



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Unioeste

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS - PPGCA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS
PROJETOS SETORIAIS DESENVOLVIDOS NO NÚCLEO
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO**

Cristiane Weirich Fernandes

Toledo - Paraná – Brasil

2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Unioeste

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS - PPGCA

**A Institucionalização da Educação Ambiental no Programa Mais
Educação: análise dos projetos setoriais desenvolvidos no Núcleo Regional
de Educação de Toledo**

Cristiane Weirich Fernandes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/*campus* Toledo como requisito para obtenção de título de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Cleber Antônio Lindino
Co-orientadora: Prof. Dra. Terezinha Corrêa Lindino

MARÇO/2016

Toledo – PR

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.

Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

F364i

Fernandes, Cristiane Weirich

A institucionalização da educação ambiental no Programa Mais Educação : análise dos projetos setoriais desenvolvidos no Núcleo Regional de Educação de Toledo / Cristiane Weirich Fernandes. -- Toledo, PR : [s. n.], 2016.

103 f. : il.(algumas color.), figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Cleber Antônio Lindino

Coorientadora: Profa. Dra. Terezinha Corrêa Lindino

Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Centro de Engenharias e Ciências Exatas.

1. Ciências ambientais - Dissertações 2. Educação ambiental - Estudo e ensino (Ensino fundamental) 3. Práticas de ensino 4. Política pública 5. Educação e Estado - Toledo (PR) 6. Educação integral - Toledo (PR) 7. Programa Mais Educação (Brasil) I. Lindino, Cleber Antônio, orient. II. Lindino, Terezinha Corrêa, coorient. II. T.

CDD 20. ed. 379.8162
363.70071

FOLHA DE APROVAÇÃO

CRISTIANE WEIRICH FERNANDES

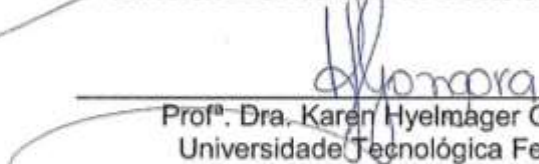
"A institucionalização da Educação Ambiental no Programa Mais Educação"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Ambientais – Nível de Mestrado, do Centro de Engenharias e Ciências Exatas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais, pela Comissão Examinadora composta pelos membros:

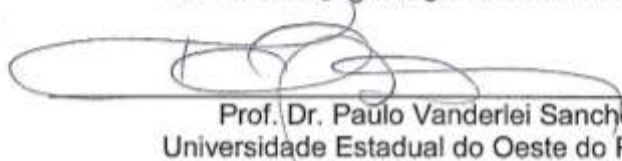
COMISSÃO EXAMINADORA



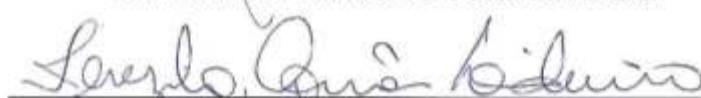
Prof. Dr. Cleber Antônio Lindino
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Presidente)



Profª. Dra. Karen Hyelmager Gongora Bariccatti
Universidade Tecnológica Federal do Paraná



Prof. Dr. Paulo Vanderlei Sanches
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Profª Dra. Terezinha Corrêa Lindino
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Aprovada em: 11 de abril de 2016.

Local de defesa: Auditório do GERPEL – UNIOESTE/campus de Toledo.

DEDICATÓRIA

À minha família...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pois foi na Fé que avancei por caminhos difíceis.

Meus carinhosos agradecimentos aos meus pais Ademar e Marlete, ao meu irmão Eduardo, e ao meu esposo Jonatan, pelo apoio, motivação, paciência e compreensão nos momentos difíceis desta jornada. Os momentos em família, dos quais muitas vezes precisei abrir mão pelas escolhas acadêmicas, me ensinaram que o bem mais precioso que eu posso ter está no amor que recebo desta família maravilhosa!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), estendendo os agradecimentos ao corpo docente e secretária deste programa.

Agradeço aos meus orientadores, Professor Dr. Cleber Antônio Lindino e Professora Dra. Terezinha Correa Lindino, pelos sábios ensinamentos, paciência e dedicação no acompanhamento deste trabalho.

À Gabriele Corrêa Lindino pela transcrição do abstract, meus agradecimentos.

À Cristina Janjar, do Núcleo Regional de Educação de Toledo, pela disposição em fornecer as informações necessárias para a pesquisa.

Agradeço pelas amizades, novas ou antigas, pelo companheirismo.

A todos que de uma forma ou outra, a partir de grandes ou pequenas ações, contribuíram para esta realização, muito obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	07
LISTA DE TABELAS.....	08
RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AÇÃO.....	17
1.1 A CONFIGURAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO	26
1.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	35
CAPÍTULO II - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS QUESTÕES AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	40
2.1 DA ECOLOGIA À AMBIENTAL: PRINCIPAIS ARTICULAÇÕES NO MUNDO	41
2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	49
2.3 O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	53
CAPÍTULO III - O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO AÇÃO ARTICULADA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	55
3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....	69
3.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	72
3.3 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO/PR.....	76
3.4 A CONFIGURAÇÃO ATRIBUÍDA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL PELO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO/PR.	88
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	99

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01. Fluxograma de etapas da análise de conteúdo.....	15
FIGURA 02. Macrocampos das atividades do Programa Mais Educação.....	63
FIGURA 03. Mandala dos Saberes Comunitários.....	66
FIGURA 04. Mandala dos Saberes Escolares	67
FIGURA 05. Núcleos Regionais de Educação do Paraná.....	77
FIGURA 06. Direcionamentos para a Educação Integral.....	95
FIGURA 07. Complexidade da Educação Ambiental.....	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 01. Escolas atendidas pelo Programa Mais Educação 2009-2014.....	56
TABELA 02. Análise de conteúdo do item “conteúdo” dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo.....	79
TABELA 03. Análise de conteúdo do item “objetivos” dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo.....	81
TABELA 04. Análise de conteúdo do item “resultados esperados” dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo.....	84
TABELA 05. Análise de conteúdo do item “referências” dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo.....	87
TABELA 06. A configuração da Educação Ambiental pela análise de conteúdo das Ementas das atividades desenvolvidas pelo PME.....	89
TABELA 07. A configuração da Educação Ambiental pela análise de conteúdo dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo.....	91
TABELA 08. Termos genéricos referentes às questões ambientais encontrados nos projetos das atividades do Programa Mais Educação no NRE/Toledo.....	92

RESUMO

FERNANDES, Cristiane Weirich. A Institucionalização da Educação Ambiental no Programa Mais Educação: análise dos projetos setoriais desenvolvidos no Núcleo Regional de Educação de Toledo. 103f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/*Campus* Toledo. Toledo, 2016.

O crescimento e o desenvolvimento de atividades econômicas fundamentadas no consumo insustentável dos recursos naturais têm desencadeado discussões de ordem social, política, cultural e ambiental, exigindo que o debate ambiental adviesse a considerar as complexas relações entre os aspectos naturais e sociais, compreendendo o meio ambiente como o resultado destas relações. A função socializadora da escola contemporânea agrega questões ambientais para o sistema de ensino, por meio da institucionalização da Educação Ambiental a partir de políticas públicas e, na maioria das vezes, por intermédio de programas e projetos educacionais. Um dos programas institucionais em recente implantação nas escolas públicas é o Programa Mais Educação, que objetiva a formação integral dos educandos, indicando a ampliação de tempos e espaços educacionais, por meio de atividades educativas direcionadas às questões ambientais (entre outros assuntos). Considerando importante averiguar a concepção de Educação Ambiental instituída pelo Programa Mais Educação, realizou-se a pesquisa documental apresentada por esta dissertação. Após estabelecer uma breve fundamentação teórica de conceitos e práticas educacionais e ambientais no contexto escolar e compreender o processo de implantação e funcionamento do Programa, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin, torna-se possível afirmar que a institucionalização da Educação Ambiental por meio do Programa Mais Educação apresenta a segregação dos conceitos e fundamentos da Educação Ambiental, pois embora o Programa tenha surgido do pretexto governamental de entrelaçar políticas públicas educacionais e sociais, a fim de estabelecer ações interministeriais, sua própria implementação induz a compartimentalização dos conhecimentos, em oposição aos princípios interdisciplinares da Educação Ambiental e Educação Integral, considerados fundamentais para uma formação integral de qualidade. Desta forma o Programa Mais Educação não amplia a visão prática da Educação Ambiental nas escolas, apenas corrobora para a manutenção e ampliação de práticas que apresentam como resultado concepções ambientais reduzidas, reforçando o viés conservacionista da Educação Ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas, educação integral, análise de conteúdo.

ABSTRACT

FERNANDES, Cristiane Weirich. The Institutionalization of Environmental Education in the More Education Program: Analysis of sectorial projects developed in the Regional Core Education of Toledo / PR. 103f. Dissertation (Environmental Sciences Masters Program) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/*Campus* Toledo. Toledo, 2016.

The growth and development of economic activities based on unsustainable consumption of natural resources has triggered discussions of social, political, cultural and environmental, demanding that the environmental debate would come to consider the complex relationships between natural and social aspects, including the environment as the result of these relationships. The socializing function of contemporary school brings environmental issues to the education system, through the institutionalization of environmental education from public policies and, most often, through educational programs and projects. One of the institutional programs recently implemented in public schools is the More Education Program, which aims at the integral formation of the students, indicating the expansion of time and educational activities, through educational activities directed to environmental issues (among others). Whereas it is important to determine the design of Environmental Education established by the More Education Program, there was documentary research presented by this dissertation. After making a brief theoretical framework of concepts and educational and environmental practices in the school context and understand the deployment process and operation of the program, using the Laurence Bardin content analysis technique, it is possible to say that the institutionalization of Environmental Education through the More Education Program shows the breakdown of the concepts and fundamentals of environmental education, because although the program has arisen from the government an excuse to interweave education and social policies in order to establish inter-ministerial actions, their own implementation induces the compartmentalization of knowledge, as opposed to interdisciplinary principles of Environmental Education and integral Education, considered essential to a comprehensive quality training. Thus the More Education Program does not extend the practical view of environmental education in schools, only confirms the maintenance and expansion of practices that have as a result reduced environmental concepts, reinforcing the conservationist bias of Environmental Education.

KEYWORDS: public policy, comprehensive education, content analysis.

INTRODUÇÃO

Sabemos que o público se contrapõe ao privado, e por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida o público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, o público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros desta mesma sociedade (SAVIANI, 2005, p.02).

A escola pública é caracterizada como coletiva, segundo os estudos do autor supracitado, pois se trata do método de ensino simultâneo, em oposição ao ensino individual: é **popular**, já que se destina à educação de toda a população e **estatal**, uma vez que é mantida e organizada pelo Estado. Também, ela passou a ser organizada e mantida pelo Estado com o advento da República, é somente a partir deste período “[...] que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população” (SAVIANI, 2005, p. 10). Neste sentido, a educação deve ser entendida como prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humanas, no entanto “[...] o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determinam objetivos e lhe provê condições e meios de ação” (LIBÂNEO, 1992, p. 18). Mais ainda, ela pode ocorrer de forma intencional ou não intencional. Ou seja, a forma intencional caracteriza-se pela educação escolar e extraescolar, cujos objetivos definidos são representados pela educação formal e pela educação não formal, ao se tratar de práticas educativas que ocorrem fora do sistema escolar convencional. E a educação não intencional refere-se à educação informal, que ocorre sem estar atrelada a uma instituição. Sendo assim, estas são situações que influem na formação humana de valores, ideias, práticas e experiências.

Cabe ainda ressaltar que à Educação vem sendo indicadas diversas responsabilidades, no que tange ao cenário no qual algumas variáveis como o aumento populacional e a adoção de padrões de consumo insustentáveis estão contribuindo para a degradação da qualidade ambiental, apontando a necessidade de uma Educação Ambiental.

Devido às várias denominações para a Educação Ambiental e aos discursos que se utilizam desta expressão sem a clareza, esta temática tornou-se foco e adentrou à educação

nacional pela Lei nº 9.795/1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

A Educação Ambiental é definida pela PNEA como “[...] processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 1999, Art. 1º), mas, o que se percebe na realidade escolar são práticas ambientais pontuais e isoladas.

Um dos princípios da Educação Ambiental é compreender os problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões e considerar o meio ambiente como o resultado das relações entre o mundo natural e o mundo social (CARVALHO, 2002, p. 158). Assim, a obrigatoriedade da Educação Ambiental no contexto escolar sugere sua institucionalização, seja por conteúdos obrigatórios, projetos ou programas.

Neste estudo aprofundaremos nosso olhar a um programa específico: o Programa Mais Educação (PME). Instituído como estratégia do Ministério da Educação para indução da Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino. O PME ampliou a jornada escolar nas escolas públicas com atividades optativas pré-definidas (contra turnos), dentre elas as atividades em Educação Ambiental.

Desta forma, com o ensejo de averiguar e discutir como as questões ambientais estão sendo abordadas pelas escolas, por meio da institucionalização da Educação Ambiental no Programa Mais Educação, esta pesquisa tem como objetivos: elencar e definir historicamente o conceito e as práticas sobre Educação Ambiental no Brasil; identificar e avaliar as configurações empregadas e a função estabelecida à Educação Ambiental no Projeto Mais Educação; analisar as formas de execução de atividades vinculadas ao projeto Mais Educação em Escolas Públicas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo/PR.

O acesso sistematizado ao conhecimento científico, inicialmente garantido apenas para a elite, passou a ser compreendido como direito à todos pela Constituição Federal de 1988. Cury (2008, p. 295) destaca que o Art. 205 da Constituição de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, Cury (2008, p. 299) ressalta que na LDB, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Assim, como a Educação Básica, a Educação Ambiental torna-se um dever do Estado incluindo-se

nos processos de ensino, sejam formais, não formais e informais, transformando-se em política pública.

A Educação Ambiental, conforme o Art. 5º da Lei 9.975/1999, tem o objetivo de desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações e uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social. Também, de incentivar de forma permanente e responsável a participação individual e coletiva para a preservação do equilíbrio do meio ambiente, tornando a defesa da qualidade ambiental em um exercício da cidadania, perguntamos: a instituição do Programa Mais Educação amplia a visão prática da Educação Ambiental nas escolas?

Essa pergunta nos remete a duas prováveis respostas: 1) Sim, se o PME for classificado como estrutura formal para a manutenção cultural de um tipo de Educação Ambiental; e 2) Não, se o PME for avaliado como segregação dos conceitos científicos e fundamentos apresentados nos tipos de Educação Ambiental existentes.

Para tanto, por meio de uma pesquisa documental, considerando a abordagem qualitativa de cunho exploratório, este estudo procura detalhar e analisar informações legítimas que expliquem em profundidade o contexto do objeto estudado e apresentando um corte epistemológico que delimite o espaço, o tempo, período e lugar. Assim, optamos pela utilização das técnicas de coleta de informações fundamentadas no levantamento documental e escolhemos a técnica de análise dos dados baseada na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2010).

O levantamento documental se caracteriza pela investigação de informações em documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007), selecionamos os seguintes documentos: a Lei 9.795/1999 (BRASIL, 1999); o Decreto nº 4281/2002; a Lei 17.505/2013; a Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007); o Decreto nº 7083/2010 (BRASIL, 2010); o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014); o Manual de Operacionalização do Programa Dinheiro Direto na Escola da Secretaria de Estado da Educação SEED/PR (PARANÁ, 2014); e os documentos oficiais do Ministério da Educação da série Mais Educação: Passo a Passo (BRASIL, 2011), Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009a), Educação Integral (BRASIL, 2009b), e Rede de Saberes (BRASIL, 2009c).

Sendo assim, para a análise dos dados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo que tem sido o procedimento analítico mais utilizado em estudos documentais. Segundo Bardin (2010, p. 33), esta análise fundamenta-se em “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. O método alcançou popularidade em 1977 e, aos poucos, pesquisadores

de diferentes áreas foram mostrando interesse em aplicar esta metodologia (SILVA e FOSSÁ, 2013).

Nessa técnica, o discurso é decomposto para a identificação de unidades ou categorias de análise dos fenômenos, pelas quais se torna possível reconstruírem significados para uma compreensão aprofundada e interpretação dos fenômenos (SILVA *et al.*, 2005). Ela tem por objetivo alcançar a significação profunda da produção de texto.

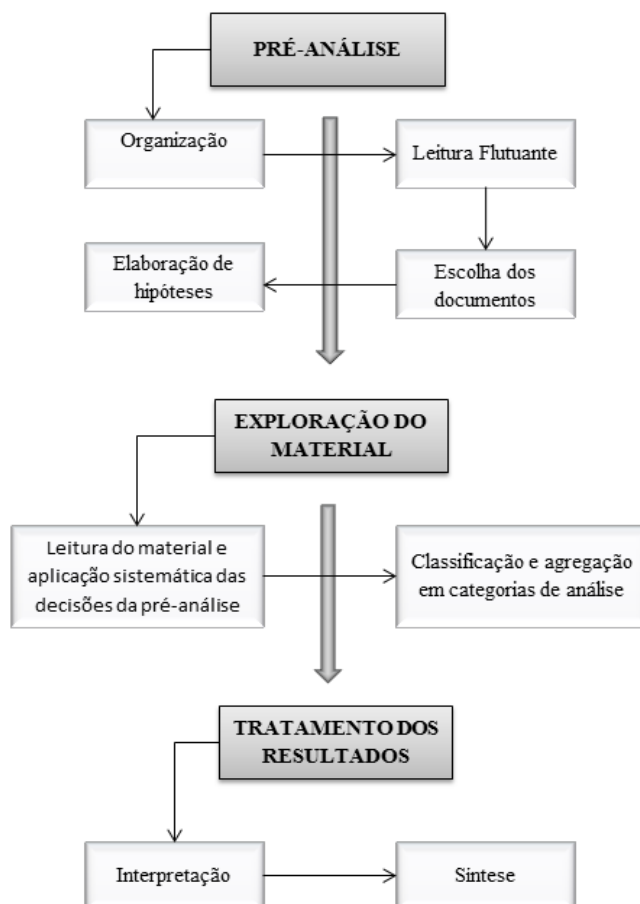
A Análise do Conteúdo considera a linguagem como um meio de difusão de uma mensagem subjacente, a qual se pretende desvendar, pois o princípio desta metodologia está na “[...] demonstração da estrutura e dos elementos desse conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair sua significação” (SILVA *et al.* 2005, p. 75). Também se caracteriza como um método empírico, pois sua aplicação depende do tipo de comunicação que se analisa e do tipo de resultado que se deseja a partir dos objetivos aos quais se aplica a técnica (BARDIN, 2010).

A autora explica esta análise, dividindo-a em três etapas (BARDIN 2010):

- a) A **pré-análise** representa uma fase de organização, é o momento em que se sistematizam as ideias iniciais e elabora-se um esquema ou cronograma das ações a serem tomadas. Nesta fase ocorre a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de fundamentos para a interpretação final da análise. Esta fase é composta por cinco momentos: 1) conhecer os documentos a analisar com o que se chama de leitura flutuante (*contexto*); 2) escolha dos documentos, que pode ser realizada antes ou depois da determinação dos objetivos, e depende do que a situação requer (*corpus*); 3) formulação das hipóteses e dos objetivos; 4) referenciação de índices e elaboração de indicadores; 5) preparação sistêmica dos documentos.
- b) A fase da **exploração do material** constitui a segunda etapa da técnica de análise de conteúdo. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2010, p. 127), construindo operações de codificação, definindo regras de classificação e agregando as informações em categorias (SILVA e FOSSÁ, 2013, p. 04).
- c) A fase de **interpretação com base na reflexão e fundamentada em materiais empíricos** devem estabelecer as “[...] relações com a realidade, aprofundando as conexões das ideias e chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites as estruturas específicas e gerais” (SILVA *et al.* 2005, p. 75). Nesta etapa,

deve-se apoiar nos resultados brutos e torná-los significativos, utilizando-se de técnicas qualitativas ou quantitativas, agrupando os resultados ao identificar padrões ou relações implícitas (GODOY, 1995), conforme estruturado na Figura 01.

FIGURA 01. Fluxograma de etapas da análise de conteúdo



FONTE: Adaptado de Bardin (2010).

Assim, para a verificação do conjunto de aplicações da Educação Ambiental, incluídas no Programa Mais Educação, realizou-se o levantamento das escolas do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo/PR que apresentam atividades inscritas em Educação Ambiental e seus respectivos projetos de aplicação e desenvolvimento das atividades. Os projetos coletados representam o material no qual será realizada a análise de conteúdo, e a partir deles utilizaram-se critérios para a discussão do escopo deste trabalho.

Como forma de organização, esta dissertação será composta por três capítulos: O primeiro capítulo apresenta um breve histórico da educação, expõe as características e desafios da educação contemporânea, trata do espaço e organização do sistema escolar e contribui com definições para a chamada Educação Integral.

O segundo capítulo aborda a necessidade de se compreender o processo de formação e institucionalização da Educação Ambiental na esfera educacional do sistema de ensino brasileiro.

O terceiro capítulo descreve as características do Programa Mais Educação e apresenta e discute os resultados obtidos a partir da pesquisa documental e análise do Programa Mais Educação como ferramenta institucional das questões ambientais na perspectiva da Educação Integral.

E, por fim, apresenta-se a conclusão do trabalho.

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AÇÃO

A educação escolar se destaca como conceito de construção humana e histórica. Não há como dissociar a prática educativa do contexto social e econômico, pois o direcionamento educacional sempre esteve pautado nas necessidades imediatas do ideário histórico-social.

A escola surgiu como um local inicialmente destinado às crianças. Ghiraldelli Jr. (2008) afirma que o conceito de infância nem sempre existiu, pois no mundo pré-moderno as crianças não tinham lugar próprio, roupas, literatura e atividades próprias. Ressalta ainda que o cenário educacional passou por mudanças a partir do século XV, quando os intelectuais da época passaram a considerar que crianças são diferentes dos adultos e a infância como uma fase natural, em qual o ser humano faz coisas diferentes por apresentar sentimentos e ideias peculiares à idade e nesta perspectiva, os indivíduos deveriam ser postas em um local especial, a escola, na qual seria garantida a infância. Para o autor, portanto, a escola não surge inicialmente para ensinar ou instruir, mas surge como um local para a ocorrência da infância, “[...] opondo-se à posição marxista da história da educação, que descreve o nascimento da escola moderna no intuito de instruir as pessoas conforme as exigências da nova sociedade capitalista” (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 18).

A organização escolar tem suas origens depois do fim do regime das capitanias hereditárias (1553-1559), com a criação do Governo Geral - período este em que o ensino regular ocorria pelo predomínio da educação jesuíta, que perdurou por duzentos anos. Muitas escolas, seminários e missões se espalharam pelo Brasil até 1759, ano da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que deu início a uma reconstrução no sistema ensino - a reforma pombalina - substituindo o curso de humanidades dos jesuítas pelas aulas régias de disciplinas isoladas e, assim, em 1772 se inicia a implantação do ensino público oficial (ARANHA, 1989).

O ensino no Brasil Colônia passa novamente por transformações com a vinda da Corte de Portugal em 1808, com a qual ocorreram muitas mudanças econômicas, culturais e políticas. “A principal alteração no ensino foi a sua estruturação em três níveis de escolarização: primário, como a escola em que se aprendia a ler e escrever; secundário, em que se mantinham as aulas régias; e superior” (GHIRALDELLI JR. 2008, p. 28). E entre 1821-24, foi outorgada a primeira Constituição, na qual se inspirava a ideia de um sistema

nacional de educação. Neste período, conforme Aranha (1989), deu-se maior ênfase ao ensino superior, caracterizado por ser elitista e aristocrático.

Historicamente, os últimos vinte e cinco anos do referido século foram marcados no cenário internacional pela revolução industrial, trazendo como consequências para o Brasil um preceito industrial e o fortalecimento da burguesia urbano-industrial. Saviani (2005, p. 10) afirma que, somente com o advento da República, o poder público assume a organização com a manutenção integral das escolas, objetivando a popularização do ensino. Segundo o autor, a Constituição de 1891 inaugurou um governo representativo, federal e presidencial que deu autonomia para os estados.

Dessa forma, desde a Constituição de 1891, à União são destinados os cuidados pelo ensino secundário e superior e aos estados, o ensino elementar e profissional. Esta forma organizacional reforça o caráter elitista da educação, atribui menor grau de importância à educação elementar e restringe a educação secundária (voltada à preparação para cursos superiores) às elites, mantendo o sistema dualista e tradicional de ensino.

Outra instituição importante estabelecida também nesta Constituição é a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos da República, decisão esta que foi recebida de forma negativa pela Igreja Católica. Da Primeira República à industrialização e urbanização, na década de 1920, a escola-novista previa a democratização e transformação da sociedade por meio da escola, propondo a renovação das técnicas e a exigência de uma escola única, obrigatória e gratuita (ARANHA 1989, p. 243). Conforme Libâneo *et al.* (2003, p. 133), os acontecimentos desta época encaminham o Brasil para o desenvolvimento industrial e a educação passou a receber maior importância, buscando-se organizar a educação escolar em um plano nacional.

Uma ação objetiva sobre a educação e que reconhece a educação no plano institucional como uma questão nacional foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Aranha (2006) define-o como o órgão responsável pelo planejamento das reformas educacionais em âmbito nacional

Para além, ainda na década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova inicia a luta contra a educação elitista e tradicional e a favor da educação laica e de caráter social (ARANHA, 1989). Entretanto, a Constituição do Estado Novo de 1937 desfaz a centralização do ensino, mas também desfaz algumas conquistas, como o dever educador do Estado.

Anos mais tarde, no período ditatorial de Vargas, a educação passa por novas reformas. A Reforma Capanema (1942-1946) compreendeu diversos decretos-leis

denominados Lei Orgânica do Ensino. Tal lei instituiu, por exemplo, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e do Ensino Comercial - SENAC (ARANHA, 2006). Mas, a queda de Vargas e a nova Constituição de 1946, permitiram a retomada na luta pela educação, iniciando-se uma fase de profundos debates com o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961.

A primeira LDB garantiu igualdade de tratamento para estabelecimentos públicos e privados, permitindo que verbas públicas chegassem também às redes particulares (GHIRALDELLI JR., 2008). Além disso, instituiu-se a descentralização do ensino ao determinar que os estados fossem os responsáveis por seu sistema de ensino (LIBÂNEO *et al.*, 2003).

Santos *et al.* (2012) aponta que a primeira LDB apresentava a ideologia desenvolvimentista vivenciada na época, e a escola recebia a responsabilidade de formação de mão-de-obra preparada para o desenvolvimento do país¹. Neste sentido, a escola como instituição criada apenas para ensinar a quem não sabe começa a passar por uma transformação na década de 1960 em um processo que Santos *et al.* (2012, p. 4354) descreve como mercantilização da educação, neste período a educação passou a ter um forte apelo economicista. Nesta mesma década, o golpe militar em 1964 favoreceu a conquista do mercado no sistema econômico, político e educacional do Brasil, reprimindo os anseios das classes populares e centralizando novamente as decisões das políticas educacionais (LIBÂNEO *et al.*, 2003; SANTOS *et al.*, 2012).

Com a imposição da ditadura militar, os brasileiros perdem o poder de participação e crítica. Reflexos imediatos na educação são percebidos principalmente na reestruturação da representação estudantil dos níveis superior e médio. Em 1968, um ato institucional (AI-5) concedeu ao presidente da República a atuação nos poderes Executivo e Legislativo e os professores, alunos e funcionários das escolas passaram a ser proibidos, por decreto, de qualquer manifestação política; além disto, o processo pedagógico tornou-se burocrático, os movimentos estudantis se radicalizaram e reivindicaram uma urgente reforma universitária (ARANHA 2006, p. 314-315).

Aranha (2006), assim como Frigotto (2003), também descreve as características da educação economicista, baseada no capital humano, como atributo da ditadura militar, pois

¹ Na década de 1950 e início da década de 1960, esboçou-se, na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para *reformas de base* e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade (...) e, no plano político econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. Esse processo foi abruptamente interrompido pelo *golpe civil-militar* de 64 (FIGOTTO, 2003, p. 38-39, grifo do autor).

“[...] para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico” (ARANHA, 2006, p. 315). Observa-se neste período um forte apelo ao desenvolvimento econômico do país, considerando a educação como um dos fatores essenciais e atribuindo à escola a função de preparação da população para o novo mercado de trabalho, decorrente do processo de industrialização que se instaurava no Brasil.

Para que o projeto de educação proposto fosse implantado, o governo militar introduziu alterações e fez atualizações na LDB em vigência. Assim, a Lei nº 5.692/1971, diferentemente da instituição de 1961, não teve um amplo debate na sociedade civil² (ARANHA 2006, p. 316).

Tempos depois, em 1985, o primeiro presidente civil assume o poder após a ditadura, ainda que pela eleição indireta. Conforme Santos *et al.* (2012), a década de 1980 é marcada por uma lenta mudança política e pelo processo de elaboração da Constituição de 1988, que contemplou a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Aranha afirma ainda que, no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1988, a questão da Escola pública provocou discussões e “Muitos foram os confrontos e pressões, inclusive da escola particular, desejosa de manter acesso às verbas garantidas pela constituição anterior” (2006, p. 324). As principais conquistas na educação com a constituição de 1988 foram: a gratuidade do ensino público; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público; obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito (progressivamente ao ensino médio); atendimento em creches e pré-escolas; valorização dos profissionais do ensino; autonomia universitária; e o estabelecimento de um plano de ação que universalize o atendimento escolar e erradique o analfabetismo.

A partir da constituição de 1988, inicia-se também a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, na década de 1990, a Educação passa por profundas mudanças caracterizadas pela ideologia Neoliberal. Santos *et al.* (2012) defende que nesta época há na Educação uma descentralização do domínio público para os ideais do empresariado, motivando a ideologia mercantilista e agravando a desigualdade social.

² No fim dos anos 1970 e início da década de 1980, esgotava-se a ditadura militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido. A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional, especialmente a profissionalizante, como evidência a promulgação da Lei 7.044/82, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de segundo grau (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 138).

Essa década foi marcada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Na percepção de Libâneo *et al.* (2003), 1996 foi considerado o ano da educação, além de muitas mudanças no ensino, a sociedade estava sendo convocada a contribuir para a educação no país.

Apesar da publicação de uma nova LDB em dezembro de 1996, a dialética educacional continua vinculada ao mercado e aos aspectos econômicos da sociedade, segundo Aranha (2006, p. 325) a LDB de 96 “foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte das obrigações”.

Ghiraldelli Jr. explica que uma medida relativamente positiva da LDB de 1996 consistiu-se na “[...] maneira não autoritária com que a LDB falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo território nacional e uma parte diversificada” (2008, p. 172). Esta característica da LDB permitiu ao Ministério da Educação a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, defende o autor.

Segundo ele, a nova LDB também indicou a necessidade de um Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, e esta ideia de um Plano Nacional de Educação já se fazia presente ao longo da República, em momentos de construção de novas constituições ou alterações em leis relacionadas a tal fato (GHIRALDELLI Jr., 2008). Assim, este plano foi aprovado em 1998 e definiu para um prazo de dez anos as diretrizes de gestão, financiamento e metas para as diferentes modalidades de ensino, prazo este considerado exíguo.

Sob o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1994-2002) foram desenvolvidos e proliferados muitos programas governamentais em educação e, conforme Durham (2010), a maioria das políticas educacionais do governo FHC foi dirigida para a implantação das reformas estabelecidas pela LDB de 1996.

Libâneo *et al.* (2003) afirma que a política educacional desse presidente apresentava característica neoliberal e dimensões tanto centralizadoras como descentralizadora, a política educacional era descentralizadora por motivo da maior participação da sociedade, pois as ações foram geradas a partir de consultas a vários setores sociais. Por outro lado, era centralizadora principalmente pela formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que embora tenha contado com a participação da sociedade civil não chegou a contemplar o debate com a sociedade educacional, as universidades e com pesquisadores sobre currículos.

A característica neoliberal da educação nos anos 1990 deflagra a presença de uma privatização do ensino, agravando a desigualdade social e tornando visível a precariedade do ensino público destinado às populações mais frágeis sem, no entanto, ter recursos para garantir uma Educação digna e de qualidade (SANTOS *et al.*, 2012).

As reformas neoliberais que ocorreram ao longo do Governo FHC, segundo Frigotto (2011), estavam fundamentadas no liberalismo conservador, que reduz a sociedade a um conjunto de consumidores, fazendo com que o indivíduo não seja mais referido à sociedade, e sim ao mercado; desta forma, a educação deixa de ser um direito social e subjetivo e passa a representar um serviço mercantil. Assim, na década de 2000, se inicia um apelo pela hegemonização da educação, em um discurso de educação para todos, e a educação passa a assumir a responsabilidade transformadora da realidade social, defendem Santos *et al* (2012).

O contexto social do início do século XXI é marcado pela alteração da política externa e postura quanto às privatizações, recuperação da face social do Estado, diminuição do desemprego, aumento do salário mínimo e uma intensa ampliação de programas e políticas direcionados à grande massa que vivia abaixo da linha de pobreza ou em nível elementar de sobrevivência (FRIGOTTO, 2011). Mudanças estas advindas de transformações no cenário político, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República no período de 2003 a 2010.

O autor alega que o governo provocou um comportamento de satisfação por parte da população que sentiu uma melhora efetiva em suas vidas. Mas, por outro lado, despertou a fúria das classes dominantes, que se opunha às políticas implantadas. Neste contexto, o governo apresenta um projeto desenvolvimentista com foco no consumo, estabelecendo políticas e programas para a grande massa desprivilegiada, tentando manter a harmonia com os interesses da classe dominante, afirmando parcerias do público com o privado, pois:

[...] o problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam (...). Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2011, p. 244-245).

Tal critério já era observado na década de 1990. Conforme aponta Libâneo *et al.* (2003), a modernização educativa assumia uma nova conotação ao se relacionar com a

proposta neoconservadora, que inclui como exigência do mercado competitivo a qualidade da formação, trazendo ao debate o tema da eficiência e da competência.

Essas características são reforçadas pelo mercado, ao passo que para ele não há sociedade, há indivíduos em competição e neste cenário não há lugar para todos, somente para os competentes e desta forma, na primeira década do século XXI, se evidencia uma forte prioridade à educação profissional, técnica e tecnológica, que continua sendo dominada pela iniciativa privada, reforça Frigotto (2011).

As parcerias do público com o privado, e a visível atenção aos cursos técnicos para atender a demanda do mercado, não conseguem reverter à dualidade da educação e nem seu caráter mercantilista, característico da década anterior. Conforme Durham (2010), durante o regime militar foram criadas pelo governo federal redes de escolas técnicas que integravam o ensino médio técnico e propedêutico, com alto nível de qualidade, no entanto devido ao alto custo de instalação e manutenção esta rede de escolas conseguia atender apenas a uma pequena parcela dos estudantes.

Devido à necessidade de uma preparação para o vestibular, já que as vagas passaram a ser muito disputadas, como solução para este problema o governo FHC realizou separação da formação técnica para o trabalho e da propedêutica dos cursos regulares, ampliando desta forma a oferta de vagas no ensino técnico. Nota-se que neste governo houve uma resistência em sua aplicação efetiva e que o governo posterior (Presidente Luiz Inácio Lula da Silva) a institui (DURHAM, 2010).

Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.); avaliações permanentes; debate público; autonomia da escola; generalização da inovação. As *consequências* para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância (GADOTTI 2000, p. 08, grifos do autor).

Em um contexto de relações de poder, nota-se que ao definir a educação como pública e coletiva, cabem aqui definir que tipo de governança está sendo referendado. Queiroz (2007) apresenta o conceito de Estado como o conjunto de instituições que controlam e administram a nação. Em uma visão mais simplista, pode ser entendido também como um contrato social feito entre indivíduos – que é representado pela Constituição – no qual parte da liberdade é

cedida ao Estado para que desta maneira as relações sejam reguladas de modo a garantir a prosperidade a todos.

Até 1930, nos principais países do mundo, o Estado era caracterizado pelo modelo liberal, consistindo em um aparelho institucional que pouco intervia nas questões econômicas. Com a crise econômica mundial passou-se a aceitar uma intervenção maior do Estado na economia, pelo que se denominou de modelo Keynesiano, a partir do qual o Estado começa a apresentar uma forte presença de decisão em questões sociais e econômicas.

Após 1970, este modelo também já não acompanhava mais o desenvolvimento econômico da época e passou a ser questionado, iniciando-se um processo de reforma do Estado, no qual para que houvesse o fortalecimento das funções de regulação e coordenação do Estado se iniciaram descentralizações verticais, incumbindo os estados e municípios de funções executivas, voltando inclusive a apresentar características liberais. Entretanto, em meio a esta situação, verificou-se que o desenvolvimento das sociedades não estaria articulado à redução da atuação do Estado, mas sim em um Estado com grande capacidade de governança, neste sentido iniciou-se a elaboração de um novo modelo de Estado.

A crise de governança do Estado tornou-se evidente no Brasil, a partir de 1980 e a promulgação da nova constituição em 1988, e inseriu-se a democratização das relações de poder do Estado ao contexto econômico vivido na época, apresentando um novo modelo de administração pública e novos instrumentos legais para a formulação e gestão de políticas públicas (QUEIROZ, 2007).

As políticas públicas podem ser entendidas como uma “[...] resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida em sociedade” (RUA, 2009, p. 21-22) e são desenvolvidas a partir de um processo político que considera valores, interesses, decisões e ações que envolvem bens públicos e que interessam à coletividade, além disto, uma política pública envolve mais do que uma decisão e requer ações estratégicas.

A elaboração e a gestão das políticas públicas são processos complexos. Por exemplo, o modelo de ciclo de políticas – ou *policy cycle*³ - que identifica fases sequenciais para o processo de produção de uma política. O modelo de ciclo de políticas (*policy cycle*) concebe uma gestão em um ciclo contínuo, no qual a partir do reconhecimento dos problemas e

³ Rua (2009) descreve estas fases como: a) formação da agenda: reconhecimento de uma situação como problema político; b) formação de alternativas e tomada de decisão: após a análise do problema incluído na agenda são apresentadas propostas para sua decisão; c) implementação: é o conjunto de decisões que deixam de representar intenções para se tornarem realidade, geralmente à implantação é acompanhada pelo monitoramento dos processos adotados e seus resultados preliminares visando facilitar a consecução dos objetivos da política em questão; d) avaliação: conjunto de ponderação dos resultados da política que auxiliam na decisão dos ajustes necessários para que se obtenham os resultados esperados.

demandas da sociedade (definidos pela agenda) são elaborados programas a serem implantados com simultâneo controle de sua execução (que ocorre por meio do monitoramento e avaliação), e uma avaliação final, que definirá a continuidade, aprimoramento, reformulação ou encerramento do programa (PARANÁ, 2006).

Conforme Silva e Melo (2000), a execução de atividades definidas para atingir as metas determinadas pelas políticas públicas seria o que se denomina de processo de implementação.

O padrão de Estado centralizador, de acordo com Queiroz (2007), se caracteriza pela verticalidade na relação do poder e as políticas públicas são formuladas e implantadas sem considerar as peculiaridades dos diversos espaços geográficos. Entretanto, este modelo de Estado vem apresentando um padrão descentralizador, que se caracteriza pela horizontalidade na relação entre Estado e sociedade e uma maior interação entre os diversos agentes envolvidos, tratando as especificidades dos diferentes espaços geográficos de modo diferenciado. Neste sentido, Rua (2009) afirma que quando uma política pública envolve diferentes níveis de governo (incluindo os estados e município) faz-se necessário que as decisões e responsabilidades sejam decididas e atribuídas a cada uma das partes, sendo que este processo não acontece automaticamente.

Além disso, quando uma política abrange diferentes níveis de governo ou diferentes regiões de um país, “[...] a implementação pode se mostrar mais problemática, já que o controle do processo se torna mais complexo” (RUA, 2009, p. 96). Entretanto, Silva; Melo (2002) alertam que a visão clássica do ciclo de políticas não consideram os aspectos da implementação para uma reformulação da política, ou seja, a implementação é entendida em um único sentido, onde a ação governamental é implementada de cima para baixo, não considerando o ciclo de políticas como um processo.

A formulação e implantação das políticas somente serão vista como um processo quando o processo da implementação for incorporado à avaliação, desta forma o monitoramento e a avaliação são incorporadas ao processo e permitem a correção do processo. Problemas e obstáculos na implementação podem estar associados à capacidade institucional dos agentes implementadores, problemas de natureza política ou ainda aqueles provocados por grupos ou setores afetados pela política (SILVA; MELO, 2000).

Assim, para que uma política pública seja elaborada ou analisada, de acordo com Queiroz (2007), é fundamental a compreensão das relações existentes entre o Estado e a sociedade, existindo duas concepções de análise de políticas públicas:

- a) sob a ótica da ação do Estado, na qual o foco da investigação é a atividade concreta do Estado; e
- b) sob a ótica de uma construção social, na qual atores coletivos ou individuais se relacionam de maneira estratégica para prevalecer seus interesses.

Não é possível desagregar os processos de formação, formulação e gestão de políticas públicas, pois estas ações não são executadas em ambientes neutros, elas acontecem em um cenário de instituições que apresentam suas próprias políticas de interesses (QUEIROZ, 2007).

1.1 A CONFIGURAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO

A sociedade atual vivencia um estado de instantaneidade: mudanças ocorrem de modo acelerado, as tecnologias avançam mais do que podemos acompanhar, trabalhamos cada vez mais para suprir os desejos do consumismo atrelado à satisfação, estreitamos as relações pessoais e por outro lado vivemos conectados ao mundo pelo que chamamos de globalização. Bauman (2001) descreve a sociedade contemporânea como uma sociedade líquida.

Nessa metáfora, a sociedade é comparada aos líquidos (ou aos fluídos), isto porque os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantém a sua forma por muito tempo e estão sempre propensos à mudança, podem se mover facilmente e se ajustam a qualquer espaço, tomando a sua forma, assim o mais importante é o tempo e não o espaço. Portanto, uma sociedade líquida “[...] é marcada por transformações, desestabilidades, construções e desconstruções, imprevisibilidade, não se atendo a um só formato” (BAUMAN, 2001, p. 08); e as características de uma sociedade sólida estariam atribuídas aos “[...] aspectos de durabilidade, de controle, de estabilidade” (PAIM; NODARI, 2012, p. 02).

O consumismo é outra característica da modernidade líquida. Conforme Bauman (2008), na sociedade sólida a satisfação estava na condição de segurança oferecida por bens duráveis, condição esta a ser atingida em longo prazo. Entretanto, em um ambiente líquido não há planejamento, investimento ou armazenamento e o consumismo se harmoniza com a instabilidade dos desejos e insaciabilidade das necessidades da sociedade líquida.

[...] o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos (...), transformando-os na *principal força propulsora e operativa* da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, (...). O “consumismo” chega quando o consumo assume o papel-chave que na sociedade de produtores era exercido pelo trabalho (BAUMAN, 2008, p. 4, grifo do autor).

Para o autor, na sociedade de produtores, a base estava no trabalho dos indivíduos. Com a redução da necessidade da mão obra industrial, o trabalho perdeu sua centralidade, e a sociedade passa a cativar e moldar seus membros pela posição de consumidores e pelo dever e capacidade de desempenhar este papel (BAUMAN, 1999). Ao considerar uma sociedade em que a posição e influência social são garantidas pelo consumo, pois “[...] o consumo é um investimento em tudo que serve para o ‘valor social’ e autoestima do indivíduo” (BAUMAN, 2008, p. 76). Neste sentido, se caracterizam as desigualdades sociais, tão evidentes na sociedade contemporânea.

É nesse cenário que se configura a educação escolar. Assumindo um papel fundamental e indispensável, a escola não pode ignorar as transformações sociais e culturais da sociedade (PAIM; NODARI, 2012, p. 10). Como resultado, as transformações vividas pela sociedade refletem diretamente na função atribuída à formação escolar. Portanto, não há como discutir educação escolar, sem discutir políticas públicas, questão estrutural, econômica, sociocultural e os desafios da educação na sociedade atual.

As aquisições adaptativas elaboradas pela espécie humana para garantir a sobrevivência não são características de transmissão genética, os grupos humanos elaboram sistemas externos para a transmissão e aquisição destes instrumentos, normas, artefatos e códigos (GÓMEZ, 1998). Este processo, que pode ser entendido como socialização, passou a denominar-se genericamente de educação e acontecia nas sociedades primitivas de forma direta, a partir da participação cotidiana nos grupos sociais.

Segundo o autor, o desenvolvimento acelerado das comunidades humanas e a complexidades das novas estruturas e a diversificação das atividades tornou os processos de socialização direta ineficazes em células primárias de convivência (como na família). Neste cenário se desenvolve uma socialização secundária, que conduz ao sistema de escolarização, sobretudo na sociedade industrial. Portanto, entende-se que a escola surge como uma instituição especializada no processo de socialização das novas gerações, de modo a “[...] garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade” (GÓMEZ, 1998, p. 14).

Para colaborar, Libâneo (1992) afirma que a educação é um fenômeno social e suas finalidades são socialmente determinadas. Sendo assim, a prática educativa se constitui como “[...] parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais” (LIBÂNEO, 1992, p. 21). Pode-se assim afirmar que a escola que surgiu inicialmente para a transmissão de códigos, baseada na manutenção e reprodução cultural e social, passa a vivenciar o processo de transformação da sociedade.

Tal transformação é condizente com a teoria de Bauman (2001), relacionando-a com a passagem da modernidade sólida para a líquida, e resulta em mudanças ao processo educativo e diante às novas conjunturas sociais da modernidade líquida, a educação adquire um novo significado. O autor afirma que “O conhecimento tinha valor, por que se esperava que ele durasse, e a educação tinha valor na medida em que oferecia este conhecimento de valor duradouro” (BAUMAN, 2002, p. 47). Ao mesmo tempo em que a educação era considerada uma atividade designada a entregar um produto, que como outras posses, poderia ser almejada continuamente.

Entre as mudanças no processo educativo destaca-se que em tempos de modernidade líquida qualquer aquisição que seja duradoura e jamais substituída deixa de ser atrativa, enquanto que anteriormente a escola tinha como finalidade preparar o indivíduo para toda a vida, transmitia não apenas o conhecimento a partir do repasse de informações, mas também valores duradouros (ALMEIDA, 2009).

Conforme Paim; Nodari (2012), a escola da sociedade sólida tem a função de educar para a vida e estabelecer a ordem, sua qualidade é medida diretamente pela capacidade de transmissão do conhecimento, considerando a formação dos indivíduos responsabilidade de toda a sociedade e direcionada para um comportamento disciplinado, condicionando as pessoas a se ajustarem ao mundo pelo processo educativo.

Em oposição, a escola como modelo de sociedade líquida precisa oferecer criatividade, competitividade e outras habilidades básicas para o mundo do trabalho, já que neste modelo de sociedade o conhecimento não é mais considerado um produto conservado e se transformou em informações que podem ser substituídas assim que forem consideradas ultrapassadas, explicam os autores. Desta forma, “[...] o conhecimento valorizado por sua fiel representação do mundo e verdade absoluta começou a ser desafiado” (BAUMAN, 2002, p. 49).

Sobre esse panorama, Frigotto (2003, p. 53) afirma que:

[...] os debates do início da década de 90 sobre a natureza das novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da *Terceira Revolução Industrial*, as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e qualificação e formação humana nos permitem identificar uma problemática que se expõe como desafio teórico e político prático para quem tomou como eixo de compreensão dos processos educativos e da organização da escola unitária e politécnica, a categoria trabalho (grifo do autor).

Com o desenvolvimento tecnológico, nota-se que se permitiram avanços na área das comunicações, admitindo o que conhecemos hoje por globalização. Gadotti (2000) caracteriza a sociedade atual como a era do conhecimento, em que a informatização e a globalização das telecomunicações permitem acessar o conhecimento de uma maneira muito simples.

Devido às novas tecnologias possibilitarem o armazenamento em imensos volumes de informações, o conhecimento tem se tornado mais acessível, fato este que tem gerado consequências também para a educação. Neste sentido, Gómez afirma que a escola perdeu seu papel hegemônico de distribuição e transmissão da informação porque “Os meios de comunicação de massa (...) oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade” (1998, p. 25).

Fatores como oferecer grande diversidade de informações e velocidade, que são possíveis porque nas telecomunicações o processo de difusão das informações ocorre simultaneamente aos acontecimentos, aliados a uma sociedade que prioriza informações televisivas ou disponibilizadas pela rede da internet ao conhecimento oferecido em livros, contribuem para uma transformação no papel da escola da sociedade contemporânea.

Almeida *et al.* afirmam que o conhecimento acumulado como informação pelos meios de comunicação fez com que os organismos institucionais de ensino perdessem sua legitimidade. As instituições de ensino até então detinham a autonomia sobre o saber, no entanto atualmente muitos conceitos da ciência estão ao alcance de todos e o “[...] acesso à erudição depende do dinheiro que se tenha e não da posse de um título, é difícil afirmar, com certeza, que a escola e seus professores mantêm a pose mais legítima do saber” (2009, p. 68).

Por outro lado, não é apenas a escola que vem perdendo seu espaço. Paim; Nodari enfatizam que o professor também perdeu sua autoridade diante das novas tecnologias da sociedade atual, pois:

[...] os alunos passam a dar atenção àqueles que oferecem várias possibilidades de experiência, (...) os seduzindo para a arte de saber viver. O professor, desse modo, não é mais aquele conselheiro que orientava os alunos a seguirem, de modo seguro, sua vida, através de seus estudos e saberes (2012, p. 11).

Ressalta-se aqui o esforço dos professores na busca de atualizações em novos métodos de ensino, tentando inserir o contexto da informatização a partir da utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o professor nem sempre consegue acompanhar todas estas mudanças, bem como a estrutura de ensino nem sempre permite que o professor e os alunos tenham acesso às novas tecnologias.

Gadotti (2000, p. 05) afirma que:

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da *comunicação audiovisual* e da *informática*, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória (grifos do autor).

Nesse sentido, a internet adentrando à escola indicava-se que a memorização de informações não é mais relevante, devido à informatização e disponibilização das novas tecnologias. No entanto, é necessário que a escola desenvolva nos sujeitos a habilidade de raciocínio frente às situações da vida em sociedade. Gadotti (2000) justifica que para que se possa ensinar a pensar criticamente é preciso dominar as formas linguagens, inclusive a linguagem eletrônica. No entanto,

Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, e os efeitos cognitivos de suas experiências e interações sociais com os componentes de seu meio de desenvolvimento vão criando, de modo sutil, e imperceptível para ela, incipientes, mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões quanto ao seu modo de intervir e reagir (GÓMEZ, 1998, p. 25).

Isto significa que, conforme este autor, o acesso às tecnologias tem influenciado também o processo de formação de crianças e jovens, incluindo concepções ideológicas ao modo de ver, interpretar e agir no mundo. Desta forma, os meios de comunicação “[...] transmitem informações, valores e concepções ideológicas, cumprem uma função mais

próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma” (GÓMEZ, 1998, p. 25).

Nessa perspectiva, Libâneo ressalta a importância da escola ao afirmar que “A preparação das crianças e jovens para a participação ativa na vida social é o objetivo mais imediato da escola pública” (1992, p. 33), pois ao oferecer o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar está socializando o saber sistematizado e contribuindo para a democratização social e política da sociedade. Neste contexto, Gómez (2001) considera que a função educativa da escola não deve se ater apenas ao processo de socialização, é necessário oferecer também uma formação que prepare cidadãos autônomos frente à sociedade, o que requer uma escola comprometida com a análise das contingências sociais e não apenas uma escola que forneça uma aprendizagem puramente mecânica de conceitos ou aquisições irrelevantes.

Por outro lado, Bueno defende que a escola não se limita ao acesso à cultura ou ao conhecimento. Ela representa um espaço de convivência social, tornando-se um centro de referência pessoal para os indivíduos que dela fazem ou fizeram parte, pois, “À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (2001, p. 05). O autor destaca a função socializadora da escola e a configura como um espaço social no qual se desenvolve o convívio coletivo, permitindo a formação da identidade dos sujeitos que passam a incorporar a sociedade.

Assim, a escola tornou-se uma instituição aberta a receber as diversas visões de mundo e atualmente caracteriza-se como um espaço que oferece oportunidades a todos e um ambiente de pluralidade de culturas e valores, que respeita as diferenças e enfatiza os princípios de solidariedade (PAIM; NODARI, 2012). Desta forma, a escola deve se pensar como uma instituição que não seja apenas instrutiva, mas uma instituição educativa no seu sentido de contribuir para a formação humana dos sujeitos que sejam capazes de analisar e refletir sobre o contexto e as características da sociedade e, neste sentido, para que a importância do ensino na formação humana seja compreendida, Libâneo (1992) destaca a dependência existente entre sociedade e educação.

Tal relação se torna notória à medida que se compreende que a sociedade se desenvolve em torno dos conhecimentos e habilidades que se desenvolvem com o passar do tempo e são transmitidas por gerações pelo ato de educar, em semelhança, a educação se fixa nas exigências do contexto da própria sociedade. Assim, ao passo que o processo educativo desenvolvido na escola consiste na assimilação dos conhecimentos acumulados no transcurso

do desenvolvimento histórico da humanidade, o ensino também se condiciona pelas relações sociais entre as quais se desenvolve, pois as condições sociais, políticas e econômicas deste meio, representam fatores de influência na prática educativa.

Além disto, “[...] a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais políticas e ideológicas” (LIBÂNEO, 1992, p. 18). Deste modo, compreende-se que o ensino é permeado e conduzido por questões sociais, políticas e doutrinárias.

Por conseguinte, nota-se que na perspectiva apresentada por Gómez (1998), o processo de socialização que está sendo atribuído à escola consiste na inclusão dos sujeitos deste processo na sociedade e para tanto, é necessário que a escola imponha a ideologia dominante e organize os conteúdos de aprendizagem que julga necessários para o desenvolvimento deste sujeito. Todavia, o conteúdo oficial do currículo escolar não é estimulante e normalmente converte-se em uma aprendizagem puramente cuja finalidade é a de atender à avaliação externa em larga escala, conclui o autor.

Em uma sociedade com características neoliberais, a socialização pretendida pela escola deve oferecer o preparo necessário para o mercado de trabalho, reforçando assim o discurso de individualismo, voltado para a competitividade, e convertendo a produção cultural em produto de consumo (SILVA, 2006). Ou seja, a escola se tornou produto do processo de modernização.

Frigotto (2003) analisa as relações entre o processo de produção e as práticas educativas, e, segundo o autor, uma sociedade é constituída por diversos fatores e em determinado período um destes fatores se torna fundamental e determinante. Nesta perspectiva, compreende-se que o fator dominante direciona o processo educativo.

O papel social da educação, que pode ser especificado pela relação entre os processos de produção e processos educativos ou de formação humana, é marcado por concepções conflitantes que demonstram uma forte oposição de ideias, uma vez que o sistema de ensino e as políticas educacionais atuais no Brasil, em sua maioria, estão voltados para os interesses do capital. Neste contexto, surge o conceito de capital humano, definido por Frigotto (2003), como um grau de qualificação, em um volume de conhecimentos, habilidades e atitudes, que potencializam a capacidade de trabalho. Desta forma, na sociedade industrial e capitalista, a qualificação e educação humana estão subordinadas aos interesses do mercado.

Libâneo afirma que nas últimas décadas o cenário da escola tem apresentado “[...] contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no

conhecimento e outra, em suas missões sociais” (2012, p. 15). Na realidade, atualmente a educação vive um dilema; por um lado, o sistema escolar não tem conseguido oferecer uma educação básica de qualidade para todos e, por outro, as matrizes teóricas não possuem consistência em indicar caminhos seguros para o período de profundas e rápidas transformações⁴ que vivemos (GADOTTI, 2000).

Gómez alerta que nesse caso a igualdade de oportunidades não está ao alcance da escola, mas o “[...] desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade de preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social” (1998, p. 24).

Todavia, como hoje “Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifo do autor), destaca-se a necessidade de estudos sobre os objetivos da escola, que estão sendo alterados à medida que a sua função social passa a ser entendida apenas como sinônimo de convivência e compartilhamento de valores sociais, não garantindo o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade.

Assim, “[...] presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização” (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Compreende-se desta forma que as diversas atribuições e a perplexidade das funções atribuídas à escola indicam que o processo educacional está passando por um momento de adversidade e vicissitudes, desafiando a sociedade a rever constantemente as perspectivas desta instituição.

A escola que garante a democratização do ensino torna-se a mesma a contribuir para desigualdades sociais. Também, não se pode deixar de problematizar a falta de compromisso com investimentos públicos na educação, além de uma espécie de jogo de culpados para a atual situação. Em outras palavras, “[...] devido aos desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e às funções da escola (...), muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais” (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Logo, acredita-se na

⁴ Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola *tradicional*, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO 2012, p. 16, grifo do autor).

educação como o meio pelo qual os sujeitos da sociedade passam a intervir e incorporar a cultura da mesma e, ao mesmo tempo, deixa-se perder a sua autenticidade e autonomia por valores de mercado difundidos pelo mundo da mídia e das telecomunicações.

Bueno (2001, p. 04) afirma que “[...] cada unidade escolar vai se configurando, na sua própria trajetória histórica, como uma instituição social ímpar, única”. Neste mesmo caminho, Gómez (2001) afirma que a escola, apesar de ter contribuído para a difusão do conhecimento e diminuição da desigualdade, mostra a imagem das contradições e valores da cultura moderna, ignorando as peculiaridades do desenvolvimento individual e cultural e impondo a aquisição homogênea dos conteúdos perpétuos da humanidade. Também, restringe o objetivo do ensino ao conhecimento, sem considerar os demais aspectos deste processo, como o panorama social e as próprias emoções e sensibilidades do indivíduo.

Anos anteriores, o mesmo autor já afirmava que a uniformidade escolar, atribuída à universalização dos currículos, ritmos, métodos e experiências didáticas, acabaria por favorecer a elite. Desta forma, “[...] sem a necessidade de cair no extremo de afirmar o relativismo absoluto, (...) parece necessário reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural” (GÓMEZ 2001, p. 77). E sim, construir um marco intercultural amplo e flexível em que seja permitida a integração de valores e ideias ao considerar a pluralidade do espaço escolar não é tão fácil assim.

Como são várias as definições de cultura. Para este estudo, adota-se a definição de cultura escolar, defendida por Julia (2001, p. 10):

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Nesse sentido, as transformações sociais e culturais que se configuram na escola ditam a ela mudanças em seu estilo de ensino. Não cabe mais apenas a função de transmissão dos conteúdos ou aprendizagens mecânicas que atendam as influências do mercado competitivo, “[...] mas, assumir a condição de um espaço no qual valorize as experiências trazidas pelas culturas e assim, construir uma interlocução entre elas, permeadas pela reflexão, pela socialização e pela relação de valores indispensáveis à formação do homem” (PAIM; NODARI, 2012).

Para Gadotti (2000), a educação do século XX se tornou permanentemente social e apesar de existir muitas diferenças entre regiões e países existem ideias universais, dentre elas

de que a educação não é neutra e se estende pela vida. Conforme este autor, a educação para o futuro deverá assumir um papel contestador e de superação aos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, se caracterizando como uma educação para a transformação social, em sobreposição à educação de transmissão cultural.

1.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O modelo de educação atual está baseado na fragmentação do conhecimento, em disciplinas que atendem especificidades do conhecimento. Em vista dos desafios e da função de formadora social da escola esta configuração escolar não sustenta a formação e desenvolvimento de indivíduos capazes de intervir em sua realidade social, uma vez que a escola passa a representar um lugar de socialização dos indivíduos, compreensão das relações sociais e do mundo.

Desta maneira busca-se cada vez mais organizar o trabalho pedagógico da escola para que sua formação socializadora apresente resultados satisfatórios. É neste sentido que se constrói a cultura escolar e que se aponta para uma educação capaz de desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões e aspectos, em sua integralidade, ou seja, a investe-se na Educação Integral como propulsora da função social da escola. No sentido da Educação Integral é necessário destacar que não se refere apenas à carga horária de educação para tempo integral, mas para uma formação integral, a formação do sujeito em todos os sentidos.

Conforme Gadotti (2009) a educação integral não é um tema novo, Aristóteles já o mencionava como uma educação que visava desenvolver todas as potencialidades e dimensões humanas e Marx preferia chamar de educação omnilateral.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) defendia a Educação Integral como um direito biológico dos indivíduos e dever do Estado, pois estamos nos educando o tempo todo, e por isto não tem sentido falar em uma educação em tempo integral já que todo tempo é tempo de aprender e, de acordo com Miranda e Santos (2012), devido à heterogeneidade do campo educacional, a concepção de Educação Integral torna-se ampla e pode servir diversas ideologias.

No entanto todas se aproximam do ideal de desenvolvimento completo do ser humano, e no Brasil os diferentes movimentos educacionais a favor da Educação Integral tinham por objetivo a formação multidimensional do ser humano.

A educação integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. Essa base da educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da História da Educação Brasileira, que, embora tenham em seus ideais, algumas concepções que difiram de um para o outro, entendem que a educação integral é o modelo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional (MIRANDA e SANTOS, 2012, p. 118).

As primeiras experiências brasileiras em Educação Integral ocorreram em Brasília com a criação das Escolas-Parque (1960) de Anísio Teixeira, que por se concentrarem em regiões de classe média alta davam maior ênfase às humanidades e menos a iniciação ao trabalho, além priorizar o número de matrículas e o tempo integral, outras iniciativas ocorreram no Rio de Janeiro (1983) com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) de Darcy Ribeiro, que incluíam no projeto pedagógico a não reprovação, pois a reprovação no ensino público é considerada elitista, neste sistema os alunos são avaliados por objetivos que devem alcançar, caso não seja alcançados em um ano continuarão sendo trabalhados no próximo ano (GADOTTI, 2009).

Para Gadotti (2009) o que deve ser colocado em discussão nestas experiências é seu poder de extensão, o que deve ser analisado é a capacidade das iniciativas representarem apenas projetos especiais de tempo integral para determinadas escolas ou tem a capacidade de se transformar em uma política pública aplicável no projeto político pedagógico de todas as escolas.

[...] a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como projeto especial quanto como política pública. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a continuidade seja garantida (GADOTTI, 2009, p. 42).

Gadotti afirma que todas as escolas devem oferecer a educação integral, mesmo que não sejam em tempo integral, no entanto, “As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (2009, p. 33).

Bernadete Gatti, citada por Guará (2006, p. 16), afirma que nas discussões de vários autores clássicos da pedagogia, ao se falar de Educação Integral, leva-se em conta “[...] uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo”, a integralidade estaria relacionada com os aspectos humanos do movimento, sociabilidade, cognição, afeto, moralidade. Desta forma, o processo educativo integral deve trabalhar com todos estes aspectos para a formação e desenvolvimento do ser humano ocorra por completo, não representando apenas um acúmulo informacional.

Para que se efetive a educação integral, segundo estudos de Setubal e Carvalho (2012), é necessário aumentar a jornada escolar de quatro horas diárias. O Art. 34 da LDB 9394/96 prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral.

O tempo integral é um direito, no entanto, a escola em tempo integral também depende muito da participação dos pais, pois ao incorporar ao projeto político pedagógico da escola o formal, o não formal e o informal, o que se aprende está vinculado tanto à escola quanto ao que se aprende fora dela, principalmente na família e em seu entorno (GADOTTI, 2009). “O tempo integral não pode ser restrito ou aprisionado ao espaço escolar. A escola já não é suficiente para ofertar o conjunto de aprendizagens que as novas gerações precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea” (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 117). Neste sentido, Gadotti (2009) indica a necessidade de um mapeamento do potencial educativo da comunidade para que sejam integradas atividades à sala de aula, pois, “A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento” (p. 40).

Assim, a educação integral em tempo integral traz contribuições também para o desenvolvimento local ao descobrir e integrar as atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas em potencial da comunidade. Por exemplo, como o espaço escolar legitima a educação, Sales (2002) aponta que o prédio escolar, como signo arquitetônico, influencia no julgamento que a sociedade faz sobre a qualidade de ensino da instituição escolar. Mas a instituição escolar se configura em sua totalidade em dimensões espaço/tempo.

Dessa forma, deve-se considerá-la como espaço de socialização e inserção de indivíduos em um universo cultural. Assim, com o processo de urbanização historicamente instituído, foram-se perdendo espaços públicos de socialização e acesso à cultura, e o espaço escolar passou a ser referência de local para as brincadeiras, o desenvolvimento de valores sociais e conhecimentos formais não mais praticantes em outros espaços (PINTO, 2005).

E, por conseguinte, a escola readéqua seu tempo e espaço e remodela seus horários de funcionamento. Todavia, Setubal; Carvalho (2012) indicam que não deve haver separação entre turno e contraturno, pois dificulta o favorecimento das relações entre o conjunto de informações e experiências vividas pelos indivíduos dentro e fora da escola.

Outra condição necessária para que se efetive a educação integral está na revisão do currículo (SETUBAL; CARVALHO, 2012) e, além disto, a integralidade deve ser encarada como um dos princípios organizadores do currículo escolar (GADOTTI, 2009).

Gadotti (2009) também aponta para duas condições necessárias para a da educação integral na escola: 1) Aponta a necessidade da revisão do currículo e 2) da análise dos seus princípios orientadores e da necessidade de se estabelecer conexões entre os conhecimentos desenvolvidos nos tempos e espaços destinados a prática educativa.

Assim, compreendendo que o acesso a diferentes experiências e aprendizagens depende do ambiente e da experiência pessoal de cada indivíduo dentro de um contexto social e cultural próprio de sua vivência, a escola não pode mais ser considerada a mediadora exclusiva dos processos de aprendizagem, sendo necessário atender para as situações que acontecem fora do espaço escolar (GUARÁ, 2009). Também, compreende-se assim que a organização escolar assume um papel central no processo escolar e no atendimento à função socializadora da escola, por meio desse cenário nota-se que se desenvolvem e delineiam características específicas para cada escola, uma vez que as necessidades que as instituições precisam atender dependem das características do alunado e da sociedade que ela passa a receber.

Sendo assim, a escola deixa de ser apenas um lugar, mas se apresenta agora como o próprio instrumento para uma educação que atenda todas as necessidades do indivíduo em formação, uma educação realmente integral. Nesta perspectiva, concorda-se com Setubal; Carvalho (2012), ao afirmarem que não é possível no Brasil a oferta de uma educação integral padronizada, ofertada do mesmo modo para todo o país, pois há muitas diferenças regionais e culturais, propiciando maior riqueza de conteúdos e experiências, ou seja, as opções variam de acordo com o contexto e interesses do coletivo.

Já para Guará (2009) a educação integral também é considerada uma alternativa de proteção e equidade para a parcela da população mais desfavorecida que precisa encarar situações de pobreza e exclusão, o acesso à educação integral nestes casos deve ser compreendido como direito a um serviço de qualidade, direito à cidadania. E Gadotti (2009) afirma que para atender a estes parâmetros a escola precisa ter qualidade sociocultural e estar adaptada para o público que chega até ela, pois se inicialmente a escola pública era para

poucos e oferecia qualidade só para estes poucos, ao ser estendida a todos, ela precisa se apropriar e atender às condições que irão refletir na qualidade para esta nova parcela da população que agora tem acesso ao ensino, o que inclui oferecer transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer.

Desta forma, Cavaliere (2002) afirma que a inclusão de novos temas e abordagens no processo escolar (como saúde, ética e cultura) parecem construir uma realidade em que estas necessidades sociais adquirem a posição principal no cotidiano escolar. Assim, para que a Educação Integral realmente aconteça, a escola e suas práticas devem deixar de serem apenas instrumentos para se alcançar os objetivos, a escola deve passar a ser “[...] um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio” (CAVALIERE, 2002, p.259).

Por conseguinte, a Educação Integral incorpora o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional, exigindo um ensino que realize composições entre os campos do conhecimento e que seja guiado pelo significado social e relevância cultural, apresentando sentido para a vida cotidiana e dialogando com outros tempos e espaços da existência humana “[...] é com esta intencionalidade que se mobiliza e costura a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 120).

Na perspectiva de uma educação integral, a escola deveria oferecer uma formação que contemple as múltiplas dimensões humanas significa desenvolver caminhos educativos complexos, nesta perspectiva torna-se um desafio educar integralmente.

CAPÍTULO II

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS QUESTÕES AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Antes de se iniciar qualquer discussão com o adjetivo ambiental é necessária uma reflexão em torno da definição dos termos meio ambiente e natureza, tão espontaneamente utilizados sem mensurar suas conotações. Para Silva (2012) a definição de natureza depende muito da finalidade que empregamos a ela, portanto, ao considerar o modelo de desenvolvimento atual, a natureza passa a representar um objeto a ser apropriado e transformado, sendo estes processos utilizados para estimar o nível de desenvolvimento da sociedade.

Neste contexto, a natureza passa a ser reconhecida como algo exterior ao ser humano, como objeto de domínio para os fins desejados, sem levar em consideração que o próprio ser é também parte desta natureza limitada aos elementos naturais e físicos (SILVA 2012, p. 16). Esta visão implica na abrangência simplista e reducionista do termo, pois desconsidera as relações de dependência entre os elementos que a compõe.

Leff (2002, p. 17) afirma que “[...] todo saber, todo conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas tem estado condicionado pelo contexto geográfico, ecológico e cultural em que produz e se reproduz determinada formação social” e, desta forma, as práticas produtivas desenvolvidas pela sociedade tornam-se dependentes do meio ambiente e da estrutura social.

O conceito de natureza depende do lugar, dos interesses e do momento histórico e o termo meio ambiente surge como solução para esta problemática, pois se considera a partir de então o conceito de natureza como um termo filosófico e meio ambiente como um termo mais técnico (SILVA, 2012). A partir destas denotações, o termo meio ambiente emerge nas pautas de discussões e sua definição evolui ao longo do tempo.

Silva (2012) reforça que, em 1972, na Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, o termo meio ambiente baseava-se na relação entre homem e natureza, e a atenção estava voltada à necessidade de se preservar o ambiente humano. Já na Segunda Conferência, realizada no Rio de Janeiro em 1992, o meio ambiente passa a ser tratado como recurso natural para o desenvolvimento econômico buscando conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a conservação e proteção dos ecossistemas.

Apesar da evidente mudança de paradigmas, voltados aos interesses da sociedade, ambas as definições consideram a presença e atuação do ser humano, incluindo-o no assim denominado meio ambiente.

Na busca de uma definição do termo meio ambiente, o conceito apresentado por Leff (2002, p. 17) revela-se como oportuno: “O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento”. Esta colocação implica na condição de complexidade como a totalidade resultante das relações ecológicas, incluindo neste processo a ação humana.

Em consonância a este pensamento está à definição apresentada por Reigota, que compreende o meio ambiente como “[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais” (2001, p.21). Nesta definição, destaca-se a totalidade das relações complexas existentes entre sociedade e natureza, já que elas “[...] devem incluir os efeitos das relações sociais de produção que os afetam. E esses efeitos devem ser considerados em suas determinações sócios históricos específicos, não na redução social e da história em processos naturais ou ecológicos” (LEFF 2002, p. 49).

Nota-se assim que a percepção do conceito de meio ambiente influenciou a evolução dos conceitos de Educação Ambiental, pois “[...] o conceito de meio ambiente reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais não permitia apreciar as interdependências, nem a contribuição das ciências sociais à compreensão e melhoria do meio ambiente humano” (DIAS, 1998, p. 25). Nesta perspectiva, torna-se necessário compreender o meio ambiente como um espaço de relações, em que a presença humana não é mais percebida como algo exterior, mas que “[...] pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela” (CARVALHO, 2002, p. 37).

Por conseguinte, ao discutir temáticas ambientais deve-se elevar o patamar para além dos aspectos naturais da ecologia e considerar as relações estabelecidas entre sociedade e natureza, compreendendo que o ser humano também faz parte deste processo.

2.1 DA ECOLOGIA À AMBIENTAL: PRINCIPAIS ARTICULAÇÕES NO MUNDO

A crise ambiental emergente traz à tona debates para a solução dos problemas ambientais enfrentados pela sociedade da época. Ela surgiu nas últimas décadas do século

XX, “[...] como uma crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes. Esta crise tem sido explicada a partir de uma diversidade de perspectivas ideológicas” (LEFF 2002, p. 59).

Sendo assim, a década de 1950 ficou marcada pelas primeiras catástrofes ambientais, diretamente antropogênicas, que causaram a morte de milhares de pessoas, dentre elas o fenômeno conhecido como *smog*, que aconteceu em Londres em 1952, resultado de uma intensa poluição atmosférica de origem industrial. E a poluição por mercúrio derivado de despejos industriais em Minamata no Japão em 1953, causando doenças neurológicas e mutações genéticas na população da área atingida. Esses fatos culminaram em um processo de debates sobre a qualidade ambiental. Como resultado, na Inglaterra foi aprovada a Lei do Ar Puro (1956) e nos Estados Unidos, a discussão fomentou o movimento ambientalista a partir de 1960, introduzindo a temática ambiental no ensino de ciências (BRASIL, 1998a).

Especificamente em 1962, com o lançamento do livro intitulado *Primavera Silenciosa*, a jornalista norte-americana Rachel Carson deflagra as consequências da utilização do DDT, um veneno organoclorado desenvolvido para fins bélicos, apesar de ele ter se mostrado útil na agricultura por apresentar um baixo custo. A autora adverte que o uso indiscriminado do DDT provocou a poluição dos lagos e rios dos Estados Unidos e, devido ao seu efeito cumulativo, ter matado milhares de peixes e aves, provocando, além disso, a mutação de insetos, tornando-os resistentes ao produto, obrigando os agricultores a aplicar venenos em maior quantidade ou utilizar outros mais. Também, trouxe à tona a discussão da qualidade ambiental e da qualidade de vida, uma vez que o DDT e seus similares permanecem ativos no solo por muito tempo, podendo contaminar os alimentos produzidos para a população humana (BRASIL, 1998a).

Em 1965, com a Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra, aparece pela primeira vez a expressão Educação Ambiental (LOUREIRO, 2012), definida pelos participantes deste evento como uma educação voltada à conservação, e que estaria ligada às áreas da ecologia e biologia. A Educação Ambiental deveria estar presente na educação de todos os cidadãos (BRASIL, 1998a).

Em 1968, também na Inglaterra, foi criado o Conselho para Educação Ambiental, iniciando-se o debate da introdução da Educação Ambiental no currículo escolar. Neste período a UNESCO, por meio de um estudo sobre o meio ambiente e a escola, diagnosticou que a Educação Ambiental não poderia ser encarada como uma disciplina específica no currículo das escolas devida à sua complexidade e, neste sentido, o meio ambiente deixa de

ser apresentado apenas como um constituinte físico, compreendendo também os aspectos sociais, culturais, econômicos (BRASIL, 1998a).

A década de 1970 foi marcada por muitos fatos importantes. Em 1972 foi publicado o livro *Limites do Crescimento*, resultado do encontro de alguns cientistas de países desenvolvidos que se reuniram em Roma em 1968, para discutir a conservação dos recursos naturais e o controle do crescimento da população, o que ficou conhecido como o Clube de Roma⁵ (REIGOTA 2001, p. 14). Este documento foi muito criticado, mas conseguiu levar à sociedade uma análise ambiental global e alertar a sociedade sobre as questões ambientais.

Com estas discussões em alta, também em 1972 foi realizada a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano⁶, em Estocolmo/Suécia. O principal tema de debate foi a poluição ocasionada pelas indústrias, e a questão de países como o Brasil que vivenciavam nesta época os chamados milagres econômicos e defendiam a ideia de que era o preço a se pagar pelo progresso. Esta posição traz a possibilidade de instalação de multinacionais poluidoras nestes países, que mais tarde sofreriam as consequências desta atitude (REIGOTA, 2001).

Nessa conferência, ressaltou-se a importância de se estabelecer vínculos entre ambiente e educação e uma das resoluções mais importantes foi a percepção da necessidade de se “[...] educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais passando-se a considerar o surgimento do que se convencionou chamar de Educação Ambiental” (REIGOTA 2001, p. 15). Como resultado deste evento, foi elaborado um Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e recomendou-se a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) para auxiliar no enfrentamento da crise ambiental no planeta.

Tais programas foram efetivados em 1975, na conferência de Belgrado, em que alguns especialistas se reuniram para definir os objetivos da Educação Ambiental (BRASIL, 1998a). As decisões tomadas nesta conferência foram redigidas no documento que é denominado Carta de Belgrado. Conforme Loureiro (2012), a grande contribuição desta conferência foi ressaltar a necessidade de uma ética global e ecológica, incluindo o combate à fome, analfabetismo, exploração humana e degradação dos bens naturais, apontando a Educação Ambiental como um “[...] processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões

⁵ O clube de Roma produziu uma série de relatórios de grande impacto e o livro *Limites do Conhecimento* apresentou uma análise do que poderia acontecer se os métodos econômicos e políticos não fossem repensados, que o crescimento acelerado sem a preocupação ambiental traria um limite de crescimento ou um colapso ao sistema.

⁶ Como o evento ocorreu entre os dias 5 e 16 de junho e, desde então, a data 5 de junho tornou-se o Dia Mundial do Meio Ambiente.

políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta” (p. 78).

Contudo, o evento de maior referência para a Educação Ambiental foi o Primeiro Congresso de Educação Ambiental, realizado em 1977, em Tbilisi/Geórgia. Nele foram apresentados os primeiros trabalhos desenvolvidos nos diversos países e foram discutidos e afirmados as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias até hoje adotadas para a Educação Ambiental em todo o mundo (BRASIL, 1998a). Também, nele definiu-se a Educação Ambiental como uma prática “[...] orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (DIAS, 1998, p. 26).

A partir de então, os princípios da Educação Ambiental fixaram em:

- a) considerar o ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo ser humano em uma dinâmica relacional de mútua constituição;
- b) definir-se como um processo contínuo e permanente, a ser iniciado pela educação infantil e se estendendo através de todas as fases do ensino formal e não formal;
- c) aplicar uma abordagem interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;
- d) examinar as questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos, ao exercitarem sua cidadania, se identifiquem também com as condições ambientais de outras regiões geográficas;
- e) concentrar-se nas instituições ambientais atuais tendo em conta a perspectiva histórica, fazendo com que as ações educativas sejam contextualizadas e considerem os problemas concretos e o cotidiano;
- f) inserir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais;
- g) ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;
- h) destacar a complexidade dos problemas ambientais, e em consequência, a necessidade de se desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- i) utilizar diversos ambientes educativos (espaços pedagógicos) e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos no ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais que resulte, em transformações nas esferas individuais e coletivas (LOUREIRO, 2012, p. 80-81).

Nesse congresso, a Educação Ambiental é apontada como o artifício pelo qual se torna possível compreender os vínculos entre as dimensões ambiental e social. Além disso, sugeriram-se aos Estados da ONU que fossem implementadas políticas públicas específicas

para a consolidação e universalização da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2012). Por conseguinte, em 1987, ocorreu o Segundo Congresso de Educação Ambiental, em Moscou.

Neste evento, especialistas debateram os progressos e dificuldades encontrados na Educação Ambiental e os resultados não foram considerados otimistas, já que a crise ambiental aumentou nos dez anos decorrentes do primeiro congresso de Tbilisi (BRASIL, 1998a). Observou-se que muitos países implantaram as recomendações de Tbilisi. No caso brasileiro, apresentou-se um improdutivo quadro de discussões sobre a natureza da Educação Ambiental, sob a interferência de crises políticas e econômicas (DIAS, 1998).

Nesse sentido, a conferência reafirmou o pressuposto da necessidade de se levar em consideração a realidade social e econômica de cada sociedade para se definir os objetivos da Educação Ambiental e apesar das dificuldades, os objetivos e princípios orientadores de 1977 foram reafirmados. As conclusões deste encontro foram publicadas no livro “Nosso futuro comum”, também conhecido como relatório de Brundtland (BRASIL, 1998a).

Com a realização da Segunda Conferência Mundial de Meio Ambiente, ocorrida em 1992, no Rio de Janeiro/Brasil, a mudança de concepção de meio ambiente tornou-se o ponto forte da mesma. “Na primeira se pensava basicamente na relação homem-natureza; na segunda o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico” (REIGOTA, 2001, p. 17). Nota-se que o principal resultado desta conferência, também conhecida como ECO-92, foi a Agenda 21 - um documento pautado no objetivo de diminuição do consumo de matéria e energia em que “[...] se reconhece a responsabilidade da ação transformadora do meio ambiente por cada nação que industrializa os recursos naturais, indicando a necessidade de um compromisso de todos para a solução dos problemas ambientais” (SILVA, 2012, p. 23).

Paralelo à ECO-92, foi realizada a Jornada Internacional de Educação Ambiental, por meio da qual foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Este documento expressa o pensamento referente à Educação Ambiental por parte dos educadores de países de todos os continentes bem como institui um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil universal (LOUREIRO, 2012). É neste cenário de discussões que se instauraram muitas dúvidas sobre a prática educativa ambiental. A Educação Ambiental, como direcionamento político e prioritário, inibiram a formação de uma base filosófica sólida, com princípios e ações para que os problemas ambientais sejam resolvidos, e não apenas contornados.

Durante a ECO-92 também foi realizada a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança Climática (CQNUMC). Esta convenção apresentava como principal objetivo discutir problemas relacionados à estabilização das concentrações de gases de efeito estufa na

atmosfera para minimizar as interferências antrópicas no sistema climático. Como tratado complementar da CQNUMC criou-se em 1997 o Protocolo de Quioto, um acordo internacional firmado por várias nações compromissadas em reduzir a emissão dos gases poluentes que agravam o efeito estufa (Ministério do Meio Ambiente, 2016).

Para alguns países, incluindo o Brasil, “foram estabelecidas medidas para que o crescimento necessário de suas emissões fosse limitado pela introdução de medidas apropriadas, contando, para isso, com recursos financeiros e acesso à tecnologia dos países industrializados” (Ministério do Meio Ambiente, 2016). Conforme informações do Ministério do Meio Ambiente (2016), o Protocolo entrou em vigor em 2005, tendo o Brasil já ratificado o documento em 2002. Em 2012 os países decidiram prorrogá-lo até 2020.

Em 2012, novamente no Rio de Janeiro, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento que ficou conhecida como Rio+20 por marcar vinte anos passados desde a realização da ECO-92. O objetivo da Conferência estava centrado na renovação do compromisso político para o desenvolvimento sustentável e tratamento de novos temas emergentes (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2016).

Nesta conferência, os países participantes reafirmaram compromissos ambientais, como erradicar a pobreza, tratar das questões emergentes centradas no desenvolvimento humano e ao mesmo tempo preservando o planeta, reforçar o compromisso com a sustentabilidade e economia verde, reafirmar os compromissos com a Agenda 21 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012).

Na Rio +20 os participantes reconheceram que ocorreram mudanças e progressos desde a ECO-92, principalmente no que diz respeito à diminuição da pobreza e a conectividade possibilitada pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Entretanto, alguns retrocessos também foram observados como crises financeiras e econômicas, insegurança alimentar, mudança climática e perda da biodiversidade. Os países participantes também declararam que atualmente muitos governos inserem as questões sociais e ambientais em suas políticas e se comprometem com o desenvolvimento sustentável e a implementação da agenda 21, sendo que ainda persistem muitas barreiras sistêmicas para a implementação de compromissos para o desenvolvimento sustentável que sejam aceitos internacionalmente (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012).

Como podemos perceber, desde os primeiros problemas ambientais causados pela ação antropogênica, vem-se discutindo internacionalmente soluções para os mesmos, o que implica no debate de políticas ambientais que sejam geridas mundialmente. Neste sentido,

A problemática ambiental gerou mudanças globais em sistemas socioambientais complexos que afetam as condições de sustentabilidade do planeta, propondo a necessidade de internalizar as bases ecológicas e os princípios jurídicos e sociais para a gestão democrática dos recursos naturais (LEFF 2002, p. 59).

Com vistas às primeiras necessidades, apropriou-se da Ecologia para o debate das questões ambientais. Entretanto, a ecologia, ao considerar a natureza em sua forma intocada, apresenta uma visão reduzida de meio ambiente e não poderia dar conta desta problemática sem considerar as relações entre sociedade e natureza. Com a visível necessidade de resolver os problemas ambientais começa a se pensar como solução uma educação voltada às questões ambientais, e é neste contexto histórico que se desenvolve o conceito de Educação Ambiental, sua estruturação é derivada do campo ambientalista, mas considera o lado sociocultural derivado da sua posição educacional.

Inicialmente, os debates ambientais aconteciam em torno da visão ecologista de meio ambiente, mas notou-se a necessidade das ciências humanas e sociais passarem a incorporar a este debate as questões culturais e econômicas. Neste sentido, a Educação Ambiental apresenta-se como um campo diversificado, plural e considerado complexo porque associa relações entre indivíduo, sociedade, educação e natureza, sendo difícil até mesmo encontrar uma definição homogênea uma vez que a institucionalização da Educação Ambiental ocorreu pelo sistema ambiental e não educacional.

Emerge-se neste contexto a necessidade de uma definição e unificação para a Educação Ambiental, tendo em vista uma grande diversidade de visões sobre este universo de atividades e saberes. Em um primeiro momento, a Educação Ambiental estava concebida em fundamentos da vertente conservacionista, que, segundo Layrargues e Lima (2011), trata a Educação como práticas educativas que minimizem os impactos ambientais, pautada em ações de afetividade e sensibilização da sociedade para com a natureza e classifica as práticas educativas como “[...] o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza” (p.5), outra derivação desta linha de pensamento é a vertente pragmática que trazia a problemática do lixo como um dos temas mais utilizados em suas práticas.

Enquanto conservacionista, a Educação Ambiental não é capaz de compreender a complexidade das relações sociedade/natureza, pois não integra a totalidade destas relações. Com esta preocupação, no início dos anos 1990, os educadores ambientais que apresentavam um pensamento socioambiental começaram a classificar a Educação Ambiental em conservadora ou alternativa (LAYRARGUES e LIMA, 2011). Surge então a preocupação de

que a Educação Ambiental não pode ser reduzida ao olhar ecológico, sendo necessário considerar todas as relações sociais existentes.

A ação humana no modelo de sociedade consumidora constitui o meio ambiente e nesta perspectiva não é “[...] possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.8). Assim, aponta-se para uma Educação Ambiental que incorpore a multiplicidade das questões ambientais.

Uma perspectiva socioambiental para educação, orientada por uma racionalidade complexa e interdisciplinar é apresentada por Carvalho (2002). A autora

[...] pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente (CARVALHO, 2002, p. 37).

Ainda segundo ela, a visão socioambiental não se desfaz da face natural dos processos biológicos. Mas alerta para os limites da redução dos conceitos ambientais à dimensão e biológica, reconhecendo a necessidade de uma visão complexa de meio ambiente para que se possa compreender a problemática ambiental “[...] em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais” (CARVALHO, 2002, p. 38).

Na mesma perspectiva socioambiental surge no discurso ambientalista a Educação Ambiental Crítica, considerada como reflexiva e transformadora. Conforme Layrargues e Lima (2011), a Educação Ambiental Crítica cresceu significativamente na última década e observa-se nesta vertente a forte influência de um viés sociológico e político em um pensamento que considera a complexidade dos problemas ambientais.

Pois, assim como afirma Dias (1998, p. 11),

Sabemos que a maioria dos nossos problemas ambientais tem suas raízes em fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e que não pode ser prevista ou resolvida por meios puramente tecnológicos. Abordar esses problemas apenas sob o aspecto ecológico é desconhecer, de forma até ingênua, a realidade desfavorável que precisamos modificar.

De fato, a Educação Ambiental não pode apenas se restringir a um olhar ecológico, mas deve considerar todas as relações sociais: compreender que as alterações no meio ambiente são resultados da ação humana (imposta pelo modelo de sociedade consumista) e

dos interesses públicos e privados. Desta forma, a Educação Ambiental deve vir a atender a esta necessidade de uma forma complexa, considerando-se a totalidade das relações biológicas, sociais e até mesmo culturais.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No Brasil, o meio ambiente como política pública surge devido à iniciativa debatida na conferência de Estocolmo (1972) de inserção dos temas ambientais no plano governamental. Ao final da Conferência, o Brasil assinou a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano e no ano seguinte a Presidência da República criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que foi o primeiro órgão nacional do meio ambiente que tratava, entre outras atribuições, da Educação Ambiental (BRASIL, 1998a).

Desde a conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977) os objetivos da Educação Ambiental são difundidos e muitos países passaram a desenvolver seus programas, mas, conforme Dias (1998), dificuldades econômicas e debates epistemológicos sobre a natureza da Educação Ambiental atrasaram a situação do Brasil nas questões ambientais. Muito mais agravante “Confundi-se o ensino da Ecologia com a prática da Educação Ambiental e produziu-se toda uma geração de materiais educativos absolutamente equivocados, a despeito da sua importância no contexto evolucionário” (DIAS, 1998, p. 11).

Em 1981, promulgou-se a mais importante lei ambiental do Brasil, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (Lei Federal nº 6.938/81). Esta Lei dispõe a Educação Ambiental como um dos instrumentos para a solução dos problemas ambientais (BRASIL, 1998a).

Em 1987, com a publicação do relatório de Brundtland introduziu-se o conceito de desenvolvimento sustentável que se tornou a base para reorientar as políticas de desenvolvimento e suas relações com as questões ambientais. Assim,

[...] passamos a vislumbrar como meta uma Educação Ambiental para a sustentabilidade socioambiental (...) como um processo de transformação do meio natural que, por meio de técnicas apropriadas, impede desperdícios e realça as potencialidades deste meio, cuidando da satisfação da necessidade de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais (SORRENTINO *et al.* 2005, p. 289).

Segundo Amorim e Cestaria (2013), o discurso sobre Educação Ambiental no Brasil surge em documentos oficiais com o Projeto de Informações sobre Educação Ambiental (1980) e com a Política Nacional do Meio Ambiente (1981).

A Constituição Federal de 1988 também estabeleceu a necessidade de se promover a Educação Ambiental, que em 1996 passou a ser discutida no currículo escolar com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neste contexto, conforme aponta Loureiro (2012, p. 88),

O movimento ambientalista ganha caráter público e social efetivo no Brasil apenas no início da década de oitenta com um viés altamente conservacionista e falar em ambiente era pensar em patrimônio natural, em um assunto técnico voltado para a resolução dos problemas ambientais identificados e em algo que impedia o desenvolvimento do país.

A própria Constituição de 1988 trouxe um capítulo direcionado ao Meio Ambiente e tornou obrigatória a Educação Ambiental, além de outros avanços na área ambiental. A proposta final de Educação Ambiental estava de acordo com as definições internacionais de Tbilisi, reafirmadas no encontro de Moscou, pelas quais insere a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, mas não como uma disciplina (BRASIL, 1998a). Todavia, segundo Loureiro (2012), a incorporação da Educação ambiental como processo educativo produziram práticas de Educação Ambiental descontextualizadas, voltadas para a solução de problemas ligados diretamente ao meio ambiente (já que não estabeleciam relações com a categoria da educação e os educadores ambientais somente incorporaram as tendências conservadora e pragmática de Educação Ambiental), estabelecendo ações dualistas entre o social e o natural.

Com a instituição do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), desenvolvido pelos ministérios da educação (MEC) e do meio ambiente (MMA) em 1994, a perspectiva de aprofundar e sistematizar a Educação Ambiental no sistema escolar e direcionar uma gestão ambiental para a formação da consciência pública multiplicaram as ações ambientais no país (BRASIL, 1998a).

Desta forma, em 1997, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incluindo a dimensão ambiental no formato de tema transversal nos currículos do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental destacaram a necessidade de a escola tratar das questões que interferem na vida dos alunos, atendendo as demandas atuais da sociedade.

Essas temáticas deveriam ser incorporadas aos currículos disciplinares em

[...] um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (BRASIL, 1998b, p. 65).

Novamente, a abordagem transversal buscava a transformação dos conceitos sempre vinculados à realidade da sociedade, de modo a formar cidadãos participantes (BRASIL, 1998b). Ou seja, a Educação Ambiental deveria ser inserida no currículo a partir de temas geradores, que representariam atividade-meio, de modo a facilitar o processo (LOUREIRO, 2012).

Essa ação procurava debater a fragmentação dos conteúdos no ensino fundamental, que ainda é organizado em disciplinas, no formato grade curricular. É sabido que este formato dificulta a construção de uma visão global da realidade, da qual a discussão da temática ambiental necessita. Conforme é defendido nos PCNs (BRASIL, 1998b), é necessário que cada profissional de ensino, apesar de sua especialidade em determinada área do conhecimento, atue com a interdisciplinaridade exigida pelo tema. Além disto, que ele promova atividades que possibilitem um trabalho integrado, com o envolvimento dos alunos, em um espaço social mais amplo.

Assim, apesar das áreas de Ciências Naturais representarem as tradicionais parceiras para o desenvolvimento da temática ambiental, devido à própria natureza dos seus objetos de estudo, as demais áreas também se tornam importantes para que dentro de sua especificidade possam contribuir com a visão integrada do meio ambiente, permitindo os estudantes a trabalhar e expressar a subjetividade do ambiente (BRASIL, 1998b). Além disto, iniciou-se a discussão da inserção da Educação Ambiental nos outros níveis de Ensino.

Tal inserção tornou-se realidade a partir da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Já em seu Art. 1º, o documento define a Educação Ambiental como os processos em que o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, para qualidade de vida e sua sustentabilidade. Em seguida, afirma que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional (Art. 2º).

Entretanto, conforme análise de Lipai *et al.* (2007), a PNEA não consegue operacionalizar a Educação Ambiental no que diz respeito à incorporação ao projeto político-pedagógico, mas “[...] é possível extrair algumas diretrizes comuns, como a visão da

complexidade da questão ambiental, as interações entre ambiente, cultura e sociedade, o caráter crítico, político, interdisciplinar, contínuo e permanente” (2007, p. 30). Desta forma, Seiffert (2009) defende que a Educação Ambiental representa um importante instrumento para alcançar o patamar de desenvolvimento sustentável e sua efetividade depende da implantação de políticas públicas educacionais que impliquem em uma mudança cultural, procurando atingir a totalidade da sociedade.

Mas, nota-se que a Educação Ambiental como política pública se estabeleceu de modo inconsistente, pois até hoje se percebe a carência de programas e recursos financeiros que possibilitem sua implementação constitutiva em políticas sociais, conforme afirma Loureiro (2012). O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), por meio da Resolução nº 02/2012, define como objetivos principais: 1) sistematizar os preceitos definidos e os avanços que ocorreram na área que contribuirão com a formação de sujeitos concretos; 2) estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino; 3) orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012, p. 02).

Tais objetivos apresentaram consonância com a PNEA, reafirmando que a Educação Ambiental concebe a necessidade de ser um componente permanente da Educação Nacional, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior.

As DCNEA indicaram que a inserção da proposta curricular deveria ser constituída por meio do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino e sua inserção pode ocorrer de três maneiras: “[...] I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares” (BRASIL, 2012, p. 05). Desta forma, atualmente, está sendo institucionalizado o Programa Mais Educação, pelo Ministério da Educação, nas escolas de ensino fundamental. Este programa é uma iniciativa para a Educação Integral e de Tempo Integral por meio de atividades socioeducativas.

O programa apresenta, dentre outras, a inserção das temáticas de Sustentabilidade e Educação Ambiental. Sendo assim, passamos agora à sua apresentação e análise.

2.3 O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Os órgãos ambientais do Brasil possuem, por herança histórica, um entendimento basicamente técnico sobre a questão ambiental (LOUREIRO, 2012). Neste sentido, muitos dos programas aventados seguem esta visão.

Mas, já é sabido que “Um programa de EA para ser efetivo, deve promover, simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade ambiental”. Em outras palavras, deve suscitar a participação comunitária de modo a prover uma consciência social que possa afetar comportamentos a partir dos conhecimentos e compreensão do seu ambiente (DIAS, 1998, p. 128).

Portanto, para se almejar uma Educação Ambiental que compreenda a totalidade e a complexidade das relações ambientais e que proporcione a formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades e participativos da sociedade, deve-se “[...] unir todos os educadores de boa vontade desejosos a ensinar as pessoas a ser mais gentis e cuidadosas com a natureza” (CARVALHO, 2002, p. 153).

Reigota (2001, p. 24) afirma que “A escola é um dos locais privilegiados para a realização da Educação Ambiental, desde que dê oportunidade à criatividade”, possibilitando a autonomia de construção de conhecimentos pelo indivíduo. Isso não significa que atividades como a separação do lixo, compostagem, reciclagem, plantio de árvores, reutilização da água, etc. não sejam importantes, mas se realizadas de forma isoladas e pontuais não permitem atingir a totalidade do contexto ambiental e não se tornam reflexivas ao ponto de transformar uma sociedade. Compreende-se também que a Educação Ambiental realizada nas escolas deve promover os direitos humanos, o direito a vida e à saúde.

A inserção destes itens à pauta da Educação Ambiental a torna idealizadora de uma transformação social que busca a melhora na qualidade de vida das pessoas, subentendida na melhoria da qualidade do meio ambiente. É com esse ensejo que já não se define mais a Educação como Ambiental, mas sim que o Ambiental esteja na Educação.

Tratando-se do contexto escolar, Tristão (2004, p.48-49) afirma que existe uma dificuldade de se encaixar a Educação Ambiental em uma disciplina da estrutura curricular. Deste modo, normalmente a sua inserção ocorre por meio de projetos e atividades extracurriculares.

Apesar de muitos projetos e tentativas de se aplicar a interdisciplinaridade nas práticas educativas, nota-se que as abordagens mais utilizadas seguem a perspectiva multidisciplinar. Esta situação ocorre quando as ações realizadas condizem apenas à sobreposição de conteúdos entre disciplinas diferentes, ou vários conteúdos sejam abordados em uma mesma disciplina, desta forma não se atinge a integração de saberes e a interdisciplinaridade não ocorre efetivamente.

Isto ocorre, pois, segundo Tristão (2004, p. 53), a Educação Ambiental muitas vezes é vista como uma atividade extracurricular porque são condicionadas a serem abordadas de forma isolada dos conteúdos curriculares tornando-se apenas temas geradores de debates ou até mesmo uma disciplina especial. Por não se tratar de uma prática hegemônica a Educação Ambiental enfrenta dificuldades de encontrar lugar e espaço entre as práticas pedagógicas escolares.

Aqui cabe ressaltar que as questões ambientais impõe necessidade de internalizar os saberes ambientais em todo um conjunto de disciplinas, possibilitando a construção da compreensão da multiplicidade e dependência dos processos de ordem natural e social que determinam as mudanças socioambientais (LEFF, 2012). Neste contexto, nota-se que as iniciativas apresentadas na escola atualmente abordam a Educação Ambiental de forma fragmentada, pois este trabalho continua com características disciplinares. Um bom exemplo disso é o Programa Mais Educação, o qual descrevemos e analisamos a seguir.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO AÇÃO ARTICULADA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Programa Mais Educação (PME) é uma iniciativa do governo Federal que visa promover ações integradas de políticas públicas, para a efetivação de uma proposta de Educação Integral em tempo integral, com a realização de atividades em contraturno escolar. É um dos quarenta programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), plano lançado em 2007, pela necessidade de se estabelecer um alinhamento dos princípios constitucionais com a Política Nacional de Educação (PNE), ao ser observado que as ações, projetos e programas realizados para o enfrentamento das dificuldades de desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes, representam apenas a sobreposição de ações isoladas e pouca efetividade (BRASIL, 2009a).

Sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o PME é instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010. Conforme o Art. 1º da Portaria Interministerial nº17/07 (BRASIL, 2007) o programa é implementado a partir de ações socioeducativas realizadas no contraturno escolar, na escola ou em outros espaços sócio culturais.

Essas ações estão relacionadas aos campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, buscando melhorias no desempenho educacional, garantindo a proteção social, promovendo a formação para a cidadania e estimulando o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, a partir da inclusão de temáticas voltadas aos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia no processo educacional (BRASIL, 2007).

São objetivos do Programa:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, p. 2).

Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo Durham (2010) O Programa Dinheiro Direto na Escola aumenta a autonomia da escola para a aplicação dos recursos e diminui a burocratização do repasse de recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), pois os recursos são distribuídos diretamente às escolas, podendo ser utilizado de acordo com as necessidades de cada uma, neutralizando as influências político-partidárias.

Com a iniciativa de combater as desigualdades socioculturais, a implementação do Programa Mais Educação, iniciada em 2008, contemplou primeiramente escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básico (IDEB) ou localizado em zonas de vulnerabilidade social (BRASIL, 2009b). Nesta primeira seleção foram definidos 546 municípios, visando contemplar todas as capitais dos estados brasileiros, as cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes e as escolas municipais ou estaduais que com IDEB abaixo de 2.9 (BRASIL, 2009).

Os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação são definidos a cada ano pelo Ministério da Educação levando-se em consideração os dados referentes à realidade da escola, avaliadas pelo IDEB no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007), e mediante estudo das situações de vulnerabilidade social dos estudantes (BRASIL, 2010).

O Programa Mais Educação apresenta implementação paulatina. O número de escolas selecionadas e que optaram pela adesão ao programa entre 2008 e outubro de 2014 está relacionada pela Tabela 01:

TABELA 01. Escolas atendidas pelo Programa Mais Educação 2009-2014

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Escolas atendidas pelo PME	5.006	10.027	14.995	32.074	49.469	58.651

FONTE: Plataforma de Gestão de Indicadores (2016).

A institucionalização da aprendizagem por meio da escola, ocorre a partir de um ordenamento político e democrático. Mediante as transformações e novas características da sociedade contemporânea, a escola também se modifica, agregando novos conceitos e assumindo novas posturas, neste sentido, a educação integral que se espera a partir do PME

atribui à escola a função de articuladora central do cuidado e proteção de crianças e jovens, portanto a educação integral que se requer precisa reorganizar os tempos, espaços e saberes da escola (BRASIL, 2009b). Desta forma, conforme a política educacional do PME, devido a complexidade e multiplicidade de funções direcionadas à escola atualmente, surgem novos debates acerca de suas atribuições não mais apenas de educadora, mas também de protetora, em um contexto de Educação Integral em Tempo Integral. Esta dualidade amplia as possibilidades de atendimento das instituições escolares, o que para alguns a desfigura, enquanto para outros a torna democrática (BRASIL, 2009b).

As novas funções atribuídas ao legado escolar, ao promover mudanças estruturais e pedagógicas na escola, requerem a formação e capacitação de educadores aptos a estas novas necessidades, bem como permitir que se dediquem exclusivamente à educação, pois “a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico” (BRASIL, 2009b, p. 17), neste sentido, a escola precisa atender as demandas sociais sem se esquecer das suas especificidades educacionais.

São finalidades do Programa Mais Educação:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS;
- V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;
- VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007)

A efetivação do PME ocorre a partir da organização e parcerias entre diferentes níveis de governo e entre gestores federais, estaduais e municipais, de forma interministerial, caracterizando-se como uma gestão intersetorial⁷, tema apresentado e discutido pelo caderno “Gestão Intersectorial no Território” (BRASIL, 2009a).

Integram-se e cooperam ao PME os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente e a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República, esta articulação representa uma conquista da intervenção pública no campo educativo (BRASIL, 2009a). Propõe-se, portanto, a realização de uma Educação Integral que intensifique os processos de expansão das políticas sociais a partir dos espaços escolares, de modo a construir uma educação para todos (BRASIL, 2009b).

Em âmbito federal o Programa Mais Educação é executado e gerido pelo Ministério da Educação e no âmbito local a execução e a gestão do Programa Mais Educação são coordenadas pelas Secretarias de Educação (BRASIL, 2010).

A Portaria 17/2007 institui como competências da esfera Federativa: a) promover articulações institucionais e cooperação entre as entidades governamentais envolvidas; b) prestar assistência técnica e conceitual durante a implementação e gestão dos projetos vinculados ao programa; c) capacitar gestores e profissionais para atuar no programa; d) estimular e orientar parcerias para ampliação, aprimoramento e integração de setores públicos e privados ao programa, e como competências das esferas estaduais e municipais que aderirem ao programa: a) articular as ações de programas federais em conformidade aos projetos político pedagógico das instituições escolares; b) mobilizar a comunidade local para a oferta de espaços, participação e parcerias que possam contribuir com as finalidades do programa; c) colaborar com a capacitação dos profissionais que atuam no programa (BRASIL, 2007). Neste sentido, as ações socioeducativas implementadas pelo Programa Mais Educação consideram a ampliação do tempo e do espaço educativo das instituições escolares,

⁷ O conceito de intersectorialidade, definido por Leclerc e Moll (2012), considera que os espaços educativos podem ser compreendidos além do espaço específico da sala de aula e espaços da escola, podendo constituir-se nos espaços do bairro ou da cidade que oferecem experiências culturais.

orientadas pela concepção da formação integral e emancipadora e, entre outras atribuições, promovem:

- a) a articulação entre outras políticas públicas que atendam as mesmas finalidades do programa;
- b) a integração das atividades do programa ao projeto político-pedagógico das escolas participantes;
- c) a capacitação de gestores locais;
- d) a formação e protagonismo do alunado participante;
- e) a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas;
- f) a geração de conhecimentos e tecnologias (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação é destinado a todos os estudantes da escola. No entanto, caso não seja possível atender a totalidade dos estudantes, há a recomendação de alguns critérios para a seleção do alunado, considerando prioridade aos estudantes que: a) encontram-se em situação de risco e vulnerabilidade social; b) incentivam e influenciam positivamente seus colegas; c) apresentam defasagem escolar; d) estejam cursando os anos finais da primeira e segunda fase do ensino fundamental, período em que estão mais sujeitos ao abandono escolar, ou outros casos em que são detectados índices de repetência ou saída extemporânea; e) demonstrem interesse, assim como suas famílias, na ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2011).

Por conseguinte, a escola é autônoma para definir quais e quantos estudantes podem participar das atividades, tendo como referência seu projeto político pedagógico e o diálogo com a comunidade. Não há número máximo de estudantes, portanto a escola poderá atender a todos os seus estudantes, conforme sua disponibilidade de recursos físicos e humanos, no entanto para o início das atividades, o Programa estabelece o número mínimo de 100 estudantes (BRASIL, 2011).

A Educação Integral gerida pelo Programa possibilita abertura para a comunidade e para o trabalho dos “profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos” (BRASIL, 2011, p. 15-16), como monitores voluntários para as atividades.

Conforme o manual operacional (BRASIL, 2014), prioriza-se que os Monitores Voluntários do Programa Mais Educação sejam estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade que

possuam habilidades apropriadas e experiências que possam ser compartilhadas, incluem-se também neste perfil alunos do Ensino Médio ou EJA (Educação de Jovens e Adultos), recomendando-se que os monitores não sejam os professores da própria escola

Nesse sentido, a partir de recursos financeiros destinados ao Programa pelo PDDE, os agentes voluntários recebem valores de referência para o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação. Conforme o Manual Operacional do Programa (BRASIL, 2014). O ressarcimento do monitor é estabelecido de acordo com o número de turmas, sendo estipulado por turma os valores mensais de oitenta reais para as escolas urbanas, e cento e vinte reais para as escolas do campo.

O PME incentiva a mobilização da instituição escolar e da comunidade para a discussão da Educação Integral, inclusive professores e funcionários que não tenham envolvimento direto com o PME, para criar o que o Programa define de *Redes de Aprendizagem* (BRASIL, 2011). Além disto, busca estreitar as relações entre escola e comunidade, pois considera que “[...] sem abrir-se para a comunidade a escola dificilmente poderá cumprir sua função social, desta forma, a comunidade apresenta uma dupla dimensão ‘como agente educador’ e, ao mesmo tempo, como sujeito (coletivo) que se educa” (BRASIL, 2009c, p. 15, grifo dos autores).

Experiências em Educação Integral citadas no Programa Mais Educação (BRASIL, 2011), instituíram a figura do professor comunitário, como profissional responsável em coordenar o processo de articulação com a comunidade, com os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido. O MEC sugere, como contrapartida das redes estaduais e municipais de educação, a disponibilização de um professor do quadro efetivo das secretarias para exercer esta atribuição, preferencialmente dispondo 40 horas semanais, coordenando a oferta e execução das atividades.

O conjunto de orientações do Programa Mais Educação sugere algumas características importantes para a escolha do professor comunitário, assim é preferível que o professor/professora comunitário: a) tenha vínculo com a comunidade escolar; b) busque o consenso e possibilite o trabalho coletivo; c) seja sensível e aberto aos saberes comunitários; d) apoie novas ideias; e) apresente agrado pela convivência com a comunidade em que atua, pois estas características formam um excelente perfil para o seu trabalho, que se baseia na organização do tempo ampliado, acompanhamento dos monitores, diálogo com a comunidade, exploração de novos espaços educativos e a construção de relações entre a escola e comunidade (BRASIL, 2011).

Conforme o caderno “Mais Educação: Passo a passo” (BRASIL, 2011), os diretores das escolas que aderem ao Programa Mais Educação também recebem atribuições. A partir do Conselho escolar os diretores tem o compromisso de incentivar a participação e as relações interpessoais, promover o debate da Educação Integral em jornada ampliada, a democratização das decisões, prestar contas com transparência dos recursos recebidos e promover a organização do Comitê Local. Assim, o objetivo do Comitê Local é integrar os atores sociais do território da escola - constituído pelo entorno no qual os estudantes vivem, incluindo o conjunto dos serviços, programas, projetos e equipamentos disponibilizados por diferentes políticas públicas - para formular e acompanhar as atividades escolhidas, as parcerias e a quantidade de estudantes atendidos pelo Programa (BRASIL, 2011).

As escolas também podem receber apoio financeiro dos governos municipais e estaduais, e caso estas instâncias não disporem de recursos, a instituição poderá iniciar os debates e implementação da Educação Integral a partir das atividades do Programa Mais Educação, e atendendo às condições de permanência na escola de no mínimo sete horas diárias e cinco dias semanais, a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação poderá passar a receber recursos ampliados e específicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para educação integral (BRASIL, 2011).

Para facilitar e aumentar os laços com a comunidade e exercício da cidadania, as escolas que integram o Programa Mais Educação também podem optar pela ação Relação Escola-Comunidade. Segundo o Manual Operacional (BRASIL, 2014), trata-se de uma iniciativa de abertura das escolas aos finais de semana para realização de ações de educação não-formal, constituídas por atividades de lazer, arte, cultura, esporte entre outras, realizadas por pessoas ou instituições de forma voluntária.

Conforme o Art. 1º, do decreto nº 7.083/2010, o Programa Mais Educação “[...] tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). Nele se regulariza a ampliação do tempo que:

§ 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3o As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

Nesta configuração, observa-se que a ampliação da jornada não pode se restringir à divisão em turnos, pois poderá acarretar em uma diferenciação equivocada entre um tempo de escolarização de sala de aula, como o ensino formal a qual se competem as dimensões e ordenações pedagógicas, em oposição a um tempo informal, sem atrelamento aos compromissos educativos. É por isto que o PME aponta a revisão do currículo escolar, de forma a possibilitar a flexibilização e uma construção coletiva e articulada das ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, em oposição à compartimentalização do conjunto de conhecimentos dos saberes instituídos como escolares (BRASIL, 2009b).

O Programa Mais Educação visa envolver a comunidade nas atividades realizadas, propondo a participação dos atores sociais da comunidade, e conforme o texto de referência para o Debate Nacional de Educação Integral (BRASIL, 2009b), isso requer uma ruptura entre a dicotomia das aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares e um projeto político-pedagógico que possibilite a participação e gestão compartilhada das diversas ações que convergem para a formação integral, ressaltando que apesar de compartilhar a responsabilidade pela educação, a escola não deixa de ser necessária e insubstituível nesta ação, no entanto não pode dimensionar uma Educação Integral de forma isolada.

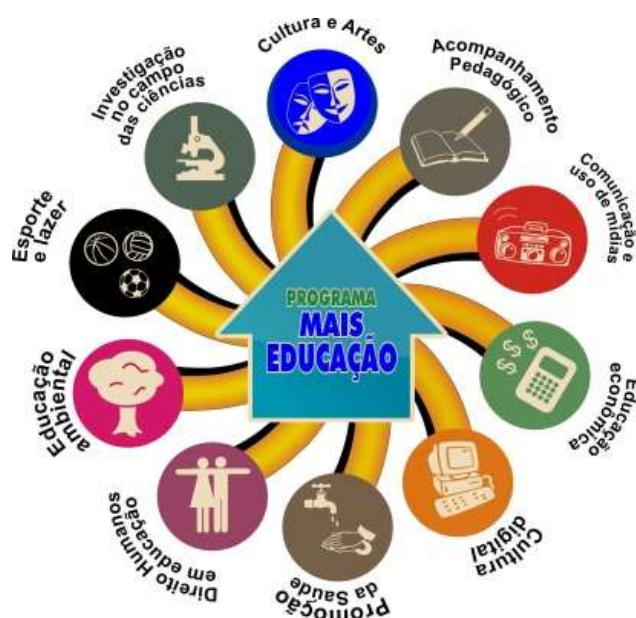
Nesse sentido, ocorre a democratização da gestão escolar, superando a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola, potencializando a participação social: dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais e outros grupos que desejam participar do projeto escolar, desta forma congregam-se sujeitos que agregam valores socioculturais significativos à formação Integral (BRASIL, 2009b).

Assim, o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral proposto pelo PME não objetiva dar conta apenas dos problemas com o baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, aumentando a jornada escolar em disciplinas específicas, mas ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral reque que as instituições educacionais organizem o currículo com base em “[...] um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo” (BRASIL, 2009b, p. 36).

Conforme o conjunto de orientações do MEC, organizadas na redação do texto *Programa Mais Educação: passo a passo* (BRASIL, 2011), as escolas que atendem aos critérios de seleção e aderirem ao PME podem optar por seis atividades por ano, a serem desenvolvidas no contraturno escolar dos estudantes e em conformidade com o projeto educativo em curso na escola.

As atividades estão subdivididas e classificadas em macrocampos, conforme listadas na Figura 02.

FIGURA 02. Macrocampos das atividades do Programa Mais Educação



FONTE: Brasil (2016).

Determina-se como obrigatória a escolha de ao menos uma atividade do macrocampo acompanhamento pedagógico. O detalhamento de cada atividade (ementa, recursos didático-

pedagógicos e financeiros, etc.) é publicado anualmente em manual específico pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, o Manual Operacional de Educação Integral.

O Manual Operacional do Programa (BRASIL, 2014) estabelece que cada turma deve ser formada por trinta estudantes, com exceção às atividades do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, que devem possuir apenas quinze estudantes. De acordo com as características e possibilidades de cada atividade as turmas poderão ser formadas por estudantes de idades e séries variadas.

Os macrocampos e atividades ofertadas pelo Programa Mais Educação estão articuladas pelo potencial educativo com vinte e quatro programas federais de políticas públicas oferecidos pelos seis ministérios integrados ao PME, condizendo assim às ações interministeriais (BRASIL, 2009a). O Quadro 01 apresenta os programas e ministérios envolvidos.

QUADRO 01. Programas oferecidos pelos Ministérios que integram as Atividades do Programa Mais Educação

	Programas
Ministério dos Esportes	Esporte e Lazer na cidade; Segundo Tempo.
Ministério da Cultura	Cineclube na Escola; Cultura Viva; Casas do Patrimônio.
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Centro de Referência Especializado de Assistência Social; Programa Atenção Integral à Família; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; PróJovem Adolescente.
Ministério da Ciência e Tecnologia	Casa Brasil Inclusão Digital; Centros Vocacionais Tecnológicos; Centros Museus da Ciência.
Ministério da Educação	Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Educação e Direitos Humanos; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Educar na Diversidade; Escola Aberta; Escola que Protege; Juventude e Meio Ambiente; Salas Recursos Multifuncionais; ProInfo.
Ministério do Meio Ambiente	Municípios Educadores Sustentáveis; Sala Verde; Viveiros Educadores.

FONTE: Adaptado de Brasil (2009c, p. 51).

Para o apoio à realização das atividades propostas pelos macrocampos do Programa, são sugeridos no Manual Operacional (BRASIL, 2014), *kits* de Materiais pedagógicos, estabelecidos conforme cada tipo de atividade. Os materiais poderão ser adquiridos pela escola com recursos do PDDE, em compatibilidade com as atividades desenvolvidas na escola. Em anexo ao Manual Operacional encontram-se planilhas com a sugestão de compra de materiais e seus valores estimados para efeito de cálculo de repasse dos recursos. Cada escola é responsável pela aquisição e qualidade dos materiais, podendo ainda sugerir adequações nos *kits* indicados, desde que estas estejam de acordo com as necessidades e sejam justificadas e acordadas com as secretarias estaduais ou municipais de educação (BRASIL, 2014).

Considera-se que entre a escola e a comunidade circulam dois saberes distintos, mas com limitações e possibilidades semelhantes. Trata-se dos conhecimentos de produção acadêmica, caracterizados como lineares e cumulativos, são desenvolvidos por áreas distintas e específicas, privilegiam como as coisas funcionam e não o seu fim, em oposição encontram-se os conhecimentos populares produzidos a partir de experiências que privilegiam a finalidade das coisas para as necessidades humanas. As Redes de Aprendizagem que são sugeridas pelo Programa Mais Educação envolvem vários atores educacionais que podem contribuir potencialmente para a Educação Integral (BRASIL, 2009c).

Para esclarecer como estas redes de conhecimento possam se estabelecer entre escola e comunidade, o MEC divulgou em 2009 o caderno intitulado “Rede de Saberes Mais Educação” (BRASIL, 2009c), que utiliza Mandalas para explicitar e incorporar as relações entre os saberes de diversas origens. O grupo de autores deste material optou pela utilização de Mandalas por considerá-la um símbolo de totalidade, que possibilita estabelecer inúmeras possibilidades de relações entre a escola e a comunidade.

As Mandalas do Programa Mais Educação, apresentadas no material supra citado, foram elaboradas pela integração dos saberes comunitários, escolares e programas do governo federal com a finalidade de auxiliar na construção de estratégias pedagógicas para educação integral a fim de estabelecer um intercâmbio de saberes, promovendo o que se pode denominar de educação intercultural (BRASIL, 2009c).

O Caderno “Rede de Saberes” apresenta uma “Mandala Mãe” para a elaboração de projetos pedagógicos em Educação Integral pois estrutura-se a partir do diálogo entre os saberes comunitários, os escolares e os programas federais e municipais. No entanto observa-se nesta Mandala apenas a inclusão de sete macrocampos, com nomes distintos aos

documentos “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (BRASIL, 2011) e Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014).

São sugeridas onze áreas distintas de saberes comunitários, que podem ser alterados conforme a realidade e necessidades de cada escola e comunidade, a mandala dos saberes comunitários (Figura 03) ocupa o centro da Mandala Mãe do Programa.

Figura 03. Mandala dos Saberes Comunitários



FONTE: Brasil (2009c, p. 41).

Os saberes escolares também são estruturados em uma Mandala. É importante considerar a experiência escolar para além dos desafios que os diversos conteúdos propõem cotidianamente aos estudantes, estabelecendo-se relações entre o conceito, aplicação e mobilização do conhecimento, considerando os saberes escolares além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, incluindo as habilidades, procedimentos e práticas que tornam os sujeitos do processo educacional também formuladores de conhecimentos, conferindo significado e sentido ao que aprendem (BRASIL, 2009c).

A mandala para os conhecimentos escolares (Figura 04) é inspirada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), ao propor relações entre conteúdo e contexto em uma visão interdisciplinar, apresentando as disciplinas do conhecimento escolar por áreas (BRASIL, 2009c).

Figura 04. Mandala dos Saberes Escolares



FONTE: Brasil (2009c, p. 45).

Também é apresentada uma Mandala de Relações de Saberes para demonstrar que os saberes comunitários e os escolares possuem pontos comuns de investigação, sendo papel do professor relacioná-los (BRASIL, 2009c).

Como na tática do Programa Mais Educação os programas de governo são os mediadores da aprendizagem, e se relacionam diretamente aos Macrocampos estabelecidos pelo Ministério da Educação, os mesmos devem ser escolhidos conforme as necessidades e potencialidades de cada comunidade (BRASIL, 2009c). O documento “Rede de Saberes” (BRASIL, 2009c) também apresenta uma Mandala que estabelece as relações entre os programas do governo federal e os macrocampos do Mais Educação, ambos já apresentados neste capítulo.

Destaca-se que cada escola tem autonomia para desenvolver as relações entre saberes escolares e comunitários conforme sua realidade e projeto educacional. Os projetos se estabelecem a partir da interseção dos saberes escolares com os comunitários por meio dos programas de políticas públicas do governo (BRASIL, 2009c).

Este desafio aumenta se pensarmos que cada escola e cada comunidade, mesmo que com aportes de programas de governo, são responsáveis pela superação de seus próprios limites vividos, porque são elas que os conhecem e que podem reinventá-los. O desafio do programa, portanto, é estruturar-se sob uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade (BRASIL, 2009c, p. 89).

No intuito de que as ações interministeriais e intersetoriais ocorram de modo satisfatório foram criados o Fórum Interministerial Mais Educação, o Comitê Metropolitano Mais Educação e o Comitê Local Mais Educação, que articulam os trabalhos entre as instâncias federal, estadual e municipal (BRASIL, 2009a), sendo atribuições:

QUADRO 02. Atribuições do Fórum Interministerial, Comitê Metropolitano e Comitê Local Mais Educação

FÓRUM INTERMINISTERIAL MAIS EDUCAÇÃO	Tem o compromisso de promover a articulação institucional e cooperação técnica entre ministérios e secretarias federais, governos estaduais e municipais. Apresenta caráter normativo e deliberativo. Formado pelos ministérios que integram o programa.
COMITÊ METROPOLITANO MAIS EDUCAÇÃO	Tem o compromisso de articular as ações de programas do Governo Federal, bem como de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens em curso em seus territórios e populações. Apresenta caráter consultivo, propositivo e indutor. Formado pelas Secretarias Estaduais e Municipais, Universidades, Unidade Executora do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, outros Conselhos Estaduais e Municipais.
O COMITÊ LOCAL MAIS EDUCAÇÃO	Tem o compromisso de integrar diferentes atores do território para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral. Formado pelo representante do comitê metropolitano, Diretor da escola, professor comunitário, profissional responsável pela unidade executora do PDDE, professores, educadores, profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais.

FONTE: Adaptado de Brasil (2009a).

Assim, instâncias federais, estaduais e locais atuam de forma articulada na proposta de Educação Integral trazida pelo Programa Mais Educação, em consonância com a intersetorialidade, que enseja explicitar as potencialidades dos programas ministeriais na implementação da Educação Integral baseada nas realidades locais dos estudantes.

Conforme o Programa Mais Educação, a intersetorialidade possibilita que cada município defina seus critérios de implementação de acordo com os fatores de relevância da realidade municipal, ou seja, permite-se definir as articulações setoriais mais relevantes e adequadas a cada contexto local (BRASIL, 2009a), favorecendo uma formação integral de acordo com as necessidades do alunado.

3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

O Estado do Paraná apresenta pela instrução nº 012/2014 (PARANÁ, 2014) um manual próprio para a operacionalização da Educação Integral, no qual a Secretaria de Estado da Educação propõe a reorganização das atividades educacionais ofertadas em contraturno pela Rede Pública Estadual de Ensino, “constituindo uma Política de Educação Integral em Jornada Ampliada, que compreende toda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagens aos estudantes” (PARANÁ, 2014, p. 01).

No Estado Paraná a oferta de Educação Integral em Jornada Ampliada contempla os seguintes programas:

1. Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo AETE – em contraturno, 4 horas semanais.
2. Programa Esporte Cidadão Unilever – em contraturno, de 6 a 12 horas semanais.
3. Atividades complementares curriculares em contraturno – ofertadas em contraturno composta pelos macrocampos Aprofundamento da Aprendizagem, Experimentação e Iniciação Científica, Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Tecnologias da Informação, da comunicação e Uso de Mídias, Meio Ambiente, Direitos humanos, Promoção da Saúde, Mundo do Trabalho e Geração de Renda. Podem ser periódicas (2 horas diárias em dois dias da semana, para o mesmo grupo ou grupos diferentes de estudantes), ou permanentes (3 horas diárias nos cinco dias da semana, para estudantes matriculados na mesma e série/ano/escola). As Atividades Complementares Curriculares Permanentes são desenvolvidas somente nas escolas que não participam do Programa Mais Educação.
4. Programa Mais Educação – conforme o manual os objetivos do PME são: 1. Ofertar atividades organizadas em macrocampos, com a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas; 2. Promover a participação da comunidade na gestão, estimulando a interação entre escola, comunidade e o Conselho Escolar; 3. Promover a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

As escolas estaduais selecionadas que confirmarem a adesão ao Programa Mais Educação passam a receber os benefícios do Programa Dinheiro Direto na Escola e devem atender as especificações do Manual Operacional de Educação Integral elaborado pelo MEC. A secretaria de Estado da Educação define o período de adesão e avaliação dos Planos de Atendimento enviados pelas escolas (o plano de atendimento deve apresentar as atividades selecionadas para serem desenvolvidas pelo Programa na escola), que devem declarar as informações solicitadas para tal.

As atividades realizadas no PME, de duas a três atividades, devem ser ofertadas em três horas diárias nos cinco dias letivos da semana, contabilizando sete horas diárias com o turno de escolarização dos alunos, estas atividades devem ser propostas pelo coletivo da escola, com a participação de todos e podendo ser realizadas em outros locais, além do espaço escolar (PARANÁ, 2014).

Segundo a instrução nº 012/2014 (PARANÁ, 2014) as turmas devem ser compostas por trinta e cinco estudantes, permitindo que os alunos inscritos no programa sejam de idades e séries/anos finais variados do ensino fundamental. Prioriza-se a participação de alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e os alunos selecionados devem obrigatoriamente participar de todas as atividades ofertadas pelo Programa na escola. Em eventual desistência, a vaga pode ser aberta a outro aluno e caso haja uma desistência muito grande, a escola pode solicitar a redução no número de alunos ou o cancelamento do programa.

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná orienta como recursos humanos para a operacionalização do Programa Mais Educação: a) a disponibilização de professores que possuam formação específica, sendo quinze horas semanais de professores destinadas ao desenvolvimento das atividades (para cada turma de alunos atendida pelo Programa), ficando este profissional responsável pelo plano de trabalho docente e por acompanhar, coordenar e desenvolver efetivo trabalho com alunos e monitores b) contar com monitores (estudantes universitários em processo de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, estudantes de Educação de Jovens e Adultos, estudantes da Educação Profissional ou do Ensino Médio, preferencialmente que não sejam da mesma escola, ou pessoas da comunidade com saberes específicos sobre a atividade), que desenvolvem atividades junto aos professores; c) disponibilização da equipe pedagógica para organizar junto ao coletivo de professores o planejamento e a execução das atividades que serão desenvolvidas pelos monitores, d) compete aos Núcleos Regionais de Educação distribuir as aulas destinadas ao Programa Mais Educação (PARANÁ, 2014).

É importante ressaltar que conforme a instrução, os professores da rede pública estadual não poderão atuar como monitores.

Sobre a metodologia a ser utilizada nas atividades do Programa Mais Educação a instrução nº 012/2014 (PARANÁ, 2014) traz orientações com base no Manual Operacional de Educação Integral elaborado pelo MEC em 2014, e orientando que as atividades sejam trabalhadas de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos, fomentando “[...] práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas cultura, das tecnologias e de outras temáticas” (PARANÁ, 2014, p. 15) propondo para isto uma metodologia participativa.

À Secretaria de Estado da Educação são atribuídas as funções de: a) encaminhar orientações quanto à proposta Pedagógica a ser desenvolvida nas atividades do Programa Mais Educação, b) indicar técnicos para coordenar e acompanhar o programa, c) orientar e acompanhar o desenvolvimento do programa em conjunto aos Núcleos Regionais de Educação, d) avaliar e acompanhar as atividades postadas no sistema de Acompanhamento da CELEPAR/SEED e e) promover a formação para os núcleos, diretores, pedagogos, professores e monitores; entre outras (PARANÁ, 2014).

São atribuições dos Núcleos Regionais de educação: a) orientar o processo de adesão ao programa, bem como a implantação e o funcionamento do programa b) orientar e acompanhar a inserção e atualização de dados e avaliação das atividades no sistema de Acompanhamento, c) realizar o acompanhamento pedagógico e visitas técnicas periódicas às instituições de ensino e e) acompanhar o desenvolvimento das atividades, entre outras.

Às instituições de ensino compete: a) reunir o conselho escolar para a determinação das atividades, b) inserir no Sistema de Acompanhamento no início a proposta pedagógica de cada atividade, c) preencher o Livro de Registro de Classe – um por turma e por atividade e d) propor uma metodologia participativa. O professor coordenador do Programa por sua vez deve: organizar, orientar e acompanhar as atividades escolhidas e que são desenvolvidas pelos monitores (PARANÁ, 2014).

3.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Por se tratar de um Programa interministerial e intersetorial, com o objetivo de promover a Educação Integral, o Programa Mais Educação envolve ações e práticas relativas a várias políticas públicas, incluindo a Educação Ambiental, em articulação com o Ministério do Meio Ambiente. Considera-se neste trabalho que os Macrocampos “Educação Ambiental” ofertado para as escolas urbanas, e “Agroecologia” ofertado para as escolas do campo, pelo Programa Mais Educação, representa um meio pelo qual a Educação Ambiental está sendo institucionalizada nas escolas que realizam sua adesão.

No âmbito das questões ambientais, as escolas urbanas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2014, puderam optar pelo macrocampo “Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal)”. Conforme o Manual Operacional (BRASIL, 2014) o macrocampo “Educação Ambiental” deve constituir-se a partir de processos pedagógicos que transformem as escolas em espaços educadores sustentáveis, favorecendo a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas para a sustentabilidade sócio ambiental e econômica, a compreensão da função social dos tributos e o reconhecimento das formas sustentáveis de ser e estar no mundo, com foco no espaço físico, gestão e currículo, a partir de atividades baseadas em experiências que motivem a criatividade e o protagonismo, a educação voltada para a cidadania e para o consumo consciente e responsável.

Tendo em vista a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, o Manual Operacional (BRASIL, 2014) ressalta a realidade do campo como “[...] o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano” (BRASIL, 2014, p. 21). Portanto, conforme este documento, as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas.

As atividades realizadas pelo Programa Mais Educação devem ser definidas de acordo com o Projeto Político Pedagógico e a realidade das Instituições de ensino. Para tanto, para as escolas do campo, devido diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais das escolas urbanas, são ofertadas atividades em macrocampos distintos que possuem como base as categorias terra, cultura e trabalho (BRASIL, 2014).

Com o interesse de investigar a institucionalização da Educação Ambiental pelo Programa Mais Educação, observa-se que a temática ambiental para as escolas do campo é abordada nos macrocampos *Agroecologia* e *Iniciação Científica*, com a oferta de atividades para o ano de 2014.

Conforme o Manual Operacional (BRASIL, 2014), as atividades de agroecologia promovem ações de Educação Ambiental que buscam desenvolver conhecimentos e competências para a sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e construção de valores sociais, baseados na agricultura familiar, na cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade, por representarem princípios fundamentais para a sustentabilidade. São desenvolvidas atividades que recuperam antigas técnicas tradicionais e culturas locais de cultivo do solo, agregando os conhecimentos científicos aos saberes locais, propiciando debates sobre a produção de alimentos, segurança alimentar, proteção da biodiversidade, qualidade de vida e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O macrocampo *Iniciação Científica*, ofertado apenas para as escolas do campo chama atenção por definir em sua ementa atividades que envolvem processos de investigação de problemas ambientais e sustentabilidade, orientando os estudantes a buscar e encontrar soluções por meio da pesquisa (BRASIL, 2014).

O quadro 03 sintetiza os Macrocampos e atividades ofertadas em 2014 pelo Programa Mais Educação e suas respectivas ementas, para as escolas urbanas e do campo, que envolvem questões socioambientais, suscitando a institucionalização da Educação Ambiental nas escolas públicas por meio deste processo.

QUADRO 03. Ementa das atividades de contexto ambiental ofertadas pelo Programa Mais Educação para o ano de 2014, para escolas urbanas e do campo.

Atividades		Ementa
Macrocampo Educação Ambiental (Escolas Urbanas)	Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica	Atividades baseadas em experiências que motivem a criatividade, protagonismo, a educação para o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais; desenvolvam a consciência sobre a importância social e econômica dos tributos, bem como a participação no controle social dos gastos públicos, por meio da atuação de professores, estudantes e da comunidade em geral. Temas que poderão ser trabalhados: esporte, mercado e valor econômico; cultura e novas tecnologias; criatividade e individualidade; solidariedade; ciências da natureza e consumo consciente; protagonismo e empreendedorismo social; cultura digital e arranjos produtivos locais; sistemas solidários de economia; funções do Estado e percepção da função dos tributos.
	Horta Escolar	Desenvolvimento de experiências de cultivo da horta como um espaço educador sustentável, a partir do qual se vivencia processos de produção de alimentos, segurança alimentar, práticas de cultivos relacionados à biodiversidade local e à formação de farmácias vivas e de combate ao desperdício, à degradação e ao consumismo, para a melhoria da qualidade de vida.
	Jardinagem Escolar	Intervenção para a qualificação do ambiente escolar, como espaço de cuidados, de práticas de permacultura, de afeição pela vida, de educação sensorial e de interação com a biodiversidade, por meio do cultivo de plantas ornamentais nativas, medicinais, aromáticas, comestíveis, cercas vivas, arborização e de práticas que auxiliam a repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar na vida cotidiana.
	COM-VIDAS (organização de coletivos pró meio-ambiente)	Com esta atividade a escola poderá criar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, a COM-VIDA, visando intercâmbios entre escola e comunidade. Esta atividade visa combater as práticas relacionadas ao desperdício, à degradação e ao consumismo para a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Seu objetivo é fomentar o debate sobre a produção de alimentos, a segurança alimentar, o resgate de cultivos originais, a manutenção da biodiversidade local e a formação de farmácias vivas, em sua conexão com a qualidade de vida e a prática educativa. Um exemplo desta atividade é a implantação da horta como um espaço educador sustentável que estimule a incorporação, a percepção e a valorização da dimensão educativa a partir do meio ambiente.
	Conservação de solo e composteira	canteiros sustentáveis (horta) e/ou Jardinagem escolar – Desenvolvimento de proposta para construção de jardim ou horta para produção de alimentos, medicinais, fibras e bioenergia por meio de um sistema que una coleta seletiva e triagem de lixo; compostagem; minhocário; sistemas de captação, tratamento e reaproveitamento de águas; energias renováveis; bioconstrução; produção de alimentos; etc.
	Uso eficiente de Água e Energia	Esta atividade visa criar um espaço de discussão e aprofundamento sobre o uso sustentável da água e da energia. Com auxílio de um kit de análise de água, crianças e jovens aprendem a avaliar a qualidade da água utilizada na escola e em suas comunidades. A partir da análise, os estudantes dialogam sobre o ciclo da água e a sua importância na manutenção dos ecossistemas. Além disso, podem construir um filtro ecológico para “reciclar” a água cinza (proveniente de torneiras de pias de cozinha e lavatórios), e uma cisterna de coleta de água da chuva para irrigação de plantas e hortas locais. A atividade propõe a reflexão sobre o uso de energia e a realização de pequenas adaptações na estrutura física da escola a fim de tornar mais eficiente o consumo de água e energia.

Macrocampo Agroecologia (Escolas do Campo)	Canteiros Sustentáveis	Desenvolvimento de experiências de cultivo de plantas medicinais, canteiros de hortaliças, mudas de espécies nativas para o reflorestamento de áreas degradadas, resgate de cultivos originais do bioma da região e tecnologias de manejo sustentável de plantas; (Assim, é possível construir uma horta, que pode servir como fonte de alimentos para a merenda escolar, viveiros destinados a produzir mudas de espécies nativas para o reflorestamento de áreas degradadas, farmácias vivas, formadas por plantas com propriedades medicinais e outros canteiros sustentáveis compatíveis com o bioma local.).
	COM-VIDAS (organização de coletivos pró meio-ambiente)	Coletivo escolar que promove o diálogo e pauta decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e alimentação sustentável e o respeito aos direitos humanos e à diversidade. Este colegiado envolve estudantes, professores, gestores, profissionais de apoio e comunidade com o objetivo de trabalhar a educação ambiental na escola, estabelecendo relações da comunidade escolar com seu território em busca de melhoria da qualidade de vida. A constituição desse coletivo é fundamental para o planejamento das ações e o acompanhamento da transição das escolas rumo à sustentabilidade nas suas distintas dimensões (social, econômica, ética e cultural), fazendo pequenas adaptações na estrutura física da escola e promovendo o debate sobre a Pegada Ecológica da escola e as possibilidades de redução do impacto dos estilos de vida e padrões de consumo sobre o planeta.
	Conservação do Solo e Composteira	A atividade visa o consumo sustentável e a gestão de resíduos convidando os estudantes a debater sobre o cuidado com o meio ambiente, o consumo consciente, a geração de lixo e seus impactos, a importância da coleta seletiva e do descarte adequado. A construção de uma composteira ou um minhocário para processar o lixo orgânico gerado na escola, produzindo um material fértil que pode ser utilizado como adubo em hortas e plantações ou até mesmo biocombustível, em associação com outras escolas, é o objetivo desta atividade.
	Cuidado com Animais	Atividades de estudo dos animais de cada região, diferentes espécies e suas características, manejo, hábitos alimentares, tratamento de dejetos, cuidado sanitário com fitoterapia e homeopatia e demais tecnologias apropriadas e sustentáveis. A aprendizagem de sala de aula e laboratório pode ser aplicada em visitas e oficinas nas propriedades dos estudantes e/ou entorno da escola.
	Uso eficiente da Água e Energia	Esta atividade visa criar um espaço de discussão e aprofundamento sobre o uso sustentável da água e da energia. Com auxílio de um kit de análise de água, crianças e jovens aprendem a avaliar a qualidade da água utilizada na escola e em suas comunidades. A partir da análise, os estudantes dialogam sobre o ciclo da água e a sua importância na manutenção dos ecossistemas. Além disso, podem também construir um filtro ecológico para “reciclar” a água cinza (proveniente de torneiras de pias de cozinha e lavatórios), e uma cisterna de coleta de água da chuva para irrigação de plantas e hortas locais. A atividade propõe a reflexão sobre o uso de energia e a realização de pequenas adaptações na estrutura física da escola a fim de tornar mais eficiente o consumo de água e energia.
Macrocampo Iniciação Científica (Escolas do Campo)	Iniciação Científica	Investigação no campo das Ciências da Natureza sobre meio ambiente e sustentabilidade, enfocando temáticas como: proteção dos mananciais hídricos, conservação do solo, impacto das mudanças climáticas, flora e fauna nativas, uso e aproveitamento racional da água, energia limpa, etc., a fim de que ciência e tecnologia se constituam como dispositivos de reconhecimento e recriação. Este processo engloba a criação de Laboratórios e Projetos Científicos, criação de Feiras de Ciência, a inscrição no Prêmio Ciências do Ministério da Educação e/ou a participação na Olimpíada Brasileira de Ciências, além de organização, manutenção e acompanhamento de exposições, demonstrações e experimentos.

FONTE: Adaptado de Brasil (2014).

Conforme o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014), as atividades dos macrocampos devem ser trabalhadas a partir da interdisciplinaridade considerando o contexto social dos sujeitos do processo educacional e a perspectiva da formação integral dos sujeitos. Deste modo, conforme o documento, as atividades precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual (BRASIL, 2014).

O Manual enfatiza que, apesar de as atividades estarem divididas em macrocampos, as atividades se interligam com as quatro áreas de conhecimento do currículo da base nacional comum (sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), assim “na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico” (BRASIL, 2014).

3.3 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO/PR

Com vistas às atividades realizadas no Programa Mais Educação que sugerem a institucionalização da Educação Ambiental, selecionou-se o Núcleo de Educação de Toledo/Paraná para sua análise, a fim de identificar se este conjunto de aplicações amplia a visão prática da Educação Ambiental nas escolas, respondendo à questão principal deste trabalho.

O Estado do Paraná apresenta trinta e dois Núcleos Regionais de Educação (NRE), em destaque (Figura 05) o Núcleo Regional de Toledo é composto por dezesseis municípios e cem escolas. Conforme dados da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), no ano de 2014, aderiram ao Programa Mais Educação vinte e sete escolas, sendo ofertadas 34 atividades, totalizando um número de 1100 alunos atendidos pelo Programa (SEED, 2016).

QUADRO 04. Atividades dos macrocampos Educação Ambiental, Agroecologia e Iniciação Científica, ofertadas pelo PME em 2014 para o NRE Toledo

Programa Mais Educação - NRE Toledo - 2014						
Escolas	Total: 27 escolas e 34 atividades Relacionadas às questões ambientais - 20 atividades:					
	escolas urbanas (7)		escolas do campo (12)			
Macrocampo	Educação Ambiental (7)		Agroecologia (8)			Iniciação Científica (5)
Atividades	Horta escolar (6)	Educação econômica (1)	Canteiros sustentáveis (4)	Conservação de solo e composteira (3)	Uso eficiente de água e energia (1)	Iniciação Científica (5)

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Para a análise de conteúdo, conforme o método proposto por Bardin (2010), após a leitura dos documentos selecionados, elaboraram-se critérios de análise para cada item⁸ apresentado pelos projetos das atividades a serem realizadas. As análises consideraram as orientações do manual operacional (BRASIL, 2014) e da trilogia de textos do Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009a), Educação Integral: Texto de referência para debate Nacional (BRASIL, 2009, c) e Rede de saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c).

No que tange aos conteúdos abordados pelos projetos, a análise foi realizada a partir das ementas das atividades, descritas no manual operacional (BRASIL, 2014), julgando-se o enquadramento ou não nos seguintes critérios: se os conteúdos indicados nos projetos a) representam conteúdos técnicos da atividade; b) indicam conteúdos específicos do currículo escolar; c) consideram as relações com o contexto dos estudantes. Considera-se para o último critério a contextualização como simples relações com o cotidiano dos estudantes, sem a necessidade de indicar estritamente as relações com os saberes comunitários, como requer o Programa.

Com a finalidade de facilitar a visualização dos resultados, enumeraram-se os vinte projetos em análise e elaborou-se a Tabela 02, contendo a indicação de atendimento ou não de cada critério.

⁸ Os projetos das atividades encaminhados apresentaram os itens intitulados: 1. Conteúdos; 2. Objetivos; 3. Encaminhamento Metodológico; 4. Local; 5. Resultados esperados para 5.1 o aluno, 5.2 a escola, 5.3 a comunidade; 6. Referências; 7. Avaliação.

TABELA 02. Análise de conteúdo do item “conteúdo” dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo

		Os conteúdos indicados no projeto...		
		representam conteúdos técnicos da atividade?	indicam conteúdos específicos do currículo escolar?	consideram as relações com o contexto dos estudantes?
Horta escolar	1	sim	não	não
	2	sim	sim	não
	3	não	não	sim
	4	sim	sim	sim
	5	sim	sim	sim
	6	não	sim	sim
Educação Econômica	7	sim	não	sim
Canteiros sustentáveis	8	não	sim	sim
	9	sim	sim	sim
	10	sim	sim	sim
	11	sim	não	sim
Conservação de solo e composteira	12	sim	sim	não
	13	sim	sim	sim
	14	sim	sim	não
Uso Eficiente de água e energia	15	sim	sim	não
Iniciação científica	16	sim	sim	não
	17	não	sim	sim
	18	não	sim	não
	19	sim	sim	sim
	20	sim	não	sim

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Observa-se que 75% dos projetos apresentam conteúdos técnicos de cada atividade em conformidade com as ementas, 75% consideram os conteúdos previstos no currículo escolar e apenas 65% consideram a contextualização dos conteúdos.

Como observação geral sobre este item nota-se a preocupação em relacionar os conhecimentos a serem desenvolvidos com os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Observa-se em muitos projetos a generalização dos conteúdos em relação à temática das atividades e macrocampos, ocorrendo na maioria das vezes o estabelecimento de relações entre os conteúdos específicos para a atividade com o contexto de uma forma subjetiva, e não com a inserção dos saberes locais.

Torna-se importante salientar neste momento da análise que os saberes comunitários ocupam o lugar central da Mandala mãe estabelecida para o Programa, o que nos indica que os saberes comunitários deveriam ocupar a centralidade dos conteúdos a serem abordados. No entanto, os Projetos das atividades não realizam este direcionamento, indicando em grande parte apenas os conteúdos técnicos de acordo com as ementas das atividades e com os conteúdos específicos do currículo escolar.

O Programa Mais Educação indica os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio como base para o estabelecimento dos conteúdos escolares. Neste documento os conteúdos são apresentados por áreas do conhecimento e de forma interdisciplinar, no entanto nos projetos observa-se comumente a apresentação de conteúdos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, documento que estabelece os conteúdos de maneira hierárquica, sendo: Conteúdos Estruturantes, Conteúdos Básicos e Conteúdos Específicos.

Indicam-se aqui duas inconsistências: uma referente ao próprio Programa, que neste momento da discussão gera o questionamento: Por que o PME considera os Parâmetros para o Ensino Médio se o mesmo é direcionado para o Ensino Fundamental?

Outra inconsistência é percebida pela ausência dos saberes comunitários nos projetos, referência está discutida e apresentada pelos documentos do Programa. Estima-se pela análise referente ao item “conteúdo” dos projetos que os saberes comunitários são incluídos de maneira intencional ou não (não há parâmetros para se definir a intencionalidade ou não dos autores dos projetos neste caso) pela simples contextualização da realidade dos estudantes. Apesar da não concordância com a proposta e iniciativa do programa, reconhece-se neste momento que ao menos ocorre à tentativa ou a menção da contextualização em parte dos projetos.

O próximo item de análise trata-se dos objetivos indicados nos projetos. Para esta análise consideraram-se as ementas das atividades, e a educação integral pretendida pelo Programa, debatida e apresentada pelos seus documentos oficiais. Os critérios de análise instituídos foram: a) se os objetivos dos projetos estão de acordo com a ementa das atividades e b) se os objetivos dos projetos estão de acordo com os objetivos definidos para o Programa. A Tabela 03 indica os projetos que atendem ou não critérios estabelecidos.

TABELA 03. Análise de conteúdo do item objetivos dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo

		Os objetivos do projeto....	
		estão de acordo com as ementas das atividades?	estão de acordo com os propostos pelo Programa?
Horta escolar	1	Sim	em partes
	2	em partes	não
	3	em partes	não
	4	sim	sim
	5	em partes	sim
	6	em partes	sim
Educação Econômica	7	sim	não
Canteiros sustentáveis	8	sim	em partes
	9	sim	em partes
	10	sim	não
	11	sim	em partes
Conservação de solo e composteira	12	sim	em partes
	13	sim	em partes
	14	em partes	não
Uso Eficiente de água e energia	15	sim	não
Iniciação científica	16	em partes	não
	17	em partes	sim
	18	em partes	em partes
	19	sim	não
	20	em partes	não

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

O Programa Mais Educação tem por objetivos, em conformidade ao Decreto nº 7083/2010, desenvolver uma política de educação em tempo integral promovendo o diálogo entre os saberes escolares e saberes locais, favorecendo a convivência entre os alunos, professores e suas comunidades, bem como disseminar estas experiências. Ao se efetuar a análise de conteúdo dos projetos observa-se que apenas um pequeno percentual, que corresponde a 20%, atende completamente aos objetivos definidos pelo documento supracitado, enquanto uma porcentagem considerável de 45% não especifica seus objetivos em conformidade ao esperado para o Programa. Por outro lado, os objetivos indicados pelos projetos estão de acordo, ou ao menos em parte, com o sugerido nas ementas das atividades.

Essa situação nos leva a encarar o fato de que a realização das atividades sugeridas pelos macrocampos, em sua maioria, não estão sendo desenvolvidas de acordo com os objetivos propostos pelo Programa, indicando um distanciamento entre o teórico pretendido no Programa e o teórico pretendido pelos projetos das atividades. Neste sentido, esta situação nos leva também a questionar se a prática ocorre de fato para a efetivação de uma educação em tempo integral que propicie a integração de saberes, escola e comunidade.

Outro item analisado dos projetos intitula-se *encaminhamento metodológico*. O PME indica a interdisciplinaridade e uma metodologia participativa na realização de suas atividades.

A análise desse item foi realizada a partir da ementa das atividades, conforme os conteúdos e objetivos apresentados pelos próprios projetos e de acordo com a metodologia proposta pelo Programa. Em geral, o este item apresentou muitas inconsistências, em muitos casos indicando objetivos e não de fato encaminhamentos metodológicos, dificultando a sua classificação em categorias de análise.

Tona-se plausível neste item apenas conferir que, dos projetos analisados, nenhum apresenta menções claras sobre a utilização da metodologia participativa e apenas um dos projetos indica a interdisciplinaridade nos encaminhamentos metodológicos. Percebe-se em metade (50%) dos projetos uma grande ênfase em destacar horta escola, canteiros e realização de compostagem como as metodologias de ensino para as atividades relacionadas e compreende-se que os espaços citados representem apenas instrumentos para a construção do conhecimento, sendo necessária uma intervenção metodológica para que a aprendizagem ocorra a partir deste instrumento.

O Programa Mais Educação visa uma educação integral em tempo integral com a ampliação de tempos e espaços. Conforme o texto Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2011), essa estratégia promove também o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação, família e comunidade, mantendo a coordenação por parte da escola.

Retoma-se aqui que a ampliação dos espaços também é defendida por Setubal e Carvalho (2012) ao afirmarem que a ampliação do tempo não pode ser restrita ao espaço escolar, pois a escola não consegue sozinha oferecer as aprendizagens requeridas pela sociedade atual.

Quanto aos espaços destinados à realização das atividades do PME, sugere-se que sejam utilizados espaços potenciais da própria comunidade, no entanto, apenas um dos

projetos analisados indica a utilização de um ambiente que não seja o escolar, indicando ainda a participação de outra entidade nas ações.

A não indicação de outros espaços, que não sejam escolares, sugerem inconsistências quanto aos fundamentos do Programa. Apesar de os projetos indicarem o preenchimento de um item denominado “lugar”, o mesmo é reduzido à indicação da escola, com exceção apenas ao caso citado anteriormente, e outros dois casos em que se observam as menções de entornos e arredores, no entanto julga-se que não sejam espaços potenciais da comunidade, pois se entende que entornos e arredores sejam conceitos de espaços de acesso à escola.

A não citação de outros espaços educativos para a realização das atividades nos leva à afirmação de que as atividades não estão atendendo a esta finalidade do Programa. Observam-se afirmações inconsistentes sobre o uso do espaço escolar, como na transcrição a seguir: *usar o espaço ocioso da escola com a horta escolar e manter os alunos na escola.*

Os projetos em análise apresentam um item referente aos resultados esperados, de forma *subdividida para os alunos, para a escola e para a comunidade*. Este item foi analisado a partir dos ideais apresentados pelos textos oficiais do Programa que, em síntese, visa fornecer aos educandos a formação integral de qualidade em tempo integral, à escola uma gestão democrática e participativa na efetivação do seu projeto político pedagógico e para a comunidade o compartilhamento da função educadora e abertura da escola para trocas de conhecimento e estabelecimento de relações entre os saberes comunitários e escolares.

Para facilitar a visualização dos resultados, enumeraram-se os vinte projetos em análise, contendo a indicação de atendimento ou não dos critérios estabelecidos a) para o aluno a formação integral, b) para a escola a gestão democrática e participativa, c) para a comunidade a participação de forma a agregar valores socioculturais significativos à formação Integral (Tabela 04).

TABELA 04. Análise de conteúdo do item “resultados esperados” dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo

		Os resultados esperados estão de acordo com o proposto pelos textos oficiais do Programa?		
		Para o Aluno: (na pretensão da formação integral)	Para a escola: (na pretensão da gestão democrática)	Para a comunidade: (na pretensão de estabelecer relações)
Horta escolar	1	sim	não	sim
	2	não	não	não
	3	não	não	não
	4	sim	sim	sim
	5	sim	não	sim
	6	não	não	não
Educação Econômica	7	não	não	não
Canteiros sustentáveis	8	não	não	não
	9	em partes	não	não
	10	não	não	não
	11	não	não	não
Conservação de solo e composteira	12	não	não	não
	13	sim	em partes	em partes
	14	não	não	não
Uso Eficiente de água e energia	15	não	não	não
	16	sim	não	não
Iniciação científica	17	em partes	em partes	sim
	18	não	não	não
	19	não	não	em partes
	20	em partes	em partes	não

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Como percebido pela exposição dos dados, a maioria dos resultados esperados pelos projetos não estão de acordo com os ideais do Programa. No que se refere ao que se espera para os alunos, em conformidade aos textos oficiais do PME, 60% dos projetos não indicam resultados esperados pelo Programa, 30% em partes e apenas 10% citam itens que contribuem para a formação integral dos estudantes.

Observa-se neste item a preocupação em desenvolver nos estudantes as competências e habilidades práticas extremamente direcionadas à atividade. Para os resultados esperados para a escola, 80% dos projetos não indicam resultados que sejam satisfatórios do ponto de vista do Programa e os outros 20% apenas os atendem em partes. Neste item observa-se o

direcionamento ainda para a formação dos estudantes, sendo difícil encontrar a menção de resultados para a escola no que diz respeito à gestão participativa.

Em atividades relacionadas à horta escolar os resultados e retornos para a escola são equivocadamente indicados como a utilização dos produtos da horta na merenda escolar, ou utilização das plantas medicinais, reduzindo a atividade à mera reprodução, no entanto o direcionamento para a merenda escolar está apresentado na ementa da atividade “Canteiros Sustentáveis”.

Dos resultados esperados para a comunidade apresentados pelos projetos, 70% não estão de acordo com o que se espera pelo Programa, 10% em parte e 20% estão em conformidade aos resultados que se almeja para a comunidade a partir do PME. No entanto, nos projetos que indicam o estabelecimento de relações entre a comunidade e a escola, não se percebem indicações de ações que possam promover tal resultado de modo efetivo. Observa-se neste item que os resultados esperados para a comunidade, indicados nos projetos, apresentam uma via de mão única da escola para a comunidade, pois é comum a expressão de que as atividades propiciam a formação dos estudantes que fazem ou farão parte da comunidade, ou seja, a escola fornece o conhecimento para a formação dos sujeitos da comunidade, em oposição ao proposto pelo PME, que espera uma troca de dupla mão entre os saberes escolares e comunitários.

Denota-se aqui também que a não participação da comunidade no compartilhamento da função educadora dos estudantes indica a falta de motivação ou interesse para a atuação dos pais neste processo, retomando-se a afirmação de Gadotti (2009), concorda-se com o autor de que a incorporação das novas funções atribuídas à escola contemporânea requer a participação dos pais e da família. Neste sentido, vale lembrar que no Estado do Paraná a Resolução nº 012/2014 (PARANÁ, 2014) estabelece a contratação de professores para atuação nas atividades do Programa, o que sugere a redução da participação dos pais e comunidade.

Percebe-se por meio deste item dos projetos a não compreensão das relações entre comunidade e escola proposta pelo Programa Mais Educação, de forma mais agravante na expressão “a formação dos alunos trará contribuições para uma comunidade melhor” transcrita de um dos projetos, mas que na realidade indica uma concepção equívoca presente em muitos outros.

A não especificação de ações com a comunidade ou ações em que os atores sociais (pessoas com conhecimentos específicos da área) sejam os responsáveis pelo desenvolvimento das mesmas, nos leva a discorrer que uma das finalidades do Programa Mais

Educação que os projetos das atividades mais deixam a desejar é a participação da comunidade na formação integral dos educandos, o que nos leva a questionar a efetivação do estabelecimento de relações do estudante com o contexto local.

Essa situação também é levantada ao se observar que em um dos projetos das escolas urbanas encontra-se a frase: “reconhecer vantagens e desvantagens quanto à vida no meio rural”, descaracterizando a realidade vinculada à comunidade urbana, fato este também percebido em um projeto de escola do campo que menciona: contextualizar os conteúdos aos problemas da vida urbana, elencando uma grande inconsistência na proposição da contextualização e estabelecimento de conhecimentos relativos à comunidade.

Enfatiza-se neste momento a colocação feita pelo texto Rede de Saberes (BRASIL, 2009c, p. 89) ao afirmar que o desafio do programa “[...] é estruturar-se sob uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade”. Ou seja, é notória a importância da contextualização e participação da comunidade para que as atividades propostas pelos macrocampos, relacionados a diversas políticas públicas, alcancem resultados positivos conforme a vivência de cada estudante na sociedade.

Frente a tantas inconsistências e o não atendimento aos propósitos dos programas o item *referências* dos projetos analisados pode contribuir para a justificativa deste fato, pois a partir delas podem-se observar em quais documentos os autores dos projetos se referenciaram para a realização das atividades. A Tabela 05 indica quais as referências utilizadas em cada projeto, sendo estabelecidos como critérios:

- a) apresenta referências diversas de livros e páginas eletrônicas que tratam de assuntos relacionados às atividades,
- b) apresenta referência do Manual Operacional do PME,
- c) apresenta referências dos textos oficiais do Programa: Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a), Educação integral: texto referência para o debate nacional ((BRASIL, 2009b), Rede de saberes mais educação (BRASIL, 2009c) e Programa mais educação: passo a passo (BRASIL, 2011),
- d) apresenta referência de Diretrizes ou Parâmetros Curriculares (foram considerados neste item DCN, DCE e PCN).

TABELA 05. Análise de conteúdo do item referências dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo

		O projeto apresenta referências...					Observações
		diversas?	do Manual Operacional do Programa?	dos textos oficiais do Programa?	do Projeto Político Pedagógico da instituição	das diretrizes curriculares?	
Horta escolar	1	sim	sim	não	Não	sim	PNEA; DCE.
	2	sim	não	não	Não	não	-
	3	sim	sim	não	Sim	sim	DCE Geografia
	4	sim	não	não	Sim	sim	Portaria17/2007; DCE Ciências
	5	sim	sim	não	Não	sim	DCN; DCE de Ciências
	6	sim	sim	não	Não	sim	PCN/Meio Ambiente
Educação Econômica	7	sim	não	não	Não	sim	LDB; DCE de Geografia
Canteiros sustentáveis	8	sim	não	não	Não	sim	DCE
	9	sim	não	não	Não	sim	DCE de Geografia
	10	sim	não	não	Não	sim	DCE
	11	-	-	-	-	-	não apresentou as referências
Conservação de solo e composteira	12	sim	não	não	Não	sim	DCE de Ciências
	13	sim	não	não	Não	sim	DCE de Ciências
	14	sim	não	não	Não	sim	DCE de Ciências
Uso Eficiente de água e energia	15	sim	não	não	Não	sim	DCE de Ciências
Iniciação científica	16	sim	não	não	Não	não	-
	17	sim	não	não	Não	sim	DCE
	18	sim	não	não	Não	sim	DCE de Ciências
	19	sim	não	não	Não	não	-
	20	não	não	sim	Não	sim	DCE; textos oficiais do PME

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Como pressuposto, as inconsistências levantadas nos projetos podem ser justificadas pela falta de utilização de referências de documentos oficiais do Programa Mais Educação, sendo que apenas um projeto utiliza a trilogia de textos oficiais do programa (BRASIL, 2009a, 2009b e 2009c) e somente 21% utilizam o manual do Programa como referência.

Em contrapartida 75% dos projetos apresentaram como referência bibliográfica as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), sendo que sete especificam DCE de Ciências e três especificam DCE de Geografia. Um projeto referencia os PCN especificamente para Meio

ambiente. Vale destacar que a operacionalização do Programa Mais Educação no Estado do Paraná, estabelecida pela Resolução nº 012/2014 (PARANÁ, 2014), com a contratação de professores, ocorre a disciplinarização das atividades do Programa, induzindo o enquadramento dos conteúdos nas disciplinas e propiciando a reestruturação do Programa no Estado.

Além do descaso com a seleção do referencial, por parte dos autores dos projetos, indica-se a falta de averiguação, aporte ou acompanhamento de profissionais habilitados para orientações quanto à elaboração, verificação e ponderação dos mesmos, uma vez que a Resolução nº 012/2014 (PARANÁ, 2014), para o Estado do Paraná, indica como funções da Secretaria de Estado da Educação o encaminhamento de orientações para a proposta pedagógica das atividades, orientar e acompanhar o desenvolvimento do programa e como atribuições dos Núcleos Regionais de educação a orientação sobre a implantação do proograma e desenvolvimento das atividades.

3.4 A CONFIGURAÇÃO ATRIBUÍDA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL PELO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO/PR.

Vale ressaltar que o PME representa uma ação interministerial de políticas públicas sociais e educacionais, e dentre elas a Educação Ambiental. Como apresentado no capítulo II, a Educação Ambiental é inserida no sistema básico de ensino inicialmente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e mais tarde foi instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Recentemente, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012). Também conforme já afirmado no capítulo II, a PNEA define a Educação Ambiental em seu Art. 1º como os processos em que o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, para qualidade de vida e sua sustentabilidade. E ao tratar de seus objetivos pelo Art. 5º, incorpora o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações e estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social (BRASIL, 1999).

É sabido, portanto, que a Educação Ambiental deve considerar a complexidade das relações naturais, sociais, políticas e econômicas na abordagem das questões ambientais, por

isto sugerem-se práticas educativas interdisciplinares e a formação crítica dos sujeitos deste processo.

Ao avançar o olhar para a Educação Ambiental como coadjuvante da formação integral no Programa Mais Educação, analisaram-se os projetos das atividades e também as ementas das atividades apresentadas no Manual Operacional (BRASIL, 2014), observando-se inconsistências e a conformidade ou não à PNEA. A análise dos projetos e das ementas das atividades foi realizada por sua leitura na íntegra e o estabelecimento das seguintes categorias:

- a) se o projeto/ementa incorpora a complexidade das relações ambientais, e
- b) se o projeto/ementa menciona/possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais.

A Tabela 06 indica os resultados encontrados para a análise das ementas das atividades do PME e nos mostra que apenas uma das ementas demonstra incorporar a complexidade das relações ambientais e somente outra apresenta proposições que indicam possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais e sociais.

TABELA 06. A configuração da Educação Ambiental pela análise de conteúdo das Ementas das atividades desenvolvidas pelo PME

		A ementa da atividade incorpora a complexidade das relações ambientais?	A ementa possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais?
Educação Ambiental	Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica	não	sim
	Horta Escolar	não	não
	Jardinagem Escolar	não	sim
	COM-VIDAS (organização de coletivos pró meio-ambiente)	não	não
	Conservação de solo e composteira	não	não
Agroecologia	Uso eficiente de Água e Energia	não	não
	Canteiros Sustentáveis	não	não
	COM-VIDAS (organização de coletivos pró meio-ambiente)	sim	não
	Conservação do Solo e Composteira	não	não
	Cuidado com Animais	não	não
IC	Uso eficiente da Água e Energia	não	não
	Iniciação Científica	não	não

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Neste sentido, identifica-se uma grave incoerência na transposição das políticas públicas e programas de Educação Ambiental para os macrocampos do Programa Mais Educação e suas atividades. Neste processo observa-se a redução dos conceitos ambientais a conceitos ecológicos e práticas ambientais estritamente relacionadas aos conteúdos técnicos e específicos de cada atividade, ou ainda o que se pode chamar de *barateamento* de conceitos.

Observa-se nas ementas também a ênfase dada aos processos que estimulem a sustentabilidade e melhoria na qualidade de vida dos sujeitos envolvidos. Nota-se que a inserção do discurso ambiental no PME ocorre apenas no Manual Operacional, sendo que nos outros documentos do Programa apenas menciona-se a formação ambiental, não discutindo os seus princípios e práticas.

No texto *Gestão intersetorial no território* (BRASIL, 2009a), apresentam-se os programas federais que devem ser inseridos ao Programa Mais Educação, por meio dos macrocampos e atividades. No entanto, não se observa nas ementas suas menções, a não ser a atividade Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS), que apresenta a mesma denominação que um dos programas do Ministério da Educação.

Ressalta-se que o PME surge da iniciativa da ação conjunta de políticas sociais e educacionais, por meio de programas e projetos dos ministérios integrados, na pretensão de uma formação integral em tempo integral. No entanto observa-se, pelo direcionamento das atividades de Educação Ambiental (conforme as ementas apresentadas), que a transposição das políticas públicas para um Programa de Educação Integral (PME) é um processo complexo, fazendo com que as ações finais (consideradas aqui como a ementa das atividades) não possibilitem a concretização na íntegra dos valores e conhecimentos estimados pelas ações maiores (políticas públicas).

Tendo em vista o reducionismo observado nas ementas das atividades propostas pelo Programa Mais Educação, as práticas realizadas também estão sujeitas a esta situação. A Tabela 07 nos mostra os resultados obtidos para os projetos das atividades, analisados conforme os critérios anteriormente estabelecidos.

TABELA 07. A configuração da Educação Ambiental pela análise de conteúdo dos Projetos das atividades desenvolvidas pelo PME no NRE/Toledo

		o projeto incorpora a complexidade das relações ambientais?	o projeto menciona o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais?
Horta escolar	1	sim	não
	2	não	não
	3	não	não
	4	sim	sim
	5	sim	sim
	6	não	sim
Educação Econômica	7	sim	não
Canteiros sustentáveis	8	não	não
	9	não	não
	10	não	não
	11	não	não
Conservação de solo e composteira	12	sim	não
	13	não	sim
	14	não	não
Uso Eficiente de água e energia	15	não	não
Iniciação científica	16	não	sim
	17	sim	não
	18	não	não
	19	não	sim
	20	não	não

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Apenas 30% dos projetos incorporam a complexidade das relações ambientais e outros 30 % mencionam o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais, sendo que dois projetos atendem às duas categorias de análise. Este resultado demonstra um percentual maior de conformidade com a Política Nacional do Meio Ambiente em comparação às ementas.

Vale lembrar que apenas quatro projetos (21%) utilizaram-se do Manual Operacional como referência, subentende-se, portanto que seus autores desconheçam as ementas das atividades, no entanto em análise mais minuciosa pela enumeração dos projetos, percebe-se que este resultado é aleatório e não mostra relação entre o atendimento dos critérios e o conhecimento do manual operacional.

Apesar de não se estabelecer como regra a utilização ou não do manual operacional como referência para a elaboração dos projetos, observa-se que, ao mesmo passo em que as ementas das atividades reduzem as questões ambientais à questões ecológicas, os projetos

também não mencionam as relações socioeconômicas, apenas apontam problemas específicos, com olhar restrito às questões econômicas ou biológicas, sem estabelecer relações entre elas.

Outra observação é que apenas um dos projetos cita como referência a Política Nacional de Educação Ambiental, sendo que este somente atende à primeira categoria de análise em questão: incorporar a complexidade das relações ambientais. Considerando o envolvimento de questões ambientais e Educação Ambiental nas atividades postas à análise, observou-se a partir da leitura dos projetos uma intensa utilização de “chavões” e termos genéricos das questões ambientais, para exemplificação, transcreveram-se alguns na Tabela 08.

TABELA 08. Termos genéricos referentes às questões ambientais encontrados nos projetos das atividades do Programa Mais Educação no NRE/Toledo

“Conhecer cientificamente o meio ambiente”
“Conscientização ambiental”
“Aprimoramento da cidadania ambiental”
“Meio ambiente natural”
“Ambiente natural e sociocultural”
“preservação da natureza livre de agrotóxicos”
“preservação do planeta”
“aprimorar a consciência ecológica”
“vivência com as plantas”
“Proteger o meio ambiente através de ações de cidadania”
“ações humanas conscientes de uso do meio ambiente”
“saberes ecologicamente corretos, socialmente justos e economicamente favoráveis”
“Levar os alunos a vivencia e o contato direto com o meio ambiente natural”

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Nesse sentido, questiona-se a formação ambiental dos autores dos projetos e o seu acompanhamento ou avaliação por parte de um profissional competente e habilitado para tal função. Como já discutido no capítulo II, a Educação Ambiental no Brasil se estrutura pelo campo ambientalista, e muitas das expressões indicam o conservacionismo e pragmatismo embutidos no discurso ambiental dos projetos.

A verificação de afirmações semelhantes e como de fato os exemplares da Tabela 07, indica que a concepção de Educação Ambiental atribuída às atividades do Programa Mais Educação é segmentada por ideais conservacionistas instituídos no contexto histórico já apresentado pelo recorte do capítulo II. Esta constatação conduz à interrogação da formação ambiental inicial e continuada dos profissionais que atuam no campo da Educação. Não se

reduzem aqui aos Educadores Ambientais, mas a todos os profissionais, de todas as áreas do conhecimento.

Outra asserção a ser feita diz respeito à própria estruturação do Programa Mais Educação, conforme o Art. 10 da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”, entretanto pode-se considerar que a inserção da Educação Ambiental na estruturação de macrocampos do PME, representado inclusive um campo próprio e apartado dos demais, pode-se influir uma compartimentalização ou até mesmo a disciplinaridade da Educação Ambiental, em oposição ao princípio apresentado pela PNEA.

Essa discussão emerge o questionamento do formato de implementação do Programa como um todo e aponta uma fragilidade em termos da revisão de uma política pública de Educação Integral, pois se pressupõe que a Educação Ambiental como integrante deste processo deve estar inserida em todos os campos do conhecimento.

CONCLUSÃO

[...] muitas vezes se diz querer salvar a vida e o planeta, mas se reproduzem as mais perversas desigualdades e relações sociais que se situam tanto no processo de exploração da denominada *natureza exterior* quanto do ser humano (portanto da natureza como totalidade) (LOUREIRO, 2012, p. 45, grifos do autor).

O Programa Mais Educação caracteriza-se como uma proposta nacional para a implementação da Educação Integral, requerendo a atuação conjunta de vários ministérios para ações que envolvem várias políticas públicas de dever do Estado (Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente).

Diversos estudos têm concluído que políticas públicas devem propor a ampliação de olhares sobre a definição da instituição escolar para que se tenha melhorias na qualidade de ensino, esta concepção sugere a admissão de medidas inovadoras que contemplem as dimensões curriculares e extracurriculares na formação integral dos indivíduos, desafiando-nos a estabelecer relações entre escolas e comunidades (BRASIL, 2009c).

Esta é uma das propostas do Programa Mais Educação: convergir políticas públicas para a formação integral de adolescentes e jovens em uma educação em tempo integral. Desta forma o PME representa a reorganização e busca pela efetivação de políticas educacionais e sociais, com direcionamento ao assistencialismo, na tentativa de concretizar a Educação Integral no sistema brasileiro de ensino público. Para isto utiliza-se de recursos a partir de recursos do FNDEF aplicados por meio do PDDE.

As classes médias sempre investiram na complementação do turno escolar com atividades diversas. A escola pública, é marcada por iniciativas e práticas sociais comunitárias para a complementação das atividades escolares, este esforço vem de encontro com a estratégia indutora nacional representada pelo Programa Mais Educação (LECLERC e MOLL, 2012). Neste sentido a educação integral pode ser considerada uma alternativa democrática para a parcela da população mais desfavorecida (GUARÁ, 2009) e a escola deve preparar-se e apropriar-se para receber um novo público, que requer a oferta de saúde, alimentação, cultura, esporte, lazer etc. (GADOTTI, 2009).

Frente às novas funções atribuídas a escola se compartilha seu papel de formadora com os pais, a família e a comunidade. Ações voltadas para a formação diferenciada dos

indivíduos e o seu reconhecimento como cidadãos, contribuem para a superação das desigualdades sociais que marcam o país (BRASIL, 2009c).

No entanto, observa-se que a função assistencialista do Programa se sobressai à função educacional, pois cuidar das crianças enquanto elas estão na escola não garante o acesso ao conhecimento de qualidade para todos e o combate às desigualdades sociais.

Assim, para que as atividades diferenciadas ofertadas pelo PME ampliem o processo formativo dos estudantes e contemplem as dimensões da formação humana, é necessário outras formas de articulação entre saberes, outros usos do tempo e outros espaços, que possibilitem a ampliação e ressignificação do tempo diário na escola (LECLERC e MOLL, 2012).

Assim para que se efetive uma Educação Integral de qualidade torna-se necessária a revisão do currículo escolar, incluindo ao mesmo conhecimentos relativos à formação integral dos sujeitos, a ampliação do tempo e dos espaços educacionais, oferecendo a educação integral em tempo integral e a preparação dos profissionais para que os mesmos tenham capacidades e habilidades de articular os conhecimentos com a finalidade da formação integral dos estudantes. A Figura 06 apresenta as ações necessárias para a Educação Integral.

Figura 06: Direcionamentos para a Educação Integral



FONTE: Elaborado pela autora (2016)

A ampliação de tempos e espaços e integração de saberes infelizmente é pouco observada pela análise dos projetos de atividades do Programa Mais Educação no Núcleo

Regional de Educação, demonstrando que os educadores envolvidos neste processo não compreenderam as expectativas e direcionamentos da Educação Integral proposta pelo PME.

A obrigatoriedade da Educação Ambiental no contexto escolar sugere sua institucionalização, e a mesma passa a ser inserida na educação básica a partir de programas e projetos, instituídos por esferas governamentais municipais, estaduais e federais. A forma na qual estes programas e projetos abordam a Educação Ambiental muitas vezes não é compreendido pela comunidade escolar, sua execução gera dúvidas e até mesmo pode se apresentar de forma incoerente.

A pesquisa ora concluída possuía como um dos objetivos estabelecer a concepção de Educação Ambiental adotada pelo Programa e pelos atores de suas atividades, no entanto o próprio Programa discute pouco sobre a inserção das temáticas ambientais por meio do Macrocampo específico. Desta forma reconhece-se que o trabalho se encaminhou muito para discussões em torno do Programa da Educação Integral.

Ao passo que a Educação Ambiental representa uma das ações necessárias para a formação integral dos estudantes, afirma-se que, a maneira pela qual o PME estrutura as atividades relacionadas às questões ambientais, de forma reduzida e fragmentada por se tratar de um macrocampo, restringe e reduz as concepções ambientais no que se refere às relações socioambientais e culturais.

No entanto, a Educação Ambiental não deve restringir-se às ações pontuais que não consideram as dimensões socioculturais e que se utilizam apenas da concepção biológica para seu debate, pois se entende a Educação Ambiental como um processo educacional complexo, que considera as relações entre a natureza, sociedade e indivíduo, estas articulações estão representadas pela Figura 07.

Figura 07: Complexidade da Educação Ambiental



FONTE: Elaborada pela autora (2016).

Entretanto, muitas vezes as atividades educativas no contexto ambiental não alcançam estes objetivos. Esta dificuldade de se realizar a Educação Ambiental em seus moldes desejáveis ocorre porque seu contexto histórico apresenta muitas outras configurações para as práticas ambientais, como por exemplo, práticas de cunho extremamente ecológico, que não consideram a presença do ser humano no contexto do meio ambiente e, portanto, não consideram a totalidade de relações que existem como responsáveis pelas questões ambientais.

Reconhece-se a tentativa de muitos profissionais em realizar a Educação Ambiental, entretanto observa-se que as ações restringem-se a práticas de conscientização, de separação do lixo e cuidado com plantas. Isso não significa que estas atividades não sejam importantes, mas é necessário que ao serem realizadas sejam conduzidas com o objetivo de formar um cidadão crítico e responsável, que compreenda as relações existentes entre o seu próprio ser, a sociedade e a natureza, formando um complexo meio ambiente.

Em contrapartida, a opção da aplicação das atividades dos macrocampos conforme as necessidades locais é uma excelente colocação do Programa, no entanto a restrição no número de atividades não implicará em uma educação integral. Além disto, com o estabelecimento dos macrocampos e atividades, as ações são induzidas e limitam as possibilidades.

Os *kits* de materiais sugeridos para as atividades também induzem as ações. Pontualmente, foi observado em um dos projetos em análise, que especificamente a atividade "uso eficiente de água e energia", se baseia na utilização do *kit* de análise de água sugerido no Manual Operacional do Programa.

A análise dos projetos também foi dificultada pela subjetividade aos quais foram elaborados. Percebe-se a falta de orientação para a elaboração dos projetos, pois os mesmos apresentam muitas inconsistências e são díspares entre si. Ressalta-se a falta de referência quanto aos textos do programa. A subjetividade também se observa em expressões como "criar gosto" pelas atividades, "conscientização ambiental", "vivência com as plantas" "consciência sustentável", entre outras.

O Estado do Paraná em particular, possui uma resolução específica que altera algumas configurações do Programa. A contratação de professores formados na área provavelmente restringe a participação da comunidade (atores sociais) e dos agentes voluntários, pois não se observa a menção dos mesmos nos projetos. Entretanto pela análise documental não se pode ter esta garantia, pois nos projetos não é necessário indicar os profissionais.

Podem ser apontadas muitas fragilidades do Programa Mais Educação em nível federal. Inicialmente se aponta para a dualidade de funções: o Programa busca oferecer

assistencialismo ou uma educação integral transformadora? Observa-se por meio da análise dos projetos que as atividades são reduzidas à reprodução de ações induzidas por práticas específicas e ao aumento da jornada escolar como sinônimo de cuidado aos estudantes.

Os projetos das atividades apresentam objetivos subjetivos, o que geram ações e resultados também subjetivos. Neste sentido aponta-se a falta de avaliação da implementação do Programa no território brasileiro, sendo que esta ação diagnóstica dos resultados que o Programa tem apresentado à Educação é fundamental, pois o PME repassa às escolas uma grande parcela de dinheiro público, por isto deve se verificar a viabilidade ou não da aplicação destes recursos.

Frente às inúmeras inconsistências apontadas, pode se afirmar que o Programa Mais Educação representa uma política pública que inicia uma paulatina reorganização da escola na perspectiva da Educação Integral. No entanto, para o Núcleo Regional de Educação de Toledo, não se firma como um Programa estruturante no sistema de ensino, representado apenas o resultado de uma soma de assistencialismo ofertado pelo tempo integral com a concepção de uma educação transformadora ofertada pela Educação Integral, não corroborando os dois ideais em uma única política educacional.

Mediante o apresentado, afirma-se que a Educação Integral não depende apenas de iniciativas governamentais, depende também dos atores envolvidos em todo o processo, pois conforme a trílogia de textos do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c) para que a Educação Integral se efetive são necessárias alterações no projeto pedagógico das instituições, em sua infraestrutura e na formação dos educadores, para que se possa compreender e realmente se estabelecerem relações entre a comunidade e escola, de modo a ampliar com potencialidade os tempos e espaços da educação.

Retomando ora a questão levantada por este trabalho, afirma-se que, a institucionalização da Educação Ambiental por meio do Programa Mais Educação incorpora os conceitos e fundamentos da Educação Ambiental de forma segregada e, embora o Programa tenha surgido do pretexto governamental de entrelaçar políticas públicas educacionais e sociais, a sua implementação induz a compartimentalização dos conhecimentos, reduzindo a visão prática da Educação Ambiental nas escolas. Desta forma, apenas contribui para a manutenção e ampliação de práticas ambientais que apresentam resultados reducionistas, que reforçam o viés conservacionista da Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão de; LEANDRO, Maria Clara Xavier (Rev.). **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- AMORIM, Celeste Dias; CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Discursos ambientalistas no campo educacional. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, vol. 30, p. 4-22. Universidade Federal do Rio Grande, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- _____. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil, 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed., rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, n.148, p 41-58. Janeiro/março 2002.
- BRASIL. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Ministério da Educação e Cultura/ MEC, Brasília/DF, 1998(a).
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998(b).
- _____. Lei n.º 9795, **Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 de abril de 1999.
- _____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 24 de abril de 2007.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial **no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009(a).
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009(b).
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: Ministério da Educação, 2009(c).
- _____. **Decreto nº 7083**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 27 de janeiro de 2010.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Programa mais educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. Resolução nº 2. Dispõe sobre **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 15 de junho de 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Rio+20**. Disponível em: <http://www.rio20.gov.br>. Acesso em 28/01/2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n. 134, p.293-303. 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**, 5ª Ed. São Paulo: Global, 1998.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. *Revistas Novos Estudos nº88*, CEBRAP, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**, 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectiva**, v.14, n. 2, p. 03-11, 2000.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações e processos**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p, 20-29. São Paulo Mai./Jun. 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**, 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A cultura na sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GUARÁ Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n.2, p. 15-24, São Paulo, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**, Ribeirão Preto, 2011.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: Avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n.45, p. 91-110, Curitiba, Editora UFPR, jul.set. 2012.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez editora, 1992.

_____. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIPAI, Eneida Maekawa Lipai; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação ambiental na escola: tá na lei... . In: BRASIL. **Vamos Cuidar do Brasil**: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Protocolo de Quioto**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/protocolo-de-quioto>. Acesso em: 28/01/2016.

MIRANDA, M. G.; SANTOS, S.V. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 117-128, set./dez. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **O futuro que queremos**. 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César. A missão da Escola no contexto social atual. **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul/RS, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral. **Subsídios para Elaboração do Plano Plurianual 2008-2011**. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola/Mais educação/Educação integral: Manual de operacionalização**. Curitiba, 2014.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu/MG, 2005.

QUEIROZ, Roosevelt Brasil. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: IBPEX, 2007.

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

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

SALES, Luís Carlos. Prédios escolares: Representações sociais da escola. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p.333-342, 2002.

SANTOS, José Douglas dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMINI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da Educação Brasileira (1960-2000): Implicações contemporâneas. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**, João Pessoa/PB, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/SP, Autores associados: HISTEDBR, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Núcleos Regionais de educação**. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=65>. Acesso em 15/02/2016.

SEIFFERT, Marli Elizabete Bernardini. **Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e Educação Ambiental**. São Paulo: Atlas, 2009.

SETUBAL M. A.; CARVALHO, M. C.B. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012.

SILVA, Maria Riveliza da. Educação Ambiental e a atuação das Ongs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) , Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2012.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, Brasília/DF, novembro 2013.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo, SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, vol. 7, n. 1 pp. 70-81. Universidade Federal de Lavras-MG, 2005.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Campinas: Unicamp – Núcleo de Estudos e Políticas Públicas – NEPP, 2000.

SORRENTINO, Marcos; MENDONÇA, Patrícia; TRAJBER, Rachel; Ferraro Junior, Luiz Antonio. **Educação Ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, vol. 31, p. 285-299. São Paulo, 2005.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, nº 0. Brasília, 2004.