liderança.

Na interação escola-comunidade, o professor deve compreender a realidade da

comunidade em que o aluno se insere para poder facilitar o processo educacional/comunicacional ali trabalhado. Nesse sentido, podemos discutir o conceito de mediação, uma vez que o professor atua como mediador nesse processo. Referimos-nos à mediação em Da Ros (2002, p. 20), que é a mediação na ótica de Feuerstein, representante da vertente sociointeracionista,

[...] é uma experiência intrapessoal, produzida por relações interpessoais. É uma experiência, não uma confrontação de conhecimentos, por transmissão... O que medeia o indivíduo é o fato de que ele, enquanto sujeito, interage com o outro, que é sujeito também. Há uma reciprocidade entre os dois sujeitos, um encontro.

Neste sentido, o que devemos considerar é que, com a mudança de paradigmas da educação, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, deve estimular a participação do aluno para que, de maneira interativa, o conhecimento seja adquirido de forma colaborativa. Sob essa ótica, Masetto (2008, p. 145) acredita que a interação professor-aluno não seja “estática”, mas contribui “ativamente para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”. O professor, como o primeiro facilitador, torna-se um verdadeiro incentivador no processo de aprendizagem.

Quando discutimos sobre a mediação pedagógica, devemos ter em mente que se trata de um processo de diálogo, de interação participativa de professores, alunos e comunidade. À medida que avançamos em tecnologia e, consequentemente, nas formas de comunicação, o diálogo é visto como um processo imprescindível na reflexão das diferentes realidades e perspectivas de cada comunidade. O próprio estímulo à educação sustentável propicia vitalidade ao diálogo como ferramenta de expressão para a sociedade como um todo.

Gutierrez e Pietro (1994, p. 61) discutem a importância de distinguirmos um modelo pedagógico que se propõe a educar, de um modelo temático cujo propósito consiste em meramente ensinar. Aquilo que visa o ensino, apenas enfatiza o conteúdo, a entrega da informação e a posterior avaliação da compreensão do aluno. Aqui, educação se resume à transmissão do conhecimento. Segundo os autores,

[...] a mediação pedagógica ocupa um lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino-aprendizagem. [...] o docente é quem deveria atuar como mediador pedagógico entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos estudantes.

Nesse sentido, a ideia de que ensino se resume à transmissão de conhecimento vai de encontro ao conceito de mediação pedagógica. Sob essa ótica, cabe ao mediador

tratar os conteúdos e os temas de maneira a engajar a participação dos alunos, os quais irão corresponder interagindo de forma criativa e expressiva de acordo com sua bagagem sociocognitiva.

A formação de um indivíduo apto a contribuir em uma sociedade sustentável e também a contribuição dessa dimensão para a sua formação, é uma das novas funcionalidades que está sendo exigida da escola e que deve promover a educação para a sustentabilidade. Isso implica em desenvolver práticas administrativas e pedagógicas que propiciem o alcance desse objetivo, o que leva à necessidade intrínseca de que a gestão escolar desenvolva a liderança sustentável. Todo esse contexto se encaixa perfeitamente no conceito de sustentabilidade educacional, segundo o qual, ela é compreendida como

a capacidade de um sistema de se engajar nas complexidades do aprimoramento contínuo consistente com valores profundos de propósito humano: A liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 23).

Uma liderança, seja ela educacional ou comunitária, consciente e racionalizada será produtiva em qualquer situação. Dessa forma, termina por desenvolver, em outros membros do grupo, atitudes que criam laços positivos de atuação no presente e com impactos no futuro. Assim, a comunidade inteira se engajará e se beneficiará, tornando-se uma transmissora militante dessas ações e valores desenvolvidos a partir da liderança.

O conceito de liderança globalmente responsável e sustentável foi construído com o objetivo de comprometer líderes dos mais diversos tipos de organização, com a postura de ação e a motivação suficiente para a ação em prol do desenvolvimento sustentável (DE RE et al., 2007). Ao assumirem essa modalidade de liderança, os líderes se tornam agentes multiplicadores de um estilo de vida e de produção mais sustentável e alinhado com as novas necessidades da sociedade contemporânea.

A visão a respeito da necessidade da educação e sua função e ação para a sociedade difere entre os teóricos:

O debate sobre educação tem-se polarizado em função de duas posições doutrinárias bem distintas: por um lado, encontram-se os defensores do paradigma de “recursos humanos” para o desenvolvimento da economia e da educação, associado aos tecnocratas,

preocupados com o planejamento, a fim de alimentar o sistema de produção com mais um “insumo”; alinhando-se no outro lado, os idealistas voluntaristas que encaram a educação como um instrumento predileto de democratização, de mudança social e de realização pessoal (RATTNER, 1999, p. 31).

Há muito o que pensar em relação às formas como se tem conduzido a educação. Qual seria a mais eficiente? Ou seria possível uma junção das duas formas? A educação precisa ser tratada de uma forma a se tornar mais importante do que hoje está sendo tratada? Afinal, não haverá progresso quando a educação não estiver sendo tratada de forma prioritária.

A atual conjuntura social corrobora a necessidade de um novo modelo educacional, no sentido de que o perfil profissional muda conforme evoluímos tecnológica e economicamente, por exemplo. Hoje, o mercado busca profissionais que possam não só argumentar sobre seus próprios pontos de vista, mas também dialogar e interagir com os demais, a fim de contribuir para a realidade da comunidade na qual estão inseridos. O espírito que se imbui do princípio da complementaridade é o que deve prevalecer. Ninguém basta-se a si mesmo. A evolução do pensamento e da ação produtiva se dá na interação e na aceitação do pensamento do outro, mesmo que contrário, como complementar.

Dutra (2001) considera que o modo de gerir pessoas sofreu grandes transformações ao longo dos últimos vinte anos. Dentre as principais estariam: a alteração no perfil das pessoas exigido pelas empresas; o deslocamento do foco da gestão de pessoas por meio do controle para o foco por meio do desenvolvimento; e a maior participação das pessoas no sucesso do negócio ou da empresa.

Essa nova visão laboral faz com que os trabalhadores diretos de produção – operadores de máquinas, pedreiros, fazendeiros – sejam uma parcela em constante declínio na força de trabalho de uma economia desenvolvida. O grupo de crescimento mais rápido é o dos “trabalhadores intelectuais” – engenheiros, professores e pesquisadores, entre outros.

O conceito de competência pode ser atribuído a diferentes elementos. A dicotomia está no patrimônio de conhecimentos que dão vantagens competitivas à organização e nas pessoas com suas próprias competências aproveitadas ou não pelas organizações. Dutra (2001) afirma ainda que organização e pessoas, lado a lado, propiciam um processo contínuo de troca de competências. A empresa transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, dentro ou fora da organização. As pessoas, por seu

turno, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, dando-lhe condições para enfrentar novos desafios.

Educar o ser humano, visando o desenvolvimento da humanidade, do respeito ao meio ambiente e a busca de sua sustentabilidade, certamente constitui a forma ideal de educação e a única capaz de mudar o planeta. Consciente de suas responsabilidades em relação ao aspecto socioambiental, todo cidadão seria capaz de respeitar e transmitir esse respeito a outras pessoas.

Dutra (2001, p. 118) afirma que “hoje há uma grande pressão para que a gestão de pessoas seja orientada para a ideia de desenvolvimento mútuo”, em contraposição aos paradigmas fordista e taylorista de administração, que têm por marca o controle de pessoas esperando-se do indivíduo uma postura passiva. Segundo o autor, “a pessoa é vista como gestora de sua relação com a empresa, bem como do seu desenvolvimento profissional”. E, então, o homem é visto como fator principal dentro das organizações: o “capital humano”.

Na verdade, os indivíduos trabalham para realizar suas necessidades sociais e psíquicas, mas, para trabalhar, vínculos são estabelecidos. Essa é uma característica da subjetividade humana. Faria (2007) ressalta que o valor do trabalho “não é apenas abstrato e representado na forma de dinheiro, mas subordina os valores individuais e coletivos ao sistema de capital e esta é uma das formas de estabelecer relações e trocas afetivas e sociais entre os indivíduos”.

Cada indivíduo precisa sentir-se dono do seu trabalho ou da sua organização, seja o ambiente empresarial, escolar ou até familiar. É fundamental que o indivíduo sinta-se parte integrante para que consiga se expressar e assim contribuir para a melhoria do ambiente.

A despeito dessas correntes teóricas, concordamos que a educação promovida com base na liderança para a sustentabilidade tem, na verdade, uma fusão dessas duas funções, pois, ao mesmo tempo em que colabora para o desenvolvimento da economia, também colabora para o desenvolvimento social e o do indivíduo. Este, por sua vez, perfaz o caminho do aprendizado ao longo do processo educacional. Sendo assim, o compromisso do desenvolvimento da liderança sustentável dentro da escola colabora tanto para o desenvolvimento econômico e social sustentável como também coopera para a visão idealista voluntarista da educação, se considerada a sua posição doutrinária tecnocrática, ao contribuir para a estruturação de uma sociedade sustentável pautada na conscientização ambiental do indivíduo-educando.

Isso conduziu o debate a respeito do tema *educação* para a perspectiva de uma sociedade sustentável, conceituada por Freitas (2005, p. 9) como:

[...] rede coordenada de interações linguísticas e culturais e de ações concretas, promotoras de aprendizagens ontogênicas, que gerem novas consciências individuais (e comportamentos concretos com elas condizentes) e contribuem para a progressiva estabilização cultural dessas consciências, tendo em vista a construção de modelos de vida humana e social pacíficos, solidários e justos, respeitadores dos direitos humanos e da diversidade cultural, reintegrados no equilíbrio global da natureza e preocupados com a sua preservação.

Freitas (2005) destaca a importância de conceitos como “rede coordenada”, “ações concretas”, “novas consciências”, “reintegração no equilíbrio global da natureza”, todos conectados ao tema da educação ambiental. Entendemos, assim, que não devemos tratar a questão como um tipo único e simplificado de educação, servindo como uma mera ferramenta para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Ao contrário, ela deve ser entendida como uma dimensão muito mais ampla da educação, a que trata das interações-chave para o desenvolvimento pessoal e social. Envolve, portanto, a relação do indivíduo com a comunidade em que está inserido. A educação ambiental tem por objetivo estimular interações sociais, primeiramente na comunidade local, para posteriormente atingir grupos mais amplos, promovendo uma abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais, além de uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles. A educação ambiental não tem seu foco simplesmente no meio ambiente em si, mas na relação entre o homem e o meio ambiente.

Gerar novos pensamentos que reforcem a consciência humana no respeito à dimensão socioambiental gera, consequentemente, uma cadeia de transmissão de valores que leva a construir uma visão respeitosa acerca do mundo em que vivemos no presente. Esse respeito se estenderá às gerações futuras, visando preservar e buscar novas formas sustentáveis, para evitar a degradação desse meio ambiente em que todos convivem.

Obviamente, como em toda mudança de paradigma, colocar em prática mudanças significativas em prol da educação ambiental não é algo simples. Toda a sociedade deve estar envolvida e engajada na transformação da ótica educacional. Cabe a cada parte definir seu escopo educacional na educação ambiental, considerando o contexto particular de sua intervenção, do público-alvo a que se dirige e dos recursos de que dispõe. Isso nada mais é do que selecionar alguns objetivos e estratégias de modo realista, sem desconsiderar, contudo, os possíveis objetivos e estratégias cabíveis. No decorrer dos anos, é notável que cada vez mais atores dessa

integração entre meio ambiente e seres humanos têm produzido pesquisas a partir de suas intervenções nas práticas do cotidiano. A coleção dessas intervenções pode ser chamada de “patrimônio pedagógico”, cujo conteúdo engloba ricas teorias, modelos, estratégias e discussões certamente capazes de inspirar aqueles que já estão em atividade.

O conceito de desenvolvimento sustentável engloba três esferas relevantes e interligadas (economia, sociedade e meio ambiente) e considera a economia como sendo uma entidade à parte, exterior à esfera social, e determinante na relação das sociedades com o meio ambiente (SAUVÉ, 2002). É necessário, então, que processemos o diálogo entre as esferas para que as necessidades da sociedade, geradas a partir do contexto histórico, sejam estudadas e compreendidas de forma a gerar consensos para conferir legitimidade às decisões e expandir a capacidade de se enxergar as várias abordagens das problemáticas em um novo modelo de gestão e liderança.

A escola, tendo o papel de formadora de opiniões, entra aqui como segmento principal de transformação de pensamentos e atitudes. Transformando os alunos que ali estão, estes, por sua vez, também se tornarão transformadores de pensamento, responsáveis por levar essas ideias e atitudes inovadoras para suas casas, atingem sua família, e o processo inicia-se e permanece em ciclos sinérgicos, ampliando-se de forma gradativa.

Neste cenário, compreendemos, então, que a educação para o desenvolvimento sustentável adquire força, consistência e caráter de permanência, quando é trabalhada com a intervenção e a dedicação de uma liderança sustentável, e com líderes presentes na direção do país, das organizações, da escola e também da sala de aula. Dessa forma, ocorrem os efeitos positivos da liderança sustentável que, para Rattner (2009), são capazes de adaptar o emprego de recursos naturais como a água, as florestas e a terra cultivável para uso em longo prazo. Pode também melhorar a distribuição de renda, a saúde e a educação das populações, projetando essa cultura ecológica para o exterior, a fim de fomentar atividades turísticas e intercâmbios que a mantenham em movimento e em perpetuidade.

[...] o desenvolvimento sustentável é um [...] processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 9-10).

Portanto, as pessoas devem responsabilizar-se pelo desenvolvimento de sua sustentabilidade, gerando ações e buscando executá-las. A responsabilidade social que cabe à geração atual assumir em relação às futuras, serve aqui de apoio e incentivo. Isto será alcançado por intermédio de ações interdisciplinares, coesas e sempre muito bem trabalhadas com relação ao campo social.

Devemos entender as diferentes dimensões da educação atual, no que diz respeito à paz, à cooperação internacional, à democracia e ao meio ambiente, mas não podemos deixar que a educação, com foco no meio ambiente, seja reduzida a uma ferramenta, uma educação temática a serviço do desenvolvimento sustentável. Se limitarmos educação ambiental a conceitos biológicos e físicos, perdemos a complexidade de seu papel de integração dos diversos temas que norteiam o desenvolvimento sustentável, enquanto conceito interdisciplinar que se dá a partir, não só do conhecimento, mas da disseminação ativa do mesmo por parte dos atores envolvidos no novo modelo de gestão participativa.

Se considerarmos a perspectiva do desenvolvimento sustentável, faz-se necessário levar em conta que a educação ambiental só pode ocorrer dentro de um contexto de crítica social. Não se trata de um consenso mundial, mas sim de uma análise para a melhora da relação de cada comunidade com o mundo, considerando os diferentes contextos em que se inserem, tornando os cidadãos mais responsáveis com o meio ambiente enquanto espaço de interações sociais.

A palavra *desenvolvimento* está geralmente associada à economia e está, quase sempre, vinculada ao desenvolvimento das sociedades, cada uma na sua particularidade, segundo o contexto em que se inserem. Contudo, somente sob a ótica econômica, o conceito de desenvolvimento se torna minimalista, uma vez que se restringe a ações de sustentabilidade e viabilidade, quando o ideal seria desenvolver o senso crítico para ações lúcidas, coerentes e pertinentes à economia daquela sociedade. Para isso, é importante que o professor entenda seu papel social no ambiente escolar, desenvolvendo a interação escola-comunidade, de tal forma que ambos os ambientes dialoguem de maneira produtiva e ao encontro de seu desenvolvimento sustentável.

De acordo com De Re et al. (2007), a importância de uma liderança globalmente responsável deve-se à sua capacidade de articular, motivar e construir uma visão compartilhada das necessidades do mundo. Essa visão ampliada pode combinar os objetivos da organização com as exigências sociais e ecológicas. Assim, o exercício da liderança globalmente responsável não se constitui numa prática restrita à operacionalização da recompensa e punição, do enfrentamento de multas

ambientais e danos à imagem corporativa.

Na escola, o professor também deve exercer a liderança sustentável, na medida em que ele lá está como um agente da promoção de mudanças nos diversos estilos de vida e nos sistemas, sendo percebido como cidadão de credibilidade no que tange à educação. Assim, ele passa a exercer influência no comportamento de seus alunos. Sendo líder que toma decisões em todos os níveis educativos, ele necessita aprofundar o seu conhecimento sobre a educação também para o desenvolvimento sustentável, assim vislumbrando o seu papel de liderança nesse sentido.

Sobre desenvolvimento sustentável: onde estamos, o que caminhamos e aonde precisamos chegar?



Primeiro vamos entender um pouco do que vem a ser a palavra *desenvolvimento* nesse contexto. Busquemos Franco (2000, p. 36) que parece mostrar as coisas conceituais de maneira bastante simples. Ele relaciona os tipos de desenvolvimento àquilo que a eles remete: “Desenvolvimento deve melhorar a vida das pessoas

(desenvolvimento humano), de todas as pessoas (desenvolvimento social), das que estão vivas hoje e das que viverão no futuro (desenvolvimento sustentável)”. Se olharmos pelo ponto de vista de Franco, o conceito de desenvolvimento que se amplia nessas três dimensões – humano, social e sustentável –, remete a um novo paradigma, que articula o crescimento do capital humano e o crescimento do capital social.

Pensar novos paradigmas é o caminho mais viável para transformarmos mentalidades, rompendo o ciclo de negligências que os seres humanos cometem com o meio ambiente, em seu sentido mais abrangente. Sabemos que a humanidade vive um momento de sua história em que temos que nos questionar acerca de nossa interação com o meio ambiente, tornando-se mais urgente e necessária uma quebra dos paradigmas que permeiam a inter-relação ser humano-natureza (ROSA, 2012). Um modelo de desenvolvimento em nível global e local que alinhe dimensões sociais, ambientais e econômicas passa a ser discutido, mundialmente, a partir de dois marcos históricos fundamentais: o Clube de Roma, em 1968, e a Conferência de Estocolmo, em 1972.

O Clube de Roma, um tanto radical, discutia a ameaça do esgotamento dos recursos naturais, o crescimento populacional e a degradação ambiental irreversível como principais conclusões. Como consequência, a questão ecológica se impôs na agenda dos governos de países desenvolvidos. Já a Conferência de Estocolmo aconteceu no início dos anos 1970, mas precisamente iniciando-se em 1972, quando o governo sueco apresentou à Organização das Nações Unidas uma proposta para a realização de uma Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano. A conferência foi convocada pela ONU e é tida, segundo dados da Unesco, como a “primeira na história da humanidade em que políticos, especialistas e autoridades de governo, representando 113 nações, 250 organizações não governamentais e diversas unidades da própria ONU”, se reuniram para discutir as questões ambientais (LAGO, 2007, p. 276).

Na reunião de Estocolmo, foram criados programas para garantir a implementação do que se alcançou de consenso na Conferência, como por exemplo, o Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas (UNEP). No decorrer do tempo, os governos criaram ministérios ou agências para lidar com as questões ambientais, além de promulgarem legislações e regulamentos ambientais. Mais ainda, organizações não governamentais e grupos de cidadãos surgiam em toda parte, principalmente nos países desenvolvidos. Foram estimuladas, também, unidades governamentais de controle da poluição.

Dentre as medidas analisadas, refletidas e encaminhadas, destacamos a responsabilidade do cidadão em sua relação com o ambiente em que a educação adquire fundamental importância para a resolução dos problemas. Nesse sentido, o documento obtido ao final da convenção propõe que é indispensável que se tenha um trabalho de educação em questões ambientais que atinja a jovens e adultos, essencialmente de regiões menos privilegiadas. A ideia é garantir uma opinião pública bem informada e mais responsabilidade por parte dos indivíduos e suas comunidades, visando à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua extensão.

A partir desse acontecimento, diversos estudos pertinentes ao tema começaram a surgir, destacando-se o Relatório de Brundtland, o qual populariza o termo “desenvolvimento sustentável” como a busca por um modelo de convivência entre os seres humanos e a natureza. Esse modelo deve ser estabelecido com base na promoção da justiça social e de uma relação com o meio ambiente na qual a sociedade possa utilizar os serviços ambientais oferecidos pelo planeta. Além disso, devem extrair os recursos naturais necessários para a sua subsistência e desenvolvimento, sem comprometer a continuidade da existência desses recursos que são fundamentais para suprir necessidades das civilizações futuras. Desse modo, passará a gerar desenvolvimento econômico em harmonia com o meio ambiente.

Aconteceu, anos depois, a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992, e, segundo Calvo (1994, p. 64), “se constitui numa celebração de Estocolmo/1972”. Seu objetivo foi estabelecer acordos, estratégias globais e internacionais, considerando que sejam respeitados os interesses de todos e se proteja a integridade do sistema ambiental e o desenvolvimento mundial (LAGO, 2007). Esse evento foi marcado por divergências e interesses contraditórios entre os países ricos e pobres. Em números, foram aprovados cinco documentos, contudo as questões mais polêmicas não foram encerradas. Os chamados ‘países do Norte’ não assumiram responsabilidades diferenciadas quanto aos recursos financeiros para viabilizar o desenvolvimento sustentável.

A partir da Segunda Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, sediada na cidade do Rio de Janeiro e, por isso, mais conhecida como Rio 92, o termo *desenvolvimento sustentável* passa a ser amplamente divulgado pela mídia, fazendo com que a sociedade tomasse maior consciência a respeito dos problemas socioambientais do planeta. Esse também é momento em que documentos como

“A Carta da Terra”² e a “Agenda 21”³ estabelecem, entre outros pontos, o maior comprometimento da relação entre educação e desenvolvimento sustentável, considerando que a primeira, em suas dimensões formais e informais e também nas suas mais diversas variáveis, tornou-se um elemento essencial para a formulação e a implantação de um modelo de desenvolvimento sustentável (GADOTTI, 2002). Em 2002, a ONU estabeleceu o período entre 1994 e 2014 como a Década da Educação para o desenvolvimento sustentável e criou o Grupo de Referência da Década da Unesco, que passa a estudar e propor estratégias e características a serem promovidas, na educação, para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ressaltamos que uma das principais considerações abordadas em todos os estudos promovidos a respeito da educação para o desenvolvimento sustentável é a estrutura de governança com envolvimento de representantes dos mais diversos setores sociais pertencentes ao poder público, à sociedade civil organizada e à iniciativa privada.

Segundo Leff (2001, p. 237), “a crise ambiental irrompe na história contemporânea marcando os limites da racionalidade econômica”. Isso porque, depois de o sistema capitalista ter construído sua hegemonia sob uma ótica dominante, há a necessidade de reestruturar o conhecimento com base na reflexão a respeito dos fundamentos do saber e da sua relação com o sentido da vida, por uma proposta de desenvolvimento sustentável. Essa questão passa a ter como pontos fundamentais a reflexão sobre os limites do crescimento que é pautado em um paradigma sustentável. Esta seria uma abordagem do conhecimento com base na teoria de sistemas, a qual estabelece uma ótica de interação entre os atores sociais e o questionamento da relação entre Estado e mercado, em parâmetros de justiça, cidadania participante e democracia, dentre outros. Tudo isso exige a construção de uma nova racionalidade social “orientada por novos valores e novos saberes”, segundo Leff (2001).

Uma reestruturação do saber orientado para o desenvolvimento sustentável, tem a sua gênese no Clube de Roma,⁴ com a publicação do documento “Os limites

2 É uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção, no século 21, de uma sociedade justa, sustentável e pacífica. Busca inspirar todos os povos a um novo sentido de interdependência global e responsabilidade compartilhada, voltado para o bem-estar de toda a família humana, da grande comunidade da vida e das futuras gerações. É uma visão de esperança e um chamado à ação.

3 Pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

4 Organização sem fins lucrativos criada em 1968 por um pequeno grupo de profissionais de todo o mundo das áreas de diplomacia, indústria, academia e sociedade civil que se reuniram em Roma para discutir as suas preocupações com relação ao crescimento econômico e consumo dos recursos ilimitados num mundo a cada vez mais interdependente.

do crescimento” e com a Conferência de Estocolmo, onde se começa a pensar, de forma mais enfática, na relação entre meio ambiente e desenvolvimento econômico e em como equacionar esses dois elementos (LEFF, 2001). Dessa forma, evoluiu-se de uma concepção dominante de relação com o meio ambiente para uma ótica integradora, na qual a harmonia entre sociedade e ambiente, que é necessária para o desenvolvimento sustentável, se dá por meio da interação entre os mais diversos atores sociais.

Não existe um consenso sobre o que realmente venha a ser *desenvolvimento sustentável*. Segundo Diegues (1992, p. 82),

Esse termo transita pelos mais diversos círculos e grupos sociais, desde as organizações não-governamentais até as de pesquisa, com notável e estranho consenso, como se fosse uma palavra mágica ou um fetiche. Uma análise mais profunda revela uma falta de consenso, não somente quanto ao adjetivo “sustentável”, como também quanto ao desgastado conceito de “desenvolvimento”.

Ao discutir essa temática, Gadotti (2008, p. 14) define sustentabilidade como “o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente”. Inferimos, então, da afirmação do autor, que a ação em conjunto dos atores pertencentes à iniciativa privada, à sociedade civil organizada e ao poder público gera transformações capazes de prover *desenvolvimento sustentável*, sendo a educação o elemento imprescindível como ferramenta de preparação desses atores.

Nesse sentido, o desenvolvimento também exige o crescimento da capacidade de boa governança. Nas palavras de Paula (2000, p. 62),

[...] o bom governo depende em grande medida das qualidades e compromissos dos governantes, mas depende, sobretudo, da capacidade de escolha, participação e controle da sociedade civil. Isto, obviamente, está diretamente relacionado com os níveis de ‘empoderamento’ (*empowerment*) de uma dada sociedade, o que por sua vez depende dos níveis de capital humano e capital social.

Sachs (1992) considera que há um caminho intermediário entre a advertência a respeito do esgotamento dos recursos naturais, e o otimismo a respeito da crença de que a tecnologia seja uma solução. Segundo o autor, esse intermédio é resultado das conclusões do Relatório Founex, de 1972, a partir do qual se começa a disseminar a ideia de desenvolvimento sustentável, a qual se consolidou em 1987 com o Relatório Brundtland, que traz a noção de que meio ambiente e desenvolvimento são dois lados de uma mesma moeda.

Um dos maiores obstáculos à sustentabilidade é o aumento contínuo do consumo material, afirma Capra (2005, p. 259). Apesar da importância que tem na nova economia, o processamento de informações, a geração de conhecimentos e outros artigos “intangíveis”, o principal objetivo dessas inovações é o de aumentar a produtividade, e, consequentemente, em última análise, o fluxo de bens.

O Brasil é um país de cultura estatista, na qual o povo pensa que as chamadas “políticas de desenvolvimento” são de responsabilidade exclusiva do Estado. Contudo, se melhor analisadas as experiências de desenvolvimento bem-sucedidas, é possível perceber que, na maioria dos casos, existe um elevado nível de cooperação e parceria entre Estado, agentes econômicos e sociedade.

Nas palavras de Franco (2000, p. 60), a intervenção do Estado é “necessária, imprescindível, insubstituível mesmo”, porém não é “suficiente para promover o desenvolvimento”. O desenvolvimento deve partir da participação dos agentes locais para que seja entendido como humano, social e sustentável. Esses sim, são os verdadeiros responsáveis pelo desenvolvimento da comunidade em que se inserem, pois sem o interesse desses atores não há política pública que seja bem-sucedida e que alcance o almejado desenvolvimento ambiental.

Adotar estratégias de planejamento é adotar, na gestão participativa, um meio de promover e disseminar, na sociedade, o aprendizado por meio da prática. Nesse momento, o cidadão se torna capaz de identificar oportunidades, problemas, limites e obstáculos ao seu próprio desenvolvimento, para então decidir que postura tomar para seguir se desenvolvendo. Inspirado pelo ambiente administrado dentro dos referenciais da gestão participativa, ele se compromete em contribuir, não só consigo, mas com o processo de desenvolvimento local. Por serem participativas, essas estratégias contribuem para o crescimento do capital humano e do capital social, ampliando as possibilidades de empoderamento da população local e da conquista da boa governança, que são também condições necessárias para o desenvolvimento sustentável.

No tratamento do termo *sustabilidade* podemos destacar diferentes dimensões. Em sua obra, Montibeller (2004) apresenta as cinco dimensões⁵ de sustentabilidade do *ecodesenvolvimento* que Sachs definiu:

- Sustentabilidade social
- Sustentabilidade econômica

⁵ Os cinco princípios foram apresentados na conferência mundial sobre a conservação e o desenvolvimento da IUCN (Ottawa, Canadá, 1986).

- Sustentabilidade ecológica
- Sustentabilidade espacial
- Sustentabilidade cultural

A *sustentabilidade social* trata da redução das diferenças sociais e de dar atenção a todo tipo de necessidade, seguindo pela perspectiva de um desenvolvimento multidimensional. A *sustentabilidade econômica* trata da alocação e gestão de recursos. A *sustentabilidade ecológica* institui o emprego do potencial de cada ecossistema buscando preservar as fontes de recursos energéticos e naturais. A *sustentabilidade espacial* trata do equilíbrio entre cidade e campo, a fim de evitar concentrações de população e atividades. Finalmente, a *sustentabilidade cultural* procura identificar soluções particulares para as diferentes situações dentro de cada ecossistema.

O desenvolvimento sustentável surge depois e também apresenta cinco princípios, de acordo com Montibeller (2004, p. 49-50), da mesma forma que o ecodesenvolvimento. Esses princípios são:

- integrar conservação da natureza e desenvolvimento;
- satisfazer as necessidades humanas fundamentais;
- perseguir a equidade e a justiça social;
- buscar a autodeterminação social e respeitar a diversidade cultural;
- manter a integridade ecológica.

O quadro 2 a seguir foi inspirado no modo como Montibeller (2004, p. 50), a partir da identidade estabelecida por Sachs, estabelece relações entre os princípios e as dimensões da sustentabilidade.

Quadro 2: Componentes e Objetivos de cada um dos cinco pilares do Ecodesenvolvimento

DIMENSÃO	COMPONENTES	OBJETIVOS
SUSTENTABILIDADE SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de postos de trabalho que permitam a obtenção de renda individual adequada à melhor condição de vida e à maior qualificação profissional; - Produção de bens dirigida prioritariamente às necessidades básicas sociais. 	Redução das desigualdades sociais.

continuação_Quadro 2

DIMENSÃO	COMPONENTES	OBJETIVOS
SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxo permanente de investimentos públicos e privados (estes últimos com especial destaque para o cooperativismo); - Manejo eficiente dos recursos; - Absorção, pela empresa, dos custos ambientais; - Endogeneização: contar com suas próprias forças. 	Aumento da produção da riqueza social, sem dependência externa.
SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir respeitando os ciclos ecológicos dos ecossistemas; - Prudência no uso de recursos naturais; - Prioridade à produção de biomassa e à industrialização de insumos naturais renováveis; - Redução da intensidade energética e aumento da conservação de energia; - Tecnologias e processos produtivos de baixo índice de resíduos; - Cuidados ambientais. 	Melhoria da qualidade do meio ambiente e preservação das fontes dos recursos energéticos e naturais para as próximas gerações.
SUSTENTABILIDADE ESPACIAL / GEOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> - Desconcentração espacial (de atividades; de população); - Desconcentração/democratização do poder local e regional; - Relação cidade/campo equilibrada (benefícios centrípetos). 	Evitar excesso de aglomerações.
SUSTENTABILIDADE CULTURAL	<p>Soluções adaptadas a cada ecossistema. Respeito à formação cultural comunitária.</p>	Evitar conflitos culturais com potencial agressivo.

Fonte: Elaboração do autor, com base em Montibeller (2004, p. 50).

O desenvolvimento sustentável, por outro lado, possui um caráter mais político, centrando-se no papel desempenhado pela política ambiental de maior abrangência geográfica ao tratar dos problemas ambientais em nível global, além de ser focado na responsabilidade com as futuras gerações (MONTIBELLER, 2004, p. 52-53). Basicamente, as diferenças entre os conceitos residem no campo político e nas técnicas de produção. Contudo, o desenvolvimento sustentável apresenta as mesmas preocupações do ecodesenvolvimento e ambos se assemelham no caráter holístico, na abordagem sistêmica, no caráter ambiental e nos programas de planejamento ambiental, principalmente em nível global. Graças à convergência entre estes conceitos, é aceita a utilização tanto de um quanto de outro.

Interessante explicitar a relação entre dois termos bastante usados no campo da sustentabilidade socioambiental e que terminaram por adquirir o mesmo sentido conceitual. Esse vínculo entre ambos se deu por ter sido a palavra *ecodesenvolvimento* a precursora da expressão *desenvolvimento sustentável*. Ignacy Sachs foi a pessoa que divulgou e tornou conhecido o termo *ecodesenvolvimento* que, uma década mais tarde inspirou a denominação *desenvolvimento sustentável*. Para Sachs (1986, p. 15), o conceito emergiu a partir da necessidade de “definir um estilo de desenvolvimento particularmente adaptado às regiões rurais do Terceiro Mundo”. Ele deixou claro, no entanto, que isto não significa que não possa ser aplicado ao ambiente urbano.

Dez anos depois, e até a atualidade, Sachs, criador do Centro de Pesquisa sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cired), em Paris, passou a empregar o termo *desenvolvimento sustentável*, mesmo discordando da forma como ele tem sido tratado. Ele utiliza o novo termo, porque acredita em um ideal que consiste em atribuir ao termo *desenvolvimento*, sem o sufixo “eco” ou o adjetivo “sustentável”, as características do paradigma levantado pelos termos *ecodesenvolvimento* e *desenvolvimento sustentável* (MONTIBELLER, 2004, p. 54). Conforme consta na Declaração de Cocoyoc⁶, *ecodesenvolvimento* adquiriu um sentido de um “desenvolvimento socioeconômico ecologicamente saudável” (BELMONTE, 2015).

Sachs (1986, p. 18) proferiu:

o ecodesenvolvimento é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma

⁶ Documento produzido em 1974, em Cocoyoc, México, durante a *Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento*. É considerado como uma iniciativa que seu origem à construção de uma nova percepção acerca da relação entre sociedade e natureza, e que, pela primeira vez, incorporou-se a realidade de que existem os limites ambientais e sociais para o desenvolvimento e que estes devem ser respeitados.

forma que os culturais, as necessidades imediatas como também aquelas a longo prazo. Opera, portanto, com critérios de progresso relativizados a cada caso, aí desempenhando papel importante a adaptação ao meio postulada pelos antropólogos. Sem negar a importância dos intercâmbios, o ecodesenvolvimento tenta reagir à moda predominante nas soluções pretensamente universalistas e das fórmulas generalizadas. Em vez de atribuir um espaço excessivo à ajuda externa, dá um voto de confiança à capacidade das sociedades humanas de identificar os seus problemas e de lhes dar soluções originais, ainda que se inspirado em soluções alheias.

A verdadeira escolha não é entre *desenvolvimento e meio ambiente*, mas entre formas de desenvolvimento sensíveis ou não ao meio ambiente (SACHS, 1992). Consideramos, pois, como dimensão propulsora deste tema, para que ele ocupe a centralidade das preocupações em nível mundial, que um dos principais elementos que colaboram para o equilíbrio entre desenvolvimento e meio ambiente é a educação e a implantação de práticas sustentáveis na escola.

Percebam que há um imperativo de formar um cidadão capaz de interagir numa sociedade sustentável na qual prevaleça a economia verde, “aquela que resulta em melhoria do bem-estar da humanidade e em igualdade social, ao mesmo tempo em que se reduzem significativamente riscos ambientais e escassez ecológica” (VELLOSO et al., 2012, p. 15). E que espaço mais rico para compreender, absorver e materializar a necessidade de implementar projetos que desenvolvam a educação ambiental senão o espaço da escola?

Há de se compreender, então, que o papel de formação de um cidadão consciente que se requer da escola deve ser seguido e trabalhado no contexto social e ambiental de forma sistemática e inteligente. Além disso, essa formação de consciência não deve ser trabalhada de forma isolada, mas conjunta, para que possamos obter resultados mais positivos e melhor direcionamento para a tomada de posição dos atores envolvidos.

Respeitar o meio ambiente não é mera utopia e sim uma extrema necessidade para que a humanidade futura não venha a sofrer os riscos do desrespeito à natureza e da falta de consciência humana para com as gerações que hão de vir. Partimos do princípio que a escola é um dos espaços que mais favorece a ressignificação e a retransmissão desses ensinamentos, e que só na escola e a partir da escola, as coisas tomam proporções inimagináveis para mudarem de forma a se tornarem uma vontade de mudança da comunidade escolar como um todo, visando sempre o bem-estar comum. Neste empreendimento, as crianças se destacam como

grandes disseminadoras de suas aprendizagens e devemos nos reportar a elas para que a consciência de respeito ao meio ambiente e as noções de sustentabilidade sejam disseminadas e incorporadas, pelos jovens e adultos, de forma germinativa, produzindo resultados positivos de respeito e de conscientização em relação ao mundo em geral.

Devemos estabelecer uma conjunção de forças para disseminar o respeito no campo da preservação, bem como para potencializar a busca de soluções para os problemas que já existem no meio ambiente. Sustentabilidade, uso racional, cuidado, entre outras, deverão ser palavras de ordem para se trabalhar não só na educação, mas na comunidade como um todo.

O acúmulo sem limites de patrimônio e riqueza não pode ser compreendido como meta máxima a alcançar, fragilizando-se as condições de sobrevivência humana e das demais espécies. Faz-se necessário que se busque formas alternativas de sustentabilidade, de modo que assegurem o respeito ao meio ambiente. Deverão ser estudadas estratégias que façam com que o progresso possa caminhar lado a lado com o desenvolvimento da sustentabilidade e o respeito socioambiental.

Seria negligência cidadã pensar em desenvolvimento tecnológico e nos esquecermos de que o mais importante em todos os momentos que hoje vivenciamos, é sem sombra de dúvidas, a recuperação do meio ambiente. Além disso, inclui-se a busca por encontrar o paralelo no conceito e na vivência do *desenvolvimento*, de forma que se faça um dueto, de desenvolvimento e *desenvolvimento sustentável*.

Educação e sustentabilidade: qual o impacto dessa interação nessa importante jornada com vistas ao futuro?



Os últimos anos trouxeram uma mudança acentuada no processo educacional, entendendo-o como o condutor de ensino e obtenção do resultado que esperamos de um indivíduo, depois de concluir os seus anos de escolaridade. Isto porque os avanços tecnológicos trazidos à tona em nossos dias, e que criaram a chamada “geração digital”, mudaram de maneira que podemos caracterizar como ‘sem precedente’. A forma e a rapidez do processo de disseminação da informação tem causado espanto até mesmo dentro da própria escola que, antes, ocupava esse lugar. Ao mesmo tempo, o mercado e a sociedade passaram a exigir indivíduos cada vez mais capacitados e inteirados das novas formas de ação e expansão tecnológicas.

O indivíduo está cada vez mais informatizado e as trocas de informações das mais diversas fontes, são feitas quase que instantaneamente, permitindo que ações sejam difundidas em questão de segundos. Se toda essa tecnologia for utilizada em prol do desenvolvimento sustentável, teremos rapidamente um número considerável de adeptos ao processo. Na mesma direção, se as ideias forem disseminadas elas serão fortalecidas, enriquecidas e então poderemos agir de forma mais igualitária

em um processo contínuo de proposta e de partilha de ideias voltadas para as ações sustentáveis.

Tal como os conceitos de liberdade, justiça e democracia, o conceito de desenvolvimento sustentável não partilha de um significado unívoco e consensual. Este conceito leva a conhecer uma “entropia semântica” fermentada por concepções ideológicas e políticas sustentadas em diferentes princípios filosóficos, éticos, valorativos e de conhecimento (NEWTON et al., 2011, p. 21).

Define-se por *desenvolvimento sustentável* um modelo econômico, político, social, cultural e ambiental equilibrado, que satisfaça as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades. Falamos de um tipo de desenvolvimento que não exaure os recursos a serem utilizados no futuro. Essa definição surgiu na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pelas Nações Unidas para discutir e propor meios de harmonizar dois objetivos: o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental. Esta concepção começa a se formar e difundir junto com o questionamento do estilo de desenvolvimento adotado, quando se constata que este é ecologicamente predatório na utilização dos recursos naturais, socialmente perverso com geração de pobreza, extremamente desigual socialmente, politicamente injusto pela concentração e abuso de poder, culturalmente alienado em relação aos seus próprios valores e eticamente censurável no respeito aos direitos humanos e aos das demais espécies⁷.

Desenvolvimento sustentável, sintetizando a concepção de diferentes autores, significa possibilitar meios de realizar o crescimento econômico necessário ao país, sem negligenciar os cuidados com o meio ambiente, no sentido de colocar a responsabilidade da preservação como prioridade, e, ao mesmo tempo, garantir o desenvolvimento social tanto no presente como para as gerações futuras⁸. Neste sentido, a educação tratada como pioneira na evolução de mentalidades e na formação de opiniões, pode e deve se tornar a maior aliada para que se desenvolvam projetos e ações que visem ao sucesso nas questões de desenvolvimento sustentável. Não devemos, portanto, em nenhum momento, perder de vista o princípio máximo que norteia as práticas sustentáveis que é o da responsabilidade que o ser humano tem para com as futuras gerações.

7 Reflexão disponibilizada na Cartilha da Sustentabilidade. Fonte disponível em: <http://www.fermentec.com.br/downloads/1.Quem%20Somos%20-%20anexo%20III%20Cartilha%20Sustentabilidade.pdf>.

8 Fonte disponível em: http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/desenvolvimento_sustentavel.htm.

Expondo a questão de maneira mais abrangente, o desenvolvimento sustentável tem por objetivo primordial, promover o respeito e a harmonia entre a humanidade e a natureza. E, para que ele seja alcançado, é necessário construirmos um planejamento que reconheça, em primeiro lugar, que os recursos naturais podem ser finitos. Esta é a mentalidade que a escola precisa desenvolver nas crianças, desde a mais tenra idade, a fim de desenvolver o princípio mais básico da preservação no uso de qualquer recurso da natureza: esses recursos são finitos. Incorporando esse princípio, será mais fácil incutir a atitude do não desperdício para qualquer situação, desde a merenda, o material escolar, para que aplique essa aprendizagem em sua vida cotidiana dentro e fora da escola.

Consolidando esses primeiros passos, usar os recursos naturais de forma consciente passa a representar uma nova forma de desenvolvimento econômico que leva em conta o respeito ao meio ambiente. Portanto, o desenvolvimento sustentável exige a implementação de inovações tanto nos sistemas e processos educativos como nos processos que envolvem as atividades de ensino e de aprendizagem (NEWTON et al., 2011).

Em meio a esse cenário, resta à sociedade mundial concluir que a sustentabilidade, entendida como o equilíbrio entre as dimensões social, ambiental e econômica, constitui-se como o único, ou, no mínimo, o mais potente meio de desenvolvimento possível. Esse desafio, posto à frente da escola, deve mobilizar seus agentes para a busca de novas formas de educar, e por meio de processos que exijam ação participativa, sustentável e tecnológica. Tal mobilização levará a formar cidadãos que necessitem desenvolver competências, em muitos aspectos, diferenciadas daquelas de décadas passadas.

O principal desafio consiste no fato de que a escola ainda mantém, preponderantemente, os mesmos métodos de ensino de décadas passadas. A gestão escolar está no cerne de toda essa discussão. Cabe aos gestores, imbuídos da qualificação e do empenho necessário para tal, a responsabilidade de buscar meios de desenvolver e implementar, com o auxílio da comunidade escolar, a transformação ou a adaptação do processo administrativo-pedagógico para conduzir a escola à aquisição das funcionalidades que lhe são exigidas.

A educação para a sustentabilidade passa a se constituir como uma das novas demandas para a área em questão. Qual a razão disso? O fato de considerarmos que, formar no aluno a postura e o comportamento conscientes para a construção e manutenção de uma sociedade sustentável, passa a ser também uma de suas atribuições. Instituir a educação para a sustentabilidade exige uma nova conduta dos

agentes envolvidos na área, principalmente gestores educacionais e professores, que devem, a partir de agora, desenvolver uma posição mediadora que conduza a escola, o processo de ensino e a sociedade para um futuro pautado na sustentabilidade como um princípio incorporado pelas comunidades.

Como centralidade nesse processo, se considerarmos apenas o âmbito escolar, temos os profissionais da educação, que devem, então, exercer a liderança sustentável e fazer com que a comunidade escolar, preponderantemente os alunos, também desenvolvam um perfil alinhado com o desenvolvimento da referida conduta. Justificamos, desse modo, a importância deste tema para a sociedade, encabeçado pela educação, ao verificar a necessidade de compreensão das práticas educacionais, no sentido de serem aplicadas por líderes e de serem direcionadas para formar novas lideranças sustentáveis na comunidade que cerca a escola. Por tal razão, um dos objetivos desta publicação é também trazer a público as práticas bem-sucedidas de escolas que exercem a liderança sustentável, por meio da gestão participativa, como também a sistematização e discussão dos aspectos teóricos fundamentais, neste campo, e que estão disponíveis na literatura especializada. Aqui, o nosso leitor terá acesso a um mapeamento e consequente compreensão das principais práticas desenvolvidas sobre liderança sustentável na escola.

Conhecendo aspectos essenciais da educação sustentável

A educação é decisiva na formação de pensamentos e atitudes em relação à capacidade de respeitar e usar os recursos naturais. Isto é um fato e é consenso na teoria e na prática. É também uma grande ferramenta formadora de opiniões, desde os primórdios da civilização, além de ser considerada um dos caminhos mais eficazes no combate ao mau uso dos recursos da natureza, na formação de pensamentos e na busca de formas sustentáveis para o desenvolvimento humano, em parceria com o desenvolvimento ambiental e social. Hellmuth (2012, p. 178) nos chama a atenção para esta questão e reforça a importância do papel da educação:

Desde os primórdios da civilização, reconheceu-se que a educação é decisiva para formar a capacidade de desempenho de uma sociedade e de grupos numa sociedade. Isto se aplica tanto para ao conhecimento e as habilidades como para as dimensões psicosociais condicionadoras das atitudes. Quantos sistemas de educação atuais estão adequados para a formação de fortes contingentes de cidadãos responsáveis.

Ruscheinsky et al. (2012) já especificam um aspecto primordial: a educação ambiental não pode aceitar a lógica da exclusão. Por isso, uma escola que promove educação para a sustentabilidade deve ser fruto da interação integral da comunidade escolar, o que envolve também a inclusão, em seus projetos, de atores sociais externos aos muros da escola.

O entendimento da educação como um processo contínuo de aprendizagem, de ação e de reflexão que envolve os atores individuais e coletivos, nos leva a considerá-la como força criadora de novas maneiras de pensar, refletir e agir. Transformar a ideia abstrata de desenvolvimento sustentável em realidade geral aos povos da terra é um desafio enorme que tem como centro a educação, pois somente ela é capaz de efetuar essa transição (NEWTON et al., 2011).

Quando se trata de desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis,

a educação é central, pois, visando atender aos interesses em disputa, busca-se, respectivamente, ocultar – retendo nossa atenção numa miríade de fenômenos aparentemente desconexos, com a participação fundamental da mídia na construção do consenso – ou explicitar a essência da exclusão social (desigualdade social entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho) e da questão ambiental, i. e., o conflito entre interesses privados (acumulação capitalista) e o bem público – o meio ambiente, um “bem comum”, de todos e, particularmente, da “classe que-vive-do-trabalho” (NOVICKI, 2009, p. 219).

Novicki (2009, p. 219) conclui que tal classe “é quem paga os mais altos custos da degradação socioambiental, ou seja, grupos em piores condições socioeconômicas estão mais expostos que outros a riscos ambientais”. Para o autor, a educação para o desenvolvimento sustentável deveria possuir as seguintes características:

1. ser interdisciplinar e holística;
2. ser parte integrante do currículo como um todo e não como uma matéria separada;
3. favorecer o pensamento crítico e a solução de problemas;
4. recorrer a múltiplos métodos;
5. favorecer a participação dos alunos no processo de tomada de decisão;
6. integrar ao cotidiano as experiências de aprendizagem que são promovidas;
7. ser localmente relevante, ou seja, tratar as questões locais assim como as globais, fazendo uso de uma linguagem universal.

Ser interdisciplinar, nesse sentido, significa envolver de forma direta toda a realidade do entorno dos indivíduos e grupos, tudo o que está por perto, como conteúdos, formas e valores a serem trabalhados pelos processos educativos para a sustentabilidade. Não podemos, aqui, atribuir a responsabilidade de conscientizar os alunos restringindo a orientação a uma única disciplina ou a uma única área, fazendo-se necessário que haja uma interdisciplinaridade em toda a grade curricular, a fim de que se possa desenvolver plenamente o conceito e a tomada de decisões referentes a tão importante tópico. Além da interdisciplinaridade, acrescentamos o caráter transdisciplinar da educação socioambiental, perpassando, como conteúdo-eixo, em todas as disciplinas do currículo escolar.

De uma forma diferenciada e prazerosa, em todas as disciplinas devemos buscar estratégias para explorar os conceitos de desenvolvimento sustentável, enfatizando a dimensão do respeito ao meio ambiente, bem como integrando esse conceito com a sua face precursora que é o ecodesenvolvimento. Vale lembrar que *ecodesenvolvimento* pode ser tomado como um jeito peculiar que um grupo encontra para desenvolver práticas sustentáveis, sejam elas de reciclagem ou qualquer ação que promova o bem-estar, em consonância do ser humano com o meio ambiente, sem que isso tolha o desenvolvimento da sociedade. E, de uma forma supostamente tida como indireta, estão todos interligados por esta ação.

Os gestores, como líderes do projeto, deverão atuar de forma direta e disciplinada até conseguir implementar de forma positiva a mudança de ações e valores em relação ao meio ambiente, auxiliando os demais atores para que se agrupem e agreguem valores aos conceitos e ações desenvolvidas, no devido momento, em vista de programas de ação nessa temática para o futuro.

Os professores, por sua vez, estão diretamente vinculados aos alunos, de modo que deverão estar motivados no momento do repasse, instigando os mesmos a criarem ideias, caminhos, em vista da mudança de valores que já trazem arraigados como sendo os valores reais e corretos. Há de se fazer, aqui, uma mudança radical de valores e ideias, pois o que supostamente era tido como desenvolvimento, agora deverá ser transformado ou, pelo menos, adaptado à nova realidade, pois a sustentabilidade, neste caso, tornando-se como parte necessária e também como o grande desafio a ser atingido.

A escola e a comunidade é outro exemplo de interdisciplinaridade de valores e ações. Ambas têm uma função muito importante em relação à existência humana, uma vez que os seres humanos são condicionados a viver segundo os conceitos que a sociedade titulariza como fundamentais. A escola entra aqui como o eixo

polinizador desses valores e conceitos, lembrando que o que compõe esse eixo já deve ser trabalhado para atuar na sustentabilidade e de forma que já inicie incorporando o respeito às futuras gerações.

A educação ambiental também será destacada e explorada como ponto específico e entrará como fator muito importante, pois este tema se constituirá como um vínculo entre as linhas de ação, os pensamentos e as mudanças que ocorrerem no campo dos valores. Estes serão os mobilizadores essenciais para que ocorram as mudanças de visão e de concepção nesta nova sociedade e sua forma de se enxergar, pensar e agir, visando o desenvolvimento sustentável.

As metodologias utilizadas deverão ser desenvolvidas, adaptadas, testadas, avaliadas em conjunto e aprovadas por todos, levando em consideração que todos estarão unidos, visando atingir um objetivo único, que é encontrar, desenvolver e aplicar formas sustentáveis, sem que isso se torne um dificultador do pleno desenvolvimento de toda a sociedade. O currículo escolar deverá ser bem trabalhado, pois quando há um sentido comum, não há problemas na socialização de informações e de aprendizagens.

A educação terá aqui não somente a responsabilidade de ser interdisciplinar, mas também deverá agir de forma holística, ou seja, procurar compreender e repassar o entendimento dos fenômenos em sua totalidade e globalidade. Realizada de forma holística, torna-se um fazer de extrema importância, uma vez que vai auxiliar todos os envolvidos a compreenderem e respeitarem o meio ambiente como um todo, contribuindo para que a formação de opinião a respeito do ecodesenvolvimento, do desenvolvimento sustentável e do respeito socioambiental seja produzida de forma efetiva, eficiente e eficaz, e os conceitos não sejam concebidos de forma fragmentada. O ecodesenvolvimento torna-se, intrinsecamente, um processo intensivo de conhecimento, que depende, em grande parte, de opções inovadoras – baseadas na harmonização de objetivos sociais, ecológicos e econômicos –, tecnologias ambientalmente favoráveis, de arranjos institucionais adequados e de pacotes de políticas públicas (RUSCHEINSKY et al., 2012, p. 194).

Sustentabilidade é

[...] também a observância da interdependência de vários elementos da sociedade, entre si e em relação ao tecido social, onde a sustentabilidade está mais relacionada ao reconhecimento das necessidades e interesses das outras partes (grupos comunitários, instituições educacionais e religiosas, força de trabalho e público), não esgarçando, mas, ao contrário, reforçando a rede de relacionamentos que as mantêm integradas (SAVITZ, 2007, p. 3).

Capra (2002, p. 212) nos exorta à percepção de que “uma comunidade humana sustentável interage com outros sistemas vivos – humanos e não humanos – de maneira a permitir que vivam e se desenvolvam de acordo com a sua natureza”. Para o autor, no que ele chama de “domínio humano”, a sustentabilidade é uma dimensão de sobrevivência e de convivência “perfeitamente compatível com o respeito à integridade cultural, à diversidade cultural e ao direito básico das comunidades à autodeterminação e à auto-organização”. Considera que, por possuirmos a natureza humana, somos todos intrinsecamente comprometidos com este objetivo, movidos apenas pela autodeterminação e auto-organização, como elementos que nos pertencem por natureza. A fusão entre “respeito aos direitos humanos e ética da sustentabilidade ecológica” se sustenta na constatação de que a sustentabilidade “tanto nos ecossistemas quanto na sociedade humana” transcende a dimensão individual e passa a se constituir “propriedade de toda uma teia de relacionamentos”. A consequência disto é que toda uma comunidade está comprometida com esta questão.

A concepção de Capra (2002) nos sinaliza para possibilidades amplas e reais de alcance dos objetivos na questão das práticas sustentáveis na escola, situando-as como algo que, por natureza pertence ao humano. O autor sugere que a sustentabilidade como uma predisposição natural, que precisa ser “despertada”, ou seja, a realidade de superar o desafio de materializar esse compromisso com o ambiente, adquire uma materialidade muito próxima de nós. Reportando-nos ao discorrido até aqui, basta imprimir o primeiro e decisivo passo nessa direção, ascendendo os objetivos da preservação para o espaço de prioridade um. E este, reforçamos, é um compromisso potencialmente exequível, em primeira mão, para a educação.

Portanto, respeitar o meio ambiente e criar ações que possam ser repassadas e aceitas de forma social, para que sejam executadas, habitualmente, de forma sustentável é o caminho natural a ser seguido. De acordo com a Carta da Terra (UNESCO, 2000), faz-se necessário que se identifique e coloque em prática as condicionantes de produção de um modelo de crescimento alinhado ao desenvolvimento sustentável. A carta recomenda:

- a. Prover cada ser humano de educação e recursos para assegurar uma condição de vida sustentável e proporcionar seguro social e segurança coletiva aos que não são capazes de se manter por conta própria;
- b. Afirmar a igualdade e a equidade dos gêneros como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas;

- c. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável; e
- d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma condição de vida sustentável.

Na perspectiva apresentada, a educação torna-se um fator de fortalecimento do desenvolvimento sustentável. Contudo, ao discutir esta temática, Síveres (2010) sugere que a educação sozinha, de maneira isolada, não é capaz de promover o desenvolvimento sustentável, mas ela torna-se um meio primário para garantir a igualdade de acesso a oportunidades de qualidade de vida, bem como de formação de uma consciência social e ambiental. A educação, em sua dimensão coletiva, comunitária, também é concebida como capaz de gerar ações que colaborem com o desenvolvimento e a continuidade de uma sociedade mais sustentável, na qual entidades governamentais, iniciativa privada e sociedade civil organizada se unam ao conceito de sustentabilidade, formando uma estrutura de governança, na qual o conhecimento e a ação se complementam e geram formas de crescimento social e econômico alinhadas à necessidade de preservação do meio ambiente.

Dada a importância da relação entre educação e desenvolvimento sustentável, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) foi instituída em 2002 pela ONU. A ideia foi desenvolver estudos e projetos que pudessem dar forma a metodologias e práticas de educação formal e informal que contribuissem para o desenvolvimento sustentável. Ao instituir a década da educação, a ONU recomendou a criação de um plano que permitisse o desenvolvimento de um modelo de educação que pudesse favorecer o desenvolvimento sustentável. Com base nisso, foi criado o Grupo de Referência da Década da Unesco, que buscou formular estratégias para o desenvolvimento de uma reforma na educação pela introdução de princípios e diretrizes condizentes com um modelo de ensino e aprendizagem que produzisse a educação do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005).

A Década da Educação não é, necessariamente, um período de tempo ou um documento único. Constitui-se num conjunto de parcerias que procura reunir uma grande diversidade de interesses e preocupações. É um instrumento de mobilização, difusão e informação, formando, dessa maneira, uma rede de responsabilidades por meio da qual governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente (UNESCO, 2005). Inferimos, assim,

a partir dessa observação, que a década da educação já está propondo um modelo fundamentado na participação de diversos atores na estruturação e desenvolvimento do processo educacional. Sendo que, para isso, a gestão participativa na escola se apresenta como um modelo ideal de formatação estrutural, administrativa e pedagógica. Na verdade, esse modelo, que, aqui, escolhemos chamar de *referencial*, nos parece suficientemente bem estudado, abordado em diversas pesquisas, discutido e exaustivamente analisado por autores reconhecidos na área. É preciso agora materializar o próximo passo e evoluir no sentido de colocar em prática. Para tanto, é importante saber que há escolas que avançaram significativamente e que potencializam a viabilidade desse referencial. Algumas delas estão sendo apresentadas neste livro, detalhando elementos essenciais da trajetória, obstáculos superados e resultados alcançados.

Gadotti (2008) nos lembra que a própria Carta da Terra por si já tem um potencial educativo denso e que ainda não foi aproveitado, adequadamente, usufruindo-se de todo o potencial que oferece. Ele também afirma na Carta que recai, evidentemente, sobre a educação a nobre responsabilidade de se constituir em um meio eficaz, construir o desenvolvimento e ser a chave adequada que abre portas para criarmos um futuro sustentável. Seu texto nos conclama a caminhar adiante, quando nos exorta: “Como nunca antes na história, o destino comum nos conclama a buscar um novo começo”⁹. Na compreensão do autor, a educação é necessária para que seja estabelecida a “cultura da sustentabilidade, a partir da introdução de projetos de sustentabilidade nos Planos de Desenvolvimento Institucionais das Escolas” (GADOTTI, 2008, p. 20-21).

No intuito de reforçar a proposta de Gadotti (2008), que é de aproveitarmos melhor o potencial da Carta da Terra no que pode nos propiciar de *insights*, caminhos, estímulo, subsídios e aprendizagens acerca de tudo que se refere às práticas sustentáveis na escola, vamos nos estender um pouco mais em seu rico conteúdo.

9 CARTA DA TERRA: texto completo disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.doc>.

A Carta da Terra¹⁰: um potencial inimaginável de aprendizado das práticas sustentáveis

Afinal, nas palavras de Leonardo Boff, trata-se de “um dos textos mais completos que se tem escrito ultimamente, digno de inaugurar o novo milênio. Recolhe o que de melhor o discurso ecológico produziu, os resultados mais seguros das ciências da vida e do universo, com forte densidade ética e espiritual”¹¹.

A iniciativa surgiu, em 1992, na tentativa de romper o ciclo crescente de ameaças à estabilidade dos recursos da natureza no planeta Terra, e como uma estratégia para que se pensasse os problemas ecológico-sociais de forma direcionada, visando à efetividade. Depois de dificuldades de fundamentação de uma “visão integradora” da Agenda 21, documento mais importante da Eco 92 (BOFF, 2001), surgiu a ideia de escrever uma Carta como algo que emergisse ‘da base’, ou seja, representasse legitimamente as aspirações da humanidade. Composta de 23 pessoas de diferentes nacionalidades, entre elas, Leonardo Boff, a comissão criada para redigir a carta iniciou a tarefa de realizar uma consulta mundial com o fim de levantar as necessidades e subsidiar o seu conteúdo.

Em suma, foram definidos quatro princípios básicos:

- (1) Respeitar e cuidar da comunidade de vida
- (2) Integridade ecológica
- (3) Justiça social e econômica
- (4) Democracia, não violência e paz.

O texto é iniciado com uma afirmação importante de nosso vínculo com o planeta Terra e, portanto, institui um comprometimento inerente aos seres humanos e racionais, de garantir a própria sustentabilidade, na medida em que preserva esse ambiente-vida que a nós pertence, por natureza: “[...] devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum”.

Em vista disso, a Carta nos exorta a “somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz”. Contudo, só atingiremos este propósito, se nós, “os povos da Terra”, assumirmos e incorporarmos nossa responsabilidade

10 Todo o conteúdo deste tópico, literal (identificado por aspas) e não-literal, foi reproduzido e/ou produzido, construído, com base na fonte original Carta da Terra, disponível em www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.doc.

11 Fonte disponível em: <<http://www.institutoatkwhh.org.br/compendio/?q=node/20>>.

com o coletivo, o comunitário, o solidário, compreendendo o nosso vínculo com uma grande comunidade que se intitula “vida”. E, acima de tudo, com o olhar no presente e no futuro, estendendo esse vínculo de cuidado e amor fraterno às futuras gerações. Acrescento, aqui, um cuidado também com o passado, com o propósito de cultivar um aprendizado baseado nos conhecimentos adquiridos via experiência vivida.

A Carta nos ensina que somos apenas uma parte de um universo imenso em processo ininterrupto de evolução. Esta é uma das grandes contribuições em termos de aprendizado e, sobretudo no que cabe à educação disseminar, aprofundar e polinizar. Saber que não somos seres únicos, pressupõe romper o vínculo com a histórica fragmentação, entre muitas outras coisas, dos conteúdos que a escola desenvolve em sua tarefa de garantir a aprendizagem. Romper com a cultura da fragmentação é uma etapa de conscientização primordial para compreendermos a essencialidade das nossas relações, da nossa conexão automática com o outro e com o ambiente, porque o universo é constituído de relações.

O conceito de vida na Terra e a ideia de “nossa lar” adquire, assim, e deve ser compreendida em sua integralidade. Mesmo diante da imprevisibilidade da ação da natureza, tornando a nossa “existência uma aventura exigente e incerta”, o princípio da integralidade nos mantém unidos e uníssonos nesse processo complexo de evolução para o qual a Terra providencia as condições essenciais para que nunca fique estagnado. É preciso, no entanto, que, por via da educação, nos tornemos conscientes de que a “capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos”. Isto amplia a nossa corresponsabilidade com a sobrevivência desses ecossistemas que compõem o “meio ambiente global”, tendo em conta a finitude dos recursos que nos disponibiliza. Segundo exposto na Carta, esse é o nosso “dever sagrado”, e de seres racionais que somos.

Quanto ao que chama de “desafios para o futuro, a Carta nos aponta um alerta importante, fundamental: “a escolha é nossa”. Essa escolha está definida entre dois polos: “formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida”. Diante da gravidade das consequências de nossa suposta má escolha, a educação é convocada e apontada, aqui, como a ferramenta que mais subsídio pode oferecer em termos de orientação e condução da humanidade para as melhores escolhas. Imprimir mudanças, liderar transformações profundas na realidade que aí está, torna-se, com isso, uma questão de sobrevivência *no* e *do* planeta. Não devemos nos acomodar e esperar, deitados

em ‘berço esplêndido’, que necessidades básicas sejam usurpadas de nós pelas nossas próprias inconsequências. Será incorrer no risco de não ter mais o básico. A tecnologia construída e disponibilizada pela criatividade intrínseca dos indivíduos, já foi capaz de apontar alternativas eficazes de proteção e de preservação, ajudando a reduzir os impactos de nossa negligência com o meio ambiente. O próprio advento de uma “sociedade civil global” já tem contribuído para criar novas oportunidades de alcançarmos um “mundo democrático e humano”.

A responsabilidade é, contudo, *universal*, sugere o conteúdo da Carta. O que nos torna únicos em nossa multiplicidade é a condição de ocuparmos o mesmo “lar”, que podemos denominar “comunidade terrestre”. Isso faz com que a dimensão local e a global de nossa convivência estejam em plena e permanente conexão. Para cada indivíduo é atribuída a responsabilidade pelo presente e pelo futuro. Além de nos constituirmos uma família humana, também são nossos irmãos “todo o mundo dos seres vivos”. Logo, a visão é compartilhada.

Em nossas práticas sustentáveis, podemos nos reportar aos 16 princípios resumidos na Carta da Terra e vislumbrar, em cada um, inúmeras possibilidades de construir atividades para serem desenvolvidas na escola, com alunos de todas as faixas etárias, séries e modalidades.

1. Respeitar a Terra e a vida em toda a sua diversidade.
2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.
3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.
4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.
5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida.
6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.
7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário.
8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido.
9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental.

10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável.
11. Afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas.
12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a viver em ambiente natural e social capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.
13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e proporcionar-lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões e acesso à justiça.
14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.
15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração.
16. Promover uma cultura de tolerância, não violência e paz.

Notemos a riqueza singular de cada princípio, e de como cada um encerra uma dimensão que pode ser explorada nas atividades e projetos que a escola poderá criar. O trabalho pode ser desenvolvido por diferentes estratégias, entre elas:

- a) Vídeo-debates envolvendo o tema de um ou mais princípios;
- b) Socialização de experiências com a narrativa de histórias de vida dos próprios alunos ou de familiares convidados para um círculo de conversas;
- c) Vivências realizando caminhadas, passeios, por locais que possibilitam a observação de fenômenos que suscitam reflexões e diálogos a respeito do tema;
- d) Criar ritos vivenciais de imersão, utilizando-se da música, poesia, declamação etc., em espaços da natureza;
- e) Plantar sementes e acompanhar o crescimento, promovendo análises das etapas, diálogos, rodas de conversas com agricultores.

Por fim, para que alcancemos a consolidação de uma “comunidade global sustentável”, é necessário que todas as nações do mundo renovem e sustentem seu comprometimento com o meio ambiente. É importante também que todas as nações

apoiem “a implementação dos princípios da Carta da Terra como um instrumento internacional legalmente unificador quanto ao ambiente e ao desenvolvimento”.

A década da educação: onde se posicionam os fatos?

Pela sua força de impacto na formação de pessoas, a educação passa a ter, a reforçar ou a ratificar um papel fundamental na tarefa maior e mais nobre de conscientização para incorporarmos e polinizarmos a atitude que se expressa por ações sustentáveis. Gadotti (2002, 2008) também enfatiza que a relação entre educação e desenvolvimento sustentável deve abranger todos os níveis escolares, sendo que esse processo deve ser iniciado na infância e estendido por toda a vida. A efetividade da intervenção que as crianças obterão nesses espaços, certamente se frutificará perenemente como atitude adquirida, modificando, de fato, o percurso que ela seguirá na sociedade, após esses anos, que devem ser de imersão em processos profundos e profícios de aprendizagem de suas origens. Reportando-nos a Capra (2002), está na nossa origem o potencial de ‘retornar’ e nos ajustarmos à nossa mãe natureza.

O estabelecimento da Década da Educação colabora para a implantação desta visão de mundo e de desenvolvimento socioeconômico de ampla acessibilidade, em que todos possam se beneficiar da educação em vista de oportunidades de igualdade e justiça social, da apreensão de valores, comportamentos e modos de vida mais alinhados a um projeto de futuro sustentável. Tudo isso reunido e articulado se traduz em transformações sociais positivas.

Dessa forma, a instituição da década da educação se pautou em cinco objetivos básicos, conforme descrito no relatório da Unesco (2005, p. 17):

1. Valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável;
2. Facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS);
3. Fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele, por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos;
4. Fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável; e

5. Desenvolver estratégias em todos os níveis, visando a fortalecer a capacidade no que se refere à EDS.

O atendimento desses objetivos se traduz em um modelo educacional para o desenvolvimento sustentável. De acordo com a Unesco (1999), o fator primordial para a execução desses objetivos é o entendimento de que a educação para o desenvolvimento sustentável deve ser considerada uma abordagem de aprendizagem contínua. Tal afirmação abre espaço para a inferência de que os mais diversos atores sociais pertencentes à comunidade e às instituições públicas e privadas devem colaborar continuamente no processo de interação com a escola. Essa é também uma forma de aprendizagem educacional continuada para todos os envolvidos no processo. Esse raciocínio ratifica a afirmação contida no relatório da Unesco (2005, p. 19), segundo a qual “todos somos partes interessadas na educação para o desenvolvimento sustentável”. Portanto, devemos nos comprometer e participar da gestão e da implantação do processo educacional sempre que isso for possível.

Soares (2007) afirma que a relação entre educação e desenvolvimento sustentável é complexa e ganha novos elementos tanto no cenário interno quanto no externo, assumindo dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais. Tudo isso propicia, segundo a autora, a criação de diversos projetos que dialogam entre si, mas que, ao mesmo tempo, se inserem em uma disputa de hegemonia social, decorrente da oscilação entre propostas inovadoras e antigas de educação e de desenvolvimento. Na década da educação houve a preocupação em estimular e orientar a implantação de propostas inovadoras, ao demonstrar o papel-chave da educação. Segundo a Unesco (2005, p. 43),

A educação deve inspirar a crença que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas em escala global. A educação é o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável, aumentando a capacidade das pessoas de transformarem sua visão de sociedade em realidade. A educação incentiva os valores, comportamento e estilos de vida necessários para um futuro sustentável. A educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em longo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades. A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro.

Ainda a respeito da relação entre educação e desenvolvimento sustentável, a Unesco (1999) afirma que, para unir a educação e o ideário de desenvolvimento sustentável, é necessário trabalhar também a interdisciplinaridade junto com o

planejamento e o desenvolvimento dos sistemas educativos, fazendo com que a educação fundamental de boa qualidade seja acessível a todos. Isto trará uma base sólida para a aprendizagem contínua. Para que ocorra, são necessárias a interação e a ação geral dos atores locais da educação para o desenvolvimento sustentável e também uma reforma curricular e estrutural no sistema educacional.

Educação ambiental versus desenvolvimento sustentável: uma análise comparativa

Ruscheinsky et al. (2012, p. 42) informam que a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental da ONU, realizada em Tbilisi, Geórgia, no ano de 1977, defende um conceito de meio ambiente que abrange uma “série de elementos naturais, criados pelo homem, e sociais”, constituindo estes um conjunto de “valores culturais, morais e individuais, assim como relações interpessoais na esfera do trabalho e das atividades de tempo livre”. Para o autor, ao atribuirmos ao meio ambiente esse “perfil nitidamente socioambiental”, estamos também confirmado que não cabe concebê-lo sob uma ótica “biologicista”. O reconhecimento desta área, no cenário nacional, decorreu da luta dos ambientalistas, a partir da promulgação da Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. De acordo com a Unesco, em documento proposto durante a ECO-92¹², a Educação Ambiental nada mais é do que uma das temáticas que contribui para o desenvolvimento sustentável (SAUVÉ, 1997).

Contudo, Ruscheinsky et al. (2012) defendem que a implementação de um projeto bem-sucedido de educação ambiental envolve diferentes dimensões: a de autonomia, a descentralização, a diversidade e a comunidade, pois os conceitos de ambiente e sociedade são indissociáveis. Vernot (1989) simplifica a questão ao atribuir à educação ambiental a caracterização de uma teoria cotidiana. Orr (1992), por sua vez, e com base em Thoreau, concebe a educação como uma ferramenta de reabilitação que, por intermédio da arte, propicia uma convivência harmônica com o meio ambiente.

As mudanças necessárias para a construção de uma sociedade sustentável contemplam o caráter coletivo antes do individual, no que diz respeito ao plano

12 Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento, realizada no ano de 1992, na cidade do Rio de Janeiro.

inovador que essa sociedade requer, pois as transformações almejadas precisam ocorrer no plano de uma coletividade, onde todos estejam envolvidos pelas relações sociais em um espaço geográfico. De acordo com Ruscheinsky et al. (2012, p. 64), “as melhorias na qualidade de vida e o desenvolvimento social, cultural, educacional e psíquico também só têm sentido no plano coletivo, e não no individual”. Ruscheinsky et al. (2012, p. 71) também pontuam que “as interdependências que se constituem em desafios contemporâneos para a Política Nacional de Educação Ambiental” encontram-se em conformidade com cinco grandes provocações:

- a) Buscar uma sociedade democrática e socialmente justa.
- b) Conduzir ao desvelamento das relações de dominação.
- c) Viver, efetiva e concretamente, ações transformadoras.
- d) Atender às necessidades de constante busca do conhecimento.
- e) Instrumentalização científico-tecnológica para resolução de conflitos socioambientais.

Prosseguindo a sua reflexão nessa mesma linha, Rucheinsky et al. (2012, p. 74) afirmam que

a educação ambiental, por sua natureza complexa e interdisciplinar que envolve aspectos da vida cotidiana, questiona a qualidade de vida e explica interdependências entre ambiente e sociedade, carrega um forte potencial emancipatório.

De acordo com os autores, a educação ambiental deve se desenvolver por meio de redes de atores sociais. Sendo assim, a sua promoção exige uma visão sistêmica na qual arranjos sociais e democráticos são imprescindíveis.

Para Almeida (2007, p. 54), gestão ambiental e educação ambiental se relacionam de tal forma que constituem-se ambas como

um processo de articulação das ações dos diferentes agentes sociais que interagem em um dado espaço com vistas a garantir a adequação dos meios de exploração dos recursos ambientais – naturais, econômicos e socioculturais – às especificidades do meio ambiente, com base em princípios e diretrizes previamente acordados e definidos.

Nesse cenário, a educação ambiental se apresenta como uma importante ferramenta para a construção de modelos racionais de produção que possam promover desenvolvimento sustentável. Consideramos que deve ser promovida sob um modelo pedagógico e metodológico de interdisciplinaridade, pois o que percebemos é

que “embora tenha havido um desenvolvimento do saber ambiental em várias temáticas das ciências naturais e sociais, esses conhecimentos não foram plenamente incorporados aos conteúdos curriculares de novos programas educacionais” (LEFF, 2001, p. 241).

A interdisciplinaridade se faz necessária para que o desenvolvimento do projeto, mesmo validado pelo maior número de pessoas envolvidas, tanto de forma direta como indireta. Dos envolvidos é requerido o domínio do conhecimento necessário para colocar o projeto em prática e com o objetivo de vivenciar, positivamente, as ações propostas.

Colocar em prática a interdisciplinaridade das ações não é tão difícil quanto parece. Importa que todos tenham consciência de suas responsabilidades e procurem agregar valores ao que será realizado. Interdisciplinar, aqui, não se resume somente em intercalar conteúdos. Neste momento, significa trocar o maior número de informações possíveis e passíveis de atingir o resultado esperado do projeto em questão. Respeitar o meio ambiente, desenvolver práticas sustentáveis na escola, levar para o cotidiano as ações compatíveis com a sustentabilidade, de modo que possam ser executadas independentemente do ambiente no qual estejam inseridas, também é uma forma de ‘interdisciplinar’ as ações.

Gadotti (2008) propõe um modelo de ecopedagogia, no qual o professor demonstra uma predisposição a relacionar-se com o aluno, com base no acolhimento e no cuidado, princípios básicos de uma educação com foco na sustentabilidade. A ecopedagogia promove, assim, a aprendizagem do sentido das coisas na vida cotidiana, favorecendo a transdisciplinaridade, a interculturalidade e o construtivismo, que, conjuntamente, favorecem a concepção de indivíduo mais disposto e preparado para construir e viver em um mundo sustentável.

É possível fazer com que a educação ambiental seja o elemento condutor do processo de transição para uma sociedade sustentável. Mas, para isso, é necessário unir educação e ética ambiental, construindo um novo modelo educacional onde “os princípios e valores ambientais promovidos por uma pedagogia da complexidade” (LEFF, 2001, p. 243) levem o aluno a perceber as interrelações existentes entre o seu próprio desenvolvimento e a realidade do meio social, econômico e ambiental que o cerca, o que confere, ao saber, um caráter subjetivo. Isso exige um modelo educacional que só se torna possível se ocorrer a interdisciplinaridade na educação ambiental, para que esta possa ser desenvolvida “dentro de um processo estratégico que estimula a reconstrução coletiva e a reapropriação subjetiva do saber” (LEFF, 2001, p. 246).

Reportando às concepções de educação ambiental, a educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental, se considerarmos as proporções de alcance de cada conceito. De um lado, a educação ambiental, em determinadas situações, é tratada como apenas uma disciplina curricular, e, de outro, porque a educação para o desenvolvimento sustentável possui um domínio bem mais amplo, abrangendo a educação formal e informal, bem como um programa ou um projeto de educação continuada. Em outras palavras, o desenvolvimento sustentável pode ser associado à formação de uma atitude, um jeito de ser e de viver, uma visão de mundo, tendo a educação ambiental como um potente meio de constituição desse estilo de vida. Estabelecida essa distinção, consideramos que a educação ambiental contribui fortemente para a educação do desenvolvimento sustentável, pois quando bem estruturada, ela enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente (UNESCO, 2005).

O desenvolvimento sustentável engloba, pois, a educação ambiental, remetendo-a para um contexto mais específico, circunscrito à dimensão educativa, ou seja, de formação. Esse contexto envolve questões fundamentais para o desenvolvimento sustentável, entre elas, os fatores socioculturais e sociopolíticos de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. Assim, a educação ambiental deve ser trabalhada em uma visão interdisciplinar, compondo um conjunto de objetivos de aprendizagem do desenvolvimento sustentável e, portanto, de largo alcance. A estratégia é fazer com que o desenvolvimento sustentável esteja integrado em outras disciplinas, operando e sendo abordado como um eixo transversal, em vez de ser estudado como uma disciplina independente e isolada dos demais conhecimentos e acontecimentos que cercam o educando.

O relatório da Unesco (2005, p. 45) orienta algumas características básicas que devem fazer parte do *corpus* de estudo da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável:

A educação para o desenvolvimento sustentável deve possuir as seguintes características:

- *ser interdisciplinar e holística*: aprendizado voltado para o desenvolvimento sustentável como parte integrante do currículo como um todo, não como uma matéria separada;

- *ter valores direcionados*: é imprescindível que as normas assumidas – os valores e princípios compartilhados a que servem de base

para o desenvolvimento sustentável – sejam explícitas de modo que possam ser analisadas, debatidas, testadas e aplicadas;

- *favorecer o pensamento crítico e as soluções de problemas*: que gere confiança para enfrentar os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável;

- *recorrer a múltiplos métodos*: palavra, arte, teatro, debate, experiência, pedagogias diferentes que deem forma aos processos.

Desse modo, a temática da educação para o desenvolvimento sustentável se apresenta efetivamente como um denso desafio, numa perspectiva de curto e médio prazo, na conjuntura do modelo educacional brasileiro. Podemos, em suma, conceber não uma *versus* a outra, mas no sentido da complementaridade, unindo-as em objetivos-fim, como a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável.

Educação, gestão participativa e promoção do desenvolvimento sustentável: unindo fronteiras

Neste tópico discutiremos a educação para o desenvolvimento sustentável, porém, na perspectiva de um referencial de gestão e sob um olhar mais abrangente, que é o da educação. Mais especificamente, a proposta é compreender melhor como se dá essa relação entre gestão e desenvolvimento sustentável, na perspectiva da educação, para chegarmos a um tema mais específico, que são as práticas sustentáveis na escola. Antes, porém, vamos entender um pouco dessas ‘fronteiras conceituais’ entre educação e sistema escolar. Por que, ora nos referimos à educação, ora nos referimos à escola? Trata-se apenas de uma questão de semântica?

Do ponto de vista de Brandão (1985), educação é algo tão abrangente quanto as relações humanas. Na concepção desse autor, educação acontece “em casa, na rua, na igreja ou na escola” e ele afirma ainda que, de um jeito ou de outro, ou até de muitos jeitos, “todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”. Mas, também nos beneficiamos da educação “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.” Suas palavras nos levam a olhar para o conceito de educação como algo, que, de fato, engloba a nossa vida na totalidade. Cada passo que imprimimos, cada ato que praticamos, cada pensamento que nos move, cada som que emitimos, cada gesto que expressamos, tudo provém, de algum modo, da educação.

Luckesi (2001, p. 30) complementa ampliando ainda mais o impacto da educação sobre um e sobre todos, sobre a sociedade e sobre a humanidade:

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.”

Na visão de Luckesi (2001), a educação é o que move, é o que mobiliza o ser humano em todos os seus pensamentos e ações. Adquire, assim, o *status* de um instrumento de transformação social. Não um processo em si, mas um fim a ser atingido, dada a sua abrangência. Brandão (1985), ao afirmar que a educação opera “em casa, na rua, na igreja”, já nos deixa claro que transcende o ambiente escolar. Isto acrescenta à educação um caráter de informalidade que não cabe à escola, visto que sua ação é sempre sistematizada e didaticamente organizada. Logo, educação não é escola, mas escola é um instrumento-meio de educação. E podemos concebê-la como um instrumento que sistematiza algumas dimensões da educação. A escola estaria, assim, para uma visão mais restrita, mas circunscrita a um espaço delimitado que nos propicia receber e sermos beneficiados pela ação educativa. A educação não tem espaço próprio. É algo que transversa o mundo e nossa vida de todos os lados. É um espaço que se assemelha ao horizonte da utopia, declamado por Eduardo Galeano (1994):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Semelhante à utopia, se definida do modo expresso por Galeano, a educação assemelha-se a esse horizonte que buscamos alcançar e que jamais chegaremos até lá. Não por ser impossível de adquirir os seus efeitos, mas por esses benefícios e impactos em nosso desenvolvimento humano não estarem restritos a um espaço nem a um tempo determinados. Então, com relação à educação somos eternos caminhantes rumo ao horizonte de nossa constituição como seres sociáveis e responsáveis pelo que aprendemos nessa longa jornada. Isto porque entendemos, como Brandão (1985), que a educação não é um ponto de chegada, mas um processo. Um processo dinâmico, no qual se cruzam ações e relações, no âmbito local e global, para, assim, produzir as transformações.

Brandão (1985, p. 11) reforça a força da educação, quando afirma que ela “participa do processo de produção de crenças e idéias (*sic*), de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força”.

Podemos pensar que, assim como a educação ambiental é parte-meio do desenvolvimento sustentável, a escola é parte-meio da educação. Ambos os conceitos estão vinculados, porém com diferenças em termos de dimensão e do universo que abrangem.

Aliando à questão da sustentabilidade, segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 11), “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”. Para obter sucesso, a liderança sustentável deve envolver todos na escola em prol da causa do desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, gestor e professor assumem um papel de extrema importância na promoção das mudanças que se deseja implementar, no sentido de melhorar o direcionamento da formação de mentalidade nos alunos.

Freitas (2005) apresenta quatro princípios fundamentais para a formação de líderes e inclusão da educação para o desenvolvimento sustentável num programa de formação de educadores/professores:

- a) Conscientização de todos os professores para as suas responsabilidades em educar os alunos para a participação na sociedade civil e na promoção do desenvolvimento sustentável.
- b) Interdisciplinaridade nos programas de formação de professores, com estudos integrados de filosofia, sociologia e psicologia da educação, assim como metodologias de ensino, teoria curricular e estudos curriculares aplicados, que possibilitem reorientar o ensino de diferentes conteúdos numa perspectiva de liderança e educação sustentável.
- c) Os professores que desejam concentrar seus trabalhos na educação ambiental devem adquirir competências específicas nessa área.
- d) A formação contínua dos professores deve permitir que eles reflitam sobre os seus compromissos educativos e práticas pedagógicas, em resposta às solicitações dos alunos, e desenvolvem competências e planos para ensinar para um mundo sustentável.

Uma liderança sustentável em educação não é algo tão fácil de colocar em prática. O grande desafio para a liderança e a mudança educacional não é desconsiderar práticas até então vigentes, mas aprender a considerar aquelas mais

bem-sucedidas e sustentáveis. Na liderança sustentável o aluno não é avaliado para passar pelo processo de aprendizagem, mas, ao contrário, ele passa pelo processo de aprendizagem para ser avaliado. Esta inversão faz com que o ensino busque atender as suas necessidades, em conteúdo e metodologia (HARGREAVES; FINK, 2007), mas também em cidadania, corresponsabilidade, participação na sociedade, ética, cuidado, entre outros valores e princípios relacionados à sustentabilidade.

Hargreaves e Fink (2007) citam como providências da parte da educação, com base na liderança sustentável:

- a redução de testes padronizados de verificação da aprendizagem;
- a busca de mecanismos menos punitivos com relação ao baixo desempenho escolar;
- a busca pela diversidade educacional;
- o esforço para atrair e manter professores altamente qualificados no exercício da docência; e
- a concessão de gratificações para lideranças que demonstram apoio visível às ações de desenvolvimento de novas lideranças sustentáveis no meio educacional.

Nesse sentido, esses dois autores formularam sete princípios da sustentabilidade, em mudança e liderança educacionais. São eles:

- a) Profundidade – a liderança sustentável é importante e sua função está em preservar, proteger, na educação, a formação para a cidadania, através da moral, do aprendizado e do respeito para com os outros e também para com o meio ambiente.
- b) Durabilidade – deve promover o aprendizado da liderança sustentável para que essa perdure além do líder que será sucedido.
- c) Amplitude – a liderança sustentável deve ser distribuída e promover o empoderamento de todos os agentes que estão envolvidos com sua ação.
- d) Justiça – a liderança sustentável deve ser socialmente justa, ao envolver todos os agentes que fazem parte da comunidade escolar e a sociedade como um todo, ou seja, todos devem poder se beneficiar dela.
- e) Diversidade – partindo-se do princípio de que ecossistemas fortes são biologicamente diversos, a liderança sustentável deve propiciar e aprender com a diversidade no ensino e no aprendizado que envolvem componentes e sujeitos ricamente variados.
- f) Engenhosidade – a liderança sustentável deve desenvolver e não esgotar recursos humanos e materiais.

- g) Conservação – a liderança sustentável deve honrar experiências e conhecimentos que devem ser conservados em sua essência.

Entre os princípios citados, chamamos a atenção para os três primeiros. A respeito deles, Hargreaves e Fink (2007) atribuem a formação de um *tripé*, sobre o qual se apoia a liderança sustentável, formado por três pilares: *profundidade, durabilidade e amplitude*.

A *profundidade*, com relação ao conhecimento, define que devemos ter um propósito, uma razão para que o aprendizado seja amplo e profundo, compreendendo que esse aprendizado irá preparar o aluno para a vida. Isto exige que cinco tipos fundamentais de aprendizagem sejam levados em conta: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e *aprender a viver sustentavelmente*.

O aprender a viver sustentável significa aprender a respeitar e proteger a Terra que nos dá a vida; a trabalhar com as outras pessoas com toda a sua diversidade, de forma a garantir que todas as comunidades usufruam dos benefícios a longo prazo da vida econômica e ecológica; a adotar comportamentos e práticas que minimizem o nosso impacto ecológico negativo sobre o mundo que nos rodeia, sem nos privarmos de oportunidades de desenvolvimento e de realização, e a coexistir e cooperar com a Natureza, sempre que possível, em vez de se preocupar em conquistá-la e controlá-la (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 56).

Aprender a viver de forma sustentável também advém de conhecimentos adquiridos, presumidamente no ambiente escolar ou transmitidos de pessoa para pessoa. Para concretizar uma meta pessoal como esta – viver de forma sustentável, respeitando o ambiente natural –, é imprescindível a presença e ação educativa de um líder com a capacidade de desenvolver pensamentos e atitudes construtores de cooperação entre seres humanos e natureza, sem que isso venha a desencadear um processo de estagnação no progresso, e tendo a consciência de que se trata de um processo que pode e deve ser desenvolvido em paralelo com os princípios da sustentabilidade.

A liderança, concretizada na gestão participativa, tem de ter a capacidade de articular ações e indivíduos, para que os resultados positivos sejam alcançados mais rapidamente de forma efetiva e eficaz. Neste sentido, ação e indivíduo devem estar em harmônica proximidade no tange à coerência, à contextualização, à viabilidade. As ações não devem meramente compor um planejamento na gaveta, mas consistir em algo que emergiu de indivíduos suscitando uma mobilização dele pela necessidade

legítima de criar alternativas para os problemas reais, sejam eles emergentes ou historicamente estagnados em soluções ineficientes.

Liderança, para Rattner (1999, p. 184), “trata essencialmente da interação entre indivíduos e grupos”. Por essa razão, a liderança sustentável tem como foco propiciar, na escola, a educação para o desenvolvimento sustentável que se constitui em uma nova visão da educação com vistas a contribuir para que pessoas de todas as idades possam compreender melhor a complexidade e as interconexões de questões sociais, ambientais e econômicas – como a desigualdade social, a degradação ambiental, o alto consumismo e a violação de direitos humanos, entre outros.

Para isso, a educação deve estar imbuída de um caráter holístico e interdisciplinar que conduz a práticas educativas que contribuem para a correção de problemas que ameaçam o futuro comum, segundo Hargreaves e Fink (2007). Fazer com que a educação exerça o seu papel de instrumento para o desenvolvimento e a transformação de uma sociedade sustentável exige pesquisa, compreensão e multiplicação de muitos saberes, o que se torna possível de realizar pelo caminho da interdisciplinaridade e do trabalho com a diversidade cultural e social, típicos da natureza humana.

A liderança na escola deve ser compartilhada envolvendo todos como corresponsáveis pelas conquistas e dificuldades. Isto significa dizer que ela deve ser exercida não somente por uma única figura que delega funções aos demais, seja essa figura a do gestor escolar, a do professor, ou a de outros papéis exercidos nas equipes escolares. A liderança partilhada tende ao estilo de gestão participativa, no qual o papel da tomada de decisão e da responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem não se concentra sobre uma das partes nos segmentos escolares. Essa tarefa é distribuída entre toda a comunidade escolar, em diferentes níveis de atuação. Cada um exerce sua cidadania e autonomia dentro dos limites institucionais esperados na divisão de tarefas e conforme a própria natureza da tarefa. Todo esse processo também envolve famílias e alunos, desde os momentos de tomada de decisão, inclusive a respeito do processo educacional que, tradicionalmente, caberia unilateralmente ao professor (HARGREAVES; FINK, 2007).

Motta (1995, p. 221) sugere o perfil de um “verdadeiro líder” como sendo um indivíduo que se dedica inteiramente à sua organização, “investindo tempo e energia” tanto no sucesso de sua organização como no desenvolvimento e sucesso de sua equipe que, geralmente, é um cuidado quase inexistente. Para essas pessoas, o fator de motivação e paixão pelo que faz, como “essência da liderança” que exerce, “não está em obter poder”, mas em propiciar o empoderamento daqueles com os quais convive no trabalho.

Rattner (1999, p. 195) já destaca uma dimensão pedagógica do treinamento em liderança. Essa dimensão faz com que a educação para a sustentabilidade possa ser conduzida pela gestão participativa com perfil de liderança sustentável, além de exercer o efeito multiplicador de gerar mais líderes comprometidos com a sustentabilidade. Segundo o autor,

Todos os processos educacionais, inclusive os métodos e instrumentos de ensino e aprendizagem são baseados em uma pedagogia ou um conceito de como as pessoas podem ser induzidas a aprender e a mudar seus comportamentos. As teorias do conhecimento que determinam as escolhas pedagógicas são fortemente influenciadas pelos valores e ideologias dominantes em cada contexto social específico.

Logo, tanto é possível obter uma formação para a liderança sustentável como fazer com que ela desperte os líderes para a consciência socioambiental, mediante a educação. Em consequência, esse líder também influenciará positivamente e conduzirá seus liderados para uma visão nesse sentido. Concepção semelhante é discutida pelos autores Hargreaves e Fink (2007, p. 31), ao considerarem que “a ideia de sustentabilidade é intrinsecamente moral”, sendo que, uma vez que a moral é uma construção sociocultural, isso exige uma liderança que possa trabalhar paralelamente conteúdos e valores. Motta (1995, p. 67) considera que “o exercício efetivo da liderança faz com que os indivíduos aprendam a contar com a competência, a capacidade e a dedicação de outro”. Reconhecer essa dimensão de complementaridade no outro já é um grande passo para desenvolver os princípios da sustentabilidade.

A liderança sustentável deve ser justa, inclusive com a sua responsabilidade social de difundir experiências bem-sucedidas. Em consonância com essa premissa, escolas bem-sucedidas podem orientar escolas em dificuldade e ajudá-las a melhorar, criando, assim, redes abertas de tecnologia educacional compartilhada. Hargreaves e Fink (2007, p. 156) complementam:

Os professores aprendem melhor ao compartilhar ideias, ao planejar colaborativamente, ao criticar as ideias e experiências um do outro e ao reduzir o isolamento encontrado na maioria das escolas. Redes aumentam a interação e o aprendizado profissional por meio de escolas, e, para aqueles que participam delas, geram entusiasmo em relação a ensinar e aprender.

Compartilhar conhecimentos e ideias é sempre a melhor atitude e a que gera mais prazer e bem-estar na equipe. Por meio do compartilhamento é possível ampliar

horizontes antes não vislumbrados, é possível entender e compreender ações e razões que antes eram ignoradas.

A gestão participativa constitui-se, assim, como um fio condutor da liderança sustentável na escola. Um líder que conduz o processo de ensino para a sustentabilidade deve desenvolver o senso crítico e o perfil de liderança dos alunos. Isso irá tornar os educandos pessoas aptas a exercerem a cidadania, elemento primordial da educação para a sustentabilidade. Ao abordar essa temática, Rattner (1999) afirma que a construção da cidadania passa por uma cultura cívica autêntica que conclama os cidadãos a participarem, valorizando a sua contribuição.

Nesta perspectiva, Motta (1995, p. 72) nos orienta que,

A liderança requer habilidades individuais, de autoconhecimento, de expressão e de comunicação, bem como a capacidade de enfrentar o futuro com confiança, ousadia e flexibilidade. Exige-se habilidades interpessoais de tratar com grupos e indivíduos, transferindo-lhes poder e iniciativa para que descubram a si próprios e encontrem os melhores caminhos para auto-realização e desempenho de suas tarefas. Ademais, a liderança requer conhecimento da organização e do ambiente ao redor, para melhor conhecer a missão que tem de desempenhar em função do público a que serve.

A liderança sustentável possibilita aos gestores participativos aprender com o passado, para projetar um futuro sustentável, a fim de construir uma sociedade sustentável, mas sempre por meio da educação. Nessa relação entre passado e projeção para o futuro, a liderança sustentável incentiva o uso das novas tecnologias. Pois, segundo Rattner (1999, p. 152), “as novas tecnologias de informação e comunicação, apesar de certos impactos negativos, oferecem também novas oportunidades de acesso às informações”. Nesse caminho, o seu uso pode se transformar em instrumento para a sustentabilidade social, ambiental e econômica.

A liderança sustentável é, portanto, um caminho imprescindível e o melhor a ser trilhado no processo educacional com vistas à formação de cidadãos aptos a conviverem e contribuírem para uma sociedade sustentável. A educação, tanto em suas esferas formais quanto informais, deve estar comprometida com o empoderamento por meio da liderança sustentável. Mas, cabe à escola a obrigação de institucionalizar esse comportamento gerencial em seus gestores e professores, que devem aprender como utilizar as habilidades e competências da liderança para motivar, tanto os educandos quanto a comunidade, a se comprometerem com a causa da responsabilidade socioambiental.

Uma das principais práticas da liderança para a sustentabilidade é a identificação dos pontos fortes de cada membro da comunidade escolar, seguido do incentivo para a sua utilização em prol da causa socioambiental e a conscientização de que o desenvolvimento sustentável é uma responsabilidade de todos. Destacamos ainda a capacidade de despertar o que há de melhor em cada indivíduo e a motivação para que faça uso dessa aprendizagem e consciência em favor do bem comum. A participação de todos os membros da comunidade escolar no processo administrativo e pedagógico da escola e a educação promovida com base em princípios de respeito à diversidade, ao ambiente e às pessoas também são aspectos fundamentais a serem destacados.

A liderança sustentável deve envolver a todos os integrantes do universo da escola para o compromisso com a causa do desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, o professor é o primeiro agente que deve ser envolvido pela liderança sustentável.

A liderança sustentável tem a capacidade de desenvolver e não esgotar recursos humanos. Isso significa que todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem ser valorizados em suas funções, destacando-se aqui o papel dos professores, dos alunos e dos demais membros da equipe escolar, que poderão sentir-se motivados, cuidados e valorizados. Em relação a esse aspecto, Hargreaves e Fink (2007, p. 194) fazem um alerta:

A competição educacional entre sociedades modernas por padrões de desempenho cada vez mais altos, maiores que quaisquer competidores internacionais, a qualquer custo em relação ao que está sendo realmente aprendido e a qualquer custo em relação aos professores e aos líderes, que são a substância e a lama do ecossistema educacional, arrisca transformar sistemas educacionais modernos em Ilhas da Páscoa da mudança educacional, negligente com relação à sustentabilidade na busca competitiva de curto prazo implacável por *status*.

Na contramão dessa percepção, a liderança educacional sustentável pode entender a escola e o meio social que a cerca como um ecossistema, que, como tal, depende do cuidado e do respeito com todas as suas inter-relações e interconexões.

Na gestão participativa, as práticas da liderança para a sustentabilidade são passíveis de serem aprendidas por qualquer indivíduo, especialmente se forem internalizadas pelos gestores. Os professores e alunos devem ter a educação ambiental, a educação para a sustentabilidade e o acolhimento à liderança sustentável como

parte do seu processo de formação e educação continuada. Embora não atuem em determinados momentos, por serem apenas compatíveis com a função do gestor, existem os momentos nos quais todos os segmentos escolares assumem o seu protagonismo. Quando professores e gestores estão aptos a exercerem a liderança sustentável na escola, os alunos e toda a comunidade escolar despertam a consciência para a construção de uma sociedade sustentável e se transformam também em líderes, passando a atuar como células multiplicadoras da consciência ambiental em toda a sociedade.

Soares (2008) afirma que a relação entre educação e desenvolvimento sustentável se torna mais forte onde ocorre, na medida em que houver uma interação de toda a comunidade. A Unesco (2005) relaciona educação e gestão participativa, quando reconhece que, entre as estratégias que foram propostas pela Década da Educação, para a interligação entre educação e desenvolvimento sustentável, quatro delas estão diretamente ligadas a um modelo participativo de educação: mobilização social e estabelecimento de prospectivas; consulta e responsabilização; parceria e redes; monitoramento e avaliação.

Observamos que há necessidade de uma reformulação nas práticas e metodologias utilizadas na educação para que estejam mais alinhadas e aptas a contribuírem para as bases de estruturação do desenvolvimento sustentável. Em primeiro lugar, o ensino precisa deixar de ser concebido unicamente como uma forma de transmitir conhecimentos, e passar para o enfoque em que professores e alunos trabalhem juntos para adquiri-los. Além disso, é preciso evoluir para a prática da participação no processo de tomada de decisões, também nos processos de aprendizagem. Assim, os alunos participam das decisões relativas ao modo como precisam aprender, ao mesmo tempo em que a aprendizagem ocorre numa linguagem compreensível e se torna mais próxima do cotidiano pessoal e profissional do educando.

Nesse contexto, é importante que o processo educacional também seja localmente relevante, que se relacione com os acontecimentos que impactam a vida do educando dentro de sua realidade. Isso exige que os conceitos e as práticas de desenvolvimento sustentável sejam adaptados à realidade e à cultura local (UNESCO, 2005). Dessa forma, a gestão participativa torna-se uma condicionante para a educação alinhada ao desenvolvimento sustentável.

A educação acontece a partir de um processo de interações entre diversos atores e esse processo precisa ser garantido por meio de um projeto de gestão compatível com as suas expectativas. Lück (2009) afirma que a gestão escolar é a mobilização

da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para trabalhar pelo alcance de objetivos. Essa proposição valida o pensamento de Silva et al. (2009), segundo o qual a responsabilidade com a educação deve ser participativa e compartilhada entre Estado, escola, família e comunidade.

O conceito de gestão participativa está associado também ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a partir do momento em que todos aqueles que são afetados pelo processo educacional passam a ser reconhecidos como partes legítimas para interferir na construção do projeto educacional. Para Campos (2010), a escola se constitui num espaço de diálogos entre todos aqueles que afetam ou são afetados pelo processo educativo.

Outros autores também apontam diferenças entre este referencial e a gestão democrática (SALERNO, 2009; BARROSO, 2008), explicando que a gestão democrática trata dos processos de decisão em consonância com a comunidade, enquanto a gestão participativa trata da participação direta da comunidade nestas decisões. Se observarmos bem, existe uma diferença que parece sutil, mas é fundamental na distinção de ambas. A gestão democrática busca a harmonia e o diálogo, no sentido de obter a aprovação das decisões, enquanto na gestão participativa, o processo de elaboração para a tomada de decisão já começa a ser partilhado com a comunidade desde o início. Na primeira, a comunidade avalia e aprova o produto. Na segunda, a comunidade participa da construção do processo e o produto é finalizado em ação conjunta.

Esta visão de gestão na escola envolve professores, funcionários, pais, alunos e comunidade, bem como as partes interessadas na melhoria do processo pedagógico. Lück (2009) também ressalta a possibilidade de a gestão participativa melhorar a qualidade pedagógica, motivar o apoio à escola pelas comunidades escolar e local, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar e combater o isolamento de gestores e professores como únicos responsáveis pelo desempenho acadêmico dos alunos.

Neste sentido, o processo de mudança no modelo de gestão escolar passa por três fases:

- 1º introduzir novas ideias e práticas com vistas à aprovação institucional;
- 2º implementar as novas práticas e ideias que se constituem no momento da ação e da operacionalização daquilo que foi planejado; e
- 3º institucionalizar normas e rotinas que foram inseridas no ambiente escolar.

Na terceira fase, as novas práticas e ideias, que são finalmente incorporadas

na cultura organizacional, se tornam parte integrante do trabalho escolar. Ainda de acordo com Lück (2009), cada uma das formas de participação contém uma intensidade diferente e gradual em seu nível de interação. Para ser bem-sucedido, um modelo de gestão escolar participativo deve promover meios de a comunidade, de forma sequencial e crescente, motivar-se a estar presente na escola e participar de discussões e debates acerca da viabilidade de implantação de novas ideias e projetos. A experiência nos permite afirmar que esse é um dos maiores problemas da gestão participativa: sensibilizar a comunidade escolar, inclusive a interna, para escutar o chamado à participação, comparecer à escola espontaneamente, mesmo quando não há convocação, entender que as decisões afetam a todos mesmo se não for específica de determinada área.

Para Santos (2008), neste modelo de gestão educacional participativa, a escola é planejada para se transformar num centro comunitário e a comunidade passa a demonstrar um comportamento de satisfação em relação ao serviço oferecido pela escola. Destacamos, contudo, que, para entender o verdadeiro valor da participação no processo de gestão escolar, faz-se necessário uma atuação, inclusive, das esferas informais (pais, professores, alunos, funcionários e comunidade local), segundo Sastre (2003).

Ressaltams, todavia, que a participação não se refere somente à gestão e aos seus aspectos formais. Ela engloba o desenvolvimento de processos de aprendizagem, a vida da escola e a sua dinâmica geral, conforme alerta Guerra (2002). Contribuição importante é trazida por Lück (2009), quando a autora afirma que, muitas vezes, tanto os professores quanto os gestores sentem-se temerosos diante da perspectiva de ampliar a participação de indivíduos externos à escola, sobretudo os muito eloquentes e de temperamento mais forte. Esse tipo de comportamento leva dirigentes escolares a esquivar-se da participação da família.

Em suma, os estudos comparados contribuem para a melhoria do trabalho exercido por todos os profissionais da educação e também dos formuladores de políticas públicas, uma vez que sugerem uma reflexão produtiva quanto aos aspectos do trabalho que deve ser realizado. No campo da gestão participativa contribuem, sobremaneira, na interpretação de programas de ensino ou de encaminhamento das relações entre uma dada escola e a comunidade em seu entorno. Contribuem, ainda, nas estratégias passíveis de serem implantadas em outras instituições de ensino (LOURENÇO FILHO, 2004).

Chegamos à escola...

Hoje nos encontramos numa fase nova na humanidade. Todos estamos regressando à Casa Comum, à Terra: os povos, as sociedades, as culturas e as religiões. Todos trocamos experiências e valores. Todos nos enriquecemos e nos completamos mutuamente.

Leonardo Boff (2001, p. 9)



As escolas, tal como as concebemos atualmente, constituem uma invenção relativamente recente na história da humanidade, marcadamente a partir das transformações trazidas pela Revolução Francesa. A educação, ao contrário, é tão antiga quanto a própria capacidade do ser humano de aprender. No atual cenário contemporâneo, a escola tornou-se uma das instituições culturais responsável pela transmissão de conhecimentos e de elementos culturais que molda e transforma a sociedade (MARTINS, 2009). Antes não existisse essa preocupação com a ‘transmissão’ de conhecimentos, na expectativa de ‘moldar’ a sociedade. A própria evolução da humanidade e da sociedade ao longo da história, como advento e o desenvolvimento em tempo meteórico das tecnologias, já nos levaram a entender que

conhecimento não se transmite. Se assim o fosse, os índices de não aprendizagem não estariam tão baixos.

Diversas são as formas pelas quais os processos educativos têm-se concretizado, mas fato é que, ao longo da história, a tradição de aprender uns com os outros e de transmitir conhecimentos acumulados ao longo de gerações sempre esteve presente em qualquer cultura e agrupamento social e pode ser considerada como parte da própria natureza humana (MENDONÇA et al., 2011).

Padilha (2003) nos alerta que, diante da proposta de transformação do ambiente escolar em um ambiente mais participativo, não mais se admite uma única forma de organização ou de aprendizagem. Cada escola e cada indivíduo são vistos separadamente, tendo ritmos de aprendizagem diferentes. Ou seja, o ‘ser’ participativo não é uma condição simplesmente, mas uma mudança de mentalidade, um jeito diferente de conceber as relações, inclusive entre o aluno e seu próprio processo de aprendizagem, uma nova visão de mundo.

As escolas são espaços privilegiados, nos quais cotidianamente, crianças, jovens, adultos e idosos convivem, ensinando e aprendendo. Ao trazer dos lares e comunidades, experiências que podem ser socializadas, recebem informações e vivências que ganham novos significados, criando redes de conhecimentos (MENDONÇA et al., 2011).

O social e o ambiental podem caminhar juntos, estando vinculados, influenciando-se e determinando-se mutuamente. Por isso, é válido afirmar que os desafios enfrentados contemporaneamente não são apenas ambientais, mas socioambientais. Concernem ao impacto provocado no ambiente natural pelas sociedades humanas em sua trajetória histórica que, por sua vez, incorre sobre a qualidade da própria vida humana no planeta. Mendonça et al. (2011, p. 8) denominam esse retorno “efeito bumerangue” ou “tudo que fazemos ao meio ambiente volta para nós mesmos, modificando nossa qualidade de vida e comprometendo inclusive a possibilidade de nossa permanência na Terra”. Da transformação dos estilos de viver e de se desenvolver da humanidade depende, portanto, a reversão dos cenários alarmantes sinalizados e já testemunhados.

Essa transformação passa, necessariamente, pela educação – especialmente a educação ambiental – que deve ser incluída nesse debate de maneira qualificada, de forma a apontar medidas concretas e imediatas para fazer face aos desafios socioambientais evidenciados. Conforme discutido, a educação desempenha um papel fundamental no enfrentamento da crise, reafirmando a contribuição estratégica para a transformação que necessitamos. A educação ambiental se insere

organicamente na educação integral, que aponta múltiplos percursos possíveis a serem trilhados pela escola e pela comunidade, com a adoção de princípios e práticas sociais sustentáveis, além de favorecer o envolvimento direto dos sujeitos sociais no processo educativo. Reigota (1994) define como os principais objetivos da educação ambiental, a conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação. A escola é o local, por excelência, destinado à aprendizagem. Temos um espaço extensamente propício para a criação gradativa de uma cultura voltada para a sustentabilidade.

Dessa forma, cabe ao professor conscientizar seus alunos, formadores de opinião e transmissores de atitudes e valores quanto às responsabilidades comuns e coletivas pelos problemas ambientais. Uma das formas de se processar educação ambiental junto a esse público, e que pode e deve ser usada pelo professor, é a ação direta em sala de aula ou em atividades extracurriculares.

Cabe ao professor, enquanto liderança nesse universo, propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades, bem como suas responsabilidades com relação a ele e o que pode ser feito de positivo ou negativo. O conhecimento se dará a partir do momento em que for proporcionada aos alunos uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às consequências da ação humana nesse meio.

Esses fatores podem gerar a mudança de comportamento em relação à educação ambiental e esta se dará de forma gradativa, uma vez que precisamos propiciar a aquisição de valores e motivar os envolvidos a participarem de forma ativa para o desenvolvimento do projeto de desenvolvimento sustentável, buscando preservar o meio ambiente e encontrar soluções para os problemas ambientais já existentes. Esta consciência será desenvolvida a partir do momento em que forem propiciadas, aos alunos e demais membros da comunidade escolar, as condições necessárias para que adquiram as habilidades que orientam para uma participação ativa.

Temos também a capacidade de avaliação, a qual será desenvolvida ou manifestada, ao se estimular a avaliação das atitudes efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e ao programa Escola Sustentável, dentro do contexto da gestão participativa. A participação de todos constitui a forma com que todos podem contribuir e desenvolver o senso de responsabilidade relacionado, neste momento, às urgências e emergências que a causa em questão exige.

Faz-se necessário, no entanto, que as escolas se identifiquem com os ideais de sustentabilidade, compreendam a importância de transformar suas atitudes e

também seus objetivos de ensino e aprendizagem, tornando-se, por fim, referências de sustentabilidade para alunos e comunidade. Desse modo, tais referências se constituirão como sementes lançadas para que outras se espelhem, se inspirem e se estimulem, visando à transformação do cotidiano dos que se alimentam delas. Este é o caminho possível para pensarmos em transformação, isto é, primeiro a mudança de mentalidade, o aprofundamento de percepções e depois a mudança de atitude.

Cada qual é parte de um sistema integrado e complexo, no qual cada ação individual pode provocar grandes impactos, positivos ou negativos, sobre o funcionamento da engrenagem socioambiental. Daí a importância de consolidarmos uma visão ampliada de educação, capaz de ressignificar os espaços e os tempos, além de respeitar e valorizar a diversidade de atores e suas respectivas responsabilidades para com a sustentabilidade da vida. “Uma educação que transcende os muros escolares, que dialogue com as famílias, que englobe as comunidades e as transforme, ao mesmo tempo em que revisite seu papel e suas práticas” (BORGES, 2011, p. 11).

Nesta mesma linha, Padilha (2003, p. 85) apresenta contribuição significativa:

O envolvimento com satisfação num projeto qualquer e, principalmente, no projeto político-pedagógico de uma escola, depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça – espaços e tempos para encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudo etc. – e do estabelecimento de relações democráticas, de confiança e de comprometimento com um planejamento que vai se realizando e com o projeto que se pretende construir.

Por esta razão, se a escola surge para responder às necessidades de ensino e de aprendizagem de um determinado modelo de organização social, é fundamental que esteja sempre atenta e disposta a adaptar-se às mudanças na maneira de os seres humanos interagirem entre si e com o meio em que habitam. E, mais do que isso, deve revisitar constantemente seus objetivos e funções, questionando-se para que presente/futuro queremos educar e que tipo de sociedades nós desejamos construir (MENDONÇA et al., 2011).

Aqueles ambientes que se destinam à realização plena dos processos educativos tornam-se os espaços educadores, por excelência. Para Mendonça et al. (2011), um espaço educador é aquele que concretiza situações de ensino-aprendizagem intencionalmente, ou seja, espaços que assumem a responsabilidade de educar. Para alcançar esse objetivo, os espaços educadores dialogam com a realidade dos que aprendem e se constituem em referências de seus valores para a comunidade.

Nesse sentido, a base de organização da gestão da educação e da escola não será

hierarquizada, mas adotará um desenho circular que pressupõe a inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de poder, no exercício da corresponsabilidade nas ações da escola, entendendo que,

[...] o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON; GRACINDO, 2002, p. 151-152).

Ao chegar àquelas escolas, percebi que a educação ambiental tem um papel de enorme relevância a desempenhar por meio das próprias práticas que a inserção no tema positivamente induz a realizar. São atitudes voltadas para “o aprender fazendo, o intercâmbio e aprendizagens intergeracionais, o papel da juventude, a participação democrática e a maneira horizontal de envolver, decidir e fazer”. Comprovei que, de fato, a educação ambiental nos traz respostas que transcendem a ânsia por resultados e atingem o processo de aprendizagem, pois é lá onde “reside a raiz de uma revolução de hábitos e costumes em favor de um viver mais sustentável” (BORGES, 2011, p. 15).

Não por acaso, as questões concernentes ao meio ambiente são temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998, p. 187), quando ali define que “a principal função do trabalho com o Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo compreendido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global”. Cabe às escolas sustentáveis, portanto, constituir-se como esse espaço de formação de consciências atitudinais e comportamentais, no sentido de engajar cidadãos com olhos solidários também voltados para o futuro e para o bem-estar que transcende a dimensão pessoal.

São espaços que devem estar preparados para o nascimento de “uma nova cultura de sustentabilidade”, lançando mão de ações transversais, integrais e interdisciplinares. Esta é a caracterização de “espaços educadores sustentáveis”, dada por Borges (2011, p. 15-16) para orientar o propósito pedagógico das escolas que se voltam para adotar referências de sustentabilidade socioambiental, isto é,

Espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às gerações presentes e futuras. Permitindo maior qualidade de vida, esses espaços educam por si e irradiam sua influência para as comunidades nas quais se situam (CZAPSKI; TRAJBER, 2010, p. 28).

É necessário que escolas sustentáveis tenham uma estrutura de gestão que propicie a educação para a sustentabilidade. A decisão de trilhar o caminho da sustentabilidade pressupõe a existência nas escolas de instâncias de poder capazes de empreender as iniciativas necessárias para torná-la gradualmente mais sustentável. Significa também a existência de forças vivas capazes de manter essa caminhada, estimulando a adoção de uma cultura que dê suporte às inúmeras decisões tomadas. Afinal, de nada adianta decidir separar o lixo de acordo com os seus diversos componentes e investir na reciclagem de materiais, por exemplo, se essa decisão não é compartilhada e mantida por meio de procedimentos diários que garantam a sua realização. Nesse sentido, além das mudanças no espaço físico, é necessário a existência de estruturas de gestão que valorizem e promovam a mudança. Isso se torna mais fácil quando se tem um sonho compartilhado e um engajamento coletivo em realizá-lo. A sustentabilidade social pressupõe gestão participativa em dimensões como democracia, equidade e diversidade (de raça, gênero, cultural, geracional, regional).

Uma gestão participativa do espaço e do coletivo escolar passa, necessariamente, pela revisão de instrumentos que muitas vezes constituem meras formalidades na escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, mas que, se bem utilizados, guardam um imenso potencial transformador. Revitalizar esses instrumentos e torná-los “letra viva”, cujo conteúdo seja estabelecido e respeitado pelo coletivo escolar, é uma forma de garantir abertura para as mudanças necessárias.

Escolas sustentáveis também podem contar com outros espaços institucionais que apoiam suas ações de gestão participativa. Um desses espaços são as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola ou Com-Vida (MENDONÇA et al., 2011). Por objetivo principal o Com-Vida auxilia nas ações de educação ambiental, especialmente nas escolas do ensino fundamental de 6º ao 9º ano e do ensino médio, participando na criação e na manutenção de um espaço democrático e participativo voltado para a união de toda a comunidade escolar, fomenta, ainda, iniciativas de sustentabilidade socioambiental para a melhoria da qualidade de vida na escola e de sua comunidade. Uma dessas iniciativas consiste em abrir o diálogo sobre temas socioambientais contemporâneos e orientar esses espaços a desenvolvê-los. Como

uma das principais ações, a Com-Vida apoia a implantação e o fortalecimento de outras comissões nas escolas, atuando na gestão e no planejamento da Agenda 21. Além disso, preocupa-se com a formação, na medida em que elabora e distribui materiais de referência para as escolas, como a cartilha Com-Vida.

A escola também pode criar outras instâncias que contribuam no processo decisório, como, por exemplo, os conselhos escolares, os grêmios, a associação de pais e professores. É de suma importância que esses espaços levem seus atores a incorporar a responsabilidade compartilhada pela gestão escolar, a construção coletiva de uma visão de futuro e criem formas contextualizadas de implementá-las levando em conta as prioridades eleitas, sempre de forma democrática e republicana.

Há, inclusive, orientações voltadas para a formação do próprio Com-Vida na escola, compiladas no Acordo de Convivência. O texto do Acordo estabelece regras de funcionamento dessa instância e desenvolve a Oficina de Futuro, voltada para identificar as temáticas mais relevantes dentre as que possam levar a escola a uma evolução expressiva na direção da sustentabilidade. Significa dizer que escolas sustentáveis podem e são capazes de criar seu próprio plano de ação, a sua própria Agenda 21. Tendo a Com-Vida como modelo, as escolas podem criar seus próprios mecanismos para desenvolver um perfil de escola sustentável e atingir sua amplitude nos projetos socioambientais, nos planejamentos de ações pedagógicas, considerando tanto o espaço físico, quanto o currículo e a gestão (MENDONÇA et al., 2011).

Temos de atentar para o fato de que a sustentabilidade na escola envolve ações individuais, mas, sobretudo coletivas. A Educação Ambiental em si já pressupõe que qualquer atuação deve transcender o foco no indivíduo. Apesar de ser parte primordial nessa relação, esse trabalho não se dá de maneira fragmentada, nem tampouco pode se voltar para coletivos genéricos, abstratos, fora do contexto territorial e histórico. A Educação Ambiental consiste na criação de uma consciência planetária, ao mesmo tempo, direcionada a determinados pontos desse âmbito tão amplo. É cada comunidade trabalhando e atuando em prol de objetivos próprios comuns, dentro do seu espaço de convivência mais próximo, ao seu redor, no entanto, os olhos devem estar abertos para o horizonte e o pensamento voltado para o bem de si e o bem do outro, na mesma proporção.

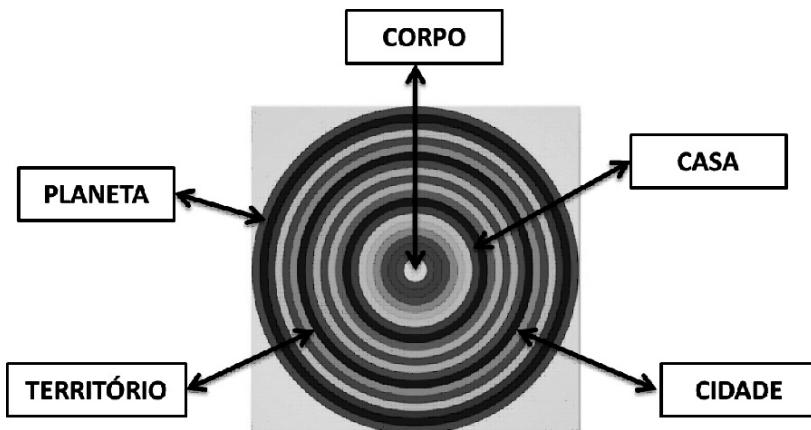
Isso caracteriza a Educação Ambiental, na esfera do Estado, como uma política pública que se volta para o futuro que, tendo a *escola* como referência de espaços educadores para suas comunidades, educando-a para compor sociedades sustentáveis. Cumprindo esse papel estratégico respeitando as particularidades do tempo contemporâneo para investir em ações transformadoras, a Educação Ambiental se

configura ainda como um meio de alertar as pessoas para as ameaças que decorrem da agressão ao meio ambiente, mas também sugere e orienta para possibilidades de superá-las. Sabemos que os problemas contemporâneos apresentam desafios tanto para as gerações presentes quanto para as gerações futuras. E é esse ‘olhar no futuro’ o ponto crucial que distingue Educação Ambiental de Educação em si.

O ponto mais sensível nesse processo de conscientização se concentra no entendimento do meio ambiente como a nossa própria “casa”. Quanto a essa relação ou mesmo associação direta, visto que nele moramos, surgem conceitos contextualizados como, por exemplo, o de “ecologia”. Para Trajber (2011, p. 25) “ecologia” e ‘eco-nomia’ têm o mesmo prefixo de origem grega: *oikos* = casa”, e, por isso, o autor sugere que “podemos ampliar essa noção de casa das mais diversas maneiras, dimensões e direções”. Nessa direção, casa refere-se ao nosso próprio corpo, a casa onde moramos, a comunidade com a qual convivemos, o território que habitamos, enfim, tudo aquilo que, referente a “espaço” representa o nosso ambiente natural, e que, afinal, refere-se a todo o planeta.

Trajber (2011) nos apresenta uma imagem formada por círculos concêntricos que ilustram de maneira exata os cinco tipos de “casa” envolvidos na relação com o meio ambiente. Inspirado nesta imagem, adaptei a figura abaixo, de um modo que ilustra esse dimensão relativa a cada um dos cinco espaços, que ele chama de “5 casas”, que remetem a esse conceito amplo de “casa” ao qual estamos nos referindo aqui.

Figura 2:



Fonte: Adaptado de Trajber (2011).

Basendo-nos na concepção de Trajber (2011, p. 26), podemos pensar esses cinco espaços-casa colocando, no centro, o nosso “corpo físico”, simbolizando a nossa presença marcante que distingue e compõe racionalmente os outros quatro espaços.

O “eu” constitui a centralidade, porque os demais, talvez com exceção apenas para a *casa-planeta*, não existiriam sem a presença humana como protagonista de sua criação. No segundo círculo a *casa-moradia*, nosso espaço individual de convivência com os nossos afetos, o nosso ponto de pouso e de referência, por excelência, para a constituição de nossa consciência de paz com o meio ambiente.

No terceiro círculo, a nossa *casa-comunidade*, espaço que amplia-se para a moradia do outro, aquele que está em nossa escola e nos demais locais por onde circulamos. Mais ao longe, na cidade, pode ser o bairro, o quarteirão. Pode ser o município, espaço político-administrativo, como área rural, área urbana, florestas, rios. Essa é a casa da sociabilidade, da vida vivida com a nossa grande comunidade. Nesse sentido, é preciso atentar-se para as relações sociais que estamos refletindo por meio de nossa atitude, de nosso estilo de vida, medindo até onde esse jeito próprio está afetando ou melhorando essa convivência. Precisamos buscar formas diferentes e mais efetivas de ajudar a cuidar dessas relações, voltando-se para a construção de uma cultura de paz e sustentabilidade social na comunidade.

No quarto círculo, a nossa *casa-território*, o próprio bioma, o nosso país como uma nação. Aqui, o raio de alcance do impacto da “casa-eu” se estende e é preciso que esse reflexo seja positivo, no sentido de traçar um caminho, cuja passagem pelos espaços que ficaram para trás seja de plena harmonia. Na casa-território, o alcance dos nossos olhos se reduz drasticamente, dadas as fronteiras que nos separam dos limites estaduais, municipais, nacionais. Contudo, perto de nós estão pequenas partes desse território com as quais convivemos e por meio das quais podemos gerar reflexos positivos para além dessas fronteiras. São os outros seres, árvores, plantas de modo geral, animais, rios, lagos, que alcançam outros rios, outros lagos, cuja limpeza das águas se torna um fator vital para a convivência humana e dos outros seres.

Por fim, a quinta casa, a *casa-planeta*, lugar cujas dimensões fogem ao alcance dos nossos olhos, mas que podem ser perigosamente afetadas por intermédio de cada atitude indevida que demonstramos e cada decisão errada que tomamos. Este é o espaço do pensar global, do ser total, de pensarmos em cada um como uma totalidade no universo. Afinal, como sugere Trajber (2011, p. 27), “cuidar do Planeta significa pensar com responsabilidade pelo presente e pelo futuro”. Nossas atitudes tornam-se tão desproporcionalmente abrangentes quanto as dimensões que

delimitam o planeta.

Chegando à escola, tudo isso se torna crucial para a aprendizagem, e o envolvimento da sociedade civil com a causa ambiental também se torna um elemento importante a ser observado. A escola sozinha não consegue abarcar com a mesma proporção de eficiência, todas as suas atribuições. Faz-se necessário o auxílio de parcerias institucionais que, somente elas, poderão dar o suporte em determinadas questões que fogem ao âmbito de competência da comunidade escolar como um todo. Uma dessas questões é a obtenção de recursos financeiros para colocar em prática o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade. Além disso, a responsabilidade é compartida e a cada um cabe uma tarefa, seja na preservação, na recuperação e ou na busca de medidas sustentáveis. Isso se traduz em uma grande corrente de interconexão das partes em prol do todo que é a *casa-planeta* Terra, mantendo-a um lugar habitável e sustentável para as próximas gerações.

Estar preparado para agir e levar outros a agirem de forma consciente, é um processo gradativo, por vezes lento, que precisa ser trabalhado e levado muito a sério, pois, todo o meio ambiente necessita ser respeitado para que devolva esse respeito à sociedade na mesma proporção.

A escola, como espaço, por excelência, formador de opinião e transformador de valores, tem um papel de extrema importância, porém, se faz necessário uma atitude em consonância com todos – governo, gestores, professores, alunos, pais e sociedade em geral –, pois, sem essa interligação humana, muitas ações correm o risco de não serem executadas. Trabalhar de forma integrada e coesa é, sem sombra de dúvida, a forma mais ágil para atingirmos o principal objetivo que é o desenvolvimento da sustentabilidade e o respeito pelo meio ambiente produzindo a sustentabilidade socioambiental, por meio de escolas sustentáveis.

4.

POR ONDE SEGUIRMOS NA TRILHA? O VALOR DA ESCUTA SENSÍVEL



Atividades de leitura em sala

A postura que se requer para uma escuta sensível é uma abertura holística. Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica. Alguém só é pessoa através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente. A audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato se aplicam à escuta sensível. A escuta sensível se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa (BARBIER, 2002, p. 4).

Vamos conversar um pouco sobre métodos. Esse capítulo foi especialmente pensado para pesquisadores e para todos aqueles que se encantam com os detalhes da paisagem, ao escolherem que caminho seguir. Um estudo é como uma história de uma viagem finalmente vivida com o nosso objeto de paixão e que, como toda história e todo percurso, tem seus momentos de conquista, de dificuldades na travessia, de transpor desafios, de reconstituição de rotas, quando o caminho chega ao famoso “beco sem saída”.

Aqui, vamos traçar esse trajeto. Como chegar a cada uma das escolas sustentáveis? Como sensibilizar aqueles que poderiam contribuir com o projeto idealizado? O que é possível de encontrarmos nesses ambientes? Como convivem as pessoas naquela “casa-escola”?

Primeira contestação aprendida em campo: a importância e o papel da escuta sensível em todos os sentidos. A escuta do ambiente, a escuta dos problemas, a escuta dos espaços ocupados e dos espaços vazios, a escuta das vozes e do silêncio, a escuta dos gestos, das expressões, do olhar de expectativa, do olhar sempre ocupado, das mãos que, inquietas, requerem rapidez para continuarem sua rotina, muitas vezes automatizada. Tudo isso constitui um cenário de descoberta com a mesma proporção de valor para alcançarmos nossos objetivos. No ambiente de escolas sustentáveis, mais do que em qualquer outro, tudo fala. Pela voz ou pelo silêncio, precisamos aprender a sabedoria de escutar aquilo que ela nos diz, por diversos canais. A minha hipótese é de que essa sensibilidade é própria dos que vivem a sustentabilidade e é o que os toca em termos de mobilizar as pessoas ultrapassando a racionalidade, atingindo as fronteiras da consciência.

Barbier (2002, p. 4), cuja concepção de escuta sensível foi trazida como epígrafe, a compara ao nível de uma “abertura holística”. É o movimento na direção do outro-ambiente que transcende o espaço físico para alcançar uma “relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica”. O autor chama a nossa atenção para o poder da relação, da interação permanente, que, assim como a organização

das nossas cinco casas em círculos concêntricos, “começa na existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade”. E para tanto, todos os sentidos integram-se em um processo de sinergia: a audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato, passam a emergir como elementos de “escuta sensível” que se apoiam “sobre a totalidade complexa da pessoa”.

Em sua dimensão da práxis e de sua materialidade, toda investigação científica sobre determinado tema ou problema, tendo presente uma diversidade de variáveis que nele interferem, pressupõe um conjunto de procedimentos, orientados por uma linha teórico-metodológica. Essa linha é que nos direciona para executar todos os passos que nos levarão ao seu termo, atingindo todos os objetivos que nos propusemos atingir. Identificar as diversas etapas que compõem esse processo, nos insere em um processo de autorreflexão intenso sobre cada conquista, cada obstáculo, nos orientando passo a passo no que devemos fazer e refazer a cada etapa concluída.

Resgatando o pensamento de Barbier (2002, p. 4), apresentado na epígrafe deste capítulo, busquei, em primeira mão, um pouco dessa proximidade com cada um dos colaboradores. A tradicional aplicação de instrumentos para recolha de dados transformou-se em um exercício real de escuta sensível, ajudando-me a imergir, em profundidade, no momento das entrevistas. Ocorreu, de fato, aquela abertura holística sugerida por Babier, visto que o relato espontâneo toma a proporção de narrativas de histórias de vida. O modo como ocorreram as entrevistas, possibilitou-me uma relação de relativa totalidade com o ‘outro-participante’, na tentativa de que ele revelasse algo mais próximo de sua própria “existência dinâmica” vivida em um ambiente de sustentabilidade, ou seja, de respeito ao ambiente em maior plenitude.

A pesquisa realizada foi de caráter essencialmente qualitativo, de modo que possibilitou-me incorporar os significados e as intencionalidades presentes nos atos, relações e estruturas sociais como construções humanas significativas (BARDIN, 2011). É interessante registrar que foi uma análise apropriada para o tipo de estudo realizado, porque integrou a história, as relações e as interações ocorridas, sem perder de vista as representações sociais, crenças, percepções e juízos que resultaram das interpretações que aquelas pessoas realizaram sobre o seu modo de vida, os objetos que elas constroem e como se constroem a si próprias, como sentem, idealizam e pensam (TURATO; RICAS; FONTANELLA, 2008).

Na mesma linha está a compreensão de Gaskell (2002, p. 65), quando sugere que a pesquisa qualitativa nos permite acessar “os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Nesses casos, buscamos “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação,

em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Tudo isso foi explorado e teve seu processo detalhado com base na análise de conteúdo. Se olharmos sob uma perspectiva mais ampla, percebemos que essa técnica de análise contribui muito, principalmente quando precisamos lançar mão de processos mais complexos de categorização. E torna-se mais adequado ainda quando o nosso objetivo é tanto o entendimento da mensagem por meio da palavra verbalizada quanto o sentido ou os sentidos que podem emergir dessa palavra dita em cada momento.

O caminho na prática e a prática no caminho

Em tudo que fazemos, imprimimos a nossa marca, a nossa identidade. Até mesmo no chamado *método científico* que costuma determinar regras menos flexíveis, no intuito de dirigir o nosso olhar pelo caminho. Mas até mesmo o método científico, com todo o seu conjunto de regras rígidas pode sucumbir à criatividade dos seres humanos, pensantes como somos e ousados para superarmos nossos mais belos desafios. Foi esta uma das principais razões pelas quais escolhi relatar como se deu o caminho na prática e a prática no caminho.

Se em tudo que fazemos existe a marca de um caminho percorrido, essas marcas podem ser compartilhadas não como modelos ou regras, mas como referenciais de algo que já foi percorrido e que pode servir de exemplo para outros caminhantes. Afinal, como escreve nosso poeta Antonio Machado,

Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de escuma ao mar.

Antonio Machado nos provoca a ousar construindo nossos caminhos ao caminhar, enfrentando e superando obstáculos emergentes, sem regras, tendo-as

somente como os limites adequados que devemos manter para não fugir totalmente à senda traçada. Por isso a importância de deixar, aqui, registrado o meu caminhar, para que ele sirva de norte, como um horizonte que se pode vislumbrar, mas sem cerceamentos logísticos para buscá-lo.

Vamos começar pelos instrumentos. A entrevista semiestruturada é um dos procedimentos mais utilizados em pesquisas qualitativas. Escolhida pela maioria dos pesquisadores, possui a característica de ser aberta e direcionada ao mesmo tempo. Enquanto possibilita uma interlocução mais livre e mais espontânea, também mantém um certo limite possibilitando ao entrevistador se manter em uma linha coerente de questões. O ideal, quando utilizá-la, é não criar perguntas diretas, mas apenas estabelecer uma lista de temas ou tópicos que não podem ser esquecidos. Deixar que a conversa fluia com naturalidade só tem a acrescentar elementos bastante interessantes que você não pensou, enriquecendo sobremaneira a sua pesquisa.

Escolhi a pesquisa semiestruturada como procedimento principal para gerar os dados primários. Mas, não deixei de utilizar algumas técnicas secundárias para complementar, contribuindo para consubstanciar ou caracterizar melhor o ambiente pesquisado. É sempre bom integrar mais de um procedimento à sua pesquisa, no mínimo dois, para ampliar as possibilidades de enxergar além dos dados e não se restringir ao óbvio. Adotei a *observação in loco*, cujo roteiro foi composto das anotações e posterior sistematização ao longo das análises e interpretação, e também a *análise documental*.

Para o conjunto dessas observações que se faz ao longo do estudo, damos o nome de “notas de campo”, dados que vão surgindo e sendo sistematizados *a posteriori*. Notas *de campo* é tudo que registramos a respeito dos episódios, tudo que vamos percebendo durante o processo de geração de dados e que sobressai aos olhos como algo que pode enriquecer a nossa interpretação. Convencionalmente existe já um conjunto de regras orientadas pelos teóricos da abordagem qualitativa, exigindo, por exemplo, um planejamento prévio (LÜDKE, 2003), um roteiro pré-fixado para essas anotações que costumam surgir, naturalmente, durante a estada em campo. Porém, no meu caso, isto não foi necessário, porque nada, nesse sentido, foi pensado previamente. Por isso, não existiu um roteiro de observação, necessariamente prefixado, já que esse procedimento não foi pensado *a priori*, de forma estruturada. Optei por seguir o fluxo natural dos acontecimentos, permitindo-me levar pelo contexto empírico, as sensações, as percepções, as emoções diante da riqueza do ambiente de escolas sustentáveis que emergia diante dos meus olhos. Preocupei-me em registrar com mais cuidado os eventos emergentes, conforme fosse

considerando relevante e pertinente para o alcance dos objetivos que estabeleci para aquele contexto.

Quanto à observação *in loco*, mesmo não podendo realizar uma imersão tão profunda no ambiente da pesquisa, conforme recomendado pelos roteiros tradicionais, esses breves momentos auxiliaram na obtenção e identificação de elementos igualmente mais concretos. Marconi e Lakatos (2002) nos explicam que esses elementos e aspectos dos quais as pessoas que estão envolvidas não têm consciência, é justamente o que conduz o comportamento delas naquele ambiente da forma mais espontânea, tornando os dados algo mais concreto e real. Concordo com esses autores, porque estar por alguns momentos intervalados naquele ambiente, desempenhou um papel fundamental também pela minha presença física estabelecendo, ali, um contato mais direto com a realidade que estava investigando. Consegui transitar livremente no contexto empírico da minha pesquisa, podendo observar, inclusive, o relacionamento interpessoal estabelecido entre aquelas pessoas em cada uma das escolas. E o mais importante foi isso poder ser considerado uma forma indireta de “validação” dos dados, tendo em vista que os resultados de um trabalho que estava sendo realizado parecia emergir do próprio contexto, permitindo-me fazer comparações entre as falas verbalizadas pelos entrevistados e suas próprias percepções, mesmo naquele momento solitário de um pesquisador, quando se recolhe a espaço reservado na companhia apenas de seu material transscrito.

Outro procedimento que integrei foi a *análise documental*, a partir da extensa pesquisa realizada sobre dados oficiais, embora esse tenha sido um instrumento denominado secundário na geração de dados. Desde as Resoluções que trataram do PDDE e PDDE Escolas Sustentáveis, o próprio Projeto Político-Pedagógico das escolas envolvidas, os textos extraídos da legislação pertinente ao tema, os *sites* institucionais, tudo constituiu o *corpus* gerado de documentos explorados para a complementação e enriquecimento dos dados utilizados.

Mas, como toda pesquisa, chegamos ao momento *master* que é realizar o aprofundamento via processo de análise e interpretação. Foi nessa etapa que adotei os elementos mais pertinentes da análise de conteúdo, como uma forma de decodificar as informações que estavam sendo comunicadas. Também nessa etapa da decodificação, optei por diversificar e integrar diferentes procedimentos, procurando, contudo, dar maior ênfase aos que se mostrasse mais apropriados para o material que estava analisando. Alguns desses procedimentos foram a “análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98) que estiveram presentes, optando, como ênfase, por adotar a análise de

categorias ou categorial e a análise de enunciação. Nesta última, além das palavras verbalizadas pelos participantes e seus significados, era preciso desvelar também o “sentido” do que eles me comunicavam no momento de seu discurso, sobretudo, por estarem ali envolvidos diferentes segmentos da comunidade escolar. Sabemos que cada um deles percebe a própria realidade de um ponto de vista bastante particular, expressando-se conforme o lugar que ocupa em seu espaço de vivência.

E no caminho precisamos repartir

A maioria dos teóricos refere-se a diferentes tipos de análise para ‘repartirmos’ nossos dados facilitando a interpretação. Mas a análise de conteúdo continua ocupando o topo das escolhas como uma técnica de análise da palavra, que nos possibilita, de forma prática e objetiva, elaborar inferências do que estão nos comunicando em cada momento. Para isso, lançamos mão da transcrição como um meio de aquelas pessoas que abordamos continuarem participando e se expressando. E, por nossa vez, exercemos o nosso papel de ‘analistas’, partindo e repartindo na busca de categorias. Essa prática é feita a partir das unidades de texto (palavras ou frases) que sempre se repetem. O nosso desafio maior aí é exercer o paradoxo de descobrir expressões cada vez menores e ao mesmo tempo cada vez mais abrangentes que as representem.

Realizamos, assim, uma análise categorial que se caracterizou “por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 153). As categorias foram construídas de acordo com os temas que foram emergindo de todo aquele texto transcrito. Para classificar os elementos das falas em categorias foi preciso descobrir o que elas tinham de comum, de modo que me permitissem realizar tais agrupamentos.

A técnica foi caracterizada por três grandes etapas:

- 1) Pré-análise;
- 2) Exploração do material e
- 3) Tratamento dos resultados, por meio da inferência e interpretação.

O movimento das etapas segue indicado, sinteticamente, na figura seguinte.

Figura 3: Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: O autor, com base em Bardin (2011).

Explicando brevemente cada uma delas, temos a *pré-análise* como a fase de organização do material gerado a partir da transcrição das entrevistas. Esse é um modo de tornarmos o manuseio desse material mais operacional. À luz de Bardin (2011), nessa fase da organização, desenvolvi algumas etapas mais estruturadas:

1. *Leitura flutuante*, que é caracterizada pelo primeiro contato com os dados gerados que foram submetidos à análise, para conhecer o contexto, deixando fluir impressões e orientações;
2. *Escolha de documentos*, demarcando o *corpus* de análise;
3. *Elaboração dos indicadores* que orientaram a interpretação e a preparação formal do material.

A elaboração dos indicadores, que aqui denominei “indicadores qualitativos”, constituiu-se o momento mais importante dentro desses procedimentos, uma vez que os *indicadores* criados a partir do material analisado deram-me o direcionamento para criar as práticas das escolas sustentáveis. Os indicadores qualitativos, definidos a partir das categorias encontradas, continham em si o significado e o sentido de todos aqueles dados. Eles conseguiram abranger os sentidos, continham a essência do que me levou a argumentar que a gestão participativa, quando associada ao financiamento de projetos escolares socioambientais, de fato, favorece a concretização de projetos educacionais voltados para o desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, os indicadores qualitativos expressaram a conjunção de resultados da boa articulação entre a gestão participativa, o fomento de projetos

socioambientais e o desenvolvimento sustentável nas escolas. Apesar disso, esses indicadores não podem ser fossilizados como conceitos imutáveis ou generalizáveis por si, mas é importante que inspirem a criação de outros, contextualizados a partir das práticas que forem sendo criadas com esses referenciais. Uma dica importante: a criação desses indicadores torna-se uma estratégia para fomentar caminhos para a criação de novas práticas. Cada vez que desejamos inovar, um dos caminhos é investir um tempo precioso na análise da realidade em questão, levantar os pontos cruciais que a mobilizam para determinada direção, compreender seus sentidos e significados e extrair os indicadores que, por sua vez, se transformam em práticas sempre inovadoras.

Como segunda etapa, realizei a *exploração do material* de forma detalhada e profunda, caminho que me levou a definir os temas centrais e as unidades de registro ou unidades de significação ou de compreensão, as quais orientaram todo o processo de categorização. Essa foi uma estratégia basilar para encontrar os segmentos de mensagem, no intuito de compreender a significação adequada da unidade de registro. É importante que seja realizada com muita atenção e cuidado nos detalhes, pois esses são as alavancas para atingir o ponto *master*, que será a criação dos indicadores de práticas inovadoras.

Conforme Mozzato e Grzybowski (2011), essa etapa da descoberta de unidades é de fundamental importância, porque dela depende a riqueza ou não das interpretações e inferências nas etapas posteriores. Compreende a etapa da descrição analítica de todo e qualquer material coletado e submetido a estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos da investigação. A codificação, a classificação e a categorização são passos fundamentais nessa fase.

Por sua vez, Bardin (2011) acentua algumas qualidades requeridas na definição das categorias, aspectos que também foram observados durante o processo que realizei. Essas qualidades são:

- a *exclusão mútua*, na qual cada elemento deve estar reduzido numa única categoria;
- a *homogeneidade*, que considera somente uma dimensão na análise;
- a *pertinência*, por meio da qual as categorias devem estar relacionadas com os propósitos do pesquisador, os objetivos da pesquisa, as características da mensagem, entre outros aspectos;
- a *objetividade* e *fidelidade*, que indicam que foi adequada a definição das categorias, clareza na identificação dos temas e demais indicadores que definem a inclusão ou não de determinado elemento.

Chegamos à fase de *tratamento dos resultados, mediante a inferência e interpretação*, que foi o que tornou os dados significativos e válidos, com a interpretação de conceitos e proposições, baseados nos dados recolhidos pelos instrumentos que utilizei. Essa foi a etapa da condensação e de destaque dessas informações para que a análise deles atingisse o ponto das interpretações inferenciais. De acordo com Bardin (2011), atingimos um ponto em que flui a nossa intuição de investigador, materializada na análise reflexiva e crítica das informações, permitindo-nos avançar para além do conteúdo explícito dos documentos, descobrindo o conteúdo que está subentendido, os sentidos e significados que se encontram ocultos nas entrelinhas, evoluindo para além do imediatamente percebido e assimilado.

A teoria sempre necessária

O meu primeiro passo nesse novo momento foi buscar um meio de fazer uma análise ainda mais acurada da literatura que sempre devemos ter à mão para nos fundamentarmos. Examinar o campo teórico-conceitual envolvido nas questões que nos provocam é o ‘pulo do gato’ para a criação de práticas inovadoras efetivas e que de fato funcionam. Mas havia uma preocupação envolvida: a de não desviarme do olhar ‘qualitativo’ como foco essencial. Mantive-me atento à extensão do impacto que poderia exercer sobre atitudes humanas, quando estão diretamente imbricadas no contexto do desenvolvimento sustentável. Tive em conta os principais elementos constituintes da base teórica e que estão envolvidos nesse campo, dada a sua importância em auxiliar na compreensão correta de todos os aspectos para que não ocorram equívocos.

Realizei, assim, uma análise em profundidade, a partir da qual procurei estabelecer relações de diferentes ordens, em diferentes direções, para torná-la a mais abrangente possível. Percebi nesse contexto a pertinência de alguns aspectos ou elementos que sobressaíram entre os que pudessem contribuir como terreno para imergir no processo de categorização e com a posterior transformação das categorias em indicadores. Listei esses elementos, classificando-os na forma de oito *expressões afirmativas*, cujo sentido remeteu a um contexto que terminou caracterizando aquelas escolas como sustentáveis. As expressões afirmativas foram tratadas como *princípios*, listados a seguir, que emergiram da literatura, evidenciando também uma relação mais estreita entre o real, a prática, e o teórico, contendo o pensamento dos autores abordados:

1. Participar é a ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações.
2. Gestão é um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas.
3. A gestão pode tornar a participação ativa e competente e promover a realização dos objetivos da instituição.
4. Liderança e empoderamento são capacidades passíveis de serem aprendidas, conquistadas e administradas no âmbito da gestão escolar.
5. A Educação Ambiental transcende a ideia de proteção dos ambientes naturais para levar em conta as necessidades das pessoas inseridas nesses ambientes.
6. O foco das instituições de ensino não deve ser somente as notas dos alunos, mas seu desenvolvimento em geral.
7. Na liderança sustentável, o líder deve fazer com que as pessoas ao seu redor se comprometam com a causa socioambiental.
8. É importante que o professor entenda seu papel social no ambiente escolar.

Essas expressões, criadas com o suporte da literatura, também auxiliaram e orientaram o processo de descoberta dos indicadores. Além de servir de aporte teórico, também auxiliaram no sentido de manter um diálogo conexo entre literatura e o que emergiu da pesquisa de campo, elementos essenciais para a coerência dos resultados que obtemos. Observei a importância de buscar conexão com aquilo que os autores escolhidos discutiram acerca do campo conceitual envolvido, que foi a sustentabilidade ambiental. Isso dá sustentação às práticas geradas a partir desses aportes, e, além de torná-las fecundas em sua essência, atribui-lhes uma condição de multiplicação, ou seja, as práticas criadas a partir desses procedimentos não encerram em si mesmas, como receitas prontas e acabadas que não extrapolam uma única aplicação. Ao contrário disso, é como se elas se tornassem sementes produtivas de outras criações cada vez mais pertinentes e contextualizadas.

Um dos caminhos que segui foi começar formulando os princípios mais gerais. Para isso, procedi à leitura das atas de reuniões das escolas contempladas com recursos do PDDE Escolas Sustentáveis, do cadastro de cada uma acessado no sítio do Ministério da Educação e da inscrição no programa PDDE Escolas Sustentáveis. Busquei, aqui, levantar mais elementos da participação das escolas pesquisadas nesses programas. Participar desses programas de financiamento dos projetos sustentáveis foi um dos critérios de realização do estudo. A ideia foi mostrar a importância do

incentivo da parte do Estado para que as ações sejam mais ágeis, fortalecidas pelas comunidades e os resultados sejam mais efetivos e consistentes.

Conhecendo os protagonistas das escolas sustentáveis

A entrevista semiestruturada foi o principal instrumento de geração de dados, o que me permitiu conhecer os protagonistas das escolas sustentáveis. Para conhecer um pouco mais sobre essa modalidade de entrevista individual, me possibilitou também alcançar a maior variedade de percepções de cada segmento que participou do estudo. Ajudou-me, ainda, a ampliar a percepção, no sentido de estabelecer variadas e diferentes relações entre elementos novos que foram surgindo das falas deles e os meus objetivos de encontrar pistas para a construção de uma prática própria, voltada para as escolas sustentáveis.

Richardson (1999, p. 160) é um dos autores, por exemplo, que considera essa modalidade de entrevista “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”. Foi o melhor instrumento de comunicação entre meus objetivos e aquele contexto, auxiliando-me a entrar em sintonia com aquelas pessoas, representantes de diversos segmentos da comunidade escolar.

Foi uma feliz escolha de técnica, visto que foi por meio da entrevista semiestruturada que os objetivos não se perderam, mesmo diante do meu encantamento com tudo aquilo que presenciava. Ao mesmo tempo, não gerou uma comunicação engessada, possibilitando trocas e diálogos bastante frutuosos com aquelas pessoas, proporcionando maior proximidade entre a minha perspectiva e a perspectiva dos entrevistados. Propiciou também melhor entendimento e captação dos aspectos “não visíveis” com relação às informações e os relatos que, por meio de um exercício intenso da escuta sensível, permiti-me realizar. Ressalto que se fossem entrevistas estruturadas essa abertura não seria tão ampla, e, se fossem entrevistas sem nenhuma estrutura pensada *a priori*, poderiam ter resultado “num acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado” (ROESCH, 1999, p. 159).

O universo de pessoas entrevistadas, as quais chamei de *protagonistas de escolas sustentáveis*, limitou-se àquelas envolvidas diretamente na implementação do programa desenvolvido nas escolas do município de Sobral. Selecionei um total de 15 colaboradores, pertencentes ao quadro da Secretaria de Educação e que atuavam

em quatro escolas da rede municipal de Sobral, no estado do Ceará. Na tabela 1, faço um resumo das quatro escolas escolhidas, identificadas com abreviaturas ESA, ESB, ESC e ESD, ou seja, cada abreviatura significa “Escola Sustentável A”, “Escola Sustentável B”, “Escola Sustentável C” e “Escola Sustentável D”, respectivamente. As siglas tiveram que ser criadas para respeitar as exigências de anonimização, conforme Código de Ética da pesquisa científica.

Entre as pessoas que participaram, há representantes de cada segmento, como o diretor, professor, aluno e coordenador. Esses, pelas mesmas razões, foram identificados pelo *nome do segmento* e a *letra da escola*, como, por exemplo, “diretor escola ESA”, “professor escola ESB”, “coordenador escola ESC”, e assim por diante. Foram, ainda, acrescentados números, conforme a quantidade do mesmo segmento ultrapassasse “um/uma” pessoa em cada escola, a saber: “aluno 1, escola ESA”; “professor 2, escola ESB”, e assim por diante. Todas as escolas mencionadas foram visitadas e seu funcionamento observado *in loco*.

Tabela 1: Demonstrativo dos participantes da pesquisa, por segmento

Escolas	Gestor	Coordenador	Professor	Aluno	Total por escola
A	1	1	0	1	3
B	1	1	1	3	6
C	1	0	2	1	4
D	1	1	0	0	2
Total por segmento	4	3	3	5	15
Percentual de participantes	26,6	20%	20%	33,3%	100%

Fonte: O autor.

Se observarmos as informações da tabela 1, entre os segmentos mais representados estão o segmento de alunos (33,3%), seguido dos gestores (26,6%), e dos professores e coordenadores (20%), ambos com o mesmo percentual.

A conversa com os diferentes segmentos permitiram-me mapear informações relativas à gestão participativa e o modo como esse processo ocorre na organização e na realização de projetos de desenvolvimento sustentável nas escolas contempladas.

Também tornou possível levantar elementos para melhor compreender as formas de decisão a respeito da aplicação dos recursos financeiros, bem como para identificar os atores da comunidade escolar que participam mais diretamente desse processo. Além disso, verifiquei alguns indicadores de eficiência, a partir dos relatos que as pessoas entrevistadas me forneceram, julgando pelos bons resultados alcançados na realização desses projetos em suas respectivas escolas. Tudo isso me permitiu reunir subsídios para construir os indicadores apresentados mais adiante e que me inspiraram para delinear um perfil das práticas sustentáveis nas escolas.

No curso das visitas que realizei tive a oportunidade de verificar como cada escola tem lidado com o desafio de implementar, por meio da gestão participativa, seus projetos de desenvolvimento sustentável, promovendo a educação socioambiental.

Interpretando visões, sentimentos e emoções

Primeiramente, precisamos compreender que, para alcançarmos o melhor nível possível de compreensão, é preciso imergirmos nos dados em toda a sua extensão. Para alcançar esse nível de imersão precisei realizar uma articulação entre as diferentes perspectivas de análise e de interpretação existentes, por entender que analisar e interpretar não se trata de ações isoladas entre si. Apenas por uma questão de organização didática, nominalmente, os dois processos apareceram, aqui, em momentos distintos. O objetivo dessa organização foi explicar o caminho percorrido para chegar aos resultados e estruturar as discussões que se desenvolveram até alcançá-los. À luz de Ribeiro (2016), no intuito de preservar esse caráter de unidade, de intersecção e de interação, esse processo pode ser denominado *processo analítico-interpretativo*, integrando as suas ações por meio do ‘hífen’.

Ao definir um caminho para esse processo de análise-interpretação, Ribeiro (2016) entendeu que “o *corpus* metodológico acadêmico carece de originalidade”, uma vez que pesquisadores ainda persistem no vício da ordenação excessiva, muitas vezes induzidos pela necessidade de se fazer entender. Paul (2009, p. 302) também entende que sim, no “espaço analítico e imaginário da escrita”, é preciso que organizemos o pensamento “num todo coerente que supõe uma ordem linear, habitualmente diacrônica, sem o que não seria possível ao leitor ou ao ouvinte perceber suas relações e seu sentido”. Afinal, existem as etapas clássicas de metodologia, a partir das quais qualquer pesquisa se estrutura. E, as mais clássicas delas são a análise e a interpretação (PAUL, 2009; RIBEIRO, 2016).

Assim, ficou claro que *análise antecede interpretação*. Isto é o que tradicionalmente se postula, em que pese a dificuldade de estabelecermos uma distinção rígida entre os dois termos. Ainda conforme Ribeiro (2016), há um misto de semelhança e diferença nesse processo, “pressupondo um caráter de complementaridade que se torna inerente nesta relação”. Notemos que a interpretação contém a análise desde o primeiro momento de abordagem dos dados nativos, quando estes estão sendo preparados para serem interpretados. Na mesma direção, durante esse mesmo processo de análise, no momento em que iniciamos a escolha dos dados para recorte nos procedimentos de categorização, estamos de certa forma já imergindo em um espaço interpretativo, mesmo que ainda não tenhamos a percepção clara desse momento.

Seguindo nessa trilha, portanto, focalizei o *processo analítico-interpretativo*, com a realização dos procedimentos orientados por Bardin (2011), etapa denominada, em sua teoria, de “*exploração do material*”. A autora explica essa etapa como sendo a de “*tratamento dos resultados e interpretações*”. Foi o momento no qual se materializou todo o processo de codificação e categorização, culminando com as respostas que eu precisava para me aproximar cada vez mais dos indicadores almejados.

Fazendo uma síntese, essas categorias, que na pesquisa científica são chamadas de empíricas, devem ter alguns critérios que definem a sua qualidade, em termos de expressão dos significados contidos no texto. São elas: (i) sintetizam as unidades de registro extraídas do texto; (ii) agregam os significados existentes no texto em sub-conjuntos (iii); (iv) são específicas; (v) comportam a maior parte do material analisado.

Dos procedimentos realizados, destaquei do processo de categorização, aqueles que estão diretamente implicados como desdobramento do passo *Elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material* – proposto por Bardin (2011).

1. Realização da leitura flutuante: agora focalizada na descoberta de categorias. Durante a realização da leitura flutuante, fez-se os grandes recortes do texto, numa leitura-segmentação ampla, pouco deliberada, se comparada ao processo de categorização como um todo. É como se a leitura flutuante caminhasse no sentido contrário da categorização, visto que esta se dá pela redução, ou seja, a lupa se afunila até alcançar as grandes unidades temáticas ou núcleos de sentido, expressando-os em trechos cada vez menores. Esse momento é como se eu ‘flutuasse’ sobre o texto em sua totalidade, olhando-o a uma distância crítica, que não me permitia enxergar os pequenos, mas os grandes detalhes. Esse exercício de extrema concentração gerou

diversas marcações nos próprios textos transcritos. Percebi que, durante essa leitura, hipóteses provisórias emergiam espontânea, automática e fluentemente, já buscando marcas do que poderia ser relevante para o encontro com a resposta que eu precisava. Contudo, essas hipóteses ou conjecturas não foram sistematizadas como tais, apenas contribuíram para o enriquecimento das percepções posteriores.

2. Interpretação: essa etapa foi orientada para os resultados com fins teóricos, ou seja, já vislumbrava os *insights* que emergiriam a partir dos dados e que pudessem ser incorporados ao *corpus* teórico da área de estudo ou do referencial de base que estava investigando. Essa também é a nossa missão como pesquisadores que somos, ou seja, a de ampliar o *corpus* teórico das áreas de estudo, com os nossos *insights* teóricos. A interpretação constituiu-se como uma ação transversal que se consolidou, em termos de ‘materialidade’, a partir da *leitura flutuante*. Identifiquei como um passo anterior ao que segue, orientando, nesse contexto e de forma mais direta, a discriminação das categorias.

3. Discriminação e agrupamento de unidades menores de análise ou unidades de registro (UR): essas unidades resultaram como uma etapa posterior da *leitura flutuante* e foram expressas na forma de *categorias*. Consistiu na organização das categorias mais amplas, agrupadas analogicamente, partindo da segmentação do texto *in verbatim*, extraído de cada entrevista. Esse processo ocorreu por meio da identificação, do que chamei de os primeiros *macroconceitos emergentes*, sem preocupar-me com o critério tradicional de repetição de palavras, frases ou expressões. Os extratos do texto foram sendo recortados conforme apresentassem uma assertiva completa relacionada ao que eu estava procurando. Primeiramente foi concentrada em cada texto, e, no segundo momento, integrando e reunindo as repetições nos extratos de textos analisados e interpretados, em conjunto. Foram, então, criadas três *categorias*:

- 1: Concepção de Gestão Participativa
- 2: Real Capacidade de Atuação
- 3: Conceitos emergentes de Sustentabilidade Escolar

Apesar de emergirem do que sobressaiu como convergência entre os recortes de maior ênfase no material gerado das entrevistas com os colaboradores, foi mantida uma conexão entre as três categorias e os objetivos que estabeleci como trilha que deveria seguir para chegar até os indicadores.

O primeiro objetivo, destacava a atuação da gestão participativa com relação ao desenvolvimento de projetos sustentáveis, e, por isso, suscitou a categoria “concepção de gestão participativa”. Observei que havia algo de comum no material

gerado: todas as vezes que as pessoas entrevistadas eram questionadas acerca desse tema, especificamente, elas referiam-se às suas percepções sobre o que passaram a conceber como gestão participativa. Entendi que isso ocorria, quando, por meio de um processo autorreflexivo que estava sendo provocado, elas se davam conta das mudanças que começaram a ocorrer e como essas mudanças aconteceram, a partir da realização dos projetos sustentáveis.

No segundo objetivo concentrei-me na aplicação dos recursos recebidos, via PDDE, em escolas como aquelas que adotavam a gestão participativa, gerando a categoria “real capacidade de atuação”. Neste caso, a ideia foi investigar qual a efetividade da atuação da gestão ao obter tais condições, ou seja, ao ser contemplada com os recursos do PDDE Escolas sustentáveis.

No terceiro objetivo, finalmente entendi que, para identificar os indicadores qualitativos, que sinalizavam para a contribuição da gestão participativa diante do contexto de concretizar os projetos socioambientais, todos os colaboradores foram convergentes e unâimes em verbalizar sua compreensão acerca do conceito de sustentabilidade escolar, mesmo que por diferentes palavras ou modos de se expressar. E na elaboração dessa concepção tácita ou ao expressar sua percepção do que entendiam por sustentabilidade escolar, cada um foi pontuando os benefícios dessa interação bem-sucedida entre os dois temas – gestão participativa e incremento de projetos voltados para a educação socioambiental, o que conduziu para o caminho de resposta ao problema de pesquisa.

4. Composição de núcleos de sentido: nessa etapa a redução foi intensificada. Explicando por meio de um ‘paradoxo’, busquei categorizar em ‘pequenas unidades, cada vez mais abrangentes’, já na busca de visualizar os *indicadores* de gestão bem-sucedida desses recursos. O modo de traduzir e expressar os núcleos de sentido foi por meio de palavras-polo (BARDIN, 2011). As palavras-polo foram transformadas em *indicadores*, que, por sua vez, foram denominados, como resultado final do processo de categorização, de *indicadores de sustentabilidade socioambiental em escolas de gestão participativa*.

5. (Re)constituição do objeto: essa foi uma etapa final e muito especial. Foi o momento de reunir todos os sentidos e significações para (re)constituir o meu objeto central, fazendo uma nova leitura dele, uma releitura baseada em perspectivas diferentes das que existiam. Essa perspectiva nascera a partir da união entre as teorias constituídas e a visão daqueles protagonistas das escolas sustentáveis. O prefixo “*re*” significou que algo que já existia na ciência da gestão escolar estava sendo novamente constituído, mas a partir de um novo referencial. Desta vez, esse referencial foi

fundamentado na realidade empírica de quatro escolas que efetivamente realizam projetos de sustentabilidade socioambiental e podem ser caracterizadas como escolas sustentáveis.

O modo que encontrei de expressar o resultado dessa etapa foi por meio da elaboração de uma resposta à inquietação que gerou todo esse esforço no sentido de superar o desafio de criar os indicadores de práticas sustentáveis nas escolas. Encontrar essa resposta pode ser considerada, na ciência, como a criação de uma nova teoria, que explica a relação entre gestão participativa e desenvolvimento sustentável, no contexto do financiamento público de projetos escolares. Corresponde a uma teoria fundamentada nos dados gerados por intermédio do estudo de quatro escolas que apresentam essas características.

Conhecendo a fonte das práticas sustentáveis

Para entendermos melhor alguns aspectos essenciais acerca dessa importante relação entre gestão participativa e práticas sustentáveis na escola, podemos refletir sobre eixos que se concentrarm em torno de significados do conceito, formas de atuação das políticas públicas, no sentido de promovê-lo nas escolas da rede pública de ensino e a principal legislação que rege os investimentos existentes.

Começando pela legislação, apresento-lhes o Programa PDDE Escolas Sustentáveis. Consiste em um programa de apoio e destinação de recursos financeiros nos moldes do PDDE, para escolas públicas da educação básica. Tem por finalidade favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares, conforme a Resolução do FNDE nº 18, de 3 de setembro de 2014 (BRASIL, 2014).

O Programa, efetivamente, visa estimular a promoção de ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino e apoiar as escolas na adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental. A sua aplicação pode contribuir para ações efetivas e mais ágeis, que têm, por natureza, gerar um processo gradativo, crescente e consistente de conscientização de uma dada população, a partir da educação. Para tanto, é preciso conquistar e implicar o comprometimento e o envolvimento de diversos elementos que circundam os espaços educativos, dentre eles o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a tornarem-se espaços sustentáveis. Os recursos desse programa são destinados para ações, iniciativas que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade.

Segundo o documento legal que ampara a sua destinação, escolas sustentáveis são aquelas que mantêm uma 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 Resolução em questão define e regulamenta o que está estabelecido na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Práticas sustentáveis na escola não devem restringir-se a uma atitude educativa isolada, mas serem tratadas como um processo complexo que envolve a própria consciência e que, segundo a própria Resolução do FNDE, deve estimular a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conquista da melhoria da qualidade de vida nas gerações presentes e futuras.

Nessa perspectiva de compreensão, é significativa a contribuição da reflexão de Jacobi (2010, p. 180), de que “a noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte”. De acordo com essa visão, a sustentabilidade inclui, necessariamente, as questões sociais relacionadas com o ambiente (meio ambiente), caracterizando-se assim como ‘socioambiental’. E, por constituir-se como um processo educativo, o seu *locus*, por excelência, é a escola.

Para o apoio e sustento financeiro de ações e iniciativas no âmbito da educação para a sustentabilidade socioambiental, o município de Sobral, nos anos mais recentes tem participado do PDDE Escolas Sustentáveis. No ranking dos 25 municípios brasileiros que, em 2013, obtiveram os melhores Idebs, Sobral destacou-se como o único que tem apresentado os melhores Idebs e que contou com oito escolas participando do PDDE Escolas Sustentáveis.

O evento me chamou a atenção, além de aguçar minha curiosidade, desafiando-me a investigar as práticas dessas escolas e depois disseminá-las, contribuindo para que outras escolas as utilizem como referencial. O interesse se fundamentou particularmente no tema da gestão do PDDE Escolas Sustentáveis, sob o ponto de vista da participação da comunidade escolar e sociedade envolvida, enfocando a questão da gestão participativa e a relação desta com os resultados obtidos nos projetos desenvolvidos pelo PDDE Escolas Sustentáveis. Assim, as práticas sustentáveis consolidaram-se como o meu objeto de estudo adquirindo identidade e constituindo-se, com propriedade, como o eixo transversal dessa publicação.

Considero importante também, divulgar os termos de destinação das verbas específicas para que os projetos de sustentabilidade ambiental nas escolas possam ser viabilizados. O responsável por essa distribuição é o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para tanto, ocorre a disponibilização de verba para o PDDE Escolas Sustentáveis, por meio da Resolução nº 18, de 21 de maio de 2013¹³. A Resolução dispõe sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE para escolas públicas municipais, estaduais e distritais. O critério é que essas escolas possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nestas unidades escolares (Anexo A).

Para organizar esse relato, reuni a narrativa, por meio da entrevista semiestruturada, de 15 colaboradores, selecionados conforme alguns critérios que os distinguiram dos demais. Entre esses critérios estavam a importância de pertencerem à escola da rede pública, para que tornasse possível a identificação com outros espaços que vivem cotidiano semelhante. Era preciso também estarem atuando, ou matriculados, no caso dos alunos, em uma escola contemplada pelos recursos do PDDE Escolas Sustentáveis, no ano de 2013, pertencerem a segmentos diferentes entre os que atuam na comunidade escolar, e contar com a representatividade de, pelo menos, um de cada segmento da comunidade escolar. Um critério que considerei especial foi a preferência de selecionar pelo menos um representante do segmento de alunos. Considerei de fundamental importância termos a percepção daqueles que são os beneficiários dessas práticas como os que podem avaliar com mais propriedade a eficiência e o impacto delas em suas vidas.

Nesse processo de seleção dos colaboradores, reuni representantes do corpo gestor, atingindo essa categoria de segmento nas quatro escolas. Na tabela 2, é possível observarmos, pelo total em anos de atuação, que eles possuem experiência significativa no magistério, calculando-se, em média, 19,5. Com exceção do diretor da ESC, que atuou há 16 anos na função e há oito na respectiva escola, os demais sempre atuaram, nesta função, na respectiva escola. Considerando-se que o tempo

13 Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares. Informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br>.

médio, desse segmento, atuando na função é de 11,25 anos, podemos caracterizá-los como “experientes” na gestão.

Tabela 2: Corpo Gestor (Diretor da escola)

Escola	Tempo de experiência no magistério em anos	Tempo de atuação na função em anos	Tempo de atuação na escola em anos
A	11	4	4
B	33	15	15
C	17	16	8
D	17	10	10

Fonte: Elaboração do autor.

Na categoria do segmento ‘professor’ obtive um número menor de participantes, devido a dificuldades encontradas na rotina comum da escola. Os professores dedicam o tempo ao atendimento dos alunos, muitas vezes, nos dois turnos, quando retornam para realizarem atividades extraclasses, no turno contrário ao de aula. Conforme a tabela 3, obtivemos apenas três participantes em duas escolas – ESB (dois participantes) e ESC (1 participante). Quanto ao tempo de experiência e de atuação, observemos que todos informaram abaixo de 10 anos, calculando-se, em média, 6,66 anos de experiência na função. Quanto ao tempo de magistério, o professor da ESA atuava em setor administrativo e, atualmente, atua no laboratório de informática.

Tabela 3: Professores

Escola	Tempo de experiência no magistério em anos	Tempo de atuação na função em anos	Tempo de atuação na escola em anos
A	-	-	-
B	Atuou antes no setor administrativo, mas não informa ‘quantos’ dentro dos sete anos	7	7
C	(Prof. 1) 8 (Prof. 2) 5	(Prof. 1) 8 (Prof. 2) 5	(Prof. 1) 5 (Prof. 2) 5
D	-	-	-

Fonte: Elaboração do autor.

Na tabela 4, na qual demonstro a situação do segmento ‘coordenadores’, podemos observar que esse segmento não foi contemplado apenas na ESC. Quanto ao tempo de experiência na carreira de magistério, podemos considerar que se trata de um grupo relativamente ‘experiente’, tendo em vista a média de tempo de 12 anos. No tempo de atuação na função, essa média cai para 6,5 anos, apresentando uma diferença pouco significativa se comparada ao tempo na escola: 6,8 anos. Apesar disso, não houve diferença significativa quanto ao envolvimento, entusiasmo e comprometimento com o projeto da escola.

Tabela 4: Coordenadores

ESCOLA	Tempo de experiência no magistério em anos	Tempo de atuação na função em anos	Tempo de atuação na escola em anos
A	Mais de 10	5	5
B	20	9,5	10,5
C	-	-	-
D	6	5	5

Fonte: Elaboração própria.

Já no segmento de alunos, conforme podemos observar na tabela 5, dos cinco alunos que participaram, três foram da mesma escola, ESB; um da ESA; um da ESC e nenhum da ESD. Destes, somente um está cursando o Ensino Fundamental – séries iniciais – (3º ano). Os outros quatro são alunos do 8º e 9º ano, o que significa que estão na faixa etária da adolescência.

Tabela 5: Segmento de alunos

Escola	Série
ESA	3º ano
ESB	8º ano
	9º ano
	9º ano
	8º ano
ESD	-

Fonte: Elaboração do autor.



O cenário das escolas sustentáveis

Entre outros aspectos de caracterização das escolas estudadas, as quatro foram contempladas com recursos do PDDE Escolas Sustentáveis, em 2013. Foi primordial também observar a existência de ações promovidas para a garantia de recursos básicos (água, alimento, energia); a redução no consumo de energia; o desenvolvimento de tecnologias com uso de fontes energéticas renováveis; e o atendimento das necessidades básicas (saúde, escola, moradia).

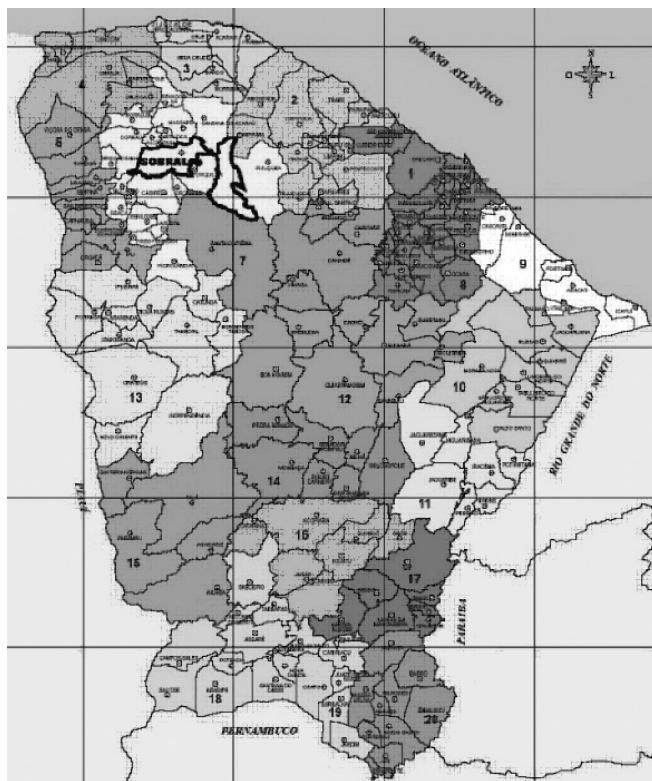
O município de Sobral, cenário da descoberta das quatro escolas sustentáveis, foi o único beneficiado por esse programa de financiamento, no *ranking* dos 25 municípios brasileiros com os melhores Idebs em 2013.

No estado do Ceará, esse município constitui-se como um dos mais importantes na área noroeste do estado, na região Nordeste do Brasil. É considerada a segunda cidade mais importante do estado em termos econômicos e culturais, seguida por Juazeiro do Norte e Crato. Há cinquenta anos tem sido considerado como o mais importante polo comercial do norte do estado.

Sobral está distante 235 quilômetros da capital do estado, Fortaleza. Situa-se no sertão nordestino, onde predomina o clima semiárido (tipicamente tropical, quente e seco) com temperaturas elevadas o ano inteiro chovendo em poucos meses do ano. A vegetação predominante é a caatinga, formada basicamente por arbustos pequenos e que perdem as folhas na estação seca, ocorrendo também cactáceas dentre outras plantas xerófitas (adaptadas ao clima seco).

No mapa de localização destacamos o município de Sobral. Notícias dão conta do crescimento expressivo desse município, com destaque especial para a área da educação. Antes enfrentava um sério problema em sua rede de ensino: 48% dos alunos com idade até os 7 anos não estavam alfabetizados, sequer formavam palavras simples. De acordo com os dados, o FNDE chegou a estimar um valor de R\$ 2.221,73 gasto, anualmente, por aluno, em 2013. Porém, em grandes centros, como São Paulo, por exemplo, esse valor chega a ser R\$ 929,79 a mais.

Mapa 1: Estado do Ceará - em destaque o município de Sobral



Fonte: (<https://www.google.com.br/search?q=mapa+do+cear%C3%A1+com+susas+cidades&biw>)

O município de Sobral ocupa uma área territorial de 2.122,897 km². A evolução do seu quadro populacional, nos últimos cinco anos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2015a), se apresenta assim: em 2010 eram 188.233 habitantes; já em 2013 alcançou 197.613 habitantes; e até o final de 2015, ainda no período de nossa pesquisa *in loco*, segundo o IBGE, a população já ultrapassara os 201 mil habitantes, revelando uma densidade demográfica correspondente a 88,67 (habitantes/km²). No momento da publicação de nosso estudo, estima-se que a população de Sobral esteja passando dos 205 mil habitantes.

É considerada uma cidade de porte médio – entre 100 mil e 500 mil habitantes – segundo a concepção do IBGE, compreensão corroborada por Santos (1998). Já para a Organização das Nações Unidas (ONU), cidade média é considerada a que abriga uma população entre 100 mil e um milhão de habitantes, segundo o entendimento de Deus (2004).

Quanto às suas origens, Sobral tem uma história de existência que remonta ao início do século XVIII, quando numerosas famílias fugiam dos atropelos da guerra contra os invasores holandeses. Oriundas de diversos locais do litoral do Nordeste se embrenhavam pelo interior cearense, instalando-se às margens dos rios Jaguaribe e Acaraú.

A cidade de Sobral localiza-se às margens do rio Acaraú. Ali se ergueram, no decorrer dos anos, arraiais, povoados e vilas, que pouco a pouco foram sendo transformados em cidades. Um dos primeiros núcleos constituídos na região localizou-se nas margens do riacho Guimarães, que, em 1712, já possuía uma capela para as orações das famílias piedosas e dos missionários que esporadicamente começavam a dar sinais de uma presença religiosa ali no sertão. Um outro arraial, o de São José, se formou nas proximidades do local onde mais tarde teria origem a cidade de Sobral, conforme documentos do IBGE (BRASIL, 1959).

A partir desses dois núcleos populacionais teria se realizado paulatinamente o povoamento de todo o chamado “Vale do Acaraú”. Especialmente contribuíram para esse processo de ocupação as variadas atividades agrícolas, o estabelecimento de fazendas de criação, sobretudo de bovinos e caprinos. Ao lado disso, ampliou-se o desenvolvimento da indústria da carne-de-sol na região. Uma das grandes propriedades ali instaladas, a Fazenda Caiçara, de Antonio Rodrigues Guimarães, procedente do Rio Grande do Norte, área delimitada com cerca de pau-a-pique, é considerada o berço da cidade de Sobral.

O povoado que surge a partir da Fazenda Caiçara passa à condição de cidade

pela Lei Provincial nº 222, de 12 de janeiro de 1841, recebendo a designação de Januária de Acaraú. Pouco depois, pela Lei Provincial nº 244, de 25 de outubro de 1842, o município passou a denominar-se Sobral. Essa denominação teria sido dada por Carneiro de Sá, ouvidor do Ceará, português, oriundo do Distrito de Sobral, pertencente à Freguesia de Vizeu, ao norte de Portugal, segundo o IBGE (BRASIL, 1959).

Com a denominação de Sobral, o município completa, pois, em 2019, seus 177 anos de existência. A palavra, de origem latina, significa abundância de souvereiros – espécie de árvore de cujo tronco se extrai a cortiça.

Destacamos também os aspectos econômicos de Sobral. Nesse aspecto constitui uma unidade municipal de considerável contingente populacional num continuado movimento de crescimento. Esse dado certamente está diretamente relacionado ao dinamismo do desenvolvimento de atividades secundárias e terciárias,¹⁴ a partir do processo de industrialização e transformação de matéria-prima regional, e mais particularmente no âmbito do comércio e dos serviços, transformando-a num polo econômico regional, atraindo a população dos 29 municípios que compõem a macrorregião Sobral/Ibiapaba (CEARÁ, 2013) e de outros municípios do norte cearense.

O incremento das atividades agropecuárias, a indústria, o comércio e os serviços têm alavancado um crescente processo de desenvolvimento econômico nos últimos 50 anos. Alguns números ajudam a evidenciar essa realidade.

Mas Sobral se destaca especialmente na área da educação, o nosso foco. De acordo com os dados disponíveis no portal do Inep (BRASIL, 2013), o município alcançou, em 2013, a pontuação no 7,8 no Ideb, situando o município na 6^a posição numa relação dos 25 municípios brasileiros melhor colocados nesse indicador referente às séries iniciais do ensino fundamental (4^a série e 5^º ano da rede pública municipal), ocupando o 1º lugar no Ceará. Com relação às séries finais do ensino fundamental (8^a série e 9^º ano), Sobral obteve um patamar ainda melhor situando-se na 2^a colocação em todo o Brasil, em 2013, com um índice de 5,8, também na rede municipal de ensino, enquanto nessa faixa, no atendimento da rede estadual, o índice ficou em 4,3.

14 Colin Clark, economista australiano, na obra *The conditions of economic progress*, em 1940, propõe a divisão da economia em três setores: primário (agricultura, pecuária e atividades extrativas), secundário (indústria) e terciário (comércio e serviços). Hoje já se fala de um quarto setor, abrangendo atividades como geração e compartilhamento de informação de alta tecnologia (computação e tecnologia da informação, telecomunicações, educação, pesquisa, desenvolvimento, planejamento, consultoria entre outras).

Mapa 2: Macrorregião Sobral/Ibiapaba com os municípios que a constituem



Fonte: IBGE e Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece).

Os dados permitiram constatar, entre outros aspectos, que a evolução do Ideb nas séries finais (8^a série/9^º ano), independentemente de rede de ensino nos municípios, não está ocorrendo na mesma velocidade do crescimento do Ideb nas séries iniciais (4^a série/5^º ano) do ensino fundamental, constatação corroborada por Vidal e Vieira (2011, p. 434) como conclusão de um estudo sobre o Ideb em 10 municípios do Ceará, entre os anos 2005 e 2010. Os dados do Ideb, relativos a Fortaleza, chamam a atenção pela distância em relação aos índices obtidos pelo

ranking dos 25 melhores Idebs do Brasil em 2013. Para efeitos de comparação, os dados de Fortaleza indicam a grande distância em relação ao Ideb de Sobral, município melhor posicionado, 6º lugar no quadro nacional em 2013.

Também chamou a atenção que todos os demais são municípios pequenos em número de habitantes, todos situados abaixo dos 50 mil habitantes, exceto Sobral, com população hoje ultrapassando os 200 mil habitantes. A tabela 6 demonstra os dados específicos de Sobral.

Tabela 6: Ideb Sobral - Resultados alcançados 2005-2013 e de Metas projetadas 2007-2021

Resultados alcançados

Município	2005	2007	2009	2011	2013
Sobral AL	4.0	4.9	6.6	7.3	7.8

Obs.: Os resultados marcados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1

Fonte: Inep (2013)

Os dados do Inep apontando resultados exitosos alcançados por Sobral no tocante a alguns índices anteriormente apresentados, particularmente os referentes ao Ideb, em 2013 e anos anteriores, conduzem à busca de razões que expliquem e/ou ajudem a compreender o êxito indicado pelos números.

Aproximando-se dos indicadores de práticas sustentáveis na escola

Todo o processo de categorização realizado traduziu-se como um grande momento que integrou análise e interpretação, tratou-se de um eixo analítico-interpretativo, cuja ideia foi expressada como um todo, seguindo o fluxo natural do pensamento. Esse fluxo natural referiu-se à expressão espontânea de um sujeito-

pesquisador que pensa e, ao mesmo tempo, verbaliza para si esse pensamento, que, por sua vez, é imediatamente traduzido na forma de um texto escrito. São como as ideias que se materializam enquanto consequência e na sequência do movimento interpretativo, a partir do momento em que as categorias emergiam e eram registradas. Aproximei-me de um exercício de autorreflexibilidade, na medida em que a narrativa referente ao processo de categorização seguiu relatando percepções, observações e experiência vivida, tanto em campo como no próprio contexto de relato.

Nesse caminho para os indicadores levei em conta, além de Bardin (2011), a concepção de Miller (2005), autor para o qual, categoria traduz-se como a qualidade que se atribui a um objeto. Essa qualidade remete o objeto a uma classe onde ele será comparado a outros objetos de idêntica natureza, ou seja, estamos criando um *princípio de classificação*. O critério fundamental que delimitou esse princípio se resumiu em um ponto-chave: a natureza do objeto instigou-me a seguir esse processo até os indicadores.

Com a entrevista semiestruturada obtive, primeiramente, um grau de compreensão acerca da *concepção* que esses atores têm acerca da *gestão participativa*, sua *real capacidade de atuação* e os *conceitos de sustentabilidade escolar*. Esses aspectos foram os três grandes recortes dos textos transcritos das entrevistas, e que emergiram como resultado da leitura flutuante. Depois de identificadas as classes a que poderia pertencer cada recorte, estes foram transformados nas primeiras grandes categorias já mencionadas.

As três categorias que tiveram como suporte os objetivos específicos, foram tratadas como a ‘porta de entrada’ do processo de busca dos indicadores, ou seja, representaram os grandes eixos de direcionamento para as demais etapas de redução. Além disso, como ‘porta de entrada’, orientou-me e estabeleceu, como um elo, a conexão entre as etapas e as categorias que emergiram em cada etapa. Compreendi que, para buscar uma resposta congruente com as minhas expectativas, seria essencial abstrair a visão dos participantes acerca da gestão participativa, verificar concretamente como isso se refletia em ações e, por fim, visualizar conceitos emergentes de sustentabilidade, inspirados e orientados nesse mesmo contexto.

Ao chegar à categoria 3, que denominei ‘*conceitos emergentes ou nativos*’, porque não se trataram de definições formais, embasadas teoricamente, mas da concepção de cada um dos colaboradores, elaborada tão somente pela própria intuição, guiada pelo senso comum. Atribuí esse nome por terem sido suscitados pelas pessoas que participaram das entrevistas. Em todas as entrevistas segui basicamente o mesmo ‘roteiro’ de perguntas, referindo-me a um contexto temático, buscando captar

as impressões de cada pessoa, dando-lhes total liberdade para expressar suas concepções, ideias e percepções relacionadas à temática escolas sustentáveis com gestão participativa.

A partir do que foi apreendido das respostas, avancei para o processo de redução de categorias, até o ponto máximo de aproximação dos indicadores. As informações sistematizadas nos quadros abaixo, seguem, respectivamente, a ordem das escolas: ESA, ESB, ESC e ESD. Essas informações foram extraídos de cada colaborador participante, individualmente, selecionando uma expressão que mais convergiu para o que atribuía sentido à categoria.

Quadro 4: Concepção de Gestão Participativa

Escola	Aluno	Professor	Coordenador	Diretor
A	Juntar salas e professores	-	A gestão descentraliza e passa a ouvir as partes	Todos têm a palavra
B	(Aluno 1) A gente é uma família (Aluno 2) Toda semana vem pais saber como que os filhos tão na escola (Aluno 3) Fazer projetos com os alunos	Todo mundo influência na opinião	Todos são ouvidos	Distribuição de tarefas
C	Misturar todo mundo com os alunos	(Prof. 1) Tudo que vai ser definido conta com a participação coletiva (Prof. 2) Chama a comunidade	-	Qualificação de parcerias
D	-	-	Própria escola trabalha com a comunidade	Todos dão sua opinião

Fonte: Elaboração do autor, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Quadro 5: Real Capacidade de Atuação

Escola	Aluno	Professor	Coordenador	Diretor
A	Foram várias oportunidades de aprendizado	-	Participação em feiras regionais com amostras científicas	Formalização de parcerias: AMA, IFC, UVA
B	(Aluno 1) Foi colocado filtros nos bebedouros da escola (Aluno 2) Aumenta o autoestima dos alunos (Aluno 3) Viagem pra poder ver outras coisas, tipo a usina eólica	Serviço a mais para o bem comum da comunidade escolar	Construímos um teto para proteger aparelhos expostos ao sol e filtros para garantir a qualidade da água	Cobertura do parquinho para as crianças conseguirem brincar
C	A gente faz passeatas aqui nas ruas	(Prof. 1) A primeira mudança mais expressiva: chegada de materiais (Prof 2) As turmas foram ao aterro sanitário trabalhar a coleta de lixo	-	Oficinas com a autarquia municipal do meio-ambiente: trabalhamos preservação, coleta seletiva e uso racional da água
D	-	-	Adquirimos equipamentos para ampliar a aprendizagem	Espaço para sala de leitura, ventiladores para as salas

Fonte: Elaboração do autor, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Quadro 6: Conceitos emergentes de Sustentabilidade Escolar

Escola	Aluno	Professor	Coordenador	Diretor
A	Mais feiras de ciências na escola	-	São pequenas iniciativas que podem causar uma mudança muito grande na comunidade como um todo	É o sentimento de pertencimento do professor e aluno, sente que ele faz parte da escola, quer ajudar, que o trabalho dele vai fazer a diferença
B	(Aluno 1) É muito importante no meio ambiente, é pra fatores da nossa vida, da nossa convivência (Aluno 2) Se tira uma nota boa só pra mim não vai servir de nada, tem que crescer a escola e a turma (Aluno 3) Alguns alunos que ajudam a manter a escola do jeito, no nível bom	Conscientização de que uma educação melhor, eu vou ter cidadãos melhores	Levar os alunos para visitar um parque de energia eólica, apresentar um mini projeto de energia solar ou de energia eólica	Eu tô fazendo uma coisa que vai beneficiar a minha comunidade

continuação_Quadro 6

Escola	Aluno	Professor	Coordenador	Diretor
C	Aprendi muitas coisas novas sobre meio ambiente	(Prof 1) É preservação (Prof 2) Visam a melhoria do ensino do aluno em relação ao meio ambiente	-	São ações e atividades, pedagógicas ou não, que assegurem esse caráter de trabalhar com a preservação do meio ambiente com o uso racional dos recursos naturais,
D	-	-	É um menino do segundo ano dizer: <i>não coloca papel no chão que isso é errado</i>	É dar mais base sustentável em relação a como agir no meio ambiente

Fonte: Elaboração do autor, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Depois dessa etapa de redução observada nos quadros 4, 5 e 6, intensifiquei esse processo para gerar as *palavras-polo*. Ressalto que, embora a denominação dada por Bardin pareça referir-se a uma ‘palavra’, a *palavra-polo* também pode ser identificada por meio de pequenas expressões que remetem a *núcleos de sentido*, àquilo que se destaca como um eixo que atravessa as respostas no que elas têm de comum. O caminho para encontrá-las consistiu em reduzir as categorias a palavras ou expressões menores e de modo menos descritivo.

Caracterizei esse procedimento de codificação como um procedimento de ‘transição’, visto que, apesar de evoluir da descrição *in verbatim* para um processo de abstração, ainda se misturavam termos usados pelos participantes e termos não literais, conforme a interpretação que aos poucos emergia dessa dinâmica de redução.

As expressões significativas foram agrupadas *por segmento*, em cada *categoria*, integrando as respostas dos participantes das quatro escolas.

Quadro 7: Composição das palavras-polo, por segmento, em cada categoria

SEGMENTO	PALAVRAS-POLO		
	<i>Concepção de Gestão Participativa</i>	<i>Real Capacidade de Atuação</i>	<i>Conceitos emergentes de Sustentabilidade Escolar</i>
Alunos	Misturar todo mundo	Viagens e passeatas	Só pra mim não vai servir de nada
Professores	Todo mundo influencia	Aula no aterro sanitário	Educação melhor, cidadãos melhores
Coordenadores	Todos são ouvidos	Participação em feiras regionais	Mudança na comunidade como um todo
Diretores	Todos têm a palavra	Oficinas com a autarquia municipal	Sentimento de pertencimento

Fonte: Elaboração do autor, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Depois desse processo alcancei o ponto de descoberta dos núcleos de sentido. Foram etapas decisivas para chegar aos indicadores.

Primeiro núcleo de sentido: *Concepção de Gestão Participativa*

Conforme observamos na coluna referente à categoria 1, optei pelo núcleo de sentido “todo mundo” como eixo que trouxe conexão aos quatro segmentos. Compreendi que o núcleo de sentido que emergiu foi algo que remeteu à ideia de totalidade, de reunião e de união plena, que, se não traduzir aquela realidade na mesma intensidade, pelo menos está estabelecida como um desejo latente coletivo. Este desejo, se identificado, reconhecido e expressamente verbalizado *pelo* e *entre* o grupo, pode se transmutar em uma meta e, gradativamente, tornar-se um desafio conjunto que “todo mundo”, naquelas escolas, buscará superar com igual empenho.

Interessante foi notar que, nas respostas detalhadas no quadro anterior da categoria 1, cada segmento acrescentou o seu “parceiro natural”, ou seja, aquela parte que parece estar mais diretamente relacionada ao seu espaço de convívio. Em outras palavras, o aluno mencionou a família/pais, o professor e o coordenador mencionaram a comunidade e o diretor mencionou as parcerias.

Segundo núcleo de sentido: *Real capacidade de atuação*

O eixo de conexão entre os quatro segmentos emergiu como a ideia de explorar e atuar em espaços externos à escola. Conforme a coluna da categoria 2, abstraí, como verbalização comum a todos eles, as atividades que cada segmento realiza em contato com o meio, suscitando que existe preocupação ou, pelo menos, uma preferência pela proximidade com o ambiente mais amplo. Instigou-me a deduzir que o sentido atribuído à real atuação nesse possível caminho para uma mudança de mentalidade está nas relações que estabelece com o meio, no convívio em comunidade, na interação do aprendizado transcendendo os muros da escola para beneficiar o outro de forma mais abrangente.

Compreendi que a visão de cada segmento sobre a real capacidade de atuação evoluiu no sentido de aproximar-se do conceito de sustentabilidade ambiental aplicado em escolas sustentáveis, ou seja, existe correlação entre teoria e prática:

Eu acho que o projeto sustentável ele depende exclusivamente do vínculo, escola-comunidade. Eu acho que se não existir o vínculo escola-comunidade de nada serve as teorias e pedagogias aqui utilizadas nada vão servir, entendeu? Então assim, aqui na escola na minha opinião só vai existir a gestão participativa e a ação em relação a sustentabilidade se esses projetos aqui debatidos e aqui criados como teoria estiverem de certa forma afetarem a comunidade, de forma positiva né? Se isso não rolar, não tiver esse vínculo escola- comunidade a sustentabilidade ela vai ser só algo teórico, algum de conteúdo, de plano curricular, entendeu? Então para ela ser realmente deveras algo, algo que venha ser relevante deve existir esse vínculo, acho que todas as ações elas voltadas a sustentabilidade não só esse tema, mas outro tema que tenha a escola como ponto central, deveria rolar de forma coletiva, escola-comunidade. Por que desse jeito deixa de ser teoria, deixa de ser algo documentado, ali apenas como currículo, deixa de ser currículo e passa a ser ação. Se não rolar esse vínculo na minha opinião não vai ter sentido debater sustentabilidade ou comentar outros temas até mesmo sem a escola ter contato com a comunidade (Professor 1 – ESC).

Observei que existe uma preocupação legítima em melhorar o espaço em que todos convivem e que isso estimula uma atitude participativa, sobretudo, quando o foco está direcionado a compreender a sustentabilidade como aquelas ações voltadas para o suprimento das próprias necessidades, porém sem comprometer o futuro das próximas gerações. Observei ainda que houve movimentos no sentido de explorar os

espaços, desenvolvendo o cuidado com o meio ambiente.

Palavras como as que seguem na citação abaixo expressam esse “olhar para o futuro” e de inclusão do outro, mesmo que não seja de forma consciente e tão explícita:

A partir daí nós conseguimos né, as consequências, os resultados reduzir o número de indicadores de dengue né, por que a dengue é lixo acumulado, fazer uso racional da água, nós reduzimos aqui na nossa escola quase em 40% o consumo de energia e com ações simples né, trocar a lâmpada, apagar a lâmpada quando você não está utilizando. Incentivamos toda a comunidade escolar a fazer parte de um programa que tem aqui no nosso estado que é você junta material reciclável, procura os posto (sic) de atendimento da COELCE, com isso você tem um abatimento na conta de energia. É, com a nossa horta comunitária, nós passamos a usar parte dos legumes né, coletado na horta na merenda escolar de uma forma bem saudável e daí já gera uma outra ação que é a conscientização da comunidade escolar em relação ao uso da alimentação saudável, a gente vai dar uma volta aí, e você vai ver que o nosso cardápio, nós priorizamos esse tipo de alimento, e as crianças passaram a cobrar dos pais o cuidado com o armazenamento d'água, o não desperdício disso. Nós entendemos que essas ações muito embora possam ser, possa parecer bem práticas, mas mudanças profundas em relação a uma escola sustentável, a uma comunidade sustentável, nós entendemos que esse resultado irão (sic) a médio ou a longo prazo (Diretor – ESC).

Terceiro núcleo de sentido: *Conceitos Emergentes de Sustentabilidade Escolar*

Nessa terceira etapa o que emergiu foi a *visão de conjunto*, corroborando as duas anteriores. A fala dos quatro segmentos, de acordo com o núcleo de sentido que suscitou, convergiu no sentido de transcender as próprias necessidades, de olhar para além de si. Verifiquei que houve um movimento na direção do outro e do espaço, uma predisposição em estender um benefício, aquilo que faz bem para si, de incluir o outro e o espaço do entorno como beneficiários das boas ações.

Outras palavras variantes, cujo sentido não rompe o vínculo com a ideia comum, foram mencionadas, entre elas: convivência, preservação, mudança, uso racional. E a palavra-mestre que apareceu na fala dos quatro foi “meio ambiente”.

O processo de redução, que se iniciou, de forma mais intensa, a partir destas palavras-polo, foi desenvolvido até a saturação, limite estabelecido não somente pela

repetição, mas pela proporção com que o sentido atribuído à categoria contemplasse a ideia que se queria condensar e transmitir.

Momento *master* da (re)constituição do objeto

Esta última etapa compreendeu a síntese teórico-empírica do que foi abstraído do sentido que o tema ou conceito de *gestão participativa na promoção das práticas sustentáveis na escola* suscitou para que mudanças ocorressem naquelas escolas. A síntese foi elaborada tomando por base duas vertentes: a concepção constituída pelos autores que tratam do tema (*face teórica*) e a visão dos participantes (*face empírica*).

Por expressar uma visão nativa desse contexto, do modo como foi construído o desenho do recorte de uma dada realidade, e por constituir o eixo transversal dessa busca pelos indicadores, revelando uma concepção nova acerca do tema, identifiquei que poderia reconstituir esse objeto como a primeira versão do relato rumo aos indicadores. A síntese elaborada se ajusta e atende ao objetivo geral, cuja formulação indicou-me por qual caminho a busca dos indicadores deveria ser balizada: analisar os *indicadores* de influência da gestão participativa no desenvolvimento de projetos de sustentabilidade, que visam a promover práticas sustentáveis na escola.

Integrando e seguindo no fluxo do que emergiu nas duas etapas de categorização que a precederam, essa etapa reuniu elementos das três categorias e elementos da composição das palavras-polo, cujo fim foi (re)constituir uma visão de sustentabilidade socioambiental na escola. Pretendi, com isso, sugerir algo que podemos ter como referência desse conceito.

A primeira tarefa consistiu, assim, em identificar e listar os indicadores que representaram a síntese das categorias supracitadas, os quais são apresentados no quadro 8.

Quadro 8: Indicadores de sustentabilidade socioambiental em escolas de gestão participativa

1	Pertencimento
2	União de esforços
3	Qualificação de parcerias
4	Descentralização da gestão
5	Aprendizado conjunto
6	Envolvimento com o entorno

7	Convivência harmoniosa
8	Pequenas iniciativas, grandes mudanças
9	Benefício mútuo
10	Acesso a materiais

Fonte: Elaboração do autor.

Finalmente, cheguei ao número de 10 indicadores, todos extraídos nos processos finais de categorização, tendo, ainda, como suporte, a literatura que trata do tema. Tendo por base esses indicadores, formulei um texto que expressasse um *conceito emergente*, fundamentado na síntese teórico-empírica de tudo que foi abstraído nesse percurso rumo aos indicadores de práticas sustentáveis na escola.

(Re)constituindo o objeto proponho o seguinte conceito:

A sustentabilidade socioambiental, em escolas que adotam a gestão participativa, tem por princípio propiciar um sentimento de **pertencimento**, gerado pela **convivência harmoniosa**, baseada, por sua vez, na **união de esforços** e na **qualificação de parcerias**, para se ter **acesso a materiais** suficientes. Isto requer a **descentralização da gestão**, expressa na prática do **aprendizado conjunto**, preservando o **envolvimento com o entorno**, por intermédio das **pequenas iniciativas**, que, gradativamente, provocarão as **grandes mudanças** que trarão **benefício mútuo** para os segmentos da comunidade.

Considero que o diferencial desse conceito-referencial consistiu em estar fundamentado na realidade empírica de quatro escolas que efetivamente realizam práticas sustentáveis. O modo de expressar o resultado dessa etapa do processo de categorização foi por meio da elaboração de um texto conceitual que o definisse enquanto um novo objeto para materializar as práticas sustentáveis. Isso pode ser considerado como a aproximação de uma teoria, que, por sua vez, explica a relação entre gestão participativa e desenvolvimento sustentável, no contexto do financiamento público de projetos escolares.

5.

A EFETIVIDADE DAS PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA ESCOLA



Nesse capítulo, reuni alguns efeitos ou impactos descobertos ao analisar e discutir a relação entre a gestão participativa e os projetos de desenvolvimento sustentável, dentre aqueles financiados pela gestão pública da Educação. Apresentarei uma síntese dos dados extraídos dos textos *in verbatim*. Neste tópico também se concentraram as citações de fragmentos das entrevistas realizadas, como uma forma de corroborar as nossas reflexões apresentadas ao longo do texto.

Portanto, tendo como eixo o desafio de buscar os indicadores de práticas sustentáveis na escola – a partir da compreensão de que *a gestão participativa, no âmbito do financiamento de projetos escolares socioambientais, favorece a concretização de projetos educacionais voltados para o desenvolvimento sustentável* – procedi ao registro de indícios que corroborassem a visão de que a gestão participativa, investigada em quatro escolas que participaram do programa governamental de financiamento de projetos socioambientais, favoreceu a concretização dos projetos que estas quatro escolas implementaram no âmbito do desenvolvimento sustentável.

Quando analisei o conteúdo das entrevistas com os diretores pude observar que a compreensão da importância dos projetos implementados com o auxílio do PDDE Escolas Sustentáveis alcançou seu objetivo principal, que foi o de fomentar a mobilização necessária para o planejamento, a elaboração, a criação e a realização de projetos de sustentabilidade ligados às características locais e culturais.

Com base nos diálogos e respostas apresentadas, ficou claro que as escolas sustentáveis buscaram conciliar as necessidades educacionais e comunitárias, trazendo benefícios não apenas aos alunos, mas estendendo-os à população local por meio de palestras, ações globais e atividades conjuntas de conscientização sanitária e humanitária.

O senso de pertencimento também se mostrou bastante incorporado pelos membros dos diversos segmentos das escolas, pois as ações implementadas surtiram efeitos muito além dos esperados. Conforme relato do diretor da ESB, até mesmo aquelas que, por falta de infraestrutura técnica não puderam prosperar, lograram êxito na conquista de aumentar essa sensação de que os projetos são de grande valia, não apenas para a escola, mas para a comunidade de Sobral como um todo:

Então assim, quando o benefício vem para a escola direcionado para ela, e isso nos deixa também prazeroso em fazer os projeto (*sic*), é ter a certeza que você faz por que você vai receber o recurso na sua escola, e não na prefeitura de seu município. E no caso nosso aqui como eu lhe falei anteriormente, foi muito vantajoso, sabe, foi muita vantagem, muita participação, ou seja, é o recurso

do governo que foi muito bem aplicado, sabe. Se houve uma dedicação muita grande né, que aquilo ali fez com que os meninos chegassem (*sic*) até o aluno. Por que tem as vezes que não chega né, o projeto é para o aluno e as vezes não chega até ele. Então o aluno não se beneficia. No caso nosso é diferente. Todos as ramificações chegaram. Foi na cobertura né, daqui. Foi na do passeio dos meninos, foi no passeio dos meninos, foi... na colocação dos filtros dos alunos tomar água né, foi na placa, a placa está aí e serviu para o trabalho de pesquisa, de estudo e que tá servindo mesmo não estando montada, mesmo não tendo é... usufruindo da energia solar, mais serviu como base de pesquisa como eu lhe falei anteriormente (grifo nosso).

Constatei na avaliação do diretor da ESB, aqui citado, que, de fato, o recurso chega à escola e provoca transformações, mesmo que pequenas. Ele destaca um dos aspectos importantes do impacto positivo dos investimentos que é alcançar os alunos. Nessa mesma escola, a comunidade passou a ser chamada a participar de forma ativa na vida escolar, não apenas para gerenciar assuntos acadêmicos, como geralmente ocorre, mas para fazer parte dos projetos de sustentabilidade, de educação social e de melhoramento nas condições de vida, higiene e saúde local.

Conforme o próximo relato, a comunidade é convocada firmemente pelo próprio diretor e atende prontamente ao chamado. O relato demonstra que, além dos benefícios materiais, esses projetos têm contribuído nas relações entre escola e comunidade, na medida em que aumenta a credibilidade e, credibilidade pode ser considerada um elemento de sustentabilidade gerado das relações humanas, interpressoais. Esse princípio adquire uma importância particular, por remeter à perpetuidade das ações implementadas.

Por que eu mandei um bilhetinho para os pais. Vem tudo. Por que? Por que o que o diretor fala, ele tá chamando, e digo mais pra ele ir toda reunião. Eu não chamo a vocês pra olhar um menino tá, por que o menino bateu num outro, por que o menino puxou a orelha do outro não, por que vocês têm o que fazer. **Eu só chamo vocês a escola quando é extrema necessidade de vocês vir. Então, no dia em que vocês receber um bilhetinho, venham! E aí eu acho que isso é chamar de credibilidade.** Credibilidade que você tem com as famílias, que é apoio, e que isso faz com que eu faça esse trabalho. (Diretor – Escola B) (grifo nosso).

Notei que a gestão participativa é tratada de forma ativa, mesmo quando não é reconhecida com essa terminologia. Dada a simplicidade das comunidades, os

projetos visam sempre a um benefício geral, não apenas para a escola. Dessa forma, os gestores e diretores ganham a confiança da comunidade e formam parcerias interessadas em ajudar na execução dos projetos. Nesse trecho da fala do diretor da ESA isso se torna claro, sobretudo quando ele menciona os efeitos destas parcerias.

[...] por que a gente só não vai conseguir fazer desenvolver o projeto como pensado. A gente desenvolve o projeto mais só que ele fica muito restrito. **Então quando a gente consegue a participação do agente externo se fortalece muito** por que quando a gente vai fazer um projeto desse nós não temos a qualificação por exemplo para fazer um gotejamento, nós precisamos, **a gente faz a parceria com o curso de irrigação do IFCE, do instituto federal**. Então o professor ele orienta e aí a gente entra em contato com eles né, com um professor de lá com coordenador e ele dá sinal de que vai nos apoiar, nos ajudar. **Então há essa troca.** (Diretor – Escola A) (grifo nosso).

Para essa escola, as parcerias configuram-se, entre outros aspectos, como o fortalecimento das relações, inclusive quando se estende à atuação do professor nessa busca de apoio externo.

Ações de captação de água reutilizada de ares-condicionados e bebedouros para irrigação de horta comunitária na escola, de onde hoje saem as hortaliças e leguminosas utilizadas na merenda escolar, são ações que se estendem para fora dos muros da escola. Os alunos se alimentam melhor e passam a se preocupar com o meio ambiente, desenvolvendo assim uma relação sustentável entre o benefício próprio e o comum a todos. Tais mudanças trazem consequências nas famílias que, como o exemplo dos projetos na escola, passam a mudar as rotinas nas próprias casas.

Desta vez, trazendo os indícios de melhorias da ESC, podemos observar, pelo relato do diretor, que a efetividade dos projetos alcança os movimentos mais amplos como a campanha contra a dengue. Ele relata, ainda, sobre ações que se vinculam a princípios mais consistentes da existência de práticas sustentáveis, como, por exemplo, a economia no consumo de energia elétrica.

A partir daí nós conseguimos né, as consequências, os resultados **reduzir o número de indicadores de dengue né, por que a dengue é lixo acumulado, fazer uso racional da agua, nós reduzimos aqui na nossa escola quase em 40% o consumo de energia e com ações simples né, trocar a lâmpada, apagar a lâmpada quando você não está utilizando. Incentivamos toda a comunidade escolar a fazer parte de um programa que tem aqui no nos-**

so estado que é você junta material reciclável, procura os posto (sic) de atendimento da COELCE, com isso você tem um abatimento na conta de energia. É, com a nossa horta comunitária, nós passamos a usar parte dos legumes né, coletado na horta na merenda escolar de uma forma bem saudável e daí já gera uma outra ação que é a conscientização da comunidade escolar em relação ao uso da alimentação saudável, a gente vai dar uma volta aí, e você vai ver que o nosso cardápio, nós priorizamos esse tipo de alimento, e as crianças passaram a cobrar dos pais o cuidado com o armazenamento d'água, o não desperdício disso.

Nós entendemos que essas ações muito embora possam ser, possa parecer bem práticas, mas mudanças profundas em relação a uma escola sustentável, a uma comunidade sustentável, nós entendemos que esse resultado irão (sic) a médio ou a longo prazo (Diretor – ESC) (grifo nosso).

A visão do diretor retrata, de certa forma, a abrangência desse tipo de projeto, corroborando a minha percepção de que existem, de fato, resultados positivos que nascem da relação entre gestão participativa e projetos que recebem incentivos externos, via financiamento governamental. Nesse sentido, um aspecto que pude observar nas quatro escolas e que contribuiu para os resultados foi o compartilhamento do processo de decisão, característica inerente a essa modalidade de gestão. Parece que a postura do gestor de estimular a corresponsabilidade, envolvendo os seus liderados e levando-os a se comprometerem com os resultados, evoca e estimula, sobretudo, a confiança, melhorando cada vez mais a reputação da escola perante a sua comunidade. A consequência natural pode ser constatada por meio da ampliação do interesse por se estabelecer parcerias.

Questionados também sobre a significância e o sentido do PDDE Escolas Sustentáveis, os relatos apresentados enalteceram a oportunidade de contar com esse recurso e o cuidado com os projetos planejados e executados. Isto, por si, já revela, antes de tudo, o desenvolvimento de uma atitude de valorização da preservação, na perspectiva de práticas sustentáveis. Diante de uma população tão carente de recursos, os diretores se mostraram preocupados em trazer benefícios que oportunizassem uma qualidade de vida melhor para os alunos e, reflexivamente, estendendo para a melhoria das condições sociais de higiene e preservação do meio ambiente.

Reuni alguns recortes do relato dos gestores de cada uma das escolas, buscando retratar a percepção deles acerca dos projetos no âmbito do financiamento de iniciativas socioambientais para o desenvolvimento sustentável. Pude notar que prevalece a concepção de abrangência, ou seja, os projetos não só atendem a escola,

mas seus resultados benéficos se estendem à comunidade e até à cidade onde a escola está localizada. Existe uma ênfase em termos como consumo consciente, cultura, reflexão, avanço, crescimento, bem como referência direta ou indireta ao futuro, a gerações futuras.

Eu acredito que seja um programa que financia projetos, esses projetos não vem só pra trazer o consumo consciente, e sim para que a gente faça uma reflexão né com os alunos desse consumo consciente não só dentro da escola, mas também na casa deles. Para que eles tenha (*sic*) essa cultura que eles vejam a necessidade de que isso tem que acontecer e que eles pratiquem. Então a gente não frisa só o projeto em si, a gente usa o projeto para trazer a reflexão pros nossos alunos. (Diretor – ESA)

Então assim, cada projeto, cada projeto, cada avanço da escola é uma benfeitoria, é um crescimento para o distrito, é um crescimento para a comunidade, é um crescimento para a escola, pra gestão que está lá fazendo excelente trabalho. (Diretor – ESB)

Nós entendemos que o financiamento de projeto é voltado para a sustentabilidade, nós entendemos que não seja um gasto, mas que seja um investimento. Investimento em algo que nós entendemos como sendo mais precioso que é a preservação do meio ambiente é de todos os recursos naturais entendendo que eles são pré-requisito para assegurar a subsistência – existência dessa geração e permitir também que gerações futuras tenha esse direito de viver em um ambiente mais saudável com respeito as diversidades né do meio ambiente. (Diretor – ESC)

De uma maneira muito abrangente, eu acho. Por que é no momento que, que a gente chama um pai, um aluno, um professor, um funcionário auxiliar de serviço gerais você já tá contribuindo para que todos dê a sua opinião. E daí adquirir novas coisas pra escola, que possa se tornar sustentável nesse contexto. (Membro do Núcleo Gestor – ESD).

Outro aspecto que se destacou nessas falas e que também retratou algo comum na percepção dos diretores, foi o conceito de totalidade, de união, quando eles concebem que a receita para uma escola sustentável está na soma de ações, escola e comunidade agindo juntas, voltadas para o bem comum, à preservação do meio ambiente. Trata-se de um processo gradativo de conscientização para a evolução do olhar na direção do outro e do espaço no qual todos convivem. Há um importante

movimento no sentido do cuidado com a vida e com tudo de melhor que a geração presente pode deixar para as gerações futuras, propiciando e assegurando novas possibilidades de aproveitamento do bioma.

Dedicação, empenho e perseverança foram declarados como fatores implícitos às ações de sustentabilidade, pois, apesar do repasse de verbas, o custeio fornecido para a execução dos projetos, sem a ação comunitária em conjunto com a gestão escolar, os projetos não sairiam do papel, não ganhariam vida e não justificariam a sua existência. Essa foi uma fala comum a todos, mesmo que dita de diferentes modos e com diferentes direcionamentos e argumentos. É o resgate da participação de uma comunidade engajada, sendo supervisionada pela escola, auxiliada pelas parcerias e fomentada pela necessidade e curiosidade dos alunos que faz com que o PDDE Escolas Sustentáveis em Sobral tenha uma repercussão tão favorável, sobretudo, quando o resultado desses projetos alcança a cidade e contribui para que as pessoas encontrem alternativas mais efetivas de solução dos problemas. No trecho abaixo, extraído da entrevista com o diretor da ESA, a minha percepção se torna ainda mais concreta de que existe uma interação que age de forma mais abrangente, para além dos muros da escola:

Nós fizemos um tanque para coletar água de um bebedouro por gravidade do bebedouro e ar condicionado. Então esse tanque ele coleta essa agua, a gente tem um motor que joga essa agua para uma caixa e ele desce por gotejamento essa agua pra uma horta que a gente tá, já está dando continuidade. Então foi isso, **eles fizeram, também é, tiveram um momento de conscientização, tiveram uma pessoa que já trabalhava com palestras ele veio dá palestras para os professores explicando a importância pros alunos, os alunos fizeram uma visita a ITARENA, eles também trabalham com isso, onde tem uma comunidade indígena, que também trabalha com esse pensamento, sustentabilidade, então os alunos foram fazer essa visita** e eu acho que foi isso. (Diretor – ESA)

Nos recortes que seguem, trouxe a fala dos segmentos de professor e de coordenador da escola. A ênfase abordada incidiu sobre as melhorias educacionais e sociais da gestão participativa e da aplicabilidade prática das ações sustentáveis. Dessa forma, embora as perguntas realizadas fossem as mesmas, o que busquei foi observar se as ações sustentáveis traziam melhorias significativas no aprendizado escolar e no desenvolvimento social dos alunos, bem como se tais mudanças eram capazes de interferir de forma positiva na comunidade local.

Ao longo das entrevistas, foram relatadas diferentes melhorias, algumas que

tocam, inclusive, em questões de desenvolvimento humano e comportamental. Os professores ressaltaram ações que partiram da comunidade e adentraram os muros da escola, fazendo com que os projetos realizados tivessem um cunho social mais abrangente e consistente. Essa ação recíproca – escola realizando e mobilizando a comunidade, comunidade realizando e mobilizando a escola – levou a inferir que a gestão participativa exerceu uma influência positiva no estímulo ao desenvolvimento educacional dos alunos, posto que, com a melhoria na vida acadêmica, muito do que foi aprendido foi levado para os lares, tornando o binômio escola-comunidade uma das formas mais eficazes de se atingir o crescimento instrucional.

As problemáticas apresentadas pela região semiárida estão sempre em voga, fazendo com que as soluções relativas à escassez de água, produção e economia de energia, saneamento básico e desperdício alimentício sejam as escolhidas para elaboração e utilização dos recursos disponibilizados pelo PDDE Escolas Sustentáveis. Esse acolhimento ocorre quando a escola promove ações, a partir dos projetos realizados, que terminam por causar algum impacto positivo sobre essas problemáticas. De certo modo, como também se observa nos trechos abaixo, isso influencia a visão dos segmentos da escola acerca da importância do fortalecimento da relação escola-comunidade:

Região semiárida é escassez de chuva a gente vê também um desperdício muito grande. O uso irracional dessa água. E aí a partir dessas questões a gente passou a desenvolver esse trabalho a gente foi muito assim apoiado pela coordenação, pela direção sabe... sempre se colocando a disposição do que fosse necessário. (Professor Coordenador – ESA).

Eu acho que o projeto sustentável ele depende exclusivamente do vínculo, escola-comunidade. Eu acho que se não existir o vínculo escola-comunidade de nada serve as teorias e pedagogias aqui utilizadas nada vão servir, entendeu? Então assim, aqui na escola na minha opinião é só vai existir a gestão participativa e a ação em relação a sustentabilidade se esses projetos aqui debatidos e aqui criados como teoria estiverem de certa forma afetarem a comunidade, de forma positiva né? Se isso não rolar, não ter esse vínculo escola-comunidade a sustentabilidade ela vai ser só algo teórico, algum de conteúdo, de plano curricular, entendeu? Então para ela ser realmente deveras algo, algo que venha ser relevante deve existir esse vínculo, acho que todas as ações elas voltadas a sustentabilidade não só esse tema, mas outro tema que tenha a escola como ponto central, deveria rolar de forma coletiva, escola-

-comunidade. Por que desse jeito deixa de ser teoria, deixa de ser algo documentado, ali apenas como currículo, deixa de ser currículo e passa a ser ação. Se não rolar esse vínculo na minha opinião não vai ter sentido debater sustentabilidade ou comentar outros temas até mesmo sem a escola ter contato com a comunidade (Professor 1 – ESC).

Notei que há diferentes direcionamentos quanto à visão sobre os benefícios adquiridos. Na fala do coordenador da ESB, abaixo, parece que ele se entusiasma não somente pela ampliação dos recursos materiais que a escola passou a adquirir, mas também pela aplicação desses recursos e seus efeitos práticos na comunidade. Implícito em sua fala, ao mencionar a ausência de “efeito colateral”, ele sinalizou algo incomum nos dias atuais: que existe compreensão por parte dos alunos diante da dificuldade de ter uma necessidade atendida de imediato. Ademais, pareceu que as necessidades suscitam um processo mais profundo de reflexão, envolvendo o impacto do equipamento sobre o meio ambiente, como o exemplo de um problema cotidiano como o do ar-condicionado mencionado nesse fragmento da entrevista.

É a gestão participativa... é um momento onde todos são ouvido, as pessoas falam das suas necessidades, e é discutido como atender essas necessidades sem causar um prejuízo, sem ter um efeito colateral. Por exemplo, os alunos pediram ar condicionado em todas as salas de aula, e por algum tempo a gente não podia fazer. Estamos fazendo agora recentemente, mas é analisando o consumo de energia também por que a gente sabe que não tinha como pagar a conta antes e tava naquela crise de ter que baixar o consumo e a gente teve que equilibrar as coisas. E aí ficamos um tempo sem ar condicionado. Agora estamos querendo colocar mais se preocupando em comprar é unidade de última geração como baixíssimo consumo de energia. Isso foi discutido com a comunidade, elaboramos um projeto para poder pôr em prática. (Professor Coordenador – Escola B).

Ainda no bojo da gestão participativa, tendo em conta, mais especificamente, a dimensão que toca à *participação da comunidade na escolha dos projetos*, compreendi um pouco mais acerca dessa estratégia como sendo uma das características mais fortes no que concerne a propostas de ações. Iniciativas que se inseriram nessa visão particular de participação, não apenas reconhecida pela escola como amplamente divulgada e solicitada, fizeram com que a parceria escola-comunidade levantasse uma bandeira inquestionavelmente benéfica para a execução das ações de perspectivas

sustentáveis. O que é desenvolvido nas escolas acaba sendo difundido e utilizado nas casas e ruas da comunidade, a conscientização é geral, oportunizando uma melhora na qualidade de vida, no desenvolvimento social e cultural, abrindo as portas para um mundo de novas expectativas e conhecimento.

Algumas das falas a seguir expressam, inclusive, importantes conceitos que podem ser explorados pela escola em conjunto com a sua comunidade. Para o coordenador da ESA, é como um espaço que se abre em todos os sentidos impulsionando e acolhendo mudanças significativas no ambiente escolar e comunitário. Percebi um avanço expressivo na concepção de aprendizado, que passou a ser um processo considerado de forma mais ampla, para além da mera apreensão de conteúdos. O aluno, por sua vez, também se transmuta daquele agente subserviente a um professor que supostamente detém todo ‘o poder do saber’, para tornar-se um ser ativo, o “sujeito do processo” e, melhor ainda, um “sujeito participante”. Considerei essa percepção do coordenador de extrema importância, sobretudo quando a fala dele caracteriza expressamente que o aluno deixa o papel de “apenas ouvinte (objeto) [...]”.

Então eu acho que quando a **gestão** abre um espaço para ouvir as ideias, seja aluno, seja professor, seja membros da comunidade escolar, eu acho que a escola só tem a ganhar, sabe. Eu acho que há um crescimento, há um ganho muito grande no aprendizado, porque nós temos que sair dessa ideia que o **aprendizado** é aquele aprendizado que acontece na sala de aula com o modelo em que o aluno ele é apenas ouvinte. Eu acho que nós temos que acabar com isso né, e perceber que o **aluno é sujeito do processo**. Ele tem que sair da comissão de apenas ouvinte (objeto) pra comissão de **sujeito participante** também (Coordenador, ESA).

Ainda referindo-me ao mesmo coordenador (ESA), este direciona sua reflexão, desta vez, para o professor. De um modo que me pareceu bastante amadurecido, ele termina por reconhecer que o professor não somente ‘ensina’, mas também “aprende com o aluno”. Nesse momento, ele retrata uma ação recíproca de encontros de experiências, tanto do professor quanto do aluno, tornando as relações um campo vasto e frutífero, de movimento retroativo e recursivo, que culminam na aprendizagem real de tudo que acontece no cotidiano das relações escolares. E conclui reportando-se à “democratização do processo de educação”, como o antídoto do tradicional engessamento que é vivenciado nos sistemas escolares em todos os sentidos.

Eu acho que com isso a escola ganha muito. Por que quanto o professor aprende com o aluno, com as suas experiências trazidas de fora, como o aluno aprende com a experiência com o professor adquire para passar pra ele. Então com isso todo mundo ganha e eu acho que o caminho para o desenvolvimento pra uma educação melhor passa, perpassa exatamente por essa questão da **democracia**, sabe? A **democratização** do processo de educação. Sai um pouco da questão do engessamento, daquilo que vem direcionado.

Com a participação mais intensa e efetiva da comunidade nas atividades escolares, em especial no que se refere à educação socioambiental, a gestão escolar acaba não apenas desenvolvendo um trabalho voltado para os alunos e para a comunidade em que está inserida. Como mais um benefício agregado, a gestão também possibilita aos seus professores e colaboradores uma nova vivência em termos de conhecimento e ganhos humanitários, propiciando uma aproximação dos educadores com as famílias atendidas pela instituição escola e promovendo uma interação social de grande porte. Com isso, o incentivo fornecido às escolas, por meio do PDDE Escolas Sustentáveis, terminou gerando a necessidade de especialização e aprimoramento dos conhecimentos dos profissionais da educação, o que desencadeou uma série de ações de capacitação voltada aos educadores que se sentiram mais motivados e valorizados, sabendo que os conhecimentos adquiridos seriam úteis, eficazes e aplicáveis.

Basta ler o depoimento de um dos participantes do segmento de professores para se constatar que até a formação parece ter-se tornado uma via de mão dupla, ou seja, o conhecimento profissional adquirido pelo professor retorna em forma de uma prática modificada para melhor. Nesse mesmo relato, o coordenador expõe ações em que o aluno também é (trans)formado e não só na escola, via prática desse professor que se atualiza e aprimora, mas também na vivência com outros espaços. Dentre esses espaços, ele cita cursos de diferentes áreas:

Outra oportunidade que escola nos oferece é que aqui nós temos muita participação em curso de formação continuada, que é oferecido pela secretaria de educação local né, e isso influencia muito o nosso cotidiano dentro da sala de aula. Então essas oportunidades de aprender um pouco mais, de poder vivenciar outros ambientes ela acaba nos dando mais oportunidade de trabalho. Uma outra oportunidade também que eu tive aqui na escola foi através de dois projetos né, o Pacto pelo fortalecimento do ensino médio né, e o projeto PIBID que é um projeto do governo federal, e eu tive a oportunidade de ser o supervisor desse projeto na escola. Então

isso estreitou os laços da escola com a universidade. [...] Então ele (aluno) passa a perceber que aquele mundo lá fora é possível, que ele pode chegar até lá também, na vivência com os acadêmicos dos cursos de sociologia, de filosofia, de geografia que eu coordenei né, através de oficinas eles puderam conhecer um pouco mais da universidade e estreitar esses laços (Professor Coordenador – ESA).

Questionados em relação à aceitação e eficiência do Programa, apesar dos resultados satisfatórios, todos os segmentos pesquisados externaram uma preocupação: a continuidade dos incentivos, em especial, com a manutenção dos projetos já implementados que necessitam de acompanhamento e, muitas vezes, manutenção.

Os recursos disponibilizados atendem a maior parte das demandas dos projetos, como a aquisição de materiais para construção e montagem dos equipamentos, viagens de campo e pesquisa. Em todas as escolas visitadas, foi relatada a ocorrência de pelo menos uma viagem de campo, em que foram ministradas palestras e estudos, não apenas acerca do projeto que a escola havia apresentado, mas com o intuito da conscientização global de preservação do meio ambiente.

Nós tivemos uma viagem para Itarema, que é aqui próximo (80 a 100 km) né. E lá nós visitamos dois espaços, que foi o Projeto TAMAR, visitamos também a escola indígena Tremembé, que é uma escola indígena né. E fomos também visitar o parque eólico pra ver e lá foi cada espaço desses foi ministrado aulas né, nós tivemos a parcerias com os professores e eles ministraram aulas, explicaram os impactos ambientais, o sistema eólico, apesar de ser um sistema limpo né, mais tem os impactos ambientais também dos Tremembés a luta pela terra pra sobrevivência, a questão lá das tartarugas né. [...] fomos conhecer um pouco da mata atlântica na serra parque nacional, parque nacional de proteção ambiental lá em Ubajara né, nós tivemos. Lá tem poucos resquício (*sic*) da mata atlântica foi conhecer um pouco para comparar a questão climática né, da região. Aqui é uma depressão sertaneja, a questão do ar, tá certo? Tivemos também uma aula de campo aqui na cidade, nós fizemos um roteiro, conhecemos os principais pontos da cidade. Tanto os pontos históricos, como também é de recursos hídricos né. Fomos conhecer a margem esquerda do rio Acaraú, que é um rio perenizado, mas que hoje ele está em processo de degradação bem avançado por conta do desrespeito dos esgotos. Tantos domésticos como industrial são despejados dentro desse rio. Então o perímetro urbano desse rio, o perímetro que corta aqui na cidade está completamente degradado. E lá foi feito uma aula né,

onde nós discutimos essas questões com os alunos né, mostramos as causas da poluição e consequente as consequências aquilo para a comunidade. E aí de lá nós passamos por vários pontos e também tivemos na lagoa aqui da fazenda, que é um espaço que antes né, era considerado o cartão postal da cidade, onde as famílias né, se reuniam nos finais de semana pra fazer piquenique, e hoje está completamente degradado. (Coordenador – Escola A)

Os relatos transcritos ajudaram-me a compreender que os projetos permitem uma espécie de expansão do espaço escolar. Os alunos são expostos a experiências gratificantes e enriquecedoras, quando são dadas as condições para que a escola promova vivências com o meio ambiente. As visitas *in loco* possibilitam o contato muito próximo com a natureza, com os ambientes que foram criados para abrigar espécies em risco de extinção e também com o que já está depredado pela própria ação de pessoas que não desenvolveram a consciência necessária de preservação. Trata-se de uma oportunidade ímpar de refletir em meio a uma experiência em ato e observar as consequências de atitudes inadequadas com o meio ambiente. Isso torna os princípios da sustentabilidade uma meta desejada a ser alcançada.

Uma preocupação foi ressaltada, no entanto: o excesso de burocratização, já que os recursos disponibilizados necessitam de vinculação às ações e nem todas as etapas do projeto podem ser quantificadas nos moldes exigidos. Entre as dificuldades de agilização desse processo destacam-se os custos com mão de obra técnica e especializada, consultorias e outros serviços não elencados, como material de consumo, obra ou equipamento. O relato do professor da ESA expressa bem o problema.

Muita burocracia, por que exemplo, a gente conseguiu o recurso, certo? Mais esse recurso vier amarrado, ele só pode ser gasto mediante é... consumo de material, tudo bem. Mais e aí a questão da mão-de-obra? A gente teve a maior dificuldade aqui, eu próprio, diretor, e alguns professor meteu a mão na massa. Cavar buraco né, fizemos o trabalho pesado porque não tínhamos recurso pra pagar o pedreiro, entendeu? Então assim, tem o recurso para comprar o material, beleza. Mais quem vai fazer a mão-de-obra? Então assim... então nessa questão dificulta um pouco. Por que nem sempre a gente vai encontrar voluntários, pessoas realmente que queiram fazer a coisa de forma voluntária. E tem alguns serviços técnicos como de eletricidade, é... de hidráulica que a gente precisa de mão de obra técnica, a gente não pode tirar o recurso para custear isso né. Então assim, eu o recurso é bem interessante, certo. Por que

ajuda desenvolver esses tipos de projetos nas escolas, e eu acho que existe muitas ideias bacanas que necessitam de... de oportunidades, necessita de recursos certo! Mais eu ainda acho assim um entrave essa questão, por que... por exemplo no nosso projeto aqui nos custeamos os recursos materiais. Mais aí necessita de uma manutenção, como fazer isso né? Então assim, a gente vem lutando muito para tentar conseguir manter o projeto funcionando é... mais aí nós esbarramos nessa questão. Então eu acho que o PDDE das escolas sustentáveis é bem interessante conta disso, mas deveria existir uma forma de facilitar a manutenção desses projetos na escola, ou com bolsa pra alunos né. (Professor 1 – Escola A)

Sob o ponto de vista dos alunos, busquei verificar a importância para eles dos projetos e incentivos proporcionados pela escola, tanto no que se refere à gestão participativa como ao programa de sustentabilidade nas escolas.

Notório ressaltar o orgulho dos alunos entrevistados em destacar os projetos nos quais trabalharam. Além disso, a percepção deles com relação à problematização da degradação ambiental é vista de forma abrangente, conscientizando as pessoas dentro e fora dos muros da escola.

Questionado sobre como a participação coletiva contribui para que a escola desenvolva projetos sustentáveis, esse aluno da ESB reportou a escola ao significado de “família”. E em sua argumentação evocou a ideia de diálogo, ajuda mútua, união em torno de um objetivo comum. Outros aspectos mencionados por ele suscitaram uma percepção já bastante amadurecida no sentido da sustentabilidade, quando fez menção à necessidade e importância de se engajar em um processo de conscientização de todos:

É assim, a gente, a gente é uma família, a gente sempre se ajuda dentro da sala de aula a gente sempre comenta sobre esses assuntos, os professores falam que são, é muito importante isso no meio ambiente, é pra fatores da nossa vida, da nossa convivência, é tudo isso muito importante. Dentro da sala de aula a gente comenta sobre estes assuntos e a gente acaba sempre voltando comentando sobre esses assuntos. (Aluno 1 – Escola B)

Então, se juntar todo mundo a escola conscientizar os pais, os alunos todos ao mesmo tempo, a gente tem que apreender na escola e em casa também. Mais tem muitos pai (*sic*) que eu não sei por que não conscientiza seus filhos direito do certo, do errado. Então eu acho muito importante isso dos pais, alunos e professores, a escola todo mundo junto. (Aluno 1 – ESC).

O segmento de alunos ressaltou também a valorização de seus trabalhos, não apenas no âmbito educacional, proporcionando novas perspectivas de vida, mas inclusive no âmbito pessoal, de satisfação própria, realização de sonhos e desejos. O relato desse aluno da ESA suscitou essa compreensão, quando respondeu à questão sobre o que é necessário para se ter uma escola participativa e de práticas sustentáveis. Ele destacou, como incentivo, o reconhecimento do esforço e a distinção daqueles que se engajam. Considerei essa uma boa estratégia, visto que se coloca na escola a questão do referencial positivo para ser seguido, cria-se o vínculo de significado mostrando que, muitas vezes, podemos, sim, ter o outro como exemplo e como modelo daquilo que desejamos realizar. O importante é deixar claro que o modelo deve servir ao impulso inicial, a bússola, a orientação para um começo bem-sucedido, sendo que depois cada um deve seguir o seu próprio caminho.

Eu acho que na questão da participação, é... então a gente no começo a gente teve uma... uma turma muito participativa, muito participativa mesmo. Tinham vários alunos que realmente que estavam incluídos nesse projeto, tantos professores, como alunos, núcleo gestor da escola. Mais eu vou dizer que teve algo que realmente comprometeu esses alunos. Então eu acho que realmente dá honra, dá o mérito para aqueles que realmente se esforçaram. [...] aqueles que realmente deram duro, cortaram pneu, sabe que é um trabalho pesado né, tá carregando pneu, tá cortando né, ficar aqui até a noite, talvez tiveram que sacrificar alguma coisa que ia fazer a noite para estar aqui, mereciam né, num caso de uma viagem que foi para apresentar o projeto, mereciam realmente por todo esforço que tiveram. (Aluno 1 – ESA).

Preocupados e conscientes de sua responsabilidade para com o meio ambiente, os alunos demonstram que as premiações como viagens e títulos (medalhas, troféus) são um excelente incentivo para manter mais e mais a nova geração de alunos engajados nos projetos de sustentabilidade. Em seu depoimento ao pesquisador, esses dois alunos – da ESB e da ESC – mencionam uma das viagens e as aprendizagens que se somam a essas idas a campo, corroborando ainda o que relatou o aluno da ESA, no trecho acima, de que realmente existe um movimento da gestão e de professores, no sentido de valorizar e premiar as boas ações e o engajamento de seus alunos.

Oportunidades que valoriza? Eu penso que seja quando a gente, a gente sempre tá comentando esses assuntos, aí a escola sempre pra ajudar mais pra gente estar mais por dentro dos assuntos, ai veio esse projeto que a gente foi conhecer, por que a gente só tinha

ouvido falar. A gente nunca tinha visto, conhecido de perto. Então, a gente fez essa viagem, a gente conheceu, ai aqui na escola a gente abordou assunto sobre o tema e sempre a gente vem comentando. (Aluno 1 – ESB).

Eu tenho oportunidades na vida. Por que? Não todo mundo que tem tantas oportunidades assim, né? Para ir pra frente e ganhar viagens, medalhas, conhecer novas coisas, assim ficar mais experiente nesse tipo de coisa. Eu acho que com esses projetos eu aprendi muita coisa. Tipo, eu nunca tinha ida a Fortaleza em minha vida. No projeto eu consegui passar e viajei para Fortaleza. Não só aprendi muitas coisas novas sobre meio ambiente e tal, mas também conheci um lugar diferente, conheci novas pessoas. Não só esse projeto como todos os outros também. (Aluno 1 – ESC).

O reconhecimento por parte dos alunos de que antes do PDDE Escolas Sustentáveis o aprendizado era defasado e muito do conhecimento que poderia ter sido aplicado há muito tempo, se postergou, é algo notório nas palavras deles. De um jeito próprio, cada um expressa o seu contentamento com aquilo que parece estar dando certo. Eles demonstram uma preocupação com as gerações futuras, com a continuidade dos incentivos governamentais e cobram dos professores, gestores e comunidade, uma participação maior, pelo bem do planeta e pela melhoria da qualidade de vida da própria população local. Esse relato de um dos alunos participantes da ESA, além de uma reflexão sobre a situação atual do planeta, ainda faz uma avaliação do projeto que realiza em sua escola. Ele ressalta de modo interessante a diferença entre fazer parte de algo que de fato surte efeito, provoca impacto na realidade.

É no caso ter uma escola sustentável, eu acho que projetos como esse eles deveriam ser feitos cada vez mais. Então o que é uma coisa meio clichê, ah... o planeta precisa de ajuda né, o planeta está ameaçado e tudo mais. Mais é a verdade o que a gente pode ver né. O lixo cada vez mais aumentando, então a poluição também de certa forma aumentando cada vez mais. E projetos como esse aqui na escola eles ajudam muito. Até mesmo os alunos eles têm isso em mente né, que realmente precisa. O que é uma coisa é alguém chega para você e dizer, ah, o planeta precisa de ajuda, e nós temos que ajudar. Outra coisa é você fazer parte do projeto e você ver como isso é feito e como isso vai ajudar né, por que a gente está aqui sabe do monte de coisa que vez aqui e poderia ser feito em outros lugares. E que se fossem feitos mais locais poderiam ser uma ajuda maior, como por exemplo essa questão da água né, quanto

água suja a gente não joga fora né, fazer um projeto que possa é fazer com que essa água possa ser usada em outro local né. Então, visto que a água é uma das coisas que está acabando... até mesmo aqui na nossa cidade de Sobral a gente vê que a água realmente a gente precisa cuidar dela o quanto antes, enquanto a gente tem. E essa coisa de cuidar do planeta, a sustentabilidade é uma coisa que a gente aprende muito com esses projetos, gente passa realmente uma manhã aqui vendo isso, uma tarde aqui vendo isso, a gente sai daqui com outra mente. A gente passa a ver as diferenças, a gente vê uma coisa jogada no chão, a gente já fica, já apanha e joga no lixo por que sabe que aquilo vai prejudicar (Aluno 1 – ESA).

Chegamos aos indicadores: seus sentidos e significados

Os recortes *in verbatim* de falas dos participantes que ilustraram e corroboraram toda a discussão e as reflexões apresentadas no tópico anterior tiveram, por objetivo, também ilustrar a coerência dos *indicadores de práticas sustentáveis em escolas de gestão participativa*, os quais emergiram de quatro escolas, ambiente nativo dos colaboradores do estudo realizado. Por esta razão, foram considerados, aqui, como os “indicadores indígenas”, como o conceito que mais condiz e caracteriza a origem deles, em sua essência. Eles foram gerados como resultado final do processo de categorização que, por sua vez, originou as “categorias indígenas”, as quais denominei “categorias emergentes associadas ao conhecimento empírico”.

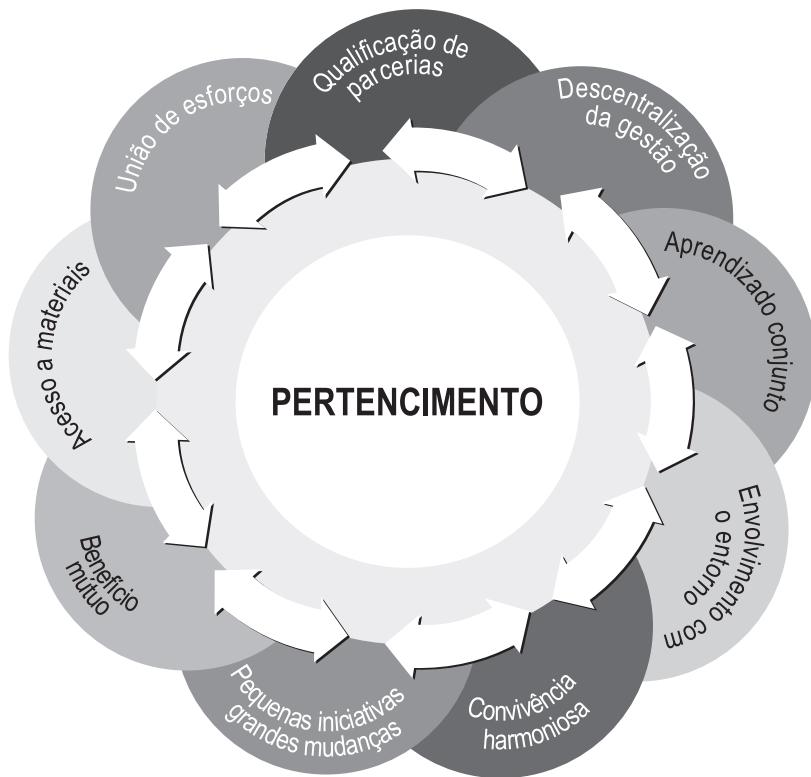
Existe ainda, segundo Ribeiro (2016, p. 26), um importante significado ao qual podemos nos reportar. O termo indígena – emprestado da Antropologia – designa, por sua natureza semântica, aquilo que foi “produzido no próprio lugar no qual foi percebido e trata-se das categorias primitivas de um grupo de participantes, para as quais foram atribuídos sentido e significado próprios deste grupo”. E, por serem categorias “nativas desses participantes”, não cabe, portanto, a tradicional ‘generalização’ feita de modo indiscriminado, mas, propô-los como referenciais. Ainda em Ribeiro (2016, p. 26), “eles podem ser levados a outros espaços empíricos para serem explorados, contribuindo como referenciais para novas investigações, novas descobertas e novas produções”, mas jamais fossilizados, aprisionados em “caixas conceituais”.

Dito isto, constituí os indicadores como aqueles que reúnem, em seu significado, elementos que caracterizam as práticas sustentáveis na escola. Esses elementos tanto

guardam uma estreita relação com o campo da sustentabilidade ambiental no contexto escolar como atribuem sentido e significado à interação desse campo com a gestão participativa.

A figura 3 ilustra de que modo eles se interconectam e agem naquele ambiente.

Figura 3: Holograma *Gestão participativa para a sustentabilidade socioambiental na escola*



Fonte: criação do autor.

Cada indicador, definido a seguir, traz subjacente um arcabouço conceitual que inspira a construção de práticas sustentáveis na escola. Assim, cada um deles pode ser explorado, como conceitos que geram práticas consistentes e geradoras de novas práticas. Esse trabalho deve ser realizado nos momentos de discussões pedagógicas, reuniões com a comunidade e ciclos de estudo para formação continuada de profissionais da escola. Podem ser explorados, ainda, em sala de aula, com os alunos, como atividades transversais aos conteúdos do currículo.

Pertencimento: o indicador catalisador

O sentimento de **pertencimento** pode ser concebido como uma ‘ausente-presença’ na sociedade atual. Sinaliza um perfil de sociedade marcada pela exclusão, pelo distanciamento cada vez mais intenso entre as pessoas. Esse distanciamento pode se estender também a um distanciamento de si, o que remete à busca de identidade diante do sentimento de que há um vazio no que deveria existir de comum e de aglutinador. Trata-se de uma demanda que integra sustentabilidade escolar e gestão participativa, na medida em que os atores que dinamizam a realidade pesquisada evocaram o sentimento de pertencimento como algo que preenche o espaço vago do comum-aglutinador. À luz de Sousa (2010, p. 34), o sentimento de pertencimento,

[...] se traduz de forma visível, em sentidos e motivações diversos dos de suas raízes, sustentando a busca de participação em grupos, tribos e comunidades que possibilitem enraizamento e gerem identidade e referência social, ainda que em territórios diferentes [...].

Por essa razão e, porque, de modo explícito ou implícito, todos remeteram suas falas e expressões ao **pertencimento** como algo que emergiu a partir da execução dos projetos que passaram a ser financiados e possibilitados por esses incentivos financeiros do governo, esse foi eleito o *elemento catalisador* dos demais.

Significa que o pertencimento abrange e impulsiona energia, criando terreno para os outros nove indicadores, porque se trata de um benefício que parte de dentro de ‘si’ para o outro e para o ambiente. Como postula Sousa (2010, p. 35), na citação acima, ele sustenta a busca pela participação, pela valorização do grupo, atitude que remete ao trabalho conjunto e “possibilita enraizamento” por ser um “tema que se vincula historicamente ao de comunidade”.

Cabe acrescentar, que nessa questão do pertencimento, essa categoria foi percebida e/ou apreendida como um indicador catalisador, também por sinalizar o potencial de articular a sustentabilidade e a gestão participativa em pleno processo de interação. A sua emersão tanto se deve a indícios que foram apreendidos da literatura quanto da pesquisa de campo.

União de esforços: uma consequência do olhar para além de si

A **união de esforços** nasce da capacidade de olhar para além de si e enxergar que há pessoas à sua volta, isto é, enxergar o meio e o ambiente onde mais de um convive. Para enxergar o outro é preciso enxergar a si, sentir-se pertencido em uma comunidade, desenvolvendo a confiança para acreditar que da união é possível realizar o que parecia um obstáculo intransponível.

A união dos esforços também contém e está contida na ideia de sustentabilidade, uma vez que significa “mãos-dadas” em torno de algo comum, atitude que gera o desejo de preservar para que o benefício se estenda à totalidade.

O pertencimento, pois, adquire um sentido e uma dimensão holística, corroborando os autores que concebem que o todo é maior que a soma das partes (MORIN, 2000), pois o todo que é gerado das partes que se pertencem reciprocamente contém aquilo que nasce da relação. Portanto, a partir do momento em que se convive de modo integrado às partes, o estado que resulta não é mais o mesmo que o estado o anterior.

Qualificação de parcerias: uma exigência para o sucesso das práticas sustentáveis na escola

Da união de esforços resulta a **qualificação de parceria**. Resgatando Sousa (2010, p. 34), essa busca por pertencimento com o sentido de encontrar o comum-articulador, por si já suscita a “quebra tradicional de fronteiras entre o local e o global, o público e o privado, o comum e o individual e a comunidade e a sociedade, gerando tanto hibridismos quanto novas formas de tensão e de conflito”. Podemos traduzir que esse rompimento de fronteiras, a aceitação da ideia de hibridismo, ou seja, de mistura, de interpenetração de diferentes processos para alcançarmos o objetivo comum, influencia e evoca outro indicador que é a qualificação de parcerias.

Esse indicador requer e remete à articulação intensa na busca de melhores resultados para os projetos escolares criados, pois articulação sem gestão participativa inexiste. E, muitas vezes, e conforme aspectos que surgiram em diferentes relatos dos participantes, nem a gestão participativa lograria êxito sem as parcerias. A realidade brasileira está aí para comprovar essa inferência, até mesmo com base na afirmação de que os recursos/financiamentos disponibilizados, quando existem, não são suficientemente plenos para gerar resultados sustentáveis.

Descentralização da gestão: abertura para a sustentabilidade

Buscar parcerias, por sua vez, demanda e implica **descentralização da gestão**. Portanto, o tema gestão participativa no âmbito da sustentabilidade ambiental escolar é de suma importância, se não uma questão decisiva para que mudanças ocorram.

Mas o conceito de descentralização tem o peso de sua significação intensificado e materializado na proporção em que os segmentos incorporam o conceito de comunidade, especialmente no que tange à gestão escolar participativa e de ações sustentáveis. Descentralizar consiste, antes de tudo, em abertura, em flexibilização. Trata-se de um movimento na direção do outro para acolher suas ideias e propostas, que são diferentes daquele que lidera. Geralmente, aqueles que ocupam posições na base são os que enxergam as lacunas, exatamente por estarem recebendo o impacto das ações – competentes ou incompetentes – do gestor.

Por esta razão, a descentralização configura-se como uma porta que se abre para a sustentabilidade, especialmente, por integrar a participação. Por intermédio da participação ‘escutamos’ e, por isso, alcançamos as necessidades variadas e específicas, as demandas locais e globais, tornando a possibilidade de criar ações sustentáveis, uma realidade muito mais próxima e viável. A descentralização tornou-se, assim, um indicador de causa e consequência. Ao mesmo tempo em que permite e que consente acontecer, também se torna resultado da abertura e flexibilidade que se intensifica com os resultados que são gerados.

Aprendizado conjunto

Esse indicador emergiu naturalmente, quase que como uma consequência dos demais que o antecederam. Apesar disto, é preciso enfatizar que não há uma relação necessariamente hierárquica entre os dez indicadores.

A classificação “hierárquica” surgiu no momento em que foram surgindo os indicadores, em decorrência do processo de categorização, pois um evoca o outro, remete ao outro como o próximo que dá suporte ao anterior e vice-versa. Porém, depois de estabelecidos, notei que todos se integram nos dois sentidos, provocando uma dinâmica de sinergia que é própria dos fenômenos que se vinculam, por si, à complexidade humana. Então, cada um antecede e precede ao outro pela energia

com que circula e circunda aquelas quatro comunidades pesquisadas. Afinal, existem eixos-integradores, mesmo que elas não se conheçam e não sejam próximas geograficamente.

É o eixo naturalmente estabelecido pelos critérios que levou à escolha daquelas quatro e não de outras. Retomando esses eixos, elas se comunicam “virtualmente” pelos objetivos comuns, pelo vínculo planetário da busca por ações de sustentabilidade, por receberem verbas que auxiliam a realização dos projetos e por serem lideradas conforme os princípios da gestão participativa.

Aprendizado conjunto nomeou, assim, o que remete como resultado dos anteriores, na medida em que o pertencimento levou à união de esforços e à busca de parcerias como consequência da descentralização. Pode ser denominado como uma consequência natural da gestão participativa que gera ações de sustentabilidade socioambiental escolar, visto que a integração das pessoas de uma comunidade na perspectiva da abertura para aprender com o outro promove resultados consistentes, com características de tornarem-se sustentáveis.

Envolvimento com o entorno

Outro elemento visivelmente presente nas quatro escolas foi o envolvimento de todos com todos, ou seja, da comunidade externa com a interna e vice-versa. Percebi essa preocupação, conforme expresso nas falas citadas no tópico anterior. Nessa resposta do diretor da ESC também foi possível obter subsídios para esse indicador. Ficou claro nesse fragmento da fala dele não só a existência do aprendizado em conjunto, mas também essa mobilização na direção de interagir com esse entorno, uma predisposição para a convivência produtiva e afetiva. Em decorrência disto, notemos os resultados frutuosos para o ambiente da escola e da comunidade.

Nós chamamos o representante da comunidade, líderes comunitários, associação, e a partir daí nós desencadeamos uma série de ações. E aí a primeira ação que nós pensamos de caráter coletivo foi uma mobilização na comunidade, identificando ali os focos onde tinha a incidência, por exemplo, de lixo. (Diretor – ESC).

Gradativamente, o contato, a comunicação, a interação foram se ampliando. Ao pensar em promover contextos generativos de bem-estar socioambiental mútuo, cada lado (escola e seu entorno) cresce com as influências recíprocas. Cada qual

com sua matriz social, pessoal, psicossocial, contribui para o desenvolvimento do outro. As vivências de quem se envolve verdadeiramente, podem revelar muitas similaridades e, ao mesmo tempo, diferenças que se complementam. Isso desperta um desejo legítimo pelo cuidado ambiental, afinal aquele se torna o espaço de todos, dentro do qual, cada parte adquire sua responsabilidade de preservar.

O processo de construção do real envolvimento em comunidade desenvolve um senso de corresponsabilidade e parceria em direção à cidadania ambiental. Seus atores tornam-se, assim, intrinsecamente ligados com as questões e os problemas cotidianos que passam a ‘importar’ por serem vivenciados pelos sujeitos que estão ‘envolvidos’. Envolver-se leva a comprometer-se. Comprometer-se, por sua vez, gera o querer estar sempre fazendo o melhor para que o outro também alcance o estado de bem-estar social e coletivo.

Convivência harmoniosa: fator de proximidade

A percepção de harmonia emergiu, numa ordem natural de posterioridade, da ideia de envolvimento com o entorno, indicador que a este precedeu. Ninguém se envolve deliberadamente com o que suscita conflito, desarmonia. A tendência primeira é de se afastar, se isolar daquilo que faz mal em vez de bem. Distanciamento e isolamento não foram elementos presentes naquelas quatro comunidades. Apesar das imperfeições de qualquer relação desta amplitude – escola e comunidade – a harmonia pareceu ser algo bastante presente.

As palavras de Tajfel (1982) ilustram bem essa questão, quando o autor argumenta que as pessoas constroem e são construídas de modo simbiótico pelo seu entorno. Higuchi (2002) o corrobora, quando concorda que a constituição da pessoa se dá, em sua maioria, em uma dinâmica relacional complexa com o entorno no qual está convivendo e com as outras pessoas.

Diante disto, a convivência harmoniosa representa um elo que une uma conjunção consistente de indicadores que justificam o impacto positivo da relação gestão participativa, financiamento de projetos socioambientais e desenvolvimento sustentável nas escolas.

Conviver pressupõe ‘viver com’ e, em harmonia, os resultados como que em um fluxo contínuo, cuja dinâmica reduz a incidência de fracassos e amplia a ocorrência de sucessos.

Pequenas iniciativas-grandes mudanças, benefício mútuo e acesso a materiais

Os três últimos indicadores – **pequenas iniciativas-grandes mudanças, benefício mútuo e acesso a materiais** dispensam uma definição mais detalhada, uma vez que parecem refletir uma dimensão de ‘materialidade’ de forma mais explícita. No âmbito da apresentação dos resultados da pesquisa, esses três indicadores suscitarão uma ideia de decorrência, de consequência, de implicações a partir da ação dos sete primeiros.



6.

CHEGAMOS AO FINAL DA TRILHA



Pontuar aspectos e apresentar elementos que indiquem os impactos do financiamento de projetos de sustentabilidade socioambiental em quatro escolas sustentáveis, utilizando-se dos conceitos de desenvolvimento sustentável aplicados ao contexto escolar, é, provavelmente, uma importante contribuição para a educação. Conforme o consenso, embasado na flagrante realidade educacional que o país vive, atualmente, é mister considerar a dificuldade de recursos como um fator de grande obstáculo para a melhoria da qualidade de ensino em si, ou seja, a escola sendo capaz de cumprir o seu papel acadêmico. Estender esse esforço ao desenvolvimento de projetos que extrapolam as paredes da sala de aula para enxergar o ambiente parece, a olhos nus, uma exigência hercúlea diante das dificuldades enfrentadas pelos gestores, equipes de professores e até os próprios alunos.

É preciso um fator exógeno de alguma proporção mais elevada para que esforços sejam estimulados nesse sentido, até mesmo para que a escola possa vivenciar os benefícios dessas práticas para o próprio processo de aprendizagem dos alunos. O fator que emergiu como evidência para superar esse desafio foi o financeiro. Entendi que a ausência do recurso material mínimo pode levar uma escola à estagnação, causada pela sensação de impotência diante dos problemas econômicos que parecem, *a priori*, sem solução. Sendo assim, busquei mostrar o lado de quem tem essa necessidade aparentemente suprida e o modo como reage ao cumprimento de seu papel socioambiental.

O caminho que trilhei para investigar essa problemática foi a formulação de indicadores de que esse financiamento dos projetos exerce impacto. Contudo, não houve a preocupação, pela própria natureza da pesquisa, de estabelecer indicadores quantitativos. Engajei-me em uma pesquisa essencialmente qualitativa, sendo todos os instrumentos de geração de dados voltados para tal abordagem. Os indicadores estão direcionados, portanto, ao enfoque qualitativo e foram gerados de um processo de categorização que levou em conta o discurso dos participantes, as suas percepções acerca das mudanças vivenciadas na escola no período combinado por ocasião da entrevista. Não houve a preocupação em objetivar quantitativamente a subjetividade dessas percepções, por entender que elas expressaram o ponto de vista de cada colaborador; que todos eles são atuantes e vivenciam aquela realidade, tendo, assim, propriedade para verbalizar os impactos exercidos pelos projetos; que houve e foram valorizadas as convergências que emergiram destes discursos.

Sendo assim, com base na exploração teórica da revisão bibliográfica e na exploração dos elementos que emergiram da dimensão prática da pesquisa realizada em campo, foi gerado um conjunto de indicadores, chamados, aqui de *indicadores*

de práticas sustentáveis na escola de gestão participativa. Esses indicadores, por sua vez, emergiram da conjunção de uma ação integrada de três importantes temáticas na área da Educação: gestão participativa, sustentabilidade e financiamento de projetos escolares socioambientais. Busquei unir esses elementos temáticos, tanto em sua dimensão conceitual como prática, em possíveis resultados obtidos, por quatro escolas caracterizadas como legitimamente sustentáveis, levando em conta, especialmente, as ações reais que essas instituições implementaram e que as levaram a se destacar no município de Sobral, localizado no estado do Ceará.

O elemento que sobressaiu entre os critérios para que estas fossem escolhidas e não outras escolas, dentre as várias que fazem parte deste mesmo município, foi o fato de terem sido contempladas por esse financiamento. O diferencial que busquei partiu da reconhecida falência do sistema educacional, que, dentre outros fatores, padece da falta de políticas públicas de investimento em recursos financeiros para que as escolas melhorem os seus espaços físicos e materiais e possam melhorar a qualidade dos serviços que ofertam.

Como resultado principal, propus um conjunto de indicadores já mencionados e definidos. Esse foi, portanto, o eixo escolhido para sobressair nesta síntese conclusiva. Em se tratando do próprio conceito do termo, os indicadores apontam, dentre um conjunto de fatores, aqueles que podem ser tomados como referencial para caracterizar determinadas situações ou contextos. Os indicadores, aqui, serviram de sinalizadores de que, sim, naquelas quatro escolas, a interação entre gestão participativa, investimentos e desenvolvimento sustentável socioambiental, exerceu um impacto bastante positivo para o seu próprio crescimento e o de suas comunidades externas.

Talvez, pelo fato de a ausência de recursos financeiros e materiais constituir um obstáculo que não consegue ser suprimido pela boa vontade, o empenho e a dedicação de equipes integradas e engajadas, mesmo que estas se esforcem na proporção das dificuldades encontradas. Naquelas escolas, ficou claro que a existência do investimento, somado ao referencial de gestão e ao foco direcionado ao desenvolvimento sustentável como uma meta que visou a efetividade e a perenidade dos esforços empreendidos, trouxe um resultado satisfatório para aquela comunidade.

Explorar o campo conceitual que circunda as questões de sustentabilidade socioambiental pareceu desenvolver um processo gradual de conscientização no sentido do *olhar que se volta para fora de si*. O próprio entendimento de que ações sustentáveis apontam, em sua essência, na direção das gerações futuras, já se constituiu um ‘sair de si’ e olhar em volta. A ideia que me suscitou foi de que um

horizonte se abriu diante daquela comunidade. E, como foi explicitado na definição dos indicadores, lá está sendo construída uma concepção nova de convivência. Trata-se de uma convivência que “se importa”, ou seja, uma compreensão de que, sim, aquele que está ao meu redor é parte intrínseca de mim, desde que faça parte do meu espaço de convivência, mesmo que isto não implique proximidade física ou geográfica.

Existe um brilho diferente quando a vida abarca a presença do outro e a sensação de realidade construída por todos reforça a certeza de que não estão sozinhos, isolados no mundo, mas que a responsabilidade e o comprometimento com as outras pessoas e com o ambiente garantem a segurança de todos, mas também de cada um.

Formou-se uma espécie de rede de cooperação, cujo tecido é composto pelos membros da escola, pelos membros da comunidade e pelos parceiros que se habilitam a prestar serviços. Também pelo próprio governo, que proporcionou políticas públicas a esse município disponibilizando recursos para que esses projetos fossem executados.

O estudo revelou que o **impacto econômico** do financiamento pareceu mais evidente, porque se tratava de comunidades carentes que, certamente, padeceriam do desânimo pela ausência profunda de possibilidades. A partir da aquisição dos recursos materiais mínimos, imprescindíveis para que emergisse a confiança de que não sucumbiriam a um suposto fracasso, essas comunidades tomaram impulso para agir.

Os **impactos sociais** foram vislumbrados na direção da melhoria da qualidade de vida da população que habita o entorno daquelas escolas. Vivenciando os projetos da forma mais próxima à realidade, ao cotidiano, os alunos levavam para fora da sala de aula, os ensinamentos adquiridos provocando pequenas mudanças nos hábitos e no cuidado com o ambiente.

Com relação ao **impacto ambiental** também se observou um crescimento na consciência dos moradores sobre como conservar, preservar, cuidar daquilo que está presente hoje para que, no futuro, próximo ou distante, não falte, e, sim, sejam agregadas novas e melhores condições de vida.

Também houve **impacto institucional**, na medida em que parece estar em pleno crescimento o potencial da escola para criar e realizar projetos nesta linha da sustentabilidade socioambiental.

Outro aspecto que merece destaque foi o importante papel da gestão participativa nas escolas. Esse modelo ou referencial de liderança exerceu impacto de modo decisivo. Razão consistente para tanto é entender que a equipe de gestão

detém a função de estabelecer os limites de ação na escola e esses limites, se não construídos de forma conjunta e participativa, impõem obstáculos, muitas vezes, intransponíveis às mudanças.

Nas quatro escolas pesquisadas, os gestores aderiram aos anseios da comunidade escolar e os incorporaram às suas metas de gestão. ‘Arregacaram as mangas’ e partiram a campo com sua comunidade buscando abrir caminhos e portas, bem como ampliar cada vez mais as possibilidades de realização.

Por fim, avalio que foi válido o esforço de imergir na subjetividade daquelas comunidades, para estimular as pessoas a refletirem sobre os resultados do seu próprio esforço. Considero que, de forma não intencional, foi provocado um processo de ‘metarreflexão’ sobre o campo de atuação de cada segmento, que engajou-se em lançar um olhar crítico sobre as realizações no espaço escolar. Concluo, com base nos resultados que obtive, que *práticas sustentáveis na escola* não é um mito, mas uma realidade tangível e viável, especialmente se puder integrar gestão participativa, financiamento de recursos e conhecimento dos conceitos implicados na temática sustentabilidade socioambiental.

O que mais chamou a atenção foram as mudanças no ambiente escolar como um todo, a partir da realização desses projetos, com base na percepção subjetiva dessas mudanças por aqueles que participam ativamente daqueles espaços escolares.

Obviamente, nem todos os projetos obtiveram o mesmo sucesso e os mesmos resultados. Por essa razão, seria interessante, como propostas futuras, analisar essa vertente, com a perspectiva de subsidiar as escolas para que não incidam nos mesmos equívocos ou para que se preparem para que os mesmos obstáculos não sejam enfrentados.

Considero que o estudo possibilitou observar a realidade de uma comunidade com recursos naturais e financeiros bem escassos, que, por meio do modelo de gestão participativa, no qual a comunidade é instada a participar ativamente da gestão escolar, viu seu contexto social modificado de forma positiva.

A participação da comunidade contribuiu sobremaneira para que houvesse uma aproximação mais equânime, com rica troca de experiências e valores entre todos os atores. Ganharam os gestores das escolas, pois os pais confiam nas decisões ali tomadas, sabedores de que a escola se preocupa com seus filhos e com a comunidade como um todo. Ganharam os educadores que, motivados pelos gestores, ampliam não apenas suas zonas de multiplicação de conhecimento, como, principalmente, seus currículos, pois uma das vantagens da gestão compartilhada é a possibilidade de trabalharmos e respeitar a diversidade em todos os sentidos. Professores mais

capacitados têm um maior valor para as escolas. E ganham os alunos, com o diálogo franco e facilitado, sabendo que sua opinião é ouvida, e muito mais vezes, atendida, e a escola deixa de ser lugar de obrigação e passa a fazer parte de seu ambiente de convívio social e familiar.

Observei que o caminho traçado entre a gestão participativa e a promoção da sustentabilidade socioambiental na escola passa pela troca de saberes e diálogo entre escola e comunidade. Esse binômio se mostra rico e altamente funcional quando o diálogo é franco e ponderado de ambos os lados. A comunidade se interessa em ajudar a escola, quando se vê como uma das prioridades desta, que, nas oportunidades apresentadas, inclui a população local como parte de suas ações e projetos.

A criação de parcerias, a busca por benefícios e a transparência nas ações estreitam cada vez mais os laços criados e fortalecem a premissa de que a escola faz parte da comunidade, assim como a comunidade deve fazer parte da escola, exercendo uma simbiose salutar, beneficiando-se e auxiliando-se de forma mútua e constante.

Para que a promoção da práticas sustentáveis na escola seja eficaz, a escola deve ater-se às necessidades de sua comunidade, elaborando projetos que tragam benefícios extramuros, como mencionado em vários relatos aqui apresentados. A nova tendência social nos impulsiona para uma realidade em que os muros da escola não satisfazem mais a necessidade premente de nossos alunos. A escola precisa se renovar, adaptar, repaginar. E a educação ambiental deve entrar no currículo escolar, não como matéria optativa, mas necessária e primordial.

Essa proposta de práticas sustentáveis na escola não se encerra aqui. Alcancei somente uma das pontas de um imenso *iceberg* que está profundamente imerso em águas obscuras e que suscitam movimentos de revolta. Esta parece ser a relação natural, mas não aceitável, entre governo e sociedade. Mas, uma relação que pode mudar sempre para melhor. Basta que comunidades que encontraram o seu próprio caminho sejam apresentadas a outras que se encontram perdidas, e se crie uma rede de ações possíveis de serem, não reproduzidas, mas que sirvam de referência para se imprimir novos sonhos, novos tempos na Educação.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

ALMEIDA, F. **Os desafios da sustentabilidade:** uma ruptura urgente. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular.** Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 2008, p. 7-26.

BERALDO, F.; PELOZO, R. de C. B. A gestão participativa na escola: tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça/SP, ano 5, n. 10, p. 1-23, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.editoraef.com.br>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. **École et sociétés.** Montréal: Éditions Agence D'Arc, 1992.

BLASI, J. de; FALCÃO, S. Gestão participativa na escola. **Revista Sinergia** (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo). São Paulo, v. 9, n. 1, 2008, p. 70-76.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 151-152.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Funcionamento do Programa**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-funcionamento>>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades**: Sobral. 2015a. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=231290>>. Acesso em: 3 out. 2015.

_____. IBGE. **Indicadores Sociais**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. IBGE. Sobral. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 16, p. 512-523. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/sobral.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb: Resultados e Metas 2013**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. INEP. **O que é o Ideb?** Para que serve o Ideb? 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 18, de 3 de setembro de 2014. **PDDE Escolas Sustentáveis**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Piso salarial do magistério é de R\$ 1.917,78...** 2015c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores?id=21042>>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. Ministério da Saúde - Datasus/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2012. **PIB:** Veja o Produto Interno Bruto por cidade do Brasil - SOBRAL, CE. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=Confira-o-PIB---Produto-Interno-Bruto---no-seu-município>>. Acesso em: 3 out. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23451844_RESOLUCAO_N_2_DE_15_DE_JUNHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRAVO, M. P. C.; EISMAN, L. B. **Investigacion educativa.** Sevilla: Alfar, 1998.

BRITO, R. de O. **A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada.** 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

_____. **Gestão e comunidade escolar:** ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRUNDTLAND, C. **Relatório Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento:** o nosso futuro comum. Universidade de Oxford. Nova Iorque, 1987. Disponível em: <<http://eubios.info/BetCD/Bt14.doc>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BUTZKE, I. C.; PEREIRA, G. R.; NOEBAUER, D. Sugestão de Indicadores para Avaliação do Desempenho das Atividades Educativas do Sistema de Gestão Ambiental – SGA da Universidade Regional de Blumenau – FURB. In: I Congresso de Educação Ambiental na Área do Mar de Dentro, 1, 2001, Rio Grande – RS. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Blumenau: FURB, 2001.

CALVO, S.; CORRALIZA, J. A. **Educación ambiental:** conceptos y propuestas. Plan de Formación de Animadores, Madrid: CCS. 1994.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais:** Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul.-dez./2013, p. 179-191. Brasília.

CAMPOS, C. de M. **Gestão escolar e docência.** São Paulo: Paulinas, 2010.

CAPRA, F. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio Ambiente no Século 21.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 19-33.

_____. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, out-dez; n. 15, v. 4, 2006, p. 679-84.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria do Planejamento e Gestão - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Perfil Básico Regional 2013 – Macrorregião Sobral/Ibiapaba.** Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfilRegional/Perfil_Regional_R3_Sobral_Ibiapaba2013.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

_____. Governo do Estado. Secretaria do Planejamento e Gestão. IPECE. Fortaleza. Resultado do PIB Municipal Cearense – 2012. **Enfoque Econômico.** n. 120, dez.2014. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/enfoque-economico/EnfoqueEconomicoN120_12_12_2014.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015.

CHAMPANGNATTE, D. M. de O.; NUNES, L. C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 3, p. 15-38, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300002>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, E. A. da. **Gestão Estratégica:** da empresa que temos para a empresa que queremos. São Paulo: Saraiva, 2007.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE RE, C. A. T.; LIMBERGER, S. J.; VIANNA, W. B.; HEENMANN, A. A liderança globalmente responsável promovendo o desenvolvimento sustentável. **Simpósio de Engenharia de Produção**. Bauru: Unesp, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31083>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

DIEGUES, A. C. S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 6, n. 1 e 2, 1992. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02_05.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

DUTRA, J. S.; EBOLI, M. P.; HIPÓLITO, J. A. M.; FLEURY, M. T. L. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

FRANCO, A. de. **Além da renda**: a pobreza brasileira como insuficiência de desenvolvimento. Brasília: Millenium/Instituto de Política, 2000.

FREEMAN, R. E. **Strategic management**. A stakeholder approach. Boston: Pitman Publishing, 1984.

FREITAS, M. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. **Perspectivas**, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/mariofreitas_edsfe.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

FREITAS, R. de C. M.; NELYSIS, C. M.; NUNES, L. S. A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 41-51, June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2016.

FREY, K. Governança interativa: uma concepção para compreender a gestão pública participativa? **Política & Sociedade**, n. 5, out. 2004.

GADOTTI, M. **Agenda 21 e Carta da Terra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GENTILE, P. Parceiros na Aprendizagem. **Revista Nova Escola**. n. 193, jun./jul/2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/parceiros-aprendizagem-423371.shtml>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

GUERRA, M. A. S. **Os desafios da participação**: desenvolver a democracia na escola. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

GUTIERREZ, F.; PIETRO, D. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas-SP: Papirus, 1994.

HARGRAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável**: desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HELLMUTH, H. **Como acelerar o desenvolvimento sustentável?** Projetos, agentes, sociedades – atuação para a sustentabilidade nas organizações e na sociedade. São Paulo: Yalis, 2012.

HIGGS, M. **How can we make sense of leadership in the 21 century?** Leadership & Organization Development Journal, 24/5, 2003, p. 273-284.

HIGUCHI, M. I. G. Psicologia Ambiental: uma introdução às definições, histórico e campos de estudo e pesquisa. **Cadernos Universitários**. Canoas: Ulbra, 2002.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. São Paulo: Papirus, 1994.

IBAMA. LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. **Educação ambiental e gestão participativa em Unidade de Conservação**. Ibase Rio de Janeiro,

setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalegustaoparticipativaemunidadesdeconservacao.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

JACOBI, P. Meio ambiente e sustentabilidade. In: _____. **O município do século XXI**: cenários e perspectivas. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://michelonengenharia.com.br/downloads/Sutentabilidade.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

JANNUZZI, Paulo. **Indicadores Sociais no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2004.

LAGO, A. A. C. do. **Estocolmo, Rio, Johanesburgo**: o Brasil e as Três Conferências Ambientais das Nações Unidas. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

LAYRARGUES, P. P. **A crise ambiental e suas implicações na educação**. 2. ed. Brasília: IBAMA, 2002, p. 159-196.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes/PNUMA, 2001.

LIMBERGER, S. J. et al. **Liderança globalmente responsável promovendo o desenvolvimento sustentável**. 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31083?locale=en>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B.; LOURENÇO FILHO, C. M. R. (Orgs.). **Educação comparada**. Brasília: MEC/Inep, 2004.

LÜCK, H. A construção do conhecimento no trabalho: uma condição para o desenvolvimento da qualidade organizacional e profissional. **Revista da FAE**, v. 5, p. 1-14, 2002.

_____. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, J.; BEHRENS, M. A.; _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 14. ed., Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 133-173.

MELO, E. A. S. Gestos de autoria: construção do sujeito da escrita na alfabetização. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Identidade cultura e linguagem.** Campinas (SP): Pontes, 2005, p. 191-205.

MENDONÇA, R. H. et al. Espaços educadores sustentáveis. **TV escola:** Salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 07 - Junho 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/194055espacoseducadoressustentaveis.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

MILES, M. B.; HUBERMAN, M. A. **Qualitative data analysis:** a source book of new methods. Bervely Hills: Sage Publications, 1984.

MINAYO, M. C. S. Construção de Indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 33 (1 Supl. 1), p. 83-91, 2009.

MINAYO M. C. S.; ASSIS S. G.; SOUZA, E. R, (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

MONTIBELLER, F. G. **O mito do desenvolvimento sustentável:** meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. et al. **Ensaios de complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 15-24.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1995.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

NEWTON, A. P. B. et al. **Educação e conhecimento para um futuro sustentável**. São Paulo: Alínea, 2011.

NIETZSCHE, F. **Terceira consideração extemporânea**: Schopenhauer como educador. Tradução Jacobo Muñoz. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

NOVICKI, V. Educação para o desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis? **Linhas Críticas**: Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB. Brasília, v. 14, n. 27, jul./dez. 2009, p. 215-232. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/7480/5785>. Acesso em: 25 ago. 2014.

O Clube de Roma. Secretariado Internacional: Wintherthur/Suíça. Disponível em: <<http://www.clubofrome.org/?p=4764>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

OLIVEIRA, L. Como Sobral (CE) conseguiu alcançar um dos melhores Ideb do país. **Revista Escola Pública**, Editora Segmento, São Paulo, ano 8, n. 43, fev./mar. 2015. p. 38-41. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/43/artigo338992-1.asp>>. Acesso em: 6 out. 2015.

ORR, D. **Ecological literacy**, education and the transition to a postmodern world. New York: State of New York Press, 1992.

PADILHA, P. R. Uma escola mais bela, alegre e prazerosa. **Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras**: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1574.dir/7padilha.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

PAUL, P. **Formação do sujeito e transdisciplinaridade**: história de vida profissional e imaginal. Tradução Marly Segreto. São Paulo: Trion, 2009.

PAULA, J. Uma Agenda para o Brasil. **Uma Agenda de Desenvolvimento Humano e Sustentável para o Brasil do Século XXI**, PNUD. Brasília: Millenium/Instituto de Política, 2000, p. 34.

PAVIANI, J. **Ensinar, deixar aprender**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

PEREIRA, C. **Sustentabilidade e captação de recursos na educação superior no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>>. Acesso em: 4 out. 2015.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2014** (referente a 2013). Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.

RAMOS, M. C. L.; MARXREITER, V. L. F.; CRUZ, A. G. dos S. da; BESEN, M.; BOIANI, E. da S.; ALVES, T. L. da R. **Competências requeridas dos docentes das instituições de ensino superior, frente às tecnologias digitais**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136230>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RATTNER, H. **Liderança para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Nobel, 1999.

_____. Meio ambiente, saúde e desenvolvimento sustentável. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 14, n. 6, p. 1965-1971, 2009. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v14n6/02.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, O. C. **Criatividade na expertise:** implicações para processos de aprendizagem de alto nível. 2016. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGLAND, G. **Scenarios in public policy.** New Jersey: Wiley & Sons, 2002.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração:** guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROSA, A. H. et al. **Meio ambiente e sustentabilidade.** Porto Alegre: Bookman, 2012.

ROWLEY, T. J. Moving beyond dyadic ties: a network theory of stakeholder influences. **Academy of Management Review.** Toronto, v. 22, n. 4, 1998, p. 887-909.

RUSCHEINSKY, A. et al. **Educação Ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre: Penso, 2012.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento crescer sem destruir.** São Paulo: Vertice, 1986.

_____. Estratégias de transição para o século XXI. In: **Para pensar o desenvolvimento sustentável.** Artigo original: Nature and Resources, Unesco, v. 298, n. 1, 1992. Título original - “Transition strategies for 21st century”.

SALERNO, S. C. K. **Descentralização e a gestão educacional.** São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, C. R. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS JÚNIOR, O. A. **Democracia e governo local:** dilemas e reforma municipal no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SASTRE, M. G. Participación y poder: uma reflexión sobre las dificultades del proyecto participativo en la escuela. In: FERREIRA, Naura S. (org). **A gestão da educação na sociedade mundializada:** por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&G, 2003.

STOKER, G. Urban political science and the challenge of urban governance. In: PIERRE, J. (Ed.). **Debating governance:** authority, steering and democracy. New York: Oxford University Press, 2000, p. 91-109.

SAUVÉ, L. **Courants d'intervention en éducation relative à l'environnement.** Module 5. Programme international d'études supérieures à distance en éducation relative à l'environnement. Université du Québec à Montréal: Collectif ERE-Francophonie, 2002.

_____. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 10, jul/dez, 1997. Disponível em: <<http://www.projetosustentabilidade.sc.usp.br/index.php/por/Biblioteca/Documentos/Educacao-Ambiental/EDUCACAO-AMBIENTAL-E-DESENVOLVIMENTO-SUSTENTAVEL-uma-analisecomplexa>>. Acesso em: 28 maio 1997.

SAVITZ, A. W. **A empresa sustentável:** O verdadeiro sucesso é o lucro com responsabilidade social e ambiental. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

SAVITZ, A. W.; WEBER, K. **A empresa sustentável:** o verdadeiro sucesso é o lucro com responsabilidade social e ambiental – como a sustentabilidade pode ajudar sua empresa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

SILVA, A. C. **O impacto do Programa de Saúde da Família no município de Sobral - Ceará:** uma análise da evolução da saúde das crianças menores de cinco anos de idade no período de 1995-2002. 2003. 144 f. Tese (Doutorado em Medicina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, M. V. et al. **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SÍVERES, L. Sustentabilidade educacional. **Revista de Educação**, Brasília, n. 152. 2010. ANEC. Disponível em: <<http://www.anec.org.br/comunicacao/publicacoes/32/economia-e-vida/>>. Acesso em: 1º set. 2012.

SOARES, S. de P. L. **Educação e desenvolvimento sustentável**: análise do projeto “Escolas rurais: construindo o desenvolvimento local sustentável” em Vicência - PE. 2007. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/swami_soares.pdf. Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. **Educação, desenvolvimento sustentável e escola do campo**. 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos_vol_2.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012.

SOBRAL. Prefeitura Municipal. **Sobral tem 2º melhor IDH do Ceará**. Publicado em 07/08/2013. Disponível em: <<http://blog.sobral.ce.gov.br/2013/08/sobral-tem-2-melhor-idh-do-ceara.html>>. Acesso em: 4 out. 2015.

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

SOUZA, M. W. O pertencimento ao comum mediático: a identidade em tempos de transição. **Significação**, n. 34, ECA-USP, 2010.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Horizonte, 1982.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

TURATO, E. R.; RICAS, J.; FONTANELLA, B. J. B. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003>. Acesso em: 9 out. 2015.

UNESCO. **Carta da Terra**. Comissão da Carta Terra, Paris, 2000. Documento

disponível em: <http://www.cartadaterraabrasil.org/prt/what_is.html>. Acesso em: 9 out. 2015.

_____. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. 120fls. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. **Educação para um futuro sustentável:** uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Brasília: Ibama, 1999.

VELASCO, S. L.. Notas sobre ecomunitarismo e esporte educativo e Cooperativo. **Diaphonía**, v. 1, n. 1. Toledo/PR, 2015. p. 155-168.

VELLOSO, J. P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de, et al. **A questão ambiental e a Rio +20:** economia verde como oportunidade global para o Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

VERNOT, A. Construcción de la nueva pedagogía. **Ecología**, v. 3, p. 13-15, 1989.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Revista Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

APÊNDICE E ANEXOS

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é o PDDE Escolas Sustentáveis? Como foi desenvolvido e aplicado? Quais os resultados obtidos?
2. Você percebeu que houve alguma mudança na escola com a aplicação de recursos do PDDE Escolas Sustentáveis? O que mudou/que resultados importantes você percebeu? Cite ao menos dois.
3. Quais são as oportunidades oferecidas pela escola que valorizam a sua participação em projetos de desenvolvimento sustentável? (Cite duas ou três oportunidades concretas havidas).
4. Que iniciativas de educação socioambiental na escola e na comunidade a realização do “PDDE Escolas Sustentáveis”, incentivou?
5. Com base na sua experiência, o que é necessário para se ter uma escola participativa e sustentável?

ANEXO A: RESOLUÇÃO Nº 18/2013

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO**

RESOLUÇÃO Nº 18 DE 21DE MAIO DE 2013.

Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.

Lei 12.340, de 1º de dezembro de 2010.

Decreto nº 3.931, de 19 de setembro de 2001.

Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.

Decreto nº 3.931, de 19 de setembro de 2001.

Resolução nº 9, de 02 de março de 2011, do Conselho Deliberativo do FNDE.

Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 7º, § 1º, da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e pelo art. 14, incisos I e II, do Anexo I do Decreto nº 7.691, de 2 de março de 2012, e pelos arts. 3º, incisos I e II, e 6º, inciso IV, do

Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, neste ato representado pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação, conforme deliberado na Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, realizada no dia 31 de maio de 2012, com fulcro no art. 4º, § 2º, do referenciado Decreto, e:

CONSIDERANDO que a educação ambiental é “componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”, conforme preconiza a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que a regulamenta e cria o órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA);

CONSIDERANDO a necessidade de apoiar as escolas públicas em sua transição para se tornarem espaços educadores sustentáveis, fomentando ações que abranjam as dimensões de gestão, currículo e espaço físico, na intencionalidade de educarem para a sustentabilidade socioambiental;

CONSIDERANDO a importância de promover condições para a implementação e o fortalecimento de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), como espaços de gestão democrática e de respeito à diversidade sociocultural e aos direitos humanos, visando à promoção da sustentabilidade socioambiental nas escolas;

CONSIDERANDO que os espaços educadores sustentáveis contribuem com os esforços de prevenção de riscos ambientais e proteção das comunidades, auxiliando no fortalecimento do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil, instituído pela Lei nº 12.340, de 1º de dezembro de 2010;

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

Art. 2º Os recursos financeiros de que trata o art. 1º serão liberados em favor das escolas nele referidas que possuam Unidade Executora Própria (UEx), devendo ser empregados na implementação de ações que propiciem condições favoráveis à melhoria da qualidade de ensino e à transição das escolas para a sustentabilidade socioambiental, considerando a gestão, o currículo e o espaço físico, de forma a tornarem-se espaços educadores sustentáveis.

§ 1º Para os fins desta Resolução, são considerados espaços educadores sustentáveis instituições de ensino que desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar a comunidade escolar para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável, fomentando ações que abranjam as dimensões currículo, gestão e espaço físico e compensem seus impactos ambientais com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações, na intencionalidade de educarem para a sustentabilidade socioambiental, tornando-se referência em seu território.

§ 2º As ações passíveis de financiamento têm por finalidade:

I – apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), coletivo escolar que, entre outras atribuições, deve promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e alimentação sustentáveis e o respeito aos direitos humanos e à diversidade.

II – adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética, uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes; e

III – promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º Para a implementação das ações previstas no parágrafo anterior, os recursos transferidos, respeitadas as categorias econômicas e observadas as descrições do Manual Escolas Sustentáveis, referido no §5º deste artigo, deverão ser empregados em um ou mais dos seguintes itens:

I – contratação de serviços de terceiros para realização de oficinas de formação sobre criação e fortalecimento da Com-Vida, implementação de tecnologias ambientalmente sustentáveis e planejamento participativo, bem como para elaboração de estudos de diagnóstico e análise da situação da escola e de avaliação de viabilidade de intervenções arquitetônicas com base em critérios de sustentabilidade socioambiental e para a execução das obras identificadas como prioritárias;

II – aquisição de materiais de construção e bens produzidos de acordo com normas e critérios ambientalmente sustentáveis, de forma a viabilizar opções mais eficientes no uso de água, energia, conforto térmico e acústico, mobilidade e destinação adequada de resíduos;

III – aquisição de equipamentos necessários à estruturação e funcionamento da Com-Vida na escola; e

IV – aquisição de materiais didático-pedagógicos que tratem de temáticas voltadas às mudanças ambientais globais, à sustentabilidade, aos espaços educadores sustentáveis, bem como àqueles que estimulem o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e aos direitos humanos.

§ 4º É vedada a contratação de professores e funcionários da unidade escolar para realização dos serviços de que trata o inciso I do parágrafo anterior.

§ 5º Quando da realização de pesquisas de preços para aquisição de materiais e bens ou prestação de serviços com recursos liberados sob amparo desta Resolução, devem ser considerados, além dos parâmetros estabelecidos no § 2º do art. 3º da Resolução nº 9, de 2 de março de 2011, disponível no sítio www.fnde.gov.br, critérios ambientais para seleção das propostas, dando-se preferência à compra de materiais e equipamentos não poluentes e/ou com reduzida toxicidade, em parte ou no todo reciclados ou recicláveis, que minimizem o consumo de água ou energia elétrica, sejam provenientes da economia local, entre outros atributos que concorram para a sustentabilidade socioambiental na escola, considerando os processos de extração, fabricação, utilização e descarte.

§ 6º A especificação dos itens referidos nos incisos I a IV do § 3º, bem como o detalhamento de outros aspectos relativos à execução dos recursos de que trata esta Resolução, estão descritos no Manual Escolas Sustentáveis, disponível no sítio www.fnde.gov.br.

Art. 3º Os recursos financeiros transferidos sob a égide desta Resolução serão depositados em conta bancária específica aberta pelo FNDE, na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE.

Parágrafo único. Para fins de operacionalização e monitoramento dos repasses pelo FNDE, identificação das contas bancárias específicas, bem como para execução e prestações de contas dos recursos pelas entidades beneficiárias, os repasses financeiros de que trata essa resolução integrarão a ação denominada PDDE Qualidade.

Art. 4º São passíveis de atendimento às escolas públicas que se enquadrem nos requisitos previstos nos arts. 1º e 2º e constarem de lista elaborada pela SECADI a partir da maior classificação obtida pelo atendimento de critérios abaixo e da distribuição regional, conforme metodologia detalhada no Manual Escolas Sustentáveis:

I – situar-se em município sujeito a emergências ambientais, tal como definido na Lei nº 12.340, de 2010, em conformidade com a lista elaborada pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN), do Ministério de Ciência e Tecnologia, em abril de 2013;

II– ter participado da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) e/ou constar do cadastro das escolas que realizaram a Conferência na Escola, da IV CNIJMA, até 09 de maio de 2013, identificadas no Banco de Dados da Coordenação Geral de Educação Ambiental, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (CGEA/SECADI/MEC); e

III – ter participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, segundo relatório elaborado pelas instituições ofertantes dos processos formativos sobre os temas.

§ 1º A relação nominal das escolas passíveis de atendimento será encaminhada pela SECADI/MEC ao FNDE e divulgada no sítio www.fnde.gov.br.

§ 2º As escolas serão contempladas por ordem de adesão, mediante inserção de documentos referidos no art. 6º no módulo “Escolas Sustentáveis” no SIMEC de acordo com disponibilidade orçamentária do FNDE.

Art. 5º Os recursos previstos no art. 1º e *caput* do art. 2º serão calculados de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica da unidade educacional, segundo dados extraídos do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, tomando como parâmetros os valores correspondentes constantes da tabela a seguir: Número de alunos.

Valores de 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

Art. 6º O repasse do montante a ser destinado a cada escola indicada na relação referida no § 2º do art. 4º ficará condicionado ao:

I – recebimento pela SECADI/MEC, via SIMEC, até 30 de junho de cada exercício, de cópia da ata de reunião de planejamento da comunidade escolar, a

ser remetida pela UEx, acompanhada do Plano de Ação elaborado de acordo com as orientações do Manual Escolas Sustentáveis; e

II – encaminhamento, ao FNDE, pela SECADI/MEC, da relação nominal das escolas que atenderam ao disposto no inciso anterior.

Art. 7º A execução dos recursos de que trata essa Resolução deverá ocorrer até 31 de dezembro do ano em que tenha sido efetivado o respectivo crédito nas contas bancárias específicas das UEx.

§ 1º Os saldos de recursos financeiros, como tais entendidas as disponibilidades existentes em 31 de dezembro nas contas específicas, poderão ser reprogramados pelas UEx, obedecendo às classificações de custeio e capital nas quais foram repassados, para aplicação no exercício seguinte, com estrita observância de seu emprego nos objetivos da ação programática.

§ 2º Na hipótese do saldo de que trata o parágrafo anterior ultrapassar a 30% (trinta por cento) do total de recursos disponíveis no exercício, a parcela excedente será deduzida de eventual repasse ao qual a UEx fizer jus no exercício subsequente, voltado à ação PDDE Qualidade.

§ 3º Para efeito do disposto no parágrafo anterior, considera-se total de recursos disponíveis no exercício, o somatório de valores repassados no ano para a ação PDDE Qualidade, de eventuais saldos reprogramados de exercícios anteriores, referentes a essa ação, e de rendimentos de aplicações no mercado financeiro.

Art. 8º Para operacionalizar os repasses previstos nesta Resolução, o FNDE contará com as parcerias da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), dos Governos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal (Entidades Executoras - EEx) e das UEx de escolas públicas, cabendo, entre outras atribuições previstas na legislação aplicável ao PDDE:

I – à SECADI/MEC:

- a) encaminhar ao FNDE a relação nominal das escolas de que trata o § 1º do art. 4º;
- b) encaminhar ao FNDE, para fins de liberação dos recursos previstos no caput do art. 1º, a relação nominal das escolas que atenderem o disposto no inciso I do art. 6º;
- c) prestar assistência técnica às UEx das escolas referidas na alínea anterior e às EEx, fornecendo-lhes as orientações necessárias para que seja assegurada às unidades escolares representadas a promoção da sustentabilidade socioambiental; e

d) manter articulação com as UEx das escolas beneficiadas e respectivas EEx e realizar atividades de acompanhamento, de maneira a garantir a boa e regular aplicação dos recursos em favor das aludidas unidades escolares, bem como o cumprimento das metas preestabelecidas.

II – à EEx:

- a) designar servidor de seu quadro de pessoal para acompanhar a execução dos recursos liberados sob o amparo desta Resolução a fim de assegurar que esses sejam tempestiva e corretamente empregados;
- b) incentivar as escolas de sua rede de ensino, passíveis de serem beneficiadas com os recursos de que trata esta Resolução, mas que não possuem Unidade Executora Própria (UEx), a adotarem tal providência nos termos sugeridos no Manual de Orientações para Constituição de Unidade Executora (UEx), disponível no sítio www.fnde.gov.br, assegurando-lhes o apoio técnico e financeiro que se fizerem necessários para esse fim;
- c) garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SECADI/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria;
- d) zelar para que as UEx, representativas das escolas integrantes de sua rede de ensino, cumpram as disposições do inciso seguinte.

III – à UEx:

- a) realizar reunião de planejamento da comunidade escolar, registrar os resultados em ata, conforme modelo sugerido no Anexo I, e remeter à SECADI/MEC via SIMEC, acompanhada do correspondente Plano de Ação elaborado na forma prevista no art. 6º;
- b) proceder à execução e à prestação de contas dos recursos de que trata o art. 1º às EEx, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE;
- c) zelar para que a prestação de contas referida na alínea anterior contenha os lançamentos e seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos de que trata esta Resolução e a outros que, eventualmente, tenham sido repassados, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, na mesma conta bancária específica, fazendo constar no campo “Programa/Ação” dos correspondentes formulários, a expressão “PDDE Qualidade”;
- d) fazer constar dos documentos probatórios das despesas realizadas com os recursos de que trata o art. 1º (notas fiscais, faturas, recibos) a expressão “Pagos com recursos do FNDE/PDDE Qualidade/Escolas Sustentáveis”; e
- e) garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SECADI/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle

Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria.

Art.9º Fica aprovado como anexo desta Resolução o modelo da ata de reunião de planejamento da comunidade escolar.

Art. 10 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

Modelo de ata de reunião de planejamento da comunidade escolar

Ata da assembleia geral para definição das ações que integrarão o Plano de Ação da escola com vistas ao recebimento de recursos da ação Escolas Sustentáveis, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), voltados à promoção da sustentabilidade socioambiental na unidade escolar.

Aos _____ dias do mês de _____ de _____ reuniram-se professores, funcionários, outros profissionais da educação, alunos, pais de alunos e outros membros da comunidade da Escola _____ (nome da Escola) para deliberarem sobre as ações a serem realizadas com os recursos da ação Escolas Sustentáveis, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), voltados à promoção da sustentabilidade socioambiental na unidade escolar.

A reunião foi presidida pelo Sr.(a) _____, que designou o Sr.(a) _____ como Secretário(a). Iniciados os trabalhos, foram esclarecidos aos participantes os principais aspectos sobre o repasse, tais como: o valor dos recursos de R\$ _____ (escrever também por extenso), o objetivo e a forma de utilização do dinheiro. Em seguida, foram discutidas as ações prioritárias a serem custeadas com os recursos, sendo cada participante ouvido em suas sugestões e argumentos. Após os debates, os participantes da reunião decidiram por:

(listar as ações escolhidas, bem como os materiais e bens a serem adquiridos e os serviços a serem realizados).

Foi esclarecido aos participantes o prazo para a realização das ações, de acordo com o estabelecido no Plano de Ação da escola, e para apresentação da prestação de contas dos recursos, até o dia 31 de dezembro do ano de seu recebimento; e que devem ser indicados representantes da comunidade escolar, dentre os presentes, para acompanhar as obras e a aquisição e entrega dos equipamentos, de modo a verificar o cumprimento das ações. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião às _____ horas.

Eu, _____ Secretário (a) da reunião,
subscrevo-me.

Assinatura do (a) Secretário (a).

Assinatura de todos os presentes à reunião.

ANEXO B:

MANUAL DAS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E CIDADANIA
COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Manual Escolas Sustentáveis

Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013

Orientações operacionais para apoiar a implementação da Resolução CD/FNDE nº18, de 21 de maio de 2013, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do exercício imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

APRESENTAÇÃO

De acordo com a Lei nº 9.795/99, a educação ambiental envolve a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida. Conforme Jacobi, “a noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte”. Nesse sentido, a sustentabilidade inclui, inevitavelmente, as questões sociais, caracterizando-se como socioambiental.

(Fonte: JACOBI, Pedro. Meio ambiente e sustentabilidade. In: *O município do século XXI: cenários e perspectivas* p. 180. Disponível em: <<http://michelonengenharia.com.br/downloads/Sustentabilidade.pdf>> Acesso em 03.02.2012).

A assistência financeira a projetos de educação ambiental dá continuidade às ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), 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. Tem ainda a intenção de promover a gestão deste processo por meio de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) nas escolas.

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.

Espaço físico: utilização de materiais construtivos mais adaptados às condições locais e de um desenho arquitetônico que permita a criação de edificações dotadas de conforto térmico e acústico, que garantam acessibilidade, gestão eficiente da água e da energia, saneamento e destinação adequada de resíduos. Esses locais possuem áreas propícias à convivência da comunidade escolar, estimulam a segurança alimentar e nutricional, favorecem a mobilidade sustentável e respeitam o patrimônio cultural e os ecossistemas locais.

Gestão: compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente.

Currículo: inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global.

A criação de espaços educadores sustentáveis visa atender às ações elencadas como necessárias ao enfrentamento das mudanças climáticas. Por isso, foi inserida como iniciativa do MEC nas pautas interministeriais previstas no Plano Nacional de Mudança do Clima, constituindo elemento facilitador na prevenção e no enfrentamento de riscos ambientais e no fortalecimento do Sistema Nacional de Defesa Civil (Lei 12.340/2010).

A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) é elemento estruturante na constituição de espaços educadores sustentáveis. Trata-se de um colegiado que envolve estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade com o objetivo de promover a sustentabilidade na escola em todas as suas dimensões, estabelecendo relações entre a comunidade escolar e seu território em busca de melhoria da qualidade de vida. A originalidade desse coletivo é estimular e fortalecer a liderança estudantil na definição dos destinos da escola. Orientada por esses objetivos, a Com-Vida anima um espaço de construção coletiva do futuro que se deseja e, para isso, estabelece a “Agenda 21” na Escola.

Como espaço de diálogos, a Com-Vida ajuda a escola a projetar e implementar ações visando um futuro sustentável. Isso tem reflexos no exercício de cidadania, de respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural, bem como na gestão do espaço físico da escola, aprimorando a eficiência no uso dos recursos e diminuindo o desperdício de água, energia, materiais e alimentos. A Com-Vida pode influir na política de compras e na destinação adequada de resíduos, entre outras práticas voltadas ao bem-estar pessoal, coletivo e ambiental.

Nesse sentido, a transição para a sustentabilidade da comunidade escolar passa, necessariamente, pela criação, estruturação e fortalecimento da Com-Vida. Isso envolve a destinação, pela escola, de espaço para o funcionamento desta comissão, bem como a realização de uma agenda permanente de ações, como diagnósticos da situação socioambiental, promoção de palestras, visitas guiadas, oficinas, entre outras atividades identificadas como necessárias pelo coletivo escolar. A busca de sustentabilidade e a implementação da “Agenda 21” na Escola constituem exercício permanente e preveem alterações graduais no ambiente e na rotina escolares. Por isso, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC trabalha com o conceito de “transição para a sustentabilidade”. Isso envolve o desenvolvimento de uma visão de futuro, o planejamento das ações para alcançá-lo e a busca de recursos para realizar ações identificadas como prioritárias, bem como persistência do coletivo escolar em alcançar as metas pretendidas.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (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. A escola poderá utilizá-los em uma ou mais ações relacionadas ao espaço físico, à gestão ou ao currículo. É importante, porém, que as intervenções possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade.

OBJETIVO

O PDDE Escolas Sustentáveis, oferecido nos moldes operacionais estabelecidos pelo FNDE, consiste no repasse financeiro, por meio de transferência de recursos de custeio e de capital, para promover ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino e apoiar as escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais na adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a torná-las espaços educadores sustentáveis.

AÇÕES PASSÍVEIS DE FINANCIAMENTO

1. 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, de forma a facilitar o planejamento participativo da Agenda 21 na Escola; aquisição de equipamentos que favoreçam o registro das atividades e acesso à internet (computador e internet banda larga); subsídios teórico-metodológicos e pedagógicos (vídeos, publicações, jogos cooperativos) que motivem a refletir sobre as mudanças socioambientais globais e planejar as ações de transição para a sustentabilidade; e a possibilidade de deslocamentos (em visitas guiadas) para conhecimento de iniciativas relacionadas à sustentabilidade socioambiental na comunidade/cidade em que a escola se situa, o que envolve também recursos para ingressos a áreas protegidas (Parques Nacionais etc.), visita a museus tecnológicos e experiências bem-sucedidas em áreas de interesse.

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.

Elaboração de estudos sobre a situação do espaço físico da escola, análise sobre a viabilidade de intervenções arquitetônicas de acordo com critérios de sustentabilidade, bem como realização das adequações identificadas como prioritárias por meio de ecotécnicas.

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. O uso das ecotécnicas deve

possibilitar a apropriação pedagógica em diversas disciplinas da escola, contribuindo para gerar novos conhecimentos e práticas no ambiente escolar. Para isso, serão disponibilizados recursos voltados a avaliar as adequações necessárias, à realização de oficinas de formação específicas e à aquisição de materiais construtivos, equipamentos e materiais didático-pedagógicos que possam orientar esse trabalho, bem como o pagamento de mão de obra para executar os serviços.

3. 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, de oficinas de formação e da produção e/ou aquisição de materiais didático-pedagógicos (vídeos, cartilhas, livros, jogos) que tratam 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. Os recursos também poderão ser utilizados em campanhas educativas, em visitas guiadas e outras ações consideradas relevantes pelo coletivo escolar.

ITENS FINANCIÁVEIS

Os recursos deverão ser utilizados em pelo menos uma das seguintes finalidades:

I – Contratação de serviços de terceiros:

- Transportes (aluguel de ônibus e vans)
- Fornecimento de internet banda larga (pagamento de provedor e servidor de internet)
- Contratação de mão-de-obra para oficinas/formações presenciais e adequações no espaço físico

II – Aquisição de materiais de construção para a realização das seguintes adequações do espaço físico da escola:

- Substituição dos telhados de amianto por telhas de fibras naturais
- Cisterna para captação de água da chuva
- Viveiro de plantas
- Composteira/minhocário
- Filtro biológico de água servida (água cinza) das pias e lavatórios
- Calçada verde
- Espiral de ervas e plantas medicinais

- Bicletário
- Claraboias para iluminação e ventilação natural
- Kit de pintura de paredes utilizando tinta de terra

III – Aquisição de equipamentos:

- Notebook
- Impressora
- Modem de acesso à internet móvel banda larga
- Conjunto de umidificadores de ar
- Conjunto de aquecedores solares de baixo custo
- Conjunto de iluminação solar externa
- Conjunto de aeradores para torneiras
- Conjunto de lixeiras para coleta seletiva
- Coletor para pilhas e baterias

IV – Produção e aquisição de materiais didático-pedagógicos:

- Publicações
- Vídeos
- Jogos cooperativos
- Banners

Importante: Devem ser inseridos critérios ambientais para seleção das propostas, dando-se preferência à compra de materiais e equipamentos não poluentes e/ou com reduzida toxicidade, em parte ou no todo reciclados ou recicláveis, que minimizem o consumo de água ou energia elétrica, provenham da economia local, entre outros atributos que concorram para a sustentabilidade socioambiental na escola, considerando os processos de extração, fabricação, utilização e descarte.

VALOR POR ESCOLA

Os recursos serão repassados de acordo com o número de alunos da educação básica matriculados na unidade educacional, segundo dados extraídos do Censo Escolar do exercício imediatamente anterior, conforme valores constantes da tabela a seguir: Número de alunos

Número de alunos	Valores de 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

ESCOLAS PASSÍVEIS DE ATENDIMENTO

São passíveis de atendimento as escolas públicas que se enquadram nos requisitos previstos nos arts. 1º e 2º e que, de acordo com análise da SECADI/MEC, obtiverem maior classificação no atendimento dos critérios abaixo:

Critério	Peso
Situarem-se em município sujeito a emergências ambientais tal como definido da Lei 12.340, de 1º de dezembro de 2010 (<i>fonte: CEMADEN, 2013</i>).	4
Terem participado da III ou IV versões da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (<i>fonte: banco de dados Coordenação Geral de Educação Ambiental</i>).	3
Terem participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (<i>fonte: relatório elaborado por intituições ofertantes dos processos formativos sobre os temas</i>).	3

Tais critérios foram estabelecidos como forma de incentivar, com recursos financeiros, as escolas que já realizam ações voltadas à educação ambiental. O objetivo é que estas consigam impulsionar seus projetos de transição à sustentabilidade por meio de subsídios teóricos e metodológicos, bem como da aquisição de bens e serviços capazes de viabilizá-los.

Estão recebendo prioridade 10 mil escolas públicas ativas cadastradas no Censo Escolar que atendam a pelo menos um dos critérios de seleção mencionados, considerando-se, ainda a relação de proporcionalidade das escolas públicas da educação básica para cada região do país.

As escolas serão contempladas por ordem de adesão, mediante inserção da documentação exigida no módulo “Escolas Sustentáveis” do PDE Interativo. A relação nominal das escolas aptas a receberem recursos será encaminhada pela SECADI/MEC ao FNDE e divulgada no endereço: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>.

CONDIÇÕES PARA RECEBIMENTO DOS RECURSOS

A transferência do recurso está condicionada ao recebimento, pela SECADI/MEC, eletronicamente (via PDE Interativo) de cópia da ata de reunião de planejamento da comunidade escolar, a ser remetida pela UEx, contendo o Plano de Ação, detalhado a seguir.

A Unidade Executora Própria (UEx) das escolas públicas estaduais, distritais e municipais deve atualizar seus dados no sistema PDDEweb, conforme disposto na Resolução no 10, de 18 de abril de 2013. As UEx que não possuírem acesso à internet devem apresentar o formulário Cadastro de Unidade Executora Própria (UEx) - Anexo I-A, preenchido e assinado, às Secretarias Estaduais ou Distrital de Educação ou as Prefeituras às quais se vinculam, que se encarregarão de atualizar seus dados cadastrais no sistema PDDEweb acessando o sítio www.fnde.gov.br, no menu *Programas*, item Dinheiro Direto na Escola – Atualização Cadastral. O prazo para adesão e atualização cadastral no PDDE será divulgado nos meios disponíveis no Ministério da Educação.

Atenção: para receber os recursos para Escolas Sustentáveis, a UEx não poderá ter nenhuma pendência com prestação de contas de recursos recebidos à conta do PDDE e de suas ações agregadas em anos anteriores.

ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

A definição das ações a serem implementadas com os recursos do PDDE Escolas Sustentáveis deve ser realizada pela comunidade escolar, ou seja, professores e outros profissionais da escola, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e moradores da comunidade a que a escola pertence. Esta decisão deve constar em ata devidamente lavrada e assinada pelos presentes (sugestão de modelo no Anexo I). A ata deve ser encaminhada à Secadi, via PDE Interativo. As ações definidas irão formar o **Plano de Ação**, que deverá ser preenchido diretamente pela escola no sistema, cuja forma de preenchimento será detalhada a seguir.

REPASSE DE RECURSOS

O repasse de recursos será efetuado em parcela única a cada escola participante, por meio de depósito na mesma conta corrente específica aberta pelo FNDE para crédito dos repasses do PDDE.

Vale frisar que a escola precisa ter clareza do que é possível realizar com os recursos disponíveis, utilizando os critérios e princípios propostos na Resolução nº 18, de 21 de maio de 2013, e neste manual. Este recurso, porém, pode também somar-se a outras iniciativas do Governo Federal que enfatizam a melhoria da qualidade de vida no ambiente escolar, como o PDDE Acessibilidade, o PDDE Água nas Escolas e o PDDE Mais Educação. Essas e outras fontes, provenientes de programas de atendimento às escolas, constituem reforço na tentativa de contar com mais recursos para a transição da escola em direção à sustentabilidade.

FORMA DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS

Os recursos devem ser utilizados para despesas de custeio (80%) e para despesas de capital (20%), necessariamente nessa proporção. Despesas de custeio são aquelas destinadas à aquisição de materiais de consumo e à prestação de serviços. Despesas de capital são aquelas voltadas à aquisição de bens duráveis (equipamentos).

Atenção: A contratação de serviços de mão de obra poderá gerar a necessidade de recolhimento de impostos e contribuições. Com relação aos percentuais aplicáveis e às formas de retenção, recomenda-se que as dúvidas porventura existentes sejam esclarecidas junto ao órgão contábil/financeiro da Prefeitura ou Secretaria Estadual de Educação da respectiva rede de ensino à qual a escola esteja vinculada, ou diretamente no órgão ou entidade arrecadadora dos respectivos tributos.

Exemplo de utilização dos recursos:

Ação: Apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida.

Recursos de capital (20%)	Aquisição de notebook
	Fornecimento de internet banda larga
Recursos de custeio (80%)	Aquisição de materiais didático-pedagógicos
	Contratação de serviços para formação presencial
	Aluguel de ônibus ou vans

SALDO FINANCEIRO

Os saldos financeiros provenientes da não utilização integral dos recursos repassados, observada a categoria econômica, poderão ser reprogramados para o exercício seguinte, porém com estrita observância de seu emprego nos objetivos da ação programática.

CADASTRAMENTO DO PLANO DE AÇÃO NO PDE INTERATIVO

Ao acessar o PDE Interativo, a pessoa responsável pelo cadastramento, devidamente autorizada pela direção da escola, encontrará a tela a seguir. Clicando na área indicada pela seta, ela poderá acessar os dados de sua escola.



O cadastramento do Plano de Ação se divide em três etapas:

1ª etapa - Dados da escola. As informações sobre a escola estarão preenchidas e devem ser conferidas. Se necessário, a pessoa deverá atualizar as informações e clicar em “GRAVAR”, conforme figura a seguir.



2ª etapa - Dados do Diretor. Ao clicar na aba “Dados do Diretor”, o cadastrador ou cadastradora encontrará os dados em branco. Deverá preencher todos os campos disponíveis e, ao final, deve clicar em “GRAVAR”, conforme figura a seguir.



3ª etapa - Plano de Ação. Ao clicar na aba “Plano de Ação”, a pessoa vai se deparar com a seguinte tela:



O primeiro passo é anexar, no local indicado, o arquivo em .pdf contendo a "ATA DO PLANO DE AÇÃO", e descrever o documento. Em seguida, selecionar, na janela “Ação”, uma das ações indicadas e iniciar o preenchimento do Plano de Ação, tal como foi definido na reunião realizada na escola. As ações passíveis de financiamento são:

I – Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida);

II – Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética, uso racional da água, conforto térmico e acústico; mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes;

III – Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político pedagógico da escola.

Podem ser escolhidas uma ou mais ações para compor o Plano de Ação. Ao clicar no canto direito da tela, onde tem o sinal "+", a pessoa poderá entrar em cada uma das ações e detalhar as atividades a serem realizadas para concretizar aquela ação.

Exemplo de preenchimento do Plano de Ação

Para cada ação escolhida, podem ser incluídas uma ou mais atividades. Por exemplo: ao clicar na Ação 1 – Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), a pessoa verá a seguinte tela:

Ação / Atividade	
<p>Nome da Ação</p> <p>Nome da Secretaria: SECRETARIA ESTADUAL - RS Nome da Escola: 4211772 - ESC MARIA FUM CEL SABIO DE ABALO Município / UF: Rosário do Sul / RS Valor de Repasse (R\$): 8.000,00</p> <p>Ação: Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola</p>	
Descrição	<p>Adquirir materiais didático-pedagógicos</p> <p>10000 máximo de caracteres</p>
<p>Sair</p> <p>Adicionar ✓ Adquirir materiais didático-pedagógicos</p> <p>Total de Repasse: 1</p> <p>Para preencher a planilha de custos de cada ação, clique aqui.</p> <p>Fechar</p>	

No campo "Descrição", ela informará uma atividade que se refere a esta ação. Ao clicar no campo que está dentro do círculo vermelho, poderá acessar a planilha de matriz orçamentária, indicada na tela a seguir.

Matriz Orçamentária / Ação

Período de Ação:

Itens Financeiros	Subitem	Unidade	Quantidade A	Estimativa Orçamentária	Total (R\$) A x B	Ação
				Valor Unitário (R\$) B		
<input type="button" value="Selecionar..."/>	<input type="button" value="Selecionar..."/>	<input type="button" value="Selecionar..."/>				<input type="button" value="X"/>
<input type="button" value="Selecionar..."/>				2	210,00	540,00
Aquisição de equipamentos				3	150,00	450,00
Aquisição de materiais de construção para adequações do espaço físico da escola				10	50,00	500,00
Contratação de serviços de terceiros						
Produção e/ou aquisição de matérias didáticas-pedagógicas						
<input type="button" value="Foto"/>						
Clique em cada aba para preencher as informações sobre a ação.				Saldo disponível		
				Capital: R\$ 1.000,00 Custo: R\$ 5.400,00 Total: R\$ 6.400,00		
				Para excluir ação, clique aqui.		
<input type="button" value="Voltar"/>						

Nesta planilha há diversos campos, que definem os itens financiáveis, os subitens, a unidade, a quantidade, o valor unitário e o valor total. Clicando em cada aba é possível ver os diversos itens disponíveis. O valor unitário de cada item descrito será automaticamente multiplicado pelo item quantidade e diminuído do total de recursos disponíveis. Para excluir uma ação, é só clicar no campo "X" que está no canto direito da tela.

Vale notar que no alto da matriz orçamentária está indicado o valor total que a escola poderá gastar. O saldo disponível nos itens de custeio e capital é automaticamente alterado sempre que se acrescenta alguma ação, conforme tela a seguir.

Matriz Orçamentária / Ação

Período de Ação:

Itens Financeiros	Subitem	Unidade	Quantidade A	Estimativa Orçamentária	Total (R\$) A x B	Ação
				Valor Unitário (R\$) B		
<input type="button" value="Selecionar..."/>	<input type="button" value="Selecionar..."/>	<input type="button" value="Selecionar..."/>				<input type="button" value="X"/>
<input type="button" value="Selecionar..."/>				2	210,00	540,00
Aquisição de equipamentos				3	150,00	450,00
AQUARIO				10	50,00	500,00
ARARELOS E UTENSÍLIOS DOMÉSTICOS						
CONFERÊNCIAS E EXPOSIÇÕES						
CARPINTERIA						
MATERIAL PARA ÁUDIO, VÍDEO E FOTO						
<input type="button" value="Foto"/>						
Clique em cada aba para preencher as informações sobre a ação.				Saldo disponível		
				Capital: R\$ 1.000,00 Custo: R\$ 5.400,00 Total: R\$ 6.400,00		
				Saldo é modificado automaticamente, considerando as categorias "capital" e "custeio".		
<input type="button" value="Voltar"/>						

Após clicar no botão "SALVAR", a ação registrada aparecerá automaticamente. Ao lado de cada ação há um campo colorido, indicando o estágio de elaboração do Plano de Ação. Vermelho quer dizer que não se preencheu a ação, amarelo indica o estágio "em preenchimento", e verde indica que o recurso já foi inteiramente gasto.

Concluído o Plano de Ação, o cadastrador ou cadastradora deve acessar o menu à direita da tela e clicar na opção "VERIFICAR PENDÊNCIAS". Após constatar que o Plano não possui pendências, a pessoa deverá clicar em ENVIAR PARA ANÁLISE DO MEC. Vale notar que após este momento o Plano não poderá mais ser alterado.

RECOMENDAÇÕES IMPORTANTES

Valorizar, nas ações adotadas, o conhecimento local, as condições do bioma, do clima e as características culturais das edificações locais;

Na contratação de serviços (de pedreiros, ajudantes e auxiliares de serviço, marceneiros, eletricista etc.), dar preferência a profissionais da própria comunidade escolar, desde que comprovada a competência e o comprometimento com a melhoria da escola;

Utilizar materiais em conformidade com as características ambientais e, de

preferência, que possam ser adquiridos no comércio local. Isso porque, além da possibilidade de negociar melhor preço, uma vez que se destinam à melhoria da escola, os recursos ajudam a dinamizar a economia da comunidade;

Buscar a utilização de materiais em conformidade com orientações ambientais; utilizar materiais duráveis, não poluentes, com baixo consumo energético, preferencialmente certificados e dotados de selos ambientais.

É importante realizar o registro fotográfico das obras e reparos realizados, da instalação dos equipamentos adquiridos e das atividades realizadas com recursos do PDDE Escolas Sustentáveis. Dessa forma, será possível atestar a melhoria na qualidade do ambiente escolar propiciada pelas ações, bem como registrar que os recursos foram gastos de forma adequada. As fotos devem integrar o relatório final de prestação de contas.

PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR

Disponibilizar sala, mobiliário e telefone para o funcionamento da Com-Vida. Definir quais ações serão realizadas com o recurso disponível por meio de ata (sugestão Anexo I), a qual será enviada pela UEx ao MEC via PDE Interativo e fará parte da prestação de contas do respectivo recurso junto à escola.

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.

Verificar a qualidade do material adquirido para realização das obras definidas no Plano de Ação;

Verificar a qualidade dos equipamentos adquiridos;

Verificar se o serviço está sendo feito no prazo estabelecido e em conformidade com o que foi estipulado;

Acompanhar 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.

RESPONSABILIDADES DAS PREFEITURAS E SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

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.

PRAZO PARA EXECUÇÃO E PRESTAÇÃO DE CONTAS

As ações previstas deverão ser executadas de acordo com o estabelecido pela comunidade escolar, conforme registrado em ata de reunião de planejamento realizada pela(s) escola(s). A prestação de contas dos recursos do Programa Escolas Sustentáveis deverá ser elaborada pelas UEx e remetida às EEx até 31 de dezembro do ano de repasse.

Caso a escola não conclua as obras do Programa Escolas Sustentáveis até aquela data, deverá enviar à Prefeitura ou Secretaria Estadual de Educação, dependendo da rede a qual a escola pertença, a prestação de contas referente aos recursos recebidos, informando os materiais e bens adquiridos e os serviços contratados, até aquela data, e o saldo a ser reprogramado para o ano seguinte, que deverá ser utilizado nas mesmas finalidades do Programa Escola Sustentáveis.

RELATÓRIO FINAL

Uma ata de reunião realizada pela comunidade no fim do projeto deverá atestar a conclusão das obras ou das ações realizadas, constar da prestação de contas da UEx remetida à EEx e ser enviada para a Secadi via PDE Interativo, informando que os serviços planejados foram executados, juntamente com as fotos das obras e/ou ações realizadas.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Outros esclarecimentos não constantes neste Manual, relacionados:

- a) ao PDDE Escolas Sustentáveis, podem ser obtidos no Serviço de Atendimento ao Cidadão - SAC pelo telefone 0800-616161 ou pelo FALE CONOSCO, disponível no sítio do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=17> (copiar e colar na barra de navegação da internet); e*
- b) à adesão ao Programa Escolas Sustentáveis, cadastramento e renovação cadastral no PDDEWeb, execução financeira e prestação de contas dos recursos podem ser obtidos no Serviço de Atendimento ao Cidadão - SAC 0800-616161 (Para falar com o FNDE digite 2 e em segui-a digite 5) ou no Atendimento Institucional do FNDE pelos telefones (61) 2022-4135/4142/4165/4789/4808/4869/4879/4933, e pelos e-mail atend.institucional@fnde.gov.br e pdde@fnde.gov.br.*

Modelo de ata de reunião de planejamento da comunidade escolar

Ata da assembleia geral para definição das ações que integrarão o Plano de Ação da escola com vistas a promoção da sustentabilidade socioambiental na unidade escolar, com recursos da ação agregada ao PDDE, denominada Escolas Sustentáveis, nos termos da Resolução nº 18, de 21 de maio de 2012, do Conselho Deliberativo do FNDE.

Aos _____ dias do mês de _____ de ____ reuniram-se professores, funcionários, outros profissionais da educação, alunos, pais de alunos e outros membros da comunidade da Escola _____ (*nome da Escola*) para deliberarem sobre as ações a serem realizadas com os recursos da ação agregada ao PDDE, denominada Escolas Sustentáveis. A reunião foi presidida pelo Sr.(a) _____, que designou o Sr.(a) _____ como Secretário (a) desta reunião. Iniciados os trabalhos, foram esclarecidos aos participantes os principais aspectos sobre o repasse, tais como: o valor dos recursos de R\$ _____ (*escrever também por extenso*), o objetivo e a forma de utilização do dinheiro. Em seguida, foram discutidas as ações prioritárias a serem custeadas com os recursos, sendo cada participante ouvido em suas sugestões e argumentos. Após os debates, os participantes da reunião decidiram por:

(listar as ações escolhidas, bem como os materiais e bens a serem adquiridos e os serviços a serem realizados).

Foi esclarecido aos participantes o prazo para a realização das ações, de acordo com o estabelecido no Plano de Ação da escola, e para apresentação da prestação de contas dos recursos, até o dia 31 de dezembro do ano de seu recebimento; e que devem ser indicados representantes da comunidade escolar, dentre os presentes, para acompanhar as obras e a aquisição e entrega dos equipamentos, de modo a verificar o cumprimento das ações. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião às _____ horas.

Eu, _____ Secretário (a) da reunião, subscrevo-me.

Assinatura do (a) Secretário (a).

Assinatura de todos os presentes à reunião.

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Gestão Participativa e a Promoção da Sustentabilidade Socioambiental na Escola

Eu, _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa acima citado, sob a responsabilidade do pesquisador André Ribeiro de Oliveira, aluno do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

O objetivo da pesquisa é analisar a relevância e sugerir iniciativas de gestão participativa, no desenvolvimento de projetos de sustentabilidade, para promover a educação socioambiental;

Para coleta de dados será utilizada uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio e seu conteúdo transscrito na íntegra;

Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa;

Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;

Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;

Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para o alcance dos objetivos do trabalho exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Data: ____/____/_____

Assinatura: _____

Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília

- 1. CALIMAN, G. (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SIVERES, L. (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
- 3. MACHADO, M.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
- 4. BRITO, R.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
- 5. GOMES, C.A. (Org.).** Juventudes: Possibilidades e Limites, 2013.
- 6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
- 7. RIBEIRO, O.; MORAES, M.C.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
- 8. CUNHA, C.; JESUS, W.; GUIMARÃES-IOSIF, R.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 9. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Org.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P.C. (Org.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 12. SÍVERES, L.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 13. SOUSA, C.A.M. (Org.).** Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
- 14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.).** A formação psicosocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
- 15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A.V.dos (Orgs.).** Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
- 16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Violência e Escola, 2015.
- 17. MANICA, L.; CALIMAN, G.** Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
- 18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.).** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
- 19. CUNHA, C. (Org.).** O MEC pós-Constituição, 2016.
- 20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.).** Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
- 21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I.C.O.de (Orgs.).** Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
- 22. SIVERES, L. (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
- 23. CUNHA, C.; JESUS, W.F.de; SOUSA, M. de F. M. (Org.).** Políticas de Educação, 2016.
- 24. SOUSA, C.A.M.; CAVALCANTE, M.J.M. (Org.).** Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
- 25. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da. (Orgs.).** A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares, 2016.
- 26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O.L.C. (Orgs.).** Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes, 2017.
- 27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Orgs.).** Diálogo: um processo educativo, 2018.
- 28. BRASIL, K.T.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais. 2018.
- 29. MACHADO, M.F.E.; CUNHA, C. (Orgs.).** Magistério: formação, avaliação e identidade docente. 2018.
- 30. FERREIRA, V.A. (Org.).** Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu. 2018.
- 31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.).** Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos. 2018.



Currículo do autor:

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Visiting Researcher da Universidade do Cabo (África do Sul – 2005), Membro da CIES – Comparative and International Education Society (EUA) e Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (UCB). Com atuação em Cooperações Internacionais passou por instituições como: Organização das Nações Unidas (ONU), American Field Service, Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Agricultura (Governo Brasileiro). Atualmente é: Docente, Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Educação da Universidade Católica de Brasília.

Uma grande parte das obras educacionais produzidas em nosso país tendem a trazer suas versões sobre temas relevantes da educação, porém muitas vezes pelo prisma acadêmico, ou mesmo científico, citando, por muitas vezes, renomados pesquisadores ou teses dissertativas. Ao contrário, em **Escolas Sustentáveis**, além da oferta de uma leitura agradável, ao mesmo tempo que instigante, **Renato de Oliveira Brito** faz-nos um convite para que experiências relatadas sejam, de fato, postas em prática por seus leitores em seus meios escolares, ou mesmo em comunidades, tendo-a como uma obra de ação.

Entre os desafios identificados por meio desses relatos, está a necessidade de ampliar o alcance do conhecimento produzido, compartilhando-o para a qualificação e apoio aos profissionais atuantes na educação no país conclamando-os para as responsabilidades necessárias quando se pensa na criação de uma geração de estudantes mais autônoma, consciente e responsável pela manutenção dos seus meios, onde o exercício da sustentabilidade e a prática da educação ambiental nas escolas provoca-os nessa importante e vital missão de preservar a vida em todos os seus modos de existência.

Emílio Munaro
Diretor de Desenvolvimento Global & Inovação
Instituto Ayrton Senna



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



Universidade
Católica de Brasília

- Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade