



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MAGDA DEI TÓS BARRETO

**SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO:  
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

---

Londrina  
2015

MAGDA DEI TÓS BARRETO

**SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO:  
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado) da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Vargas Mansano

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

B273s Barreto, Magda Dei Tós.  
Sustentabilidade e educação : desafios contemporâneos / Magda Dei Tós Barreto.  
– Londrina, 2015.  
113 f.

Orientador: Sonia Regina Vargas Mansano.  
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em  
Administração, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Proteção ambiental – Teses. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento  
na educação – Teses. 3. Desenvolvimento sustentável – Teses. 4. Conservação da  
natureza – Teses. 5. Currículos – Planejamento – Teses. I. Mansano, Sonia Regina  
Vargas. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados.  
Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU 658:577.4

MAGDA DEI TÓS BARRETO

**SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO:  
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado) da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Vargas  
Mansano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Deivis Perez Bispo dos Santos  
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Assis

---

Prof. Dr. Luis Miguel Luzio dos Santos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de Abril de 2015.

Dedico este trabalho a minha família, pelo amor, apoio e incentivo, dado a mim, enquanto me empenhava para superar mais este desafio.

## **AGRADECIMENTO (S)**

Agradeço primeiramente à Deus, por estar junto a mim em todos os momentos os quais passei para poder chegar até aqui.

À minha orientadora Profa. Dra. Sonia Regina Vargas Mansano não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade, apoio e incentivo.

Aos professores Luis Miguel Luzio Santos e Deivis Perez por estarem contribuindo para o meu crescimento como pesquisadora.

À minha família, por terem me apoiado neste momento de desafio.

Aos colegas que com seu apoio e companheirismo tornaram este percurso agradável.

E finalmente e não menos importantes, a todos os professores que compartilharam seus conhecimentos comigo.

“Saber pensar é questionar, sobretudo auto  
questionar-se, com base na autoridade do  
argumento, não no argumento de autoridade”  
Leonardo Boff (1998)

BARRETO, Magda Dei Tós. **Sustentabilidade e Educação**: desafios contemporâneos. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

A relação entre o homem e a natureza tem sido tema de eventos de grande, médio e pequeno porte. Neles, são debatidos os efeitos da ação do homem sobre o meio ambiente e os danos gerados no planeta. Entretanto, tais discussões ainda não foram capazes de intervir de maneira significativa na formação do cidadão, disseminando conhecimentos e sensibilizando sobre o que é e como funciona o desenvolvimento sustentável. Em alguma medida, há uma tendência de atribuir a responsabilidade por esta formação à instituição escolar, que deve inserir em seu currículo, através de temas transversais, o ensino de desenvolvimento sustentável. O presente trabalho tem por objetivo compreender como uma professora e duas supervisoras educacionais de uma escola pública do ensino fundamental localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado do Paraná compreendem e implementam o ensino de desenvolvimento sustentável. Para isso, o trabalho foi dividido em duas partes: uma teórica e uma empírica. Na parte teórica, são abordadas quatro temáticas: a emergência histórica e as implicações sociais presentes na definição de desenvolvimento sustentável, a educação como instituição, suas potencialidades, seus limites e, principalmente, seu papel junto às demais instituições sociais, a inclusão do tema desenvolvimento sustentável no contexto escolar como tema transversal e, por fim, o papel da educação na interface com o desenvolvimento sustentável. Na segunda parte da pesquisa, foi realizado um diálogo com três agentes sociais da educação que estão diretamente conectadas às exigências legais de incluir a temática do desenvolvimento sustentável no cotidiano educacional. Para isso, optou-se por fazer um estudo de caso que possibilitou a investigação aprofundada sobre o tema. De acordo com os depoimentos, foi possível notar que o desafio de aproximar as dimensões educação e desenvolvimento sustentável no contexto escolar não é simples e envolve, para além da formação técnica dos professores, uma formação política voltada para a cidadania e para o cuidado com a natureza. Como conclusão parcial, foi possível evidenciar que há um desafio colocado para as instituições escolares: mais do que incluir o desenvolvimento sustentável em seus currículos como tema transversal, elas terão como incumbência maior analisar criticamente seus limites e potencialidades institucionais, tomando medidas que venham a favorecer práticas cotidianas de cuidados com o meio ambiente.

**Palavras-chave:** Educação. Desenvolvimento sustentável. Políticas educacionais.

BARRETO, Magda Dei Tos. **Sustainability and Education**: contemporary challenges. 2015. 113p. Thesis (Master in Management) - Post Graduate Program in Management - State University of Londrina, Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

The relationship between man and nature has been great medium and small event theme. In this events, are discussed the effects of human activity on the environment and the damage caused on the planet. However, these discussions have not yet been able to intervene significantly in the training of citizens, disseminating knowledge and raising awareness about what is and how works sustainable development. To some people, there is a tendency to attribute responsibility for this training to the school institution, which must enter into their curriculum through cross-cutting themes, the sustainable development education. This study aims to understand how a teacher and two educational supervisors of a public elementary school, located in a medium-sized city in the interior of Paraná understand and implement sustainable development education. For this, the work was divided into two parts: a theoretical and on empirical. In the theoretical part, four themes are explored: historical emergence and the social implications present in the definition of sustainable development, education as an institution, its potential, its limits and especially its role alongside the other social institutions, including the topic development sustainable in the school context as a crosscutting theme and, finally, the role of education in the interface with sustainable development. In the second part of the research was conducted a dialogue with three social agents of education that are directly connected to the legal requirements to include the theme of sustainable development in the educational routine. For this, we chose to do a case study that led to the thorough research on the subject. According to the testimony, it was noticeable that the challenge of bringing the education and sustainable development dimensions in the school context is not simple and involves, much more that teachers technical training, it's include a policy training for citizenship and for the care of nature. As a partial conclusion, it became clear that there is a challenge posed to educational institutions: more than include sustainable development in their curricula as crosscutting themes, they will have the greatest responsibility to critically analyze its limits and institutional potentialities, taking measures that may favor daily practices of care for the environment.

**Keywords:** Education. Sustainable development. Education policy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| CONAMA  | Conselho Nacional do Meio Ambiente                                    |
| DS      | Desenvolvimento Sustentável   |
| ECA     | Estatuto da Criança e do Adolescente                                  |
| FNDEP   | Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública                            |
| INED    | Instituto Nacional de Estudos Demográficos                            |
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                        |
| ONU     | Organização das Nações Unidas   |
| MEC     | Ministério da Educação e Cultura                                      |
| ONGs    | Organizações Não Governamentais                                       |
| PCNs    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                     |
| PND     | Plano Nacional de Desenvolvimento                                     |
| PNUD    | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                     |
| PNUMA   | Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente                       |
| SISNAMA | Sistema Nacional do Meio Ambiente                                     |
| UNCED   | Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                               |

## SUMÁRIO

|  |  |
|--|--|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | 11   |
| <b>CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO</b>           | 17   |
| 1.1  | CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO..... 17  |
| 1.2  | MARCOS HISTÓRICOS DA PREOCUPAÇÃO COM A QUESTÃO AMBIENTAL ..... 23  |
| 1.3  | EFEITOS POLÍTICOS DA SUSTENBABILIDADE ..... 32   |
| <b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E DEMAIS INSTITUIÇÕES SOCIAIS: UMA RELAÇÃO COMPLEXA</b>    | 35   |
| 2.1  | A EDUCAÇÃO E AS DISCIPLINAS ..... 35   |
| 2.2  | A EDUCAÇÃO E O ESTADO ..... 41   |
| <b>CAPÍTULO III - O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>                   | 47   |
| 3.1  | AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ..... 48   |
| 3.2  | A CRIAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A INSERÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS ..... 58   |
| <b>CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS</b> | 63   |
| 4.1  | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ..... 64  |
| 4.2  | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ..... 70  |
| <b>CAPÍTULO V – CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO: METODOLOGIA</b>                          | 80   |
| <b>CAPÍTULO VI - DIALOGANDO SOBRE O ENSINO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL</b>        | 85   |
| 6.1  | PRIMEIRA CATEGORIA: PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS ..... 85 |

|     |   |            |
|-----|---|------------|
| 6.2 | SEGUNDA CATEGORIA: SUPORTE LEGAL E TÉCNICO PARA DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....                          | 92         |
| 6.3 | TERCEIRA CATEGORIA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS QUE ESTÃO SENDO IMPLANTADAS PELO PROFESSOR PARA O ENSINO SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL..... | 96         |
|     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>102</b> |
|     | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>107</b> |

## INTRODUÇÃO

O que é ser professor? Qual o papel do professor efetivamente na sociedade? Como atender as novas responsabilidades que lhe são atribuídas? Essas são indagações que sempre me acometeram. Com mais de vinte e três anos pertencendo ao sistema educacional, sempre me pego fazendo esses questionamentos, pois pude e posso visualizar que os desafios pelos quais os professores passam não são poucos. A compreensão de que, para ser professor, é requerido inicialmente apenas o domínio de conteúdo, pois dessa forma ele pode desempenhar suas atividades de forma adequada, não é de todo verdade. É evidente que, para realizar essa atividade profissional, faz-se necessário, como em qualquer outra profissão, ter domínio sobre o que se faz; no caso do professor, o domínio do conteúdo ministrado, mas também outras tantas habilidades para transmitir saberes, relacionar-se e ensinar de forma que o aluno tenha condições de aprender.

Mas como um professor pode ensinar, transmitindo confiança, servindo como modelo, quando está trabalhando temas que, para ele, não têm valor, não são compreendidos, vividos ou tenham significados? Como lidar com temas tão distintos e, ao mesmo tempo, tão interligados, que são fruto de uma complexidade superior apregoada? Ao nos depararmos com essas dúvidas, uma ansiedade foi se construindo e nos levou a pensar como o professor pode ensinar atendendo às novas responsabilidades que lhe são atribuídas, visto que possui, como qualquer trabalhador, uma visão limitada à sua especialidade de formação.

Quando Demo (2011, p. 5) declara que “A realidade é indevassável, porque, sendo o ser humano parte dela, ele só pode vê-la por parte, parcialmente”, ele demonstra como a compreensão do que atualmente ocorre na sociedade contemporânea muitas vezes não é entendida de forma complexa, mas sim por meio de um olhar fragmentado e simplificador. Ter a compreensão de que as formas de viver e conviver mudaram e continuam mudando, nos leva a perceber os riscos de delegar tantas responsabilidades a uma única instituição, gerando resultados frustrantes.

O Estado, ao atribuir à instituição educacional a responsabilidade de formar o aluno para ser um novo cidadão, capaz de contribuir e de se relacionar com as mudanças sociais, detentor da capacidade de compreender o seu papel frente aos problemas que emergem no social, como a discriminação, o *bullying*, a violência no

trânsito, a família diluída, a inclusão das minorias e a conservação do meio ambiente, não necessariamente leva em conta que o aluno está inserido em uma sociedade e que todos contribuem, direta ou indiretamente, com sua formação. Assim, incorre-se em olhar o problema de uma forma segmentada, gerando frustrações quando os resultados não são alcançados, como também se possibilita que outras instituições se eximam de suas responsabilidades.

Compreender que esses temas não são somente novos para o aluno, mas também o são para os professores se faz relevante, visto que incumbir o professor de promover a formação do aluno na educação ambiental sem ter um entendimento claro sobre as implicações técnicas e políticas da temática leva a um escamoteamento do processo de ensino. Embora exista um contexto maior, o papel da educação escolar evidencia-se através do entendimento de que o homem possui uma forte ação sobre o meio ambiente, modificando-o para atender as suas necessidades. Tal ação ocorre muitas vezes de forma predatória, destruindo o meio em que vive, prejudicando a existência dos outros seres vivos. Portanto, espera-se que atuando na formação do indivíduo, desenvolvendo um pensar sustentável, a instituição escolar colabore para reverter o quadro atual.

Quando uma pessoa decide desenvolver uma dada atividade profissional, exercendo a carreira docente, busca construir um caminho a partir dos encontros que teve em sua história de formação, podendo tender à mera reprodução ou à busca de inovações. Esse último prepara-se para ministrar aulas mais dinâmicas, abordando assuntos que foram considerados apropriados para o ensino do aluno na escola. Embora com muito esforço busque relacionar os conteúdos programáticos com o que é vivido pelos alunos, visando sensibilizá-los a ponto de chamar a atenção dos mesmos para aquilo que é transmitido, muitas vezes o professor se depara com obstáculos que não consegue superar, como o desinteresse e a desqualificação.

Este acúmulo de novas responsabilidades assumidas pelos professores denota a fragilidade de todo o processo, pois essas novas atribuições vão além da tarefa de ensinar, o que promove um acúmulo de atividades para as quais ele não foi preparado, nem mesmo sensibilizado a ponto de atribuir-lhe o devido valor. Sendo o professor formado por uma escola tradicional que atendia a uma necessidade de sua época, ele se vê na obrigação de superar não só as suas limitações quanto ao domínio de conteúdo, mas também superar, alterar, assimilar novos valores sem, no entanto, ter conhecimento sobre o que deve ensinar.

Embora o professor possua atribuições que lhe são inerentes ao cargo, necessita também, como qualquer outro profissional, estar adequadamente preparado para desempenhar sua função. Mas, na atual sociedade, a escola e, por consequência, o professor, encontram-se pressionados, precisando lidar com problemas difíceis e obstáculos que são, por vezes, intransponíveis. Ao tomarem para si novas responsabilidades para as quais não possuem recursos estruturais e suporte instrumental, as escolas podem limitar a sua capacidade de fornecer os conhecimentos básicos que permitam ao homem tornar-se mais culto e instrumentalizado para um desenvolvimento social.

Em muitos momentos, a escola é utilizada como um instrumento de reprodução da sociedade, dando apenas continuidade ao sistema dominante, já estabelecido. Um exemplo disso seria o próprio desenvolvimento tecnológico, que cresceu de forma acelerada e pelo qual grandes descobertas científicas foram feitas, gerando uma maior capacidade produtiva. Entretanto, muitas escolas continuam distantes dele.

Quando pensamos na articulação entre o ensino e a questão do desenvolvimento sustentável, ficam evidentes as dificuldades de operacionalizá-la nas escolas. Embora seja questão relativamente nova, observa-se uma diversidade de abordagens em sua interpretação. Assim, quando me deparo com a realidade social das escolas e a necessidade de inclusão do tema desenvolvimento sustentável nos processos de ensino e aprendizagem, o desconforto transforma-se em angústia. Pode-se dizer que essa angústia cooperou para definir o tema desta pesquisa. Como uma professora pode ensinar algo sobre desenvolvimento sustentável se sua formação e sua história de vida nunca se atentaram às adversidades que as ações humanas estavam promovendo contra a natureza?

Partindo da necessidade e da responsabilidade atribuída à educação para a formação de indivíduos comprometidos com ações que gerem um compromisso com a preservação ambiental, o presente estudo buscará responder o seguinte questionamento: como agentes da educação escolar compreendem e executam o ensino de desenvolvimento sustentável em sua prática cotidiana?

Assim, definiu-se como objetivo geral de pesquisa: compreender como uma professora e duas supervisoras educacionais de uma escola pública do ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior do estado do Paraná percebem e

implementam o ensino de desenvolvimento sustentável. Tal objetivo foi, então, desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar de que forma um escola pública de ensino fundamental está se organizando para promover o ensino de desenvolvimento sustentável;
- b) Conhecer como o ensino de desenvolvimento sustentável é compreendido pela professora e as duas supervisoras educacionais em uma escola pública do ensino fundamental;
- c) Relatar os métodos implementados para o ensino de desenvolvimento sustentável na escola selecionada;
- d) Analisar as possibilidades e limites dessa prática na escola selecionada.

A partir deste estudo, será possível compreender melhor quais os efeitos gerados pela falta de um entendimento claro sobre o que seria desenvolvimento sustentável e sua inserção no meio educacional. É importante salientar que a sustentabilidade, enquanto prática cotidiana depende de uma educação ambiental, social e econômica mais efetiva, que leve a repensar os hábitos sociais em diferentes escalas. Assim, o papel dos professores é de extrema importância, uma vez que eles são mediadores desse conhecimento e têm por função levar o aluno a entender a complexidade com que convive, desde seus problemas até suas soluções, bem como de sua responsabilidade no processo de construção de uma sociedade mais consciente e sustentável (JACOB, 2003).

Nesse contexto, pode-se afirmar que este trabalho terá como referência teórica um aporte para analisar o ensino de desenvolvimento sustentável, visto que as escolas atuam como meio para se implantarem as leis, normas e diretrizes estabelecidas pelas instâncias superiores da educação de nosso país, que decidem sobre o conteúdo a ser ensinado aos alunos.

Ainda é importante destacar que a inclusão de temas diretamente relacionados com os problemas sociais envolve a difícil integração dos interesses econômicos, sociais e ambientais, em que o Estado tem papel fundamental, sendo necessário investimento na educação, para que os meios adequados sejam encontrados e estabelecidos.

Também se faz necessário evidenciar que o desenvolvimento sustentável não trata especificamente de um processo social que busca promover meras “adequações” ecológicas. De fato, ele busca traçar estratégias que permitam a

redefinição das relações da sociedade humana com a natureza, o que, por sua vez, leva à necessidade de mudanças significativas no entendimento de como promover o desenvolvimento efetivo da população na direção das práticas sustentáveis. Isso nos força partir das questões conceituais para, assim, chegar a ações sustentáveis.

A escola, que segundo Setúbal (2013), é um centro transmissor de poder e permite que conexões de espaços e tempos educativos possam ser articuladas. O desafio hoje é integrar conceitos, princípios e ações em um mundo que exige uma visão da complexidade e um pensamento transversal na construção múltipla do conhecimento.

Diante do cenário aqui apresentado, é possível afirmar que este trabalho servirá para uma análise mais profunda sobre como o tema está sendo percebido e implementado na escola selecionada como unidade de análise. Ele buscará oferecer insumos para novos estudos e práticas, fomentando questionamentos e mudanças nas teorias que tratam o ensino de desenvolvimento sustentável.

Para que esta proposta de pesquisa se efetive, o trabalho foi subdividido em seis capítulos. O primeiro, denominado “Compreendendo as noções de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável”, pretende entender conceitos que se relacionam diretamente com a temática da sustentabilidade e servem de base para a compreensão do que seria desenvolvimento sustentável. Nele, buscou-se apresentar uma contextualização social e econômica para sua implantação nas diferentes nações, em particular no Brasil. Assim, será apresentada uma retrospectiva dos principais aspectos sociais, políticos e econômicos que geraram a atual relação do homem com a natureza na atualidade.

No segundo capítulo, denominado “Educação e demais instituições sociais: uma relação complexa” abordou-se o tema educação e o seu papel na contemporaneidade, demonstrando o que a instituição educacional representa hoje e sua relação com as demais instituições que participam do processo de ensino. Será analisado também o efeito do modelo da sociedade disciplinar na educação atual e a transição para uma sociedade que se caracteriza pelo controle, relacionando este último ao processo educacional. Em seguida, será abordado qual o papel do Estado nas políticas educacionais e como se estrutura a instituição educacional para promover o ensino.

Para o terceiro capítulo, chamado “O papel do estado nas políticas educacionais”, definiu-se como propósito de estudo compreender a relação existente entre o processo educacional e o tema desenvolvimento sustentável na legislação

brasileira. Para tanto, inicialmente, se propõe demonstrar como o tema desenvolvimento teve sua inclusão no sistema educacional.

O quarto capítulo, “Educação e desenvolvimento sustentável: desafios contemporâneos”, parte da obrigatoriedade legal colocada para as escolas de trabalharem com o tema desenvolvimento sustentável junto aos alunos. Nele, busca-se analisar a proposta de ensino estabelecida para a inclusão do tema desenvolvimento sustentável no ambiente escolar.

No quinto capítulo, “Conhecimento em construção: metodologia” é descrito o percurso metodológico deste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Nele são relatadas a definição da unidade de análise, os instrumentos de coleta de dados e como se processará suas análises.

No sexto capítulo, “Dialogando sobre o ensino do desenvolvimento sustentável”, são apresentados fragmentos oriundos das entrevistas, os quais são analisados de acordo com o referencial teórico elaborado nos três primeiros capítulos, buscando compreender o entendimento dessas agentes educacionais das indagações propostas.

Ao efetuar esta pesquisa, levou-se em consideração que uma instituição pode ser compreendida pela forma como se organiza um sistema de valores sociais e suas relações. Tal organização caracteriza-se por um processo móvel de construção que reúne recursos físicos e humanos, sempre visando ao atendimento de determinados propósitos. Daí a dimensão política que atravessa as instituições sociais.

Assim, seguindo uma perspectiva de educadora, espero abordar os problemas de maneira contextualizada e situada, elaborando questões suficientemente relevantes para serem pensadas e analisadas por um viés crítico e comprometido com a mudança social. Talvez essas questões suavizem as angústias que geraram a pesquisa; talvez as intensifiquem. O que importa, neste momento, é acolher o desafio de fazer uma investigação do que hoje é colocado como tarefa ao professor: ensinar (e aprender) sobre como é possível promover o desenvolvimento sustentável em nossas escolas.

## CAPÍTULO I

### COMPREENDENDO AS NOÇÕES DE SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Vive-se uma crise ambiental que afeta a todos no planeta. Fala-se em crise, visto que o homem desenvolveu tecnologias e práticas que interferem diretamente no meio ambiente, explorando os recursos naturais a ponto de deteriorar a natureza. Nos últimos dois séculos, o sistema socioeconômico capitalista estimulou a concentração de riquezas, o consumismo e a exploração dos recursos naturais de forma desenfreada e desorganizada, o que gerou problemas antes nunca vistos. Este fato é evidenciado por Borinelli (2011, p. 81) quando afirma: “Tão sério quanto a complexidade e o relativo desconhecimento dos problemas ambientais é a forma como eles vêm sendo incorporados e processados nas instituições das sociedades industriais capitalistas”.

Partindo do entendimento de que o homem é usuário, destruidor e, ao mesmo tempo, criador de soluções para o planeta, o objetivo inicial deste capítulo é compreender alguns conceitos vinculados com o tema sustentabilidade e perpassar diversas vertentes para a formação do conceito de desenvolvimento sustentável. Em seguida, será apresentada uma contextualização social e econômica, evidenciando a implicação das nações, em especial do Brasil, para com esta temática.

#### 1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

De acordo com Castro (2004), o conceito de desenvolvimento sustentável foi elaborado em consequência dos problemas globais que se associavam a problemas ambientais e questões socioeconômicas (pobreza, desigualdade, futuro saudável para a humanidade). Para o autor, a primeira definição que busca vincular em seu texto estas questões ocorreu em 1980 no Relatório de Brundtland, que, embora aceito e difundido no meio empresarial e científico, traz em suas propostas termos que muitas vezes não se apresentam claros para todos. Assim, analisar o que seria ecologia e meio ambiente faz-se necessário para o contexto desta pesquisa, visto que a utilização desses termos, por vezes, é feita de forma equivocada.

O termo ecologia, em muitos momentos, é utilizado para definir os

estudos dos problemas ambientais criados pelas sociedades. Entretanto, a ecologia é uma área de conhecimento voltada para o estudo do homem enquanto espécie animal e como ele se relaciona com o meio, que agrega todas as espécies de seres vivos. De acordo com Dajoz (2005), a ecologia é a ciência que estuda as condições de existência dos seres vivos e suas interações com o seu meio. A palavra ecologia, originada do grego *oikos*, traz em seu significado *eco*, no sentido de casa e *logos*, estudos (HOUAISS; VILLAR, 2001). Assim, a ecologia estuda as relações e interdependências entre os seres vivos em um ambiente mutável que dita as regras sobre sua transformação. Foi por volta de 1925, de acordo com Berté (2009), que surgiu a ecologia das comunidades, mais conhecida como meio ambiente, pelo qual as espécies passaram a ser estudadas em grupos e comunidades, perdendo o foco no individual. Buscava-se compreender o meio em que os seres vivos estavam inseridos, as florestas, animais, bactérias, fungos, algas e suas variações. A necessidade de um estudo aprofundado levou à criação de uma área de conhecimento específico, o que permitiu que pesquisas e ações fossem canalizados para a melhor compreensão do que seria ecologia.

Já a palavra ambiente tem sua origem do latim – *ambiens*, significando o “que rodeia”, sendo uma expressão, de acordo com Medina (1989) apud Berté (2009, p. 22), ainda em construção, ou seja, “[...] uma palavra que apresenta uma gama variada de significações que vem sendo desenvolvida, ampliada e construída ao longo da evolução do pensamento ambiental, bem como das demais ciências, não se restringindo, portanto, a uma determinada área do saber”.

Neste estudo, adotaremos o conceito definido pela Lei Federal nº 6.938/1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente no Brasil, onde encontramos no seu art. 3º, inciso I, como definição para a expressão meio ambiente: “[...] o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981). Quando se fala “em todas as suas formas”, evidencia-se que o homem faz parte desse conjunto, mas não é o regulador de tudo. Desta forma, Leff (2012, p.30) afirma: “O ambiente ergue-se como o Outro da racionalidade realmente existente e dominante; problematiza as ciências para transformá-las a partir de um saber ambiental que lhes é ‘externo’”. Assim, compreender a natureza envolve uma tarefa complexa, visto que ela implica uma relação direta e indireta entre os diversos seres que a compõem. Leff (2012) argumenta que esta interpretação requer atualmente um novo saber, que:

[...] questiona as ciências a partir de sua condição de externalidade e de outridade. Dali emergem disciplinas ecológicas e ambientais; no entanto, o saber ambiental não se integra às ciências, mas as impele a se reconstituir a partir do questionamento de uma *racionalidade ambiental* [...]. (LEFF, 2012, p. 31).

É importante observar que, quando se fala da relação entre natureza e homem, existe uma tendência em tratá-la como algo que está a serviço do homem. Sob este ponto de vista, o mesmo deve aproveitar-se de tudo o que lhe é oferecido e, como detentor do controle, teria total liberdade de descartar, modificar ou exterminar, não se preocupando em recuperá-la, uma vez que seus recursos seriam infinitos. Leff (2012) alerta sobre os riscos dessa interpretação, convidando a analisar de maneira mais contextualizada as questões éticas presentes na elaboração de novas racionalidades.

A construção de uma *racionalidade ambiental* é um processo político e social que passa pelo confronto e concerto de interesses opostos, pela reorientação de tendências (dinâmica populacional, racionalidade do crescimento econômico, padrões tecnológicos, práticas de consumo); pela ruptura de obstáculos epistemológicos e barreiras institucionais; pela criação de novas formas de organização produtiva, inovação de novos métodos de pesquisa e produção de novos conceitos e conhecimentos (LEFF, 2012, p.112).

Desta forma, o autor salienta que esta racionalidade tem como princípio a multidisciplinaridade, pela qual diversas áreas se tornam mais abertas a repensar seus mecanismos de ação, sua forma produtiva, sua cultura e a relação com a natureza. Assim, a sustentabilidade permite um repensar sobre a produção e os processos econômicos, sobre a equidade social. Isso abre um diálogo para a construção de novos valores e direitos, como também novos critérios a serem analisados coletivamente, diante dos novos saberes e impasses políticos.

De acordo com Pereira, Silva e Carbonari (2011, p. 68), o termo sustentabilidade era usado até 1980 “[...] como referência a um ecossistema que permanece robusto e estável (resiliente), apesar de agressões decorrentes da exploração humana”. Originada do latim, “*sustentare*”, significa sustentar, apoiar, conservar, resistir. Assim, compreendia-se como uma condição de dar suporte a algo ou alguém. Nota-se que, no documento, vincula-se normalmente o conceito de sustentabilidade à preocupação em manter atitudes ecologicamente corretas, viáveis em nível econômico, a uma diversidade cultural e um nível econômico socialmente justo (HOUAISS; VILLAR, 2001). Ainda encontramos em Araújo (2008, p. 26) a palavra sustentabilidade definida “[...] como a relação entre recursos naturais bem geridos e a tecnologia que

proporciona a maior eficiência quanto ao consumo”. Ele mostra que a mesma pode ser considerada como “[...] o que coordena as ações do homem com as necessidades da natureza”. Assim, ela “[...] surge como um valor que garante a possibilidade da construção de um sentido sólido para as ações humanas” (ARAÚJO, 2008, p.28). Ao retomarmos os estudos de LEFF (2012), nota-se que:

[...] a construção da sustentabilidade não é a fusão de duas lógicas antinômicas – da lógica ecológica e da lógica do capital –, mas que a “resolução de suas contradições”, além de uma síntese dialética por via teórica ou pela luta de classes, implica estratégias políticas, relações de poder e formas de legitimação de saberes e direitos que remetem a sistemas complexos de ideologias-práticas-ações sociais dentro das estratégias discursivas e dos mecanismos institucionais onde se estabelecem as relações de poder no saber (LEFF, 2012, p. 43-44).

Analisando a sustentabilidade como instrumento, como meio para se entenderem as ações promovidas pelos seres humanos e os reflexos das mesmas, abre-se um leque para a elaboração de novos saberes. Isso permite reafirmar que as diversas áreas do conhecimento não atuam de forma isolada, mas que existe uma interdependência entre as elas, uma relação direta ou indireta a ser conhecida e analisada. Mesmo sendo utilizados diferentes termos para fazer referência à questão ambiental (isto ocorre por questões de poder e domínio do saber, o que favorece a apropriação e uso do termo para interesses particulares), Leff (2012) destaca que o processo não unificado sobre o que é sustentabilidade permite aos diferentes paradigmas desenvolverem seus pontos de vista, como também permite a promoção de diálogos, construindo assim uma melhor análise e um maior entendimento sobre as implicações éticas que o uso de diferentes práticas políticas pode efetivar na construção de uma nova racionalidade ambiental. Assim, a dificuldade de elaborar um conceito único pode ser a fonte para o favorecimento de interesses particulares, mas também pode servir como abertura de debates sobre o repensar da relação do homem com seu entorno. Esse debate nos leva a buscar também a compreensão do que se entende por desenvolvimento sustentável.

Assim, a palavra desenvolvimento significa ato ou efeito de desenvolver, aumentar, progresso, ampliação, explanação, propagação (HOUAISS; VILLAR, 2001). Efetuando a junção das duas palavras (desenvolvimento e sustentabilidade) pode-se entender que, para desenvolver algo, se faz necessário conservar; para aumentar a produtividade é importante ter sustentação. Desse modo, é

interessante considerar que as necessidades do presente sejam atendidas sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem as suas, o que permite ir ao encontro da definição mais difundida, que se faz presente no relatório de Brundtland.

Buscando articular os dois termos (sustentabilidade e desenvolvimento), tal qual aparece no relatório de Brundtland, pode-se constatar que o entendimento de desenvolvimento sustentável parte de dois conceitos primários, que seriam:

- o conceito de “necessidades”, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres no mundo, que devem receber a máxima prioridade;
- a noção de limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 46).

Com isso, o desenvolvimento sustentável “[...] não é um estado permanente de harmonia, mas um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades futuras” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 10).

A difícil relação entre a natureza e os homens, de acordo com Berté (2009), tem sua origem na tendência ao antropocentrismo, que coloca o homem no centro das ações, da história, da expressão cultural e da filosofia. Mas, se entendermos que o homem e a natureza fazem parte do mesmo meio, interagindo e modificando-se mutuamente (biocentrismo), passaríamos a adotar uma nova forma de olhar e de nos relacionar com o meio em que estamos inseridos.

Hopwood, Mellor e O’Brien (2005) comentam que o desenvolvimento sustentável se constrói diante do processo de conscientização, que atinge todas as nações, sobre os problemas ambientais, embora na opinião dos autores os debates, nos últimos cem anos, não ocorriam de maneira consistente, visto que o ambiente era entendido como algo externo a humanidade. Emerge também do entendimento de que o quadro de pobreza e das desigualdades precisam sofrer alterações, visando construir um futuro que permita às novas gerações terem qualidade de vida.

Os autores destacam ainda que, por estar em construção, o conceito de desenvolvimento sustentável está sujeito a diferentes interpretações; assim, eles propõem uma combinação de questões ambientais e socioeconômicas que originaram a divisão em três pontos de vistas sobre as mudanças que devem ocorrer nas estruturas

políticas e econômicas da sociedade, como também nas relações homem-ambiente. O primeiro grupo seria formado por aqueles que acreditam que o desenvolvimento sustentável pode ser alcançado dentro das estruturas atuais (*status quo*); o segundo grupo envolve os que defendem a necessidade de reformas fundamentais, mas sem romper com as existentes (reformadores); por fim, há os que afirmam que nada pode ser feito sem o rompimento com o modelo atual, político e econômico (transformadores).

Assim, é evidenciado que o desenvolvimento sustentável significa “[...] *a shift in understanding of humanity's place on the planet, but it is open to interpretation of being anything from almost meaningless to of extreme importance to humanity*” (HOPWOOD, MELLOR e O’BRIEN, 2005, p. 40)<sup>1</sup>. Para os autores, o fato de não se ter ainda um conceito único de desenvolvimento sustentável não diminui o seu valor. Mas eles alertam para a necessidade de organizar os conhecimentos já produzidos pelas diversas áreas, permitindo assim um avanço nos estudos, como também destacam cinco princípios propostos por Haughton, baseados na equidade, a saber: o da futuridade ou equidade intergerencial (este princípio vai ao encontro da definição do relatório de Brundtland, ou seja, satisfazer as necessidades atuais da humanidade sem comprometer as futuras gerações), o da justiça social ou equidade intragerencial (aqui existe uma preocupação efetiva de resolver as causas e não as consequências da injustiça social), o da equidade geográfica ou da responsabilidade transfronteiriça (nesta emerge a necessidade de se ter políticas locais que visem resolver problemas ambientais situados, mas também globais), o da equidade processual (em que os sistemas que regulam e envolvem a participação devem ser criados e implementados visando garantir o tratamento social e ambiental de forma aberta e justa a todas as pessoas), e o da equidade interespecies (este coloca a sobrevivência de outras espécies em condições de igualdade para a sobrevivência do próprio ser humano, preservando o ecossistema e a manutenção da biodiversidade) (IDEM).

Independentemente da linha que se adote, o desafio está evidente, pois mudar uma relação predatória para outra, que leva em consideração as demandas dos seres vivos de uma maneira mais ampla e multifacetada, não é simples. Isso

---

<sup>1</sup> [...] uma mudança na compreensão do lugar da humanidade no planeta, mas está aberta a interpretações de qualquer natureza, da mais insignificante à de extrema importância para a humanidade (HOPWOOD, MELLOR e O’BRIEN, 2005, p. 40. tradução nossa).

implicará mudanças difíceis: da visão que temos da natureza (não é mais fonte de matéria-prima, mas sim a fonte de nossa subsistência); de se efetuar um remanejamento dos recursos naturais; de modificar o sistema produtivo; de rever questões sociais e as práticas empreendidas, passando a ter como foco o bem-estar do homem e da própria natureza.

Partindo das disparidades presentes na construção dessas definições, é possível perceber o quanto se faz necessário compreender o processo de degradação do meio ambiente em nosso planeta, bem como seus efeitos ambientais e sociais. E, para tanto, passa-se ao segundo momento deste capítulo: fazer a retrospectiva de alguns aspectos sociais, políticos e econômicos que levaram às condições delicadas de relação com a natureza em que ora se encontram.

## 1.2 MARCOS HISTÓRICOS DA PREOCUPAÇÃO COM A QUESTÃO AMBIENTAL

Indissociável da crise socioeconômica, Lenzi (2000, p. 35) comenta que o esgotamento de recursos naturais deu-se principalmente por causa da “[...] exploração intensiva com base no conhecimento científico e técnico que foram criados para o aproveitamento dos recursos nas zonas temperadas do planeta”. Também afirma que a tecnologia adquirida não era adequada às necessidades reais, ou seja, necessidades sociais, com relação às condições de conservação e produtividade dos ecossistemas.

Já para Berté (2009), a degradação e preocupação com o ambiente no Brasil teve maior atenção em 1965, quando o presidente Humberto de Alencar Castelo Branco criou a Lei Federal nº 4.771/1965, que instituiu o Código Florestal Brasileiro. Nesse momento, o governo encontrava-se preocupado com a devastação das florestas tropicais. Essa lei, embora nos dias atuais seja foco constante de conflitos entre as partes que se sentem prejudicadas, é ainda utilizada pelos órgãos ambientais.

Todavia, Pádua (1999) afirma que a preocupação ambiental já fazia parte dos estudos dos intelectuais brasileiros desde 1780, quando existiam protestos contra as ações destrutivas ao meio ambiente. Ele ainda observa que, no período entre 1786 e 1888, foram produzidos 150 textos, por 38 autores brasileiros, que denunciavam e debatiam os danos ambientais que aconteceram no Brasil.

Um fato também interessante destacado por Berté (2009, p. 30) é que “[...] naquela época, as denúncias sobre danos ambientais eram feitas responsabilizando o atraso tecnológico pela degradação ou destruição da natureza”. A natureza era

concebida por seu valor instrumental e pelos recursos que dela eram possíveis de serem extraídos. Como a tecnologia não era ainda capaz de maximizar esta extração, muito se perdia, o que gerava pressões para reverter esse quadro.

A preocupação com os problemas ambientais serviu de palco para a realização, em 1968, em Paris, da Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre as Bases Científicas para Uso e Conservação Racional dos Recursos da Biosfera, conhecida como Conferência da Biosfera, organizada pela UNESCO. Ela visava discutir aspectos científicos da conservação da biosfera e pesquisas em ecologia. Embora o Brasil não estivesse efetivamente preocupado com questões ambientais, os governantes acreditavam que o maior problema encontrava-se na miséria do povo. Ainda assim emitiu, no período entre 1960 e 1969, de acordo com Berté (2009), três documentos significativos para as questões ambientais. Primeiramente, o Estatuto da Terra, Lei Federal nº 4.504/1964, que estabelecia, através da desapropriação de áreas, a possibilidade de reservas florestais; em seguida, o Código Florestal, Lei Federal nº 4.771/1965, que aborda questões de desmatamento e da exploração de matas nativas; e, por fim, a Política Nacional de Saneamento, que é oriunda de lei e decretos criados entre 1965 e 1969, mas somente em 1976 é que se gera o Programa de Saneamento Ambiental (BERTÉ, 2009, p. 32).

Mesmo após a criação de leis que tinham como objetivo preservar e cuidar do meio ambiente, e que deveriam servir como base para qualquer ação a ele relacionada, elas foram praticamente ignoradas, pois, no Brasil, em 1969, foi lançado, pelo então presidente general Emílio Garrastazu Médici, o projeto Brasil Grande Potência. Este tinha como propósito um crescimento econômico a qualquer custo. Assim, Berté (2009) observa que tal projeto representou o desenvolvimento da cultura predatória, própria da mentalidade do lucro fácil, não considerando os prejuízos causados no aspecto social, econômico e ecológico para as pessoas e para natureza.

Além do mencionado acima, outro fato que evidenciou o descaso por leis que não são respeitadas, por preocupações consideradas infundadas, foi o que ocorreu na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (Unced), realizada em Estocolmo, na Suécia, em 1972, quando o Brasil, representado pelo general Costa Cavalcanti, defendeu seu entendimento de que “[...] a preocupação com aspectos relativos à proteção ambiental servia aos propósitos dos países de primeiro mundo no sentido de impedir a expansão das indústrias dos países em desenvolvimento e, assim, bloquear os processos de crescimento” (BERTÉ, 2009, p. 34).

Sendo o Brasil representante dos países em desenvolvimento nesse evento, buscava-se a não aprovação das propostas de crescimento zero, desenvolvidas no Relatório Meadows, conhecido como Relatório do Clube de Roma, no início dos anos 70. Ele alertava que não era mais possível o crescimento econômico, pois ele levaria ao esgotamento dos recursos naturais. Assim, era necessário que os países em desenvolvimento reduzissem as taxas de natalidade e seus índices de desenvolvimento. Embora o relatório tenha tido grande repercussão entre os cientistas e os governantes, o Brasil e seus representantes afirmaram que não adotariam os procedimentos, pois entendiam que era uma forma de coibir seus direitos ao crescimento.

Na Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, que foi elaborada em Estocolmo entre 05 e 16 de junho de 1972, os temas acima mencionados foram amplamente discutidos. Nesse encontro, também foi proposto o “ecodesenvolvimento”, em que se argumentava que o desenvolvimento econômico e a preservação ambiental são passíveis de coexistir ou de serem harmonizáveis, pois dependem um do outro para que possam gerar progresso econômico. No encontro, foram desenvolvidos princípios comuns que disponibilizavam a todos os povos sugestões e um guia para preservar e melhorar o meio ambiente. O princípio 19 chama a atenção para questão da educação e os meios de comunicação. Nele, é considerado imprescindível criar formas e condições para o entendimento e a preservação do meio ambiente. Diz o documento:

**Princípio 19** – É indispensável o trabalho de educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos, e que tenha a devida atenção com a população menos privilegiada, para erigir as bases de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade com a proteção e melhoria do meio em toda a sua dimensão humana. É também essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir com a deterioração do meio ambiente humano e difundam informações de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos (DECLARAÇÃO ESTOCOLMO, 1972, p. 5).

Outro ponto que merece ser destacado ocorreu em 1975 no Brasil, quando foi elaborado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Nele, foram abordadas três linhas de ação (política ambiental na área urbana, na preservação de recursos naturais e na proteção à saúde humana), que teriam alto impacto no processo de gestão (BERTÉ, 2009).

Outro ponto ainda destacado por Berté (2009) é que em 1981, tendo como presidente João Figueiredo, foi implantada a Lei Federal nº 6.938/1981, que estabelecia a Política Nacional de Meio Ambiente, objetivando em seu art. 2º a “[...] preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana [...]” (BRASIL, 1981). Mas, para que isso ocorresse, foram definidos dez princípios, entre os quais vale, no momento, destacar o inciso de número dez, que dispõe sobre a educação ambiental, pois ela cabe “[...] a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981). Assim, a educação torna-se um meio de impulsionar uma nova cultura, mudança de valores e práticas.

Cabe considerar também que, na época, ocorreu a criação de vários outros órgãos, como o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), que tinha como papel aclarar e coordenar a política ambiental nacional e harmonizar a atuação municipal, estadual e federal. Ele foi criado também para servir como órgão consultivo do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA); embora esses órgãos existissem, eles não possuíam profissionais e nem mesmo recursos suficientes para executarem as atribuições para as quais haviam sido criados. Isto é evidenciado por Berté (2009, p. 39) quando destaca que “não devemos nos enganar com essa sua completude, pois, quanto à aplicabilidade e à implementação, os fatos chegam a ser constrangedores”.

Na década de 1980, o Brasil era apontado como um dos grandes responsáveis pela geração do efeito estufa, o que desencadeou uma grande pressão internacional. De acordo com Berté (2009), o então presidente Fernando Collor de Mello, com a intenção de buscar apoio internacional, definiu como eixo da política externa do país o desenvolvimento sustentável. Para isso, criou a Secretaria Nacional de Meio Ambiente (1990), como também atuou para que a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92 ou ECO-92) fosse realizada no Brasil, fato que se confirmou.

O termo desenvolvimento sustentável passou a ser mais conhecido neste evento. Criado pela norueguesa Gro Haallen Brundtland e apresentado na Rio 92, o “Relatório de Brundtland” é composto por informações obtidas e desenvolvidas pela comissão durante três anos de pesquisa e análise. O relatório aborda questões sociais,

como o uso da terra (desmatamento e sua ocupação não organizada), a água, abrigo e serviços sociais, questões educacionais e sanitárias e o crescimento urbano. Nele é destacado o entendimento de que a pobreza não é algo natural, devendo ser considerada um problema ambiental. O documento diz que o desenvolvimento das cidades precisa atender às necessidades básicas, oferecendo condições de qualidade de vida para os que ali habitam. Ainda destaca a necessidade de descentralizar os investimentos financeiros e humanos. Por fim, ele mostra a necessidade de se analisar a capacidade da biosfera para absorver o que é produzido pelas atividades do homem (NOSSO FUTURO COMUM, 1991).

Outro ponto que se faz importante destacar, contido no relatório de Brundtland, é o entendimento sobre o que seria desenvolvimento sustentável, sendo ele:

[...] um processo de mudança no qual os recursos naturais, os investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as mudanças institucionais estão em harmonia e reforçam o potencial do presente e do futuro, com a finalidade de atender às necessidades e aspirações humanas (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 10).

O relatório sofreu severas críticas porque em sua definição de desenvolvimento sustentável não é explicado quais são as necessidades do presente e nem as do futuro. Também é criticado por apresentar como causa da degradação ambiental a incapacidade de o planeta suportar o crescimento populacional, como também de reverter os danos causados, oriundos da miséria dos países em desenvolvimento. “A pobreza é uma das principais causas e um dos principais efeitos dos problemas ambientais no mundo” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 4); por fim, a crítica alerta para o fato de o relatório colocar a poluição causada pelos países desenvolvidos como fator secundário (CASTRO, 2004).

Outro ponto a ser destacado é que o conceito de desenvolvimento sustentável foi criado como resultado de uma “[...] *reaction against the radicalism of the environmental movement, which was not only proposing limits to growth but also emphasizing regulation as a means of stopping ecological degradation*” (CASTRO, 2004, p. 196)<sup>2</sup>.

Mesmo assim, foi no relatório de Brundtland que se identificou a

---

<sup>2</sup> “[...] reação dominante contra o radicalismo do movimento ambientalista, que não foi apenas propor limites para o crescimento, mas também enfatizando a regulamentação como meio de deter a degradação ecológica” (CASTRO, 2004, p.196, tradução nossa).

necessidade de encontrar alternativas para um desenvolvimento econômico mais sustentável, reduzindo os danos causados no meio ambiente, bem como o desgaste e a perda de recursos naturais. Cabe lembrar, tal como dito no início deste capítulo, que, embora o termo desenvolvimento sustentável tenha sido amplamente divulgado, ainda é considerado um conceito em construção. Isso é destacado por Lenzi (2005, p. 184) quando salienta que a definição de desenvolvimento sustentável, “[...] tal como expresso pelo Relatório Brundtland, é apenas uma versão dentre outras da ideia de sustentabilidade”. Dias (2009, p. 31) salienta que de forma geral o “[...] objetivo do desenvolvimento sustentável é satisfazer as necessidades e aspirações humanas”. Trata-se de um processo que, portanto, encontra-se em transformação.

Para Claro, Claro e Amâncio (2008, p. 292), “[...] todas as definições carregam a noção de que o desenvolvimento sustentável é composto de três dimensões: econômica, social e ambiental ou ecológica [...]”, o que nos leva a entender as dificuldades de se criar apenas um conceito, visto que as variáveis envolvidas são diversas e demandam constantes estudos. Castro (2004, p. 196) ainda complementa afirmando que as definições de desenvolvimento sustentável enfatizam a “[...] *maintaining conditions for future generations, the mainstream approach sees this in terms of economic conditions primarily, whereas more critical perspectives emphasize ecological conditions*” (IDEM).<sup>3</sup>

Buscando ampliar o debate sobre este tema, foram e estão sendo criados diversos movimentos, encontros e documentos que buscam novas propostas para contornar os problemas que emergem da relação entre o homem e a natureza. Um documento coletivo, com quarenta capítulos, elaborado por governos e instituições de 179 países, a chamada Agenda 21, que se caracteriza como um pacto social que propõe atitudes e ações para estabelecer um padrão de desenvolvimento sustentável para o século XXI. Aprovada na conferência Rio 92, merece destaque. Refere-se a um plano de ação estratégico que visa promover em escala planetária um novo padrão de desenvolvimento, em que métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica são conciliados. Para Castro (2004), existe um entendimento de que, para acabar com degradação ambiental, é necessário reduzir a pobreza. Para tanto, os países em desenvolvimento precisam crescer economicamente, o que, por sua vez, demanda

---

<sup>3</sup> “[...] manutenção das condições atuais para as futuras gerações, a abordagem dominante vê isso principalmente em termos de condições econômicas, ao passo que as perspectivas mais críticas enfatizam as condições ecológicas” (CASTRO, 2004, p. 196, tradução nossa).

um mercado mais livre. Assim, os países desenvolvidos precisariam transferir tecnologia, conhecimento e capital, o que favorece, no entendimento dos elaboradores da agenda, as duas partes: por um lado, os países desenvolvidos estariam vendendo o conhecimento, o capital e a tecnologia; por outro, os países em desenvolvimento diminuiriam os índices mundiais de pobreza.

Embora não tenha caráter mandatório e seja um ato internacional, a adesão aos princípios contidos na Agenda 21 favorece a inclusão de novas práticas frente aos usos de recursos naturais, como também de mudanças no padrão de consumo, valendo-se de tecnologias consideradas mais brandas e limpas. Castro (2004) ressalta que tais objetivos ainda não foram implementados por muitos países, evidenciando a dificuldade política presente em nosso tempo histórico.

Na conferência Rio 92, além da aprovação da Agenda 21, também se firmaram acordos: a Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Declaração de Princípios sobre o Uso das Florestas, a Convenção das Nações Unidas sobre Diversidade Biológica e a Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas. Foi também orientado que cada país criasse, com base nos princípios da Agenda 21 global, sua própria agenda. Para Pereira, Silva e Carbonara (2011), o Brasil construiu a “Agenda 21 Brasileira”, que teve como ações prioritárias:

- a implantação do programa de inclusão social (com o acesso de toda a população a educação, saúde e distribuição de renda);
- a sustentabilidade urbana e rural;
- a preservação dos recursos naturais e minerais;
- a ética política para o planejamento rumo ao desenvolvimento sustentável (PEREIRA; SILVA; CARBONARA, 2011, p. 73).

Há ainda a denominada “Carta da Terra” como outro importante documento que foi elaborado durante a Rio 92, com a participação de organizações não governamentais e representantes da sociedade civil. Ela traz importantes ressalvas sobre o meio ambiente, tendo sido ratificada pela UNESCO e aprovada pela ONU em 2002. Há em seu texto um chamado de atenção para o momento crítico em que o planeta se encontra, bem como para a interdependência e fragilidade das relações entre os países e seu meio ambiente. Ela salienta que “Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações” (A CARTA DA TERRA, 2002).

Numa leitura mais crítica, Castro (2004, p. 197) assinala que esse documento “[...] *is not analytical but exhortative and practical. It does not explain the reasons behind the economic and environmental crises [...]*”<sup>4</sup>, mas adota uma visão prática quando propõe soluções, como proporcionar um clima internacional favorável para a economia alcançar suas metas de desenvolvimento. O autor ainda comenta que o discurso defendido pelas Nações Unidas é contraditório, visto que busca o livre comércio, mas também quer defender uma sustentabilidade ambiental. Existe, no discurso, um entendimento de que o meio ambiente é um capital e como tal tem um proprietário (base para uma economia capitalista e do Estado do direito), onde o dono deve arcar com os custos e benefícios do uso e manutenção, cabendo ao governo somente fiscalizar.

Dando continuidade à descrição retrospectiva das principais ações vinculadas às preocupações com o futuro do planeta, destaca-se o Pacto Global, que ocorreu no Fórum Econômico Mundial, presidido pelo então secretário da ONU, Kofi Annan. De acordo com Pereira, Silva e Carbonari (2011), o pacto trabalha com os princípios dos direitos humanos (que consistem em respeitar, proteger, impedir a própria violação desses direitos conquistados), do trabalho (sustentar a liberdade ao e no trabalho, abolir o trabalho escravo e infantil, a discriminação), do meio ambiente (desenvolver a responsabilidade ambiental, apoiar ações preventivas e novas tecnologias que preservem o meio ambiente), e da corrupção (combatendo as extorsões, propina e qualquer outra forma).

Embora os países tenham se comprometido em empreender as ações por eles definidas, em 1997 (no fórum Rio+5) e depois em 2002 (no fórum Rio+10), após serem efetuadas amplas análises, ficou constatado que pouco se tinha avançado nas ações propostas e que se fazia imprescindível criar políticas públicas e novas ações que viabilizassem as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que dariam o suporte para o desenvolvimento sustentável.

Esta dificuldade de implementação já se fazia previsível quando os relatores do Relatório de Brundtland destacam que “A sustentabilidade requer responsabilidades mais amplas para os impactos das decisões. Para tanto são necessárias mudanças nas estruturas legais e institucionais que reforcem o interesse comum” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 68).

---

<sup>4</sup> “[...] não é analítico, mas exortativo e prático. Não explica as razões da crise ambiental ou o que existe por trás dos interesses econômicos [...]” (CASTRO, 2004, p. 197, tradução nossa).

Assim, após dez anos decorridos da Rio-92, foi estabelecida uma nova conferência, denominada Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, mais conhecida como Rio+10, realizada em Johannesburgo, África do Sul, em agosto e setembro de 2002. Ela contou com a participação de mais de 100 mil pessoas, entre elas representantes oficiais de 189 países, como também milhares de representantes de organizações da sociedade civil, ativistas ambientais e jornalistas. Tendo como propósito analisar a efetividade dos acordos discutidos e aceitos, particularmente os referendados na Agenda 21, foram identificados os obstáculos encontrados, como também se buscou reafirmar os compromissos políticos dos países com o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Castro (2004, p. 204), a busca por um desenvolvimento sustentável tem uma abordagem padrão, adotada pela economia ambiental, que toma a natureza como um capital ou ativo. Assim, a teoria econômica apresenta duas vertentes sobre a possibilidade de substituição dos diferentes tipos de capital (os humanos e os naturais). As vertentes, de acordo com o autor, seriam a daqueles que “[...] *who believe in "strong sustainability" and those who believe in "weak sustainability."*”<sup>5</sup>. Castro (2004) ainda explica que a sustentabilidade forte exige que o capital natural crítico seja conservado, enquanto que a sustentabilidade fraca argumenta que o capital natural crítico, na maioria dos casos, pode ser substituído pelo capital criado pelo homem.

Como foi apresentado até aqui, são várias as propostas e os debates sobre o desenvolvimento sustentável. Entretanto, independentemente da linha conceitual seguida, e transcorridos mais de 10 anos, poucas ações foram empreendidas. Buscando encontrar um novo impulso para implementar as propostas desenvolvidas até então, o Brasil foi palco novamente de um evento ambiental: a Rio +20. Deste evento participaram 188 países, mais de 45 mil pessoas, entre chefes de governo e sociedade civil. Das discussões efetuadas no evento resultou um documento intitulado “O Futuro que Queremos”, que apontou a pobreza como o maior desafio a ser combatido. Reafirmou a importância da ONU para o meio ambiente (PNUMA) e a criação de um órgão político que teria como papel dar suporte e coordenar ações internacionais buscando o desenvolvimento sustentável, visto que os países se comprometeram em

---

<sup>5</sup> “[...] acreditam na “sustentabilidade forte” e aqueles que acreditam na sustentabilidade fraca.” (CASTRO, 2004, p. 204, tradução nossa).

investir US\$ 513 bilhões em projetos, parcerias, programas nos próximos dez anos, nas mais diversas áreas.

### 1.3 EFEITOS POLÍTICOS DA SUSTENTABILIDADE

Embora exista o compromisso firmado entre diversas nações, ações significativas acontecem a passos muito lentos. Cada vez mais cientistas reafirmam que se não forem tomadas medidas mais eficazes, “[...] nos próximos trinta ou quarenta anos, nosso planeta, nossa única casa no universo, está ameaçada por um perigo mortal. Aliás, a casa está sobe ameaça tanto quanto seus habitantes levianos” (GORBACHEV, 2003, p. 59). Para o autor, é importante analisar como gerenciar as decisões tomadas, pois “[...] o caminho para o inferno, como se sabe, está cheio de boas intenções” (GORBACHEV, 2003, p. 53). Há países que, na década passada, passaram por períodos de crescimento espantosos, principalmente os Estados Unidos e os países ocidentais. De acordo com o Correio Brasiliense (2015), existe uma expectativa de crescimento do PIB mundial ano de 3,5%, já para 2016 a previsão é de 3,7%.

Para Gorbachev (2003, p. 54) “[...] o PIB no mundo, em 2000, cresceu 4,7%, atingindo US\$ 31.362 bilhões. No mesmo período, o volume de comércio internacional aumentou 12%, atingindo US\$ 6.253 bilhões. Todo dia nas Bolsas do mundo o movimento de capitais soma US\$ 1.300 bilhões”. Apesar desses dados, o autor salienta que, para a humanidade de forma geral, foi uma década marcada pelo aumento das desigualdades. Tal constatação não está trazendo mudanças significativas. Nos dias atuais, de acordo com o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2014), “[...] 40% da riqueza do mundo estão concentradas nas mãos de uma fatia de apenas 1% da população mundial mais rica [...]” e isso, quando melhor analisado e corrigido pelo tamanho da população, torna os dados ainda mais evidentes:

[...] a desigualdade de renda aumentou 11% nos países em desenvolvimento entre 1999 e 2010. Uma maioria significativa dos domicílios de países em desenvolvimento, mais de 75% da população – vive hoje em sociedades onde a renda é distribuída mais injustamente do que era na década de 1990 (PNUD, 2014).

Embora, com o término da guerra fria (1989), os países pudessem ter revertido parte de seus gastos antes empreendidos na corrida armamentista para a

eliminação da pobreza que assolava o mundo, isso não ocorreu. O autor destaca que não consegue entender por que, mesmo sabendo que “[...] 800 milhões de pessoas que passam fome no mundo, para mais de 1 bilhão que não têm acesso à água potável, para 2 bilhões que não possuem rede elétrica, para 3 bilhões, exatamente a metade da humanidade, desprovidas do mais elementar conforto” (GORBACHEV, 2003, p. 54), não se investe maciçamente para reverter esse quadro. Mas como fica claro nos estudos de Borinelli (2011), Castro (2004) e Hopwood et al. (2005), a solução para as questões que interferem para a promoção do desenvolvimento sustentável, inclusive a própria definição do conceito, não é um processo fácil. É necessário que existam investimento e comprometimento políticos, visto que o próprio ser humano, individualmente, quando se depara com questões de escolha, opta primeiramente pelo seu bem estar e apenas depois pensa no coletivo. Assim, o envolvimento coletivo, constituinte de uma força política que promova ações efetivas para as mudanças, seja na esfera econômica, social ou ambiental, é condição indispensável para um maior envolvimento com as questões da natureza. Diversos estudiosos, governantes, empresários, comunidades de forma geral participam na busca de soluções para os problemas que assolam a vida no planeta. Desta forma, nota-se que a atenção dos diferentes países e agentes sociais volta-se mais seriamente para as questões da sustentabilidade e/ou desenvolvimento sustentável.

Muitas decisões difíceis ainda deverão ser tomadas por parte dos governantes e também da população. Isto fica evidenciado quando se afirma que o “[...] conceito de desenvolvimento sustentável deve fundamentar as políticas públicas de modo que os objetivos do desenvolvimento econômico e social sejam definidos em termos da sustentabilidade” (PEREIRA; SILVA; CARBONARI, 2011, p. 70). Lenzi (2005, p. 185) argumenta que a sustentabilidade tem caráter normativo e que “[...] sua ramificação em ideais políticos de justiça e democracia são [...] a contribuição fundamental dos conceitos de DS e de sustentabilidade. A reestruturação da sociedade industrial capitalista não pode e não deve ser apenas *econômica*, mas também *moral*”.

Claro, Claro e Amâncio (2008) consideram ainda que, independentemente das definições distintas de desenvolvimento sustentável, existe como ponto comum entre elas o entendimento de que ele está vinculado a três dimensões interligadas, a econômica, social e ambiental, como já mencionado, o que ficou conhecido como *triple bottom line*. Os autores explicam que a dimensão econômica está vinculada ao aumento de renda e o padrão de vida das pessoas; já a dimensão ambiental busca promover mudanças com e através das empresas,

encontrando alternativas para reduzir o impacto ambiental produzido por elas, e a dimensão social está vinculada às questões de qualidade de vida, desenvolvimento de competências, seja no ambiente interno ou externo.

É ainda importante mencionar, conforme Araújo (2008), que os princípios da sustentabilidade são oriundos de vários documentos oficiais das Nações Unidas e outros textos de teor científico, político e social:

Uma sociedade sustentável implica harmonizar estratégias de sustentabilidade individual, local, nacional e internacional baseadas em princípios fundamentais, a saber: (a) respeito e incentivo a princípios éticos de preservação de todas as formas de vida; (b) preservar a biodiversidade; (c) alterar padrões de produção; (d) reduzir ou substituir o uso de recursos não-renováveis; (e) incentivar e garantir o uso sustentável de recursos renováveis; (f) respeitar a capacidade de suporte dos ecossistemas; (g) mudar padrões individuais de consumo; (h) delinear ferramentas locais, nacionais e internacionais de integração e conservação (ARAÚJO, 2008, p. 24).

Partindo desses princípios, o autor afirma que é possível ter um norte, um caminho que promova estratégias para o desenvolvimento sustentável, através de uma promoção em escala global, “[...] uma mudança de paradigma, escala de valores, conceitos, práticas compartilhadas pela sociedade internacional que evite situações de irreversibilidade e condicionem negativamente as perspectivas do progresso, especialmente, nos países em desenvolvimento” (ARAÚJO, 2008, p. 31). Assim, o autor chama a atenção para a questão das responsabilidades comuns (todos são responsáveis e podem se empenhar para que os objetivos sejam alcançados). Porém, essas responsabilidades são diferenciadas, visto que cada um contribuirá com o que é capaz, para que os países em desenvolvimento transformem-se em ordens internacionais mais sustentadas.

Assim, diante das questões levantadas neste capítulo, que vão desde a preocupação com o melhor entendimento de conceitos diretamente ligados com este estudo até a compreensão de aspectos históricos, promovem o direcionamento para análise de como as instituições sociais, em especial as escolas que têm como público alvo as crianças, se inscrevem nessa relação complexa entre homem e natureza, intervindo no bem estar comum. Buscar-se-á, no próximo capítulo, destacar as principais mudanças emergentes na instituição escolar, bem como desafios e dificuldades atuais enfrentados pelas mesmas.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO E DEMAIS INSTITUIÇÕES SOCIAIS: UMA RELAÇÃO COMPLEXA

A educação não é um processo que se limita apenas ao contexto escolar ou a uma educação formalizada com conteúdos pré-definidos; ela envolve uma soma de outras situações e agentes que vão além dos muros escolares, como é o caso da família, dos amigos, das tecnologias e das mídias. Existe um conjunto de instituições formando, de modo informal, o aluno como cidadão, permitindo-lhe conhecer, identificar, analisar, refletir, agir sobre a sociedade que o cerca. Esse fato fica evidenciado quando Libâneo (2011, p. 27) afirma que “[...] a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas”. Diante desse contexto, composto por múltiplos agentes e instituições, o presente capítulo propõe-se, inicialmente, a efetuar um resgate do papel social e político da escola diante do processo educativo na contemporaneidade.

#### 2.1 A EDUCAÇÃO E AS DISCIPLINAS

A escola, que segundo Setúbal (2013), é um centro transmissor de poder. Ela permite que conexões e articulações de espaços e tempos educativos possam ser articuladas. O desafio hoje é integrar conceitos, princípios e ações em um mundo que exige uma visão holística e um pensamento sistêmico, transversal, na construção múltipla do conhecimento. As tendências pedagógicas orientam para o “aprender fazendo”, conectado com o mundo local e global, com o uso das novas tecnologias e de uma pedagogia capaz de integrar diferentes ferramentas metodológicas na busca de um aprendizado mais eficaz e contextualizado.

Para Libâneo (2010, p. 30, *itálico do autor*) a educação pode ser entendida como “[...] *o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.*” Assim, as práticas educativas advindas das mais variadas instituições

interferem e refletem nas ações e reações dos indivíduos, seja individualmente ou em grupo.

Pensar educação logo remete à lembrança de seu passado recente e, porque não dizer, de seu presente, povoado de embates sociais, visto expressar o funcionamento complexo da sociedade. Deleuze (2003) elucida bem essa questão quando fala que a educação passou por uma transição, uma transformação: em larga medida, a formação escolar está sendo substituída pelo modelo da educação continuada, num ritmo de produção que reproduz a ideia “do quanto mais, melhor”. Isso, porém, contribuiu para disseminação de uma educação focada no treinamento técnico, que fortalece os traçados do capitalismo contemporâneo que perpassam também a instituição escolar.

A formação do indivíduo, como já mencionado, é produzida com a intervenção de várias instituições sociais, como as familiares, educacionais, políticas ou governamentais, econômicas, jurídicas e aquelas voltadas para a saúde. Cada uma delas participa do processo de socialização humana (SOUTO, 1985). A família é uma das instituições que se destaca nesse processo, visto que ela é a principal fonte de integração e controle do indivíduo ao ensinar-lhes quais padrões e normas culturais são contextualizados às relações sociais (LASCH, 1991).

Entre tantas instituições sociais, a escola também possui papel definidor da modernidade. Para Foucault (1997), a escola se vale da disciplina como um instrumento de vigilância destinado a docilizar os corpos dos indivíduos. Assim, ao mesmo tempo em que a modernidade consolidou um grande número de instituições de assistência e proteção aos cidadãos, como a família, os hospitais, as prisões e as escolas, alguns mecanismos foram inseridos nesse contexto para permitir a vigilância sobre seus membros. Esses mecanismos comporiam o que o autor chamou de tecnologia política, com a consolidação de poderes e saberes que manejavam o espaço, o tempo e o registro de informações.

Foucault (1997) ainda considera a escola moderna como sendo uma das instituições que retira compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social e os internos, como o fariam o quartel ou prisão, durante um período, de modo a moldar suas condutas e disciplinar seus comportamentos. Aos poucos, tais instituições puderam ser caracterizadas como disciplinares, voltada para a criação de corpos docilizados.

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina” (FOUCAULT, 1997, p. 163).

A docilização do corpo, para o autor, tem uma vantagem social e política sobre o suplício, bastante comum em um tempo histórico anterior às instituições fechadas, pois à medida que este enfraquece ou destrói o indivíduo, a docilização torna-o um corpo produtivo.

Foucault (1997) comenta também que as instituições sociais de hoje atuam de forma diferente do que ocorria no século XVIII, que era marcado pela reclusão e exclusão, em que as pessoas se submetiam a um processo de vigilância, a um panoptismo que fazia parte de uma sociedade caracterizada como disciplinar. O autor esclarece que as instituições atualmente promovem a fixação das pessoas. Assim,

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de transmissão do saber. [...] A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma (FOUCAULT, 1997, p. 114).

Seguindo o pensamento de Foucault (1997), a disciplina que incide sobre o corpo tem a finalidade de transformar os indivíduos em sujeitos dóceis e submissos a determinados sistemas, ao mesmo tempo em que passam a ser vistos como mão de obra qualificada que contribui para com o desenvolvimento econômico da sociedade.

A disciplina, em seu aspecto político, ao produzir indivíduos submissos ao poder do Estado, garantindo assim o “equilíbrio” e a “ordem”, possibilita o funcionamento de instituições e grupos sociais. Desta forma, Foucault (1997) mostra que o corpo passa a ser considerado um objeto possível de controle disciplinar. O controle sobre o corpo e sobre o modo de vida dos indivíduos, realizado agora de forma mais sutil, evita possíveis manifestações e protestos, mostrando-se a mais eficiente forma de controle.

Essa docilização tornou-se tão presente na sociedade que passou a ser tematizada e denunciada em diferentes contextos sociais, incluindo aí o artístico. Em

1979, nos Estados Unidos e na Inglaterra, é lançada a música *Another Brick in The Wall*, composta por Roger Waters, da banda Pink Floyd, que tem três partes. Na sua segunda parte, a música expressa uma crítica ao rígido sistema educacional vigente, especialmente os internatos:

[...] Nós não precisamos de nenhuma educação  
 Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento  
 Nenhum humor negro na sala de aula  
 Professores, deixem essas crianças em paz  
 Ei, professores! Deixem essas crianças em paz  
 Em suma, é apenas um outro tijolo no muro  
 No fim, você é apenas um outro tijolo no muro  
 Nós não precisamos de nenhuma educação  
 Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento  
 Nenhum humor negro na sala de aula  
 Professor, deixe essas crianças em paz  
 Ei! Professor! Deixe nós crianças em paz  
 Em suma, é apenas um outro tijolo no muro  
 Em suma, você é apenas um outro tijolo no muro [...]

Pode-se notar que a música retrata a ideia vigente na sociedade disciplinar de docilizar os corpos dos alunos através da padronização dos pensamentos, em que a escola teria como papel tornar o indivíduo somente mais uma das partes de uma engrenagem maior. Para Foucault (1997), as escolas possuíam o papel de fixar os indivíduos a um aparelho de transmissão do saber, ligá-los a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores, garantindo a produção ou os produtores em função de uma determinada norma.

A instituição familiar também participa desse processo de docilização. Para Lasch (1991), é a família que legitima as normas e os papéis sociais que a criança assimilará desde seu crescimento. Talvez, ela seja a primeira instituição com a qual o indivíduo terá contato em sua vida e que servirá de base para todas as outras, pois ela é que tornará o indivíduo um ser social e, como tal, imerso na cultura e valores coletivamente disseminados.

Souto (1985) destaca que são atribuídas às famílias funções universais, como a perpetuação da espécie humana, cuidar dos mais velhos e inválidos, dar nome e *status*. Lasch (1991) e Lourau (1996) ainda acrescentam a responsabilidade de socializar o indivíduo em relação aos padrões e normas sociais dominantes. Outro ponto destacado por Lasch (1991) é que as famílias diminuíram em número de membros, tornando-se patriarcal e hierarquizada, como também passaram, com o

advento do capitalismo e da industrialização, a representar o refúgio diante das ameaças do mundo.

O indivíduo, quando ingressa em uma instituição escolar, que emergiu da necessidade da formação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista, passa a ser “moldado” com os valores e atitudes que favoreçam o desenvolvimento capitalista, caracterizado pela diminuição das intervenções do Estado nas relações de trabalho, predominando uma lógica de acumulação do capital pela burguesia, fundada no pensamento econômico liberal.

Todavia, essa concepção funcionalista da escola sofreu uma crise significativa na década de 1960 devido à publicação de pesquisas sobre o desempenho escolar dos estudantes. Na França, uma pesquisa foi realizada por uma equipe de pesquisadores do *Institut National d'Études Démographiques* (INED), sob a coordenação de Alain Girard, com a publicação dos primeiros resultados no ano de 1963. Nos anos seguintes, segundo Picut (1999), novas pesquisas foram realizadas e revelaram a seleção social realizada pelo sistema escolar, evidenciando a desigualdade de oportunidades em razão da origem social e profissional, do meio cultural e do sexo. De acordo com Lee (2010), em 1966, o Estados Unidos da América buscavam meios de comprovar que um baixo investimento em infraestrutura gerava um baixo rendimento escolar. Para tanto, promoveram a execução de uma pesquisa comandada por James William Coleman, que originou o Relatório Coleman. De acordo com este relatório não foram apontadas:

[...] grandes diferenças no desempenho das crianças que fossem relacionadas à qualidade ou à quantidade dos recursos disponíveis nas escolas. Ao contrário, os resultados, amplamente publicados, indicaram que o principal determinante de desigualdade no desempenho dos alunos não era a diferença existente na estrutura das escolas, mas sim as diferenças socioeconômicas de suas famílias (LEE, 2010, p. 480).

Embora esse resultado tenha sido reafirmado por diversos outros pesquisadores, Lee (2010) argumenta que, em 1972, Christopher Jencks, com seu trabalho denominado *Inequality*, identificou, ao efetuar uma reanálise dos dados do Relatório de Coleman, que “[...] as desigualdades de desempenho intraescolares eram maiores do que as existentes entre escolas” (IDEM, p. 473). Ou seja, as características individuais de cada aluno interferem em sua formação. A autora ainda afirma que, para se compreender o efeito-escola, se faz necessário conhecer primeiramente como o aluno

se encontra e analisá-lo ao longo de sua formação escolar. Dessa forma, realmente poderia se compreender os efeitos da educação escolar na vida do indivíduo.

Para Carvalho (2000, p. 144), “[...] o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares”. A autora ainda explica que existe um vínculo entre a cultura e as desigualdades escolares, pois a escola pressupõe determinadas competências que precisariam ser garantidas pelas ações da instituição familiar. Neste sentido, estudantes das classes dominantes (média e alta) têm maior possibilidade de atingir altos níveis de desempenhos escolares em detrimento daqueles que, teoricamente, não possuem uma bagagem cultural constituída através das relações familiares. Assim:

[...] onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

A tão sonhada ascensão social, por meio da formação escolar, foi frustrada em razão da desvalorização dos títulos escolares e da reprodução das desigualdades pela escola. A mesma passou a ser o *lócus* de reprodução das desigualdades sociais e culturais.

A educação, ao se transformar em uma forma de exercer poder pelo Estado, acabou por defini-lo como um educador. Essa aliança entre Estado e pedagogia colocou diversos aspectos da vida das crianças (as brincadeiras de pátio, a merenda, as vacinas, os exercícios físicos, a higiene corporal) em evidência no interior da escola e, por menores que fossem suas manifestações, elas eram avaliadas e vigiadas. Dessa forma, além das avaliações já sofridas nas aulas, tudo passava a ser visto como forma de intervenção e produção de verdades sobre a infância. Com base nessas observações, formou-se um sistema disciplinar no qual os exames corporais compuseram medidas a serem utilizadas como parâmetro no processo de escolarização. Assim:

O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (FOUCAULT, 1997, p. 138).

A vigilância assim disseminada busca maximizar a utilização do tempo e do esforço do estudante. Dessa forma, “[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 1997, p. 138). Assim, tornar um indivíduo disciplinado significa poder fazer dele um corpo mais saudável, com valores mais conservadores voltados para obediência.

Setton (2011) busca em Bourdieu o entendimento sobre a relação social e sistêmica existente na estrutura social. Para ele, a estrutura social é como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto por suas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (*status*) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos. Dessa estrutura social decorre a distribuição desigual de recursos e poderes. Por recursos ou poderes Bourdieu entende mais especificamente o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e o capital simbólico (prestígio e/ou honra).

Setton (2011) entende que a posição de privilégio, ou a falta dele, ocupada por um grupo ou indivíduo, é definida de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e/ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. O conjunto desses capitais seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado por ele *habitus*.

## 2.2 A EDUCAÇÃO E O ESTADO

Diante desses fatos é que foram definidos os valores que deveriam ser contemplados nos projetos nacionais de educação, os quais tomaram a infância como objeto de suas práticas de conformação, visando à produção de uma população adulta que valorizava o trabalho, previamente preparada para se adequar às formas de governo, centradas na gestão do trabalho, da família e da saúde.

Outro ponto, destacado por Rodrigues (2012), refere-se à interferência que a escola sofre decorrente do poder político do Estado, uma vez que não é possível avaliar os poderes constituídos de uma escola isoladamente dos interesses do poder

político do Estado. Para o autor, quaisquer que sejam os níveis das organizações do poder político de uma sociedade e do modo como este se organiza, a atividade cotidiana da escola vai sofrer suas interferências. Ele ainda acrescenta que a escola sofre os efeitos do avanço do conhecimento científico e do desenvolvimento da tecnologia.

Este fato é evidenciado quando se analisa a relação da escola com o universo da cultura, pois ela prepara e forma os indivíduos visando o acesso ao conhecimento, ao domínio dos princípios do desenvolvimento científico e à sua aplicação prática valendo-se da tecnologia. Isso se expressa na estrutura global da escola: na escolha pelos livros didáticos, no currículo que ela trabalha e no modo como o sistema educacional se organiza nacional e localmente.

Ao adentrar no século XXI, a sociedade se depara com diversos novos desafios na área educacional, ainda que alguns deles sejam antigos e venham disfarçados com outra roupagem, como a política educacional, a confusão sobre o real papel da educação no sistema atual, os conteúdos que devem ser abordados no nível básico da formação escolar, bem como o preparo dos professores para se tornarem produtores e transmissores desses conhecimentos.

As políticas educacionais elaboradas e colocadas em prática pelo Estado encontram-se deficitárias em relação aos propósitos da sociedade, visto que ele assume a função “[...] de provedor de qualidade de vida da população e de provedor da equidade” (CARNEIRO, 1998, p. 14) sem que isso tenha reais condições de ser realizado. Esta qualidade e equidade poderiam ocorrer através do estabelecimento de políticas e estratégias adequadas. O pensamento de Rodrigues (2012, p. 51) reflete bem essa questão quando ele afirma que “[...] ao Estado se atribui a tarefa de manter as condições necessárias ao pleno desenvolvimento da sociedade”. Quando Rodrigues destaca a função do Estado, ela pode ser entendida como a garantia do regime disciplinador dentro do ambiente escolar, ao qual Foucault (1997) tanto se refere. E pode ser vista como reflexo da própria sociedade organizada, ainda bastante marcada pela disciplina, que busca um pleno desenvolvimento econômico. Contudo, entender o Estado como sendo uma instância que organiza o social não pode ser visto como única referência de poder. É importante considerar também o poder que circula nas relações sociais e não apenas nas concepções que o coisificam. Foucault (1997) ressalta que as relações de poder não são dissociáveis de formas de resistência, nem existem sem uma produção ou sem o funcionamento de um discurso. Assim, as relações de poder são distribuídas dentro das ações do Estado, que legitimam e colocam em funcionamento as

diretrizes da educação com suas políticas sociais, mas também entre os demais agentes que participam do processo educacional, como os pais, os professores e os alunos.

Desta forma, Carneiro (1998, p. 15) salienta que a educação faz parte das políticas sociais básicas e ela pode atuar “[...] não apenas como resposta às postulações de uma cidadania fundamental, mas também como pré-requisito de eficácia social”. Quando o autor fala da cidadania fundamental, ele se refere ao fato de ser possível o acesso de todo cidadão à educação; já a eficácia social diz respeito à condução de recursos adequados para o desenvolvimento das competências básicas, necessárias e relevantes para a sociedade.

Na análise de Baremlitt (2002), nota-se que a efetivação do papel das instituições como ferramenta de regulação acontece à medida que elas se materializam, tornando-se, assim, organizações. Essas envolvem:

[...] formas materiais muito variadas que compreendem desde um grande complexo organizacional tal como um ministério - Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Ministério da Fazenda etc. – até um pequeno estabelecimento. Ou seja, as organizações são grandes ou pequenos conjuntos de formas materiais que concretizam as opções que as instituições distribuem e enunciam (BAREMLITT, 2002, p. 14).

O autor argumenta que existe uma relação muito próxima entre as instituições e as organizações, visto que as instituições precisam das organizações para ter vida e, em contrapartida, as organizações não teriam um direcionamento sem as instituições. Para Baremlitt (2002), as organizações são formadas por unidades menores, de características diversas, denominadas estabelecimentos. Esses seriam exemplificados como sendo as “[...] escolas, um convento, uma fábrica, uma loja, um banco, um quartel. Há diversos tipos de estabelecimentos, de características muito diferentes. Mas é um conjunto de estabelecimentos o que integra uma organização” (IDEM, p. 14). Já os estabelecimentos são formados por diversos equipamentos (as máquinas, as instalações, arquivos, aparelhos e outros). O autor ainda destaca que todas as partes aqui apresentadas só irão funcionar com a presença das pessoas; elas irão adotar ações que, por sua vez, podem promover transformações na sociedade atual.

Institucionalmente, ao se falar da escola, entende-se que ela envolve um estabelecimento que compõe uma organização (Ministério da Educação) que, por sua vez, faz parte de uma instituição maior regulada pelo Estado. Retomando as considerações de Baremlitt, pode-se compreender que a instituição educacional,

composta por leis, normas e pautas, fornece o norte de como “[...] deve socializar, instruir um aspirante a membro de nossa comunidade para que ele possa integrar-se à mesma com suas características efetivas” (BAREMBLITT, 2002, p. 25). Uma vez “educado”, o sujeito se tornará útil e submisso ao sistema que se impõe, contribuindo para o equilíbrio e a ordem da sociedade.

A escola, então, passa a se constituir como um mecanismo que possibilita à comunidade escolar conhecer de maneira complexa a vida dos alunos. Em alguma medida e ainda bastante conectada aos valores vigentes na sociedade disciplinar, a punição na escola torna-se aceitável, legítima e natural. O que é bem explicitado por Foucault (1999) quando ele afirma que o poder de educar na sociedade disciplinar não é muito diferente do de punir. A escola, com seus mecanismos disciplinares, levam as pessoas a aceitarem o poder de serem punidas e também de punir.

Baremlitt (2002) fala das instituições de regulamentação de parentesco (pai, mãe, filho, nora, genro etc.), definindo a forma de vínculo que pode ocorrer entre os membros, indicando ou proibindo, definindo o que é significativo ou indiferente nos conceitos já estabelecidos. O autor ressalta que uma sociedade é um conjunto de instituições que se relacionam e se complementam, e que:

[...] nas instituições, organizações, estabelecimentos, agentes e práticas desempenham uma função. Esta função está sempre a serviço das formas históricas de exploração, dominação e mistificação que se apresenta nesta sociedade [...]. Só que esta função raramente se apresenta como ela é, justamente por causa da mistificação... A função apresenta-se deformada, disfarçada, mostra-se como objetivo natural, desejado e lógico das instituições e das organizações (BAREMBLITT, 2002, p. 32).

Assim como Baremlitt, também Lourau (1996) acredita que a principal função de uma instituição é a propagação dos valores nela inscritos. Um dos processos que permitem essa transmissão de valores é a socialização, cujo objetivo pode ser traduzido na divulgação das leis e normas institucionais facilitando a interiorização delas pelos indivíduos. Esse processo de interiorização é visto como sendo a relação entre o indivíduo e as instituições que, em sua primeira fase, incorpora (quando os valores das instituições são interiorizados) e, na segunda personifica (quando o indivíduo projeta para o meio os valores institucionais já assimilados e incorporados), permanecendo originais e desenvolvidos (LOURAU, 1996).

Baremlitt (2002) explica que as funções da escola são múltiplas. Para o autor:

[...] uma escola é um estabelecimento das organizações do ensino, que por sua vez são uma realização da instituição da educação. Acontece que uma escola não só alfabetiza, não só instrui, não só educa dentro dos objetivos manifestos do organizado e do instituído, mas também prepara força de trabalho (alienado), ou seja, uma escola também é uma fábrica. Por outro lado, uma escola, de acordo com a concepção de ensino que ela tenha, também consegue manter os alunos presos durante seis a oito horas por dia, e além de ensiná-los a ler e escrever, o que fundamentalmente lhes ensina é a obedecer, e o que basicamente lhes transmite é um sistema de prêmios e punições, especialmente de punições. Neste sentido é que uma escola é também um cárcere. Mas, além disso, o que a escola ensina é uma série de valores do que deve ser construído, do que deve ser destruído, ensina formas de exercício da agressividade. Então, de alguma maneira, também se pode dizer que uma escola é um quartel ou uma delegacia de polícia (BAREMBLITT, 2002, p. 33-34).

Assim, a escola inter-relaciona os níveis da reprodução, do instituído, da função e do organizado, permitindo sua relação direta com as demais organizações. Esta mesma instituição pode construir espaços disruptivos em que se torna possível

[...] aprender a lutar pelos direitos; uma escola também é um lugar onde se pode integrar um sistema de ajuda mútua entre os alunos; uma escola também é um lugar onde se pode adquirir elementos para poder materializar as correntes instituintes, produtivas; numa escola também se pode aprender a lutar contra a exploração, a dominação, a mistificação. [...] uma frente de luta revolucionária, de luta sindical, um lugar de doutrinação para a revolução, um lugar de exercício da solidariedade (BAREMBLITT, 2002, p. 34).

Assim, a escola, quando se articula, quando ocorre a sinergia com outras organizações, com o instituinte, o produtivo, o revolucionário e o criativo, gera a transversalidade, ou seja, a possibilidade de refletir, repensar, analisar, questionar e lutar por mudanças.

Diante disso, o que se percebe hoje é que a sociedade não é mais exclusivamente disciplinadora; ela se tornou também controladora, quando observa, analisa e acompanha a ação do cidadão em diferentes contextos. Essa transição permite entender as mudanças pelas quais a instituição escolar vem passando desde a última década a fim de tornar-se a instância de produção do novo sujeito: mais flexível, tolerante e supostamente autônomo. Este é amplamente requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e a organização econômica. Cabe compreender, então, como a disciplina e, mais recentemente, as formas de controle se efetivam em termos de política pública e de leis.

Desta forma, no próximo capítulo será apresentando um breve levantamento histórico dos principais fatos que deram contornos ao sistema educacional

brasileiro. Existe no desenvolvimento do mesmo o interesse de compreender como o Estado, a sociedade e o cidadão estão se relacionando e produzindo modos de viver em nossos dias.

## CAPÍTULO III

### O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em 1932, foi lançado no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele tinha como princípio, já naquela época, que a educação pública fosse gratuita e para todos, que o processo educacional fosse autônomo, descentralizado. Também se tornou relevante, este Manifesto, pois ele chamou a atenção para as desarticulações existentes nas políticas públicas para uma educação de qualidade no Brasil, como também para as desigualdades já presentes no processo educacional.

Assim, é possível constatar que o debate sobre a busca de uma modelo educacional efetivo não é novo. Mas foi através da Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, seção I, que trata especificamente – Da Educação -, em que foram definidas as responsabilidades de cada ente federativo visando garantir a todos o direito à educação, que se obteve um grande reforço.

Mas o impasse continua. Embora a educação seja direito de todos, respaldado pela Constituição Federal e tenha o Ministério da Educação como responsável por estimular a colaboração entre os sistemas de ensino, ela se depara com lacunas que dificultam essa cooperação. Essas lacunas geram consequências, como “[...] descontinuidade de políticas; desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil” (PLE, 2014, p. 8).

Assim, ao se definir o norte para elaboração de um plano de educação, fica estabelecido que o mesmo deva partir dos seguintes princípios: “[...] respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (PLE, 2014, p. 9). Entender o processo educacional e as políticas que o formaram e o formam, portanto, permite compreender como ele vem se desenvolvendo para atender ou não seus objetivos.

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentadas as políticas educacionais que mais se destacam e sua relevância. Em seguida, será dada uma maior atenção aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a inserção dos temas transversais nas instituições escolares.

### 3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em 1891, com a aprovação da primeira Carta (termo simplificado de Carta Magna e sinônimo de Constituição), a educação era um assunto a ser resolvido no âmbito de cada estado. À União cabia apenas legislar sobre o ensino superior da capital e a formação militar. Em 1934, três anos depois de criado o Ministério da Educação, foi aprovada uma nova Constituição. Essa dedicava um capítulo inteiro à educação. A União passava, agora, a ter a obrigação constitucional de "[...] traçar as diretrizes da educação nacional [...]" (art. 5º) e "[...] fixar o plano nacional de educação do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados para coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país" (art. 150º).

No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) foi criada em 1961, com a Lei nº 4.024/61. Ela buscava prescrever tanto as reformas no ensino das universidades quanto as do ensino do 1º e 2º graus. Entre suas propostas, havia a orientação sobre os currículos mínimos a serem praticados nas escolas. Diante disso, ocorreu um processo de padronização, através de documentos e formulários que deveriam ser preenchidos visando à unificação e controle das escolas e dos conteúdos ministrados. Além disso, buscou-se formar e “enquadrar” os componentes do processo educacional (professores, alunos, técnicos, diretores, orientadores) aos moldes estabelecidos pelo Estado. Para Saviani (2003, p. 9), na LDB, “[...] previam-se normas nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país”.

Embora a década de 1960 tenha sido marcada por uma época de crise de ordem política, social e econômica, foi com golpe de 64, mais especificamente no dia 31 de março de 1964, que parte das Forças Armadas promoveu uma rebelião, tirando do poder o então presidente João Goulart.

*[...] o golpe militar levado a efeito com o objetivo declarado em palavras de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão [...], em verdade, isto é, analisando os atos dos governos militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista (RIBEIRO, 2003, p. 182, itálicos do autor).*

De acordo com Romanelli (1993), nesse momento, o governo atuava de forma arbitrária, criando suas próprias regras, entre as quais se podem destacar os Atos Institucionais. Esses vinham conferir mais poder ao Estado de forma premeditada, para anular os direitos sociais, coletivos e individuais, restringindo as ações da sociedade, não permitindo movimentos contrários aos ditados pelo Estado.

Entre os diversos Atos Institucionais, pode-se citar o AI-5 (Ato-Institucional nº 5), decretado pelo Presidente Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968, que, além de aumentar e centralizar o poder nas mãos do presidente, atuando como legislador e executor, serviu de base para se promulgar o Decreto-Lei nº 477, o qual tinha como papel restringir os direitos dos funcionários, estudantes e professores.

Art.1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:  
 I Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; [...]  
 III Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe; [...]  
 VI Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (DECRETO LEI Nº 477).

Esse Decreto Lei serviu como uma ferramenta, em muitos momentos, de repressão e terrorismo, por parte do governo, sobre todos que fizessem parte do processo educacional e se opusessem à forma de atuação elaborada pelo mesmo. De acordo com Romanelli (1993), a educação brasileira, no período de 1964 a 1968, passou por uma crise que decorreu do crescimento acelerado da demanda efetiva de educação. Isso porque na segunda metade da década de 50, estabeleceram-se as indústrias de base no país, gerando também a diversidade de novos postos de empregos. Entretanto, essa ampliação dos empregos não gerou um crédito na política, pois a classe média não acreditava nas formas de ascensão existentes. Para o autor, o dilema era de que havia de

[...] um lado, uma crescente demanda de pessoal, por parte do sistema econômico, e, de outro, uma crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias, que vêm nas hierarquias ocupacionais das empresas a única forma de manter ou conquistar *status* (IDEM, p. 205).

A urgência que se fazia presente de promover o crescimento socioeconômico do país interferiu diretamente no modelo educacional, cujo foco era a construção de um modelo prático, que tivesse todo o seu processo de ensino

formalizado em cima de técnicas eficientes e eficazes para uma alfabetização mais rápida e que atendesse aos interesses econômicos do Estado. De acordo com Veiga (1991, p.35), nessa época, “[...] o processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão.” O professor e os alunos assumem o papel de coadjuvantes.

Essa educação tecnicista vinha ao encontro do modelo de gestão da época, que adotava os valores taylorista e fordista, existentes nas indústrias. Esses sistemas exigiam de seus trabalhadores uma formação específica, que permitisse a operacionalização das máquinas e a docilidade necessária para acatar e cumprir as ordens. Veiga (1991, p. 34) salienta que o modelo educacional instaurado “[...] desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação”.

Rodrigues (1982) concorda com Veiga (1991), reafirmando que o novo contexto criado pelo Estado tornava a educação um potencializador da força de trabalho estabelecida pela lógica do capital, como também um meio para a reprodução ideológica presente no processo educacional, pois os recursos humanos e tecnológicos incorporam os discursos da sociedade dominante, o que fez com que a escola fosse vista como um instrumento de segurança do Estado.

Veiga (1989) salienta que, a partir de 1964, através da parceria entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o USAID (*United States Agency for International Development*), as reformas e a política educacional foram estabelecidas, o que serviu para agravar ainda mais a crise educacional, pois o que predominava era um “[...] autoritarismo que, sob a aparência de atender às necessidades e às aspirações reinantes no meio intelectual e estudantil, acabou por burocratizar a formação do professor” (VEIGA, 1989, p. 57). A autora ainda destaca que foi desta forma que se consolidou a formalização hierárquica das funções no sistema educacional, visando preparar os especialistas que iriam atuar nesse novo cenário.

Para Romanelli (1993), o sistema educacional brasileiro, a partir de 1964, apresentou dois momentos muito bem definidos. No primeiro, foi quando o novo governo assumiu e definiu a sua política de recuperação econômica (caracterizado pela ditadura), e o segundo momento envolveu a atuação direta no sistema educacional, visando atender a necessidade do desenvolvimento econômico que crescia de forma acelerada no Brasil.

O modelo autoritário, instalado pelo Estado, exigiu ações por parte do governo que resultaram em um conjunto de planos governamentais no âmbito da educação que envolveu:

Programa de Ação Econômica do Governo, Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, plano Estratégico de Desenvolvimento, Metas e Bases para a Ação do Governo, I Plano Nacional de Desenvolvimento e II Plano Nacional de Desenvolvimento, incluindo os planos setoriais ligados à educação e à cultura, fazem coro com os princípios delineados para a integração do projeto de desenvolvimento à formação e à expansão do capital físico, social e humano, valorizando a educação como instrumento para a formação do capital humano (RODRIGUES, 1982, p. 130 e 131).

O que se pretendia com cada uma dessas ações era garantir um plano nacional de educação para todas as unidades federativas. O processo educacional brasileiro visava formar, num prazo curto, uma mão de obra especializada, sem que isso lhes tirasse a autonomia na organização e na implantação de seus sistemas de ensino, mas garantindo, obviamente, a obrigatoriedade da escolaridade primária assegurada na Constituição de então.

Rodrigues (1982) ainda destaca que essa estratégia empreendida pelo Estado teve como propósito promover o acesso de todos aos bens que decorrem do desenvolvimento nacional. A educação foi entendida como um meio de fortalecimento e acúmulo de capital, promovendo a formação, o aperfeiçoamento e a reprodução de recursos humanos capazes de atuarem de forma direta na produção dos bens e serviços. Como reflexo, ainda ocorreu a ascensão das pessoas pela própria promoção pessoal e pelo aumento da renda do indivíduo. Este passou a ter melhores salários, visto que melhorou a sua qualificação.

Existiram, nessa época, movimentos políticos que lutavam para que o analfabetismo fosse reduzido, algo defendido inclusive pelos próprios analfabetos. Assim, o governo, sentindo-se pressionado, entendeu que seriam necessárias mudanças urgentes no modelo educacional brasileiro, visto que este fato já havia sido assinalado na Constituição de 1946. Com isso, foi aprovada a Lei nº 5.540/68, que promovia alterações na estrutura interna das universidades. De acordo com Ribeiro (2003, p. 193), essas mudanças deveriam ocorrer com baixíssimos custos, envolvendo principalmente: “a) a departamentalização; b) a matrícula por disciplina; c) o curso básico; d) a institucionalização da pós-graduação;”.

Tanto o Mobral como a Reforma Universitária, de acordo com o autor, foram vistos como uma tendência ao economicismo, ou seja, uma relação direta “[...] entre a produção e educação, próprio à concepção tecnicista de conceber e agir no campo da educação” (IDEM, p. 194). Formar indivíduos para atender uma demanda de mercado.

Como já mencionamos, a LDB passou a ser utilizada visando ao desenvolvimento da produção industrial capitalista e ao Estado ficaria a incumbência de fornecer os meios para que isso ocorresse (RODRIGUES, 1982). Assim, em 1971, buscando adequar a legislação que tratava da educação, o governo militar criou a Lei 5.540/68, que “[...] reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5. 692/71, que alterou sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus.” (SAVIANI, 2003, p. 21).

As estratégias adotadas pelos governantes visavam promover reformas no ensino de âmbito nacional, numa perspectiva em longo prazo, sólida e unificada. Mas, para Shimura, Moraes e Evangelista (2002, p. 14), estas estratégias também buscavam “[...] preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país”.

Embora o governo tenha ditado as regras através de um controle centralizador da educação, o sistema educacional brasileiro, no início da década de 1980, apresentava-se da seguinte maneira:

50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1 série do 1 grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza (SHIMURA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 14).

Diante desse quadro, era imperativo que mudanças na legislação educacional ocorressem. Mas foi somente após o término oficial do regime militar (1985), com a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1986, que foram elaboradas novas propostas. Estas,

[...] sintetizadas na Carta de Goiânia, foram incorporadas quase na íntegra ao capítulo da Educação da nova Carta Magna. Promulgada em 1988, a "Constituição Cidadã" forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira (SHIMURA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 50).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, representou um marco para um estado democrático e nela encontramos o Capítulo III, que trata especificamente da Educação, da Cultura e do Desporto. Na Seção I, art. 205, é afirmado que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Este artigo nos remete ao entendimento de que a educação deve servir aos objetivos do Estado e servir como meio de suprir a necessidade de trabalhadores.

Os princípios norteadores do ensino estão definidos no art. 206 da Constituição e já nos seus incisos I, II e III é declarado que todos devem ter acesso igualitário à educação, como também deve ser livre para “[...] aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Além disso, a diversidade de ideias e concepções pedagógicas precisava fazer parte do ensino. No art. 208, no inciso I, é possível notar que o Estado assume o compromisso de oferecer educação básica e obrigatória gratuita aos estudantes dos quatro aos dezessete anos, mas deixa claro no art. 210 que, para preservar a qualidade do ensino fundamental, serão fixados conteúdos mínimos, que visam respeitar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Outro ponto que reforça o poder do Estado sobre o processo educacional é apresentado no art. 211, parágrafo primeiro com a seguinte redação:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios [...] (BRASIL, 1988).

Mas Shimura, Moraes e Evangelista (2002) destacam que, em 1987, já haviam se iniciado as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Este foi utilizado para que os debates da educação ocorressem, contando com a participação de sindicatos, academias, entidades religiosas e profissionais. Depois dos debates e de todo

o processo de tramitação para a aprovação, em que existiu uma forte disputa de interesses, foi sancionada a nova LDBEN, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. De acordo com Saviani (2003, p. 238), esta lei “[...] embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontasse na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer.” Sendo assim, abre-se um espaço aos envolvidos para buscarem mecanismo que permitam a construção de um processo educacional que melhor atenda a necessidade de todos e não só de uma classe social específica.

Contudo, quando da elaboração da LDBEN, de acordo com Shimura, Moraes e Evangelista (2002), existiu uma estratégia manipulativa paralela: enquanto os educadores estavam com as atenções voltadas para a construção da LDBEN, o governo federal implantava políticas educacionais que fugiam das necessidades iminentes de reforma do sistema educacional. Para as autoras, na busca do atendimento dos interesses governamentais da época, existiu uma ressignificação dos termos já conhecidos, ou seja,

[...] a capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (IDEM, p. 51-52).

Cabe ainda destacar que, para Cardoso (2009, p. 1148), essas mudanças fizeram com que o Estado deixasse “[...] de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada”. O Estado assume o papel de mediador entre os interesses privados e públicos.

Assim, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, patrocinada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), elaborou-se um documento conhecido como “Declaração de Jomtien”. Nesse texto, os governos participantes assumiam o compromisso de promover meios para corrigir o alto índice de analfabetismo existente em seus países, como também o de auxiliar os que não tinham condições de fazê-lo. Sendo o Brasil

membro do grupo dos nove países (E9) com o índice de analfabetismo mais alto do mundo, também assumiu o compromisso de criar meios de propiciar uma educação básica de qualidade para todos os cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou adultos (SHIMURA, MORAES e EVANGELISTA, 2002).

Através desse evento, de acordo com as autoras, foi difundido que a educação deveria atender as necessidades básicas de aprendizagem. Definir o que seriam tais necessidades tornou-se outro grande desafio, visto que isto “[...] significava obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais [...], e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo” (IDEM, p. 49). No Brasil, a compreensão do termo “para todos”, de acordo com Shimura, Moraes e Evangelista (2002, p. 52) trouxe o entendimento de que se deveria informar a natureza do ensino a ser ministrado, ou seja, “[...] para estratos sociais diferentes, ensino diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas”.

A educação, portanto, passou a ser um instrumento de produção e reprodução dos interesses do *status quo*, visto que atender as habilidades ligadas às necessidades de mão de obra das empresas seria atender uma necessidade social que daria condições aos indivíduos de promoverem os recursos necessários para sua existência. Desta forma, esta ação foi transmitida para a sociedade como melhoria, tornando a educação um bem público, apresentando a sociedade como um meio de alcançar o progresso e não como exploração. “A empresa é um bem social e o lucro é um bem público” (RODRIGUES, 1982, p. 127).

Aumentar o número de trabalhadores qualificados para atender às demandas das indústrias, foi uma decisão tomada pelo governo, pois ele acreditava que assim geraria o desenvolvimento da nação. Por isso, Rodrigues destaca que, quando criaram um grupo de trabalho para estudar a reforma educacional do ensino superior, os membros desse grupo já haviam sido orientados para promover um direcionamento aos objetivos econômicos e sociais estabelecidos pelo Estado.

O Estado aparece para o Grupo relator da reforma como o agente mais fundamental do movimento da História, porque ele congrega os interesses maiores e mais expressivos de toda a Nação. É nesta medida, não é um ente externo, mas um ente interno aos interesses da Nação, portanto um interlocutor entre todos os segmentos da sociedade, o mentor do saber produzido por ela, das habilitações profissionais que ela confere, e da própria cultura que ela difunde (RODRIGUES, 1982, p. 133).

O autor destaca ainda que a educação, normatizada pelo Estado, teria como propósito a promoção do bem comum e também do individual. Para tanto, o próprio Ministério da Educação sofreu reajustes visando atender à nova realidade social, ou seja, promover a valorização da cultura, o desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas, em um esforço colaborativo entre os educadores, cientistas, especialistas e estudantes.

Outro fato importante que decorreu da Declaração Mundial de Educação para Todos, com seu texto Declaração de Jomtien, é que ela serviu como base para o desenvolvimento do Plano Decenal de Educação, elaborado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 1993. Este busca reestruturar a escola fundamental no país e caracteriza-se por ser um “[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 1993, p. 14).

O Plano Decenal caracteriza-se por ser um modelo em construção, aceitando críticas e sugestões, principalmente do âmbito escolar, de seus dirigentes e professores. Nele, foram criadas diretrizes políticas que deveriam servir como “[...] referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. As metas globais que ele apresenta serão detalhadas pelos Estados, pelos Municípios e pelas escolas [...]” (BRASIL, 1993, p. 15).

O Plano Decenal foi apresentado em Nova Delhi, encontro que reuniu os membros do “E9”, e foi aprovado pelas duas organizações que promoveram o evento: a Unicef e o Banco Mundial. Deste encontro também se originou a Declaração de Nova Delhi, que possibilitou a análise e definição das competências essenciais para a participação de Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, na vida econômica, social, política e cultural do país, principalmente vinculadas ao trabalho, maximizando o alcance a uma educação de qualidade, com suporte estrutural, pedagógico e financeiro adequados, para formação de todos (UNESCO, 1993).

É importante ressaltar que o Plano Nacional de Desenvolvimento, além de encontrar suporte legal na Constituição Federal (no art. 214, e na Emenda Constitucional nº14, de 1996), também foi apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), representada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. Em seu Art. 8º é declarado que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem atuar de

forma colaborativa, sendo que “[...] cabe à União a coordenação política nacional de educação, articulando os diferentes níveis de sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva com relação às demais instâncias educacionais”. Mas salienta-se no parágrafo 2 que os sistemas de ensino, em termos de organização, podem definir como irão dirigir o processo educativo, desde que respeitem o estabelecido na Lei nº 9.394.

Na mesma lei, em seu Art. 9º, inciso IV, é reafirmada a atribuição da União pela responsabilidade de “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Lei nº 9.394).

Assim, a mesma Lei, em seu Art. 10, inciso II, estabelece que cabe ao Estado “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. Em complementação, estabelece aos municípios, no Art. 11, inciso I, a responsabilidade de “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996).

Os estabelecimentos de ensino, de acordo com o Art. 12, devem respeitar as normas comuns (as que vigoram para todos os níveis), como também as do sistema de ensino de que fazem parte. Desta forma, os estabelecimentos de ensino possuem autonomia pedagógica e devem ofertar diversas formas de apoio, como também um grau crescente de aprendizado aos alunos. Por fim, cabe aos docentes, conforme Art. 13, a incumbência de participarem da elaboração e cumprirem a proposta pedagógica, conforme estabelecimento de ensino. A proposta pedagógica torna-se o diferencial da escola; é através dela que os componentes curriculares serão definidos e como o conteúdo será distribuído dentro da carga horária.

Diante do direcionamento hierárquico estabelecido pela Lei nº 9.394, fica evidente que todo o desenvolvimento pedagógico deverá ser direcionado ao bem comum, direito assegurado em constituição. De acordo com Freire (2002), educar é um ato político a ser exercitado pela sociedade.

### 3.2 A CRIAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A INSERÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

No Art. 22 da LDBEN é deliberado que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Grifo nosso). A ideia de o ensino servir a um interesse comum também é evidenciada no Art. 26, quando se define que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar”. Para isso, há de se levar em conta a diversidade do país, as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Assim, a LDBEN tem como orientação uma base estabelecida pela União, que visa atender ao mercado (com qualificação adequada), para satisfazer uma necessidade econômica e a uma clientela definida.

Com relação ao ensino fundamental, a LDBEN sofreu alterações pela criação da Lei nº 10.172/2001, da Lei nº 11.114 de 2005 e da Lei nº 11.274 de 2006, que estabelecem, aos pais e responsáveis, a obrigatoriedade de matricular as crianças, a partir de 6 anos de idade, no ensino fundamental. Caracterizado como a segunda etapa da Educação Básica, o ensino médio terá duração mínima de nove anos, deve ser ofertado de forma gratuita nas escolas públicas e ter como objetivo a formação de um cidadão capaz de aprender, dominando para tanto a leitura, escrita e cálculo; como também, de acordo com a LDBEN, em seu art.32, ter no seu inciso

“II - a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”(BRASIL, 1996).

Cabe aqui destacar um termo utilizado em vários momentos na LDBEN: ensino. Para Freire (2002), ensinar é mais do que transferir conhecimento, envolve conhecer, transmitir, ter ações, valores praticados nas ações do educador, para que possam ser reconhecidos como verdadeiros pelos educandos. É através do ensino que se criam condições para a produção e/ou construção do conhecimento. Demo (1997) afirma que o termo ensinar gera um entendimento distorcido do que realmente

constitui um aprendizado, embora esta lei tenha como norteador apresentar diretrizes de base para o ensino nacional. De acordo com o autor, faz-se necessário entender que:

[...] não é de uma situação de ensino que resulta a aprendizagem. As ditas teorias da instrução representam postura ultrapassada, porque refletem o ambiente equivocado do treinamento, que vem de fora para dentro e de cima para baixo, ao passo que as modernas teorias acentuam o papel central e insubstituível do esforço reconstrutivo do social (DEMO, 1997, p. 69).

Este fato, de acordo com Demo (1997), ocorre pelo desconhecimento de que a efetivação do aprendizado decorre da capacidade do aluno de “[...] pesquisar, elaborar, reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, o ambiente humano favorável, no qual se destaca o papel do professor” (IDEM, p.69). Desta forma, a compreensão de um tema, conteúdo, fato ou assunto não ocorre somente pela sua exposição em sala de aula. O indivíduo precisa internalizar o conteúdo de tal forma que este ganhe um sentido. Assim, é importante que o aluno tenha a possibilidade de entrar em contato com o tema das mais diversas maneiras, o que lhe permitirá uma compreensão mais ampla e real.

A LDB, nº 9.934/96, assume a característica indicativa, de modo a permitir o aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas, fazendo com que essa dinâmica do processo de aprendizagem venha a ocorrer da interação professor-aluno. Tais discussões possibilitaram a autonomia das instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação (municipal ou estadual), descentralizando o poder de decisões da União, definindo assim as ações que devem ser realizadas e os objetivos a serem atingidos conforme a realidade nas diferentes localidades.

O processo de abertura e redemocratização da educação permitiu a criação da LDB que contribuiu com a normatização do sistema escolar nacional, que até então estava desestruturada, porque, de acordo com Saviani (1988), a educação brasileira não se compõe num sistema e também não é organizado. O grande avanço do sistema escolar brasileiro e da legislação educacional foi a obrigatoriedade da gratuidade do ensino fundamental e médio a ser oferecido pelos estados e municípios. A oferta e compromisso com a escolarização passou a ser não só uma obrigação dos pais, por ser direito da criança e do jovem, como uma obrigação e dever do Estado.

Constata-se que a LDB assume um caráter inovador, embora ainda insuficiente para atender as necessidades do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino frente às tendências econômicas do país. No entanto,

mostra-se eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional. Além de ter sua estrutura independente de dispositivos que não obriguem a sua execução ou apontem uma direção para a reestruturação do sistema educacional (ALVES, 2002).

Cabe considerar também que a LDB traz o professor como eixo central da qualidade da educação. Freire (2002) explica que a educação é um processo de troca, de complemento, em que as pessoas vão somando conhecimento ao longo da vida; argumenta que o conhecimento nasce do fazer e da reflexão sobre o que se faz, é pessoal e intransferível, mas ele nasce da relação que existe entre as pessoas. Assim, o processo de aprendizado ocorre pela troca, em que o professor uma hora é o educador e em outro momento é o que aprende; o contrário também se faz verdadeiro, ou seja, o educando também se torna educador.

Para o autor, o aprendizado ocorre quando é levada em conta a realidade do educando e do educador, em que temas reais, vividos na sociedade à qual pertence o educando, são levados para a sala de aula e colocados em debate. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que o ensino fundamental tem como objetivo “[...] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1998, p.7). Esta parte do documento faz referência à questão do meio ambiente, à preocupação da interação do homem e o meio do qual faz parte, o homem e o meio ambiente. Os objetivos traçados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais abrem espaço para a adoção da interdisciplinaridade, tratando de temas transversais, sendo esta considerada um caminho para a aprendizagem sobre desenvolvimento sustentável nas escolas.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem as obrigações e orientam o planejamento curricular das escolas. A criação dessas diretrizes parte do princípio de que as escolas devem ter autonomia ao montarem seu currículo, com vista a um projeto pedagógico que atenda as competências contempladas nas diretrizes curriculares. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) servem de suporte, de norteadores para a construção desse currículo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, ao município compete desenvolver uma nova concepção de currículo, lembrando que o mesmo deve estar em consonância com as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que os temas referentes à diversidade cultural, ética, saúde, meio ambiente, entre outros, devem ser contemplados. Desta

forma, pode-se notar a tentativa de fazer uma ruptura com o ensino descontextualizado e compartimentalizado das disciplinas, evocando um tratamento interdisciplinar dos conteúdos através de temas transversais.

Nos PCNs, o estudo do meio ambiente como tema transversal tem por base garantir que ocorram estudos sobre o ambiente em que vive o aluno. “Além disso, é importante que os alunos entrem em contato direto com o que estão estudando, de forma que o ensino dos ambientes não seja exclusivamente livresco” (BRASIL, 1998, p. 67). Ao inserir na formação básica ações como as observações diretas, as entrevistas, os trabalhos de campo e diferentes trabalhos práticos, permitem ao aluno uma visão mais realística do seu contexto social.

Há um estudo, desenvolvido por especialistas de todo o mundo e coordenado por Jacques Delors, solicitado pela UNESCO em 1996, que tinha como propósito fornecer informações para a elaboração de novas propostas e direcionar a política educacional para o século XXI. Deste estudo gerou o Relatório Delors, publicado como livro denominado Educação: Um tesouro a descobrir. De acordo com Shimura, Moraes e Evangelista (2002, p. 66) este documento aponta como grandes “[...] desafios para o Século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade”.

Ainda de acordo com o documento, as autoras destacam que a comissão propõe uma nova forma de compreender educação, ou seja, partem de uma “[...] educação ao longo de toda a vida, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo, dessa forma, os tempos e espaços destinados às aprendizagens” (IDEM, p. 67).

Para a construção desse novo conceito de educação, Shimura, Moraes e Evangelista (2002) ainda declaram que se faz necessário o envolvimento de todos que atuam no processo educativo do aluno, “[...] a comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional” (IDEM, p. 67).

Assim, Marinho (2004, p. 40) destaca que a análise do meio ambiente como tema transversal permitirá compreender que “[...] não basta falar em despoluir os rios, preservar as espécies de seres vivos ameaçadas de extinção, reciclar o lixo ou economizar água”. Fazem-se necessárias, sob seu ponto de vista, mudanças mais profundas nas ações que atualmente são as geradoras do desequilíbrio do meio ambiente.

Ao tratar dos componentes curriculares, as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência adotam o princípio da interdisciplinaridade, por defender a indissociabilidade entre elementos epistemológicos e sociológicos. E mencionam também que “[...] esses elementos nos revelam muito sobre a transposição didática e a relação entre o saber acadêmico e escolar de cada disciplina” (GOIÂNIA, 2009, p. 43).

As diretrizes ressaltam que a interdisciplinaridade “é construída no fazer” e que o papel de cada componente curricular na formação do educando é buscar a formação integral, o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, do raciocínio, da afetividade, da ética, da sociabilidade, possibilitando aos educandos compreender o mundo e nele intervir. “Aos professores, resta efetivar a articulação entre as áreas, por meio de projetos, temas geradores, eixos temáticos ou áreas afins, de acordo com a proposta político-pedagógica de cada unidade educacional” (GOIÂNIA, 2009, p. 44).

Chegando ao final desta descrição documental e legal sobre a educação, faz-se necessário analisar as ligações entre a educação e a sustentabilidade. Para tanto, o próximo capítulo investigará como se processa o aprendizado da sustentabilidade nas escolas, bem como o papel da educação, da formação dos professores, dos modelos e práticas pedagógicas e do apoio teórico-metodológico no aprendizado dessa temática.

## CAPÍTULO IV

### EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Terra  
 És o mais bonito dos planetas  
 Tão te maltratando por dinheiro  
 Tu que és a nave nossa irmã  
 Canta!  
 Leva tua vida em harmonia  
 E nos alimenta com seus frutos  
 Tu que és do homem, a maçã.  
 (Música Sal da Terra- Compositor Beto Guedes)

As duas últimas décadas do século XX trouxeram à luz o discurso da sustentabilidade como a expressão que busca circunscrever as questões referentes ao meio ambiente e ao desenvolvimento social. Em pouco tempo, sustentabilidade tornou-se palavra comum, pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais e assumindo diversas conotações. Um bom exemplo disso são as Organizações Não Governamentais (ONGs), que estão envolvidas cada vez mais diretamente com o tema. Pode-se citar também a criação de políticas públicas que anunciam uma educação voltada para um agir sustentável.

A dimensão política da sustentabilidade busca promover a sua inclusão no campo da educação. Dessa forma, na Assembleia Geral das Nações Unidas foi declarado que os anos 2005 a 2014 seriam a década dedicada ao desenvolvimento sustentável, enfatizando que a educação é um elemento indispensável para alcançá-lo: “[...] *there is a world where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation*”<sup>6</sup> (UNESCO, 2004, p. 4).

Embora tal inclusão seja uma forma de buscar alternativas para inserir o tema desenvolvimento sustentável no processo educacional, este último, atualmente, tornou-se responsável por transmitir valores, práticas e estilos de vida que serviriam para promover uma convivência entre os homens e o meio ambiente, o que, por

---

<sup>6</sup> [...] há um mundo em que todos têm a oportunidade de beneficiar-se da educação e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e para a transformação positiva da sociedade (Tradução livre da autora).

consequente, levaria as gerações futuras a terem condições de viverem e sobreviverem. Mesmo sendo esta linha de raciocínio uma forma simples e de fácil compreensão, não é da mesma maneira sua implementação, gerando, assim, diferentes problemas, que serão abordados neste capítulo.

#### 4.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

De acordo com Gadotti (2000), a ideia de um desenvolvimento que satisfaça as necessidades do presente sem colocar em risco a possibilidade de satisfação das necessidades das gerações futuras expressa um caráter reducionista e trivial, mesmo evidenciando a percepção de que é politicamente correto e moralmente nobre.

Assim, percebe-se que, diante das divergências conceituais, no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e da sua regulamentação com o Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002, é ressaltado que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, com presença articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo escolar, seja em caráter formal ou não formal. Todavia, é importante ressaltar que a lei apresenta um direcionamento para a questão ambiental e não aborda a sustentabilidade de forma integral, o que abre espaço para debates e críticas, visto evidenciar uma visão seccionada da realidade.

Nos Arts. 5º e 6º do decreto n. 4.281 acima mencionado, é esclarecido que a educação ambiental deve ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino, através dos Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma contínua e permanente, utilizando-se de “temas transversais”, que devem ser adequados aos programas vigentes de formação continuada de educadores. Como visto no capítulo anterior, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), os temas transversais são aqueles direcionados para o entendimento e construção da realidade social, tomando em consideração os direitos e responsabilidades do cidadão. Assim, a inclusão de temas transversais nos ensinamentos fundamental e médio tem o objetivo de contribuir para a formação educacional, visto que as crianças e jovens deparam-se em sua formação com uma diversidade de culturas e valores, permitindo que a realidade dos mesmos seja tomada em consideração. Ainda no art. 6º, é posto que os programas de educação ambiental devam estar integrados:

[...] III - às políticas públicas, econômicas, sociais e culturais, de ciência e tecnologia de comunicação, de transporte, de saneamento e de saúde;  
IV - aos processos de capacitação de profissionais promovidos por empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas;  
V - a projetos financiados com recursos públicos; e  
VI - ao cumprimento da Agenda 21.  
§ 1º Cabe ao Poder Público estabelecer mecanismos de incentivo à aplicação de recursos privados em projetos de Educação Ambiental [...] (DECRETO LEI nº 4.281, 2002).

O direcionamento apresentado para o aprendizado sobre desenvolvimento sustentável, encontrado na LDBEN e em seu decreto lei limita-se a abordar a cultura, informando e/ou formando jovens para uma concepção de existência que tome em consideração a relação entre o homem e o meio ambiente. Assim, é importante salientar que a educação ambiental tem um sentido fundamentalmente político, já que visa à transformação da sociedade em busca de um presente e de um futuro melhor. Para Libâneo:

A transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores. Embora seja verdade que tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado com pouca ou nenhuma preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas [...] (LIBÂNEO, 2011, p. 23).

Trata-se de uma educação para o exercício da cidadania, que se propõe a formar indivíduos que assumam seus direitos e responsabilidades sociais, possibilitando a formação de cidadãos que adotem atitudes participativas e críticas nas decisões que afetam a vida de todos. No entanto, conforme ressalta Libâneo (2011), existe uma controvérsia ou mesmo ignorância em não tratar diretamente as questões da desigualdade social, evidenciadas no modelo econômico vigente.

A educação ambiental, como exercício de política que atinge a coletividade, entra no contexto escolar envolvendo a formação de alunos e de professores. De acordo com o Art. 11º da Política Nacional de Educação, os professores precisam receber uma formação complementar sobre o tema meio ambiente, indiferentemente em que nível ou área eles estejam localizados visando ao cumprimento da política nacional. Libâneo (2011) destaca que, se seguirmos os modelos de reforma educativa praticados pela França, Espanha e Portugal, a profissionalização docente envolve, além da melhor qualificação, questões salariais, ambiente adequado para se trabalhar, primar por equipes de docentes mais estáveis e, “[...] tudo isso como condição

para a reconfiguração da identidade profissional e melhoria da imagem do professor, inclusive para aumentar o número de candidatos à profissão” (IDEM, p. 84).

O autor salienta que atualmente se busca na formação do docente um profissional menos técnico e mais reflexivo, ou seja, a “[...] ideia é de que o professor possa ‘pensar’ sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática” (LIBÂNEO, 2011, p. 84-85). Tratar o professor como um profissional reflexivo implica passar a ter uma voz ativa na definição do que e como transmitir os conteúdos, utilizando inclusive seu conhecimento teórico como ferramenta de ensino para construção do conhecimento.

Desta forma, ensinar a educação ambiental, sustentabilidade ou mesmo o desenvolvimento sustentável seria uma prática a ser construída a partir de um olhar analítico sobre o contexto social de cada escola, considerando não só os aspectos econômicos, sociais e culturais, mas também as necessidades, expectativas e realidade social dos educandos. Compreender a escola, frente a esta nova sociedade que vem se preocupando de maneira mais significativa com as questões ambientais, tem se tornado o grande desafio para a educação, pois as transformações sociais e culturais têm influenciado sobremaneira o processo educativo. Assim,

[...] o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas, na medida em que a escolarização está mais do que nunca no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

Ainda para Tardif e Lessard (2005, p. 23) forma utilizada para se estabelecer e reproduzir o “[...] modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas [...]” acontece por meio do ensino no contexto escolar. Assim, Lück (1994) considera que reconhecer a complexidade da realidade social escolar não quer dizer que se deva entendê-la apenas através de estratégias organizacionais, mas que a entendamos como uma organização mutante, que envolve múltiplas interconexões, sem as quais sua função social deixa de fazer sentido.

No entendimento de Libâneo (2010), a educação interfere de diferentes maneiras na vida do indivíduo, podendo torná-los mais conscientes, emancipados e participativos, favorecendo, assim, a transformação nas relações humanas. Desta forma, o autor salienta que a educação seria “[...] o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de

indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (IDEM, p. 30).

Um ponto destacado por Santomé (1998, p. 21) é que “[...] também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente”. Durante todo o século XX, os sistemas educacionais não ficaram imunes às mudanças ocorridas nos modos de produção e de gestão empresarial, visto que cada modelo de produção e distribuição requeria pessoas com capacidades, conhecimentos, habilidades e valores distintos. Mas Tardif e Lessard (2005) ressaltam que, embora o sistema educacional seja influenciado pelos modos de produção e gestão empresarial, deve-se levar em conta a diferença existente entre os modelos de organização e a relação social presente nas escolas entre alunos e professores, visto que “Um professor trabalha, [...] com e sobre seres humanos.” (IDEM, p.69). Com isso, percebe-se que, ao tratar a escola apenas como uma empresa corre-se o risco de esquecer seu papel político na sociedade e seu real valor para o crescimento do ser humano, como um ser crítico, analítico e produtor de conhecimento.

Pourtois e Desmet (1999) salientam que a liberdade de mercado do mundo econômico foi transferida para o âmbito da educação, sendo que principalmente os países com governos mais conservadores elaboraram “padrões de qualidade”, que refletiram no sistema educacional. Com isso, as instituições escolares passaram a ser vistas e analisadas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos.

Nestes tempos de mutações profundas e de incerteza acentuada, deve-se investir muito na educação, facilitando assim o emprego, despertando as mentes e as consciências diante dos novos desafios, facilitando o acesso à cultura e reduzindo a exclusão. A educação é o melhor investimento social (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 46).

Pode-se notar, conforme dito pelos autores, que a educação é compreendida como algo de valor e que seu papel na atualidade está bastante voltado para a preparação do indivíduo para o trabalho, “adequando-o” às características definidas pelo mercado, o que nos coloca diante de outros problemas e desafios.

Tornar as pessoas mais conscientes e responsáveis frente aos problemas que atingem a coletividade encontra suporte no sistema educacional, sendo que o mesmo teria como tarefa a promoção, entre as outras atribuições, da compreensão dos processos sociais, econômicos, políticos, históricos, biológicos e geográficos que se relacionam e interferem na vida das populações. Desse modo, é atribuída à educação

escolar uma função estratégica na implementação de ações voltadas à conservação da biodiversidade e do desenvolvimento sustentável, uma vez que as escolas são consideradas espaços institucionais que buscam criar valores e atitudes nos educandos, como também transmitindo os saberes socialmente construídos para as novas gerações a partir dos temas socializados. Além disso, suas intervenções alcançam repercussão em diferentes esferas sociais.

Zabala (1998, p.29) destaca que tudo o que é feito “[...] em aula, por menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos”; assim se faz importante refletir sobre a questão da cidadania, tendo em vista que o professor se depara cotidianamente com uma série de decisões a serem tomadas, sejam elas pequenas ou grandes, mais ou menos importantes, que surgem da relação professor-instituições e/ou professor-aluno.

Embora muitos desses aspectos que solicitam um posicionamento político do professor não estejam diretamente ligados ao conteúdo programático, decorrendo do meio externo com o qual se relaciona (problemas familiares, conflitos entre e com alunos, carências, revoltas, temores e angústias), eles acabam repercutindo na sala de aula. A maneira como o professor atua diante desses imprevistos produz efeitos diretos no sucesso ou fracasso dos processos de ensino e aprendizado.

Outro ponto destacado por Libâneo (2010) é o de que não existem mais dúvidas quanto a educação ser uma atividade prática, e que esta pode ser realizada de “[...] maneira artesanal, improvisada, ou seguir leis e princípios explicativos decorrentes da investigação científica” (p. 109). Desta forma, a escola, enquanto transmissora de conhecimento, não se apresenta mais como a única detentora do saber, pois novas tecnologias dispõem de mais informações em um curto espaço de tempo, pelas quais uma grande parte da população passa a ter acesso ao conhecimento. Diz o autor:

Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos (LIBÂNEO, 2011, p. 27).

Diante dessa proliferação de saberes, outro ponto a ser considerado é o de que os professores, em alguma medida, perdem a autoridade sobre o domínio exclusivo dos saberes. Atualmente, o professor disputa espaço com competidores sem

precedentes históricos, como é o caso do computador, da internet e da mídia em geral. Além disso, muitas vezes, o sistema educacional não é capaz de acompanhar o avanço tecnológico. Libâneo (2011) salienta que é importante considerar que educação e comunicação não são na verdade concorrentes, partindo do entendimento de que toda comunicação educa, pois “[...] ela é o processo de compartilhamento da experiência comum e, com isso, não só proporciona aos indivíduos disposições emocionais e intelectuais como provê experiência mais ampla e mais variada” (IDEM, p. 55-56). Portanto, o autor considera que a comunicação somou-se à educação, exigindo da mesma uma revisão das relações entre professores e alunos.

Pode-se entender, então, que o professor, por mais capacitado, preparado, qualificado que esteja, não será capaz de prever e controlar todos os acontecimentos que se manifestam em sala de aula. Assim, não cabe simplesmente exigir esforços sobre-humanos dos professores, tendo em vista que o sistema educativo é amplo e complexo, envolvendo também o que ocorre fora da instituição escolar.

Embora o professor se veja diante de novos e grandes conflitos, ele tem compreensão de suas novas atribuições. Assim, ele passa a ter um papel fundamental no processo educacional, pois é através e com ele que os alunos têm a compreensão da “[...] cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor” (LIBÂNEO, 2011, p. 29). O autor, no entanto, reconhece que existem novas necessidades educacionais, que demandam um professor:

[...] capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2011, p. 29-30).

O autor destaca que as escolas, atualmente, precisam elaborar novas propostas educativas e metodológicas, que incluam “[...] capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica” (IDEM, p. 80). Pensar a educação exige uma análise da formação do professor e dos novos desafios que advêm das mudanças e exigências da sociedade.

Partindo desse entendimento, Libâneo (2011, p. 80) adverte: “Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos,

métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação”. Por outro lado, Gómez (2001) ressalta que os conhecimentos adquiridos na escola só passarão a ter valor coletivo se o indivíduo adquirir o entendimento e a capacidade de promover ações críticas e transformadoras. Assim:

A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa-se (sic) recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os estudantes e os docentes aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana (GÓMEZ, 2001, p. 264).

A educação contribui para com o desenvolvimento econômico e social de um país e isso faz com que seja imperativo, enquanto instituição, que ela esteja atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento. Daí a necessidade de colocar-se passo a passo com o progresso, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos. Blázquez (2001) considera que, nesse processo de reconstrução da educação, a necessidade de investigar e debater os novos compromissos dos docentes fica muito mais evidente, pois as tarefas tornam-se cada vez mais complexas e difíceis. Ainda mais quando se considera que a educação busca garantir que os cidadãos, independentemente de sua procedência social e cultural, possam se utilizar dessas informações, manejá-las e utilizá-las em seu proveito.

Cabe à educação e seus agentes compreender os desafios dessa sociedade cada vez mais informacional e globalizada, considerando as direções que podem tomar ao interagir com uma realidade cada vez mais complexa. Dessa forma, a educação pretende desenvolver-se como uma prática dinâmica e reflexiva, indo além das visões reducionistas e possibilitando aos seus usuários perceberem a realidade humana e social com uma perspectiva globalizadora.

#### 4.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conceituar educação ambiental é algo muito difícil. O entendimento mais informal sobre educação ambiental está ligado à colaboração das populações com práticas pontuais, como fechar a torneira ao escovar os dentes, apagar as luzes quando sair de um lugar e separar o lixo. São ações direcionadas para uma atuação mais individual. Nesta perspectiva, o que vemos é o escamoteamento da dimensão política da

educação ambiental, que envolveria as estratégias e decisões governamentais sobre como solucionar problemas vinculados ao meio ambiente.

Nessa vertente mais política, a instituição educacional pode ser concebida como transmissora dos conhecimentos advindos das diferentes ciências, mas também como produtora de conhecimentos, que encontra nas diversas áreas de saber subsídios para implementar ações educativas, visando dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem frente às novas necessidades sociais.

Desta forma, de acordo com Reigota (1998), a educação ambiental vem ampliando significativamente seus meios de divulgação e intervenção, com formulações cada vez mais complexas e práticas diversas. Mesmo assim, enfrentar os desafios pedagógicos materializados em diversas formas não está sendo uma tarefa fácil. São modelos universais de intervenções ineficazes por reproduzirem uma visão puramente ecológica e por não levarem em conta as especificidades socioambientais de cada região. Muitas vezes, deixam-se passar questões rotineiras e situadas por considerá-las sem importância, desconsiderando-se o saber produzido no local.

O autor ainda observa que, apesar das dificuldades, a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas que estão “[...] centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos” (REIGOTA, 1998, p. 43). E reitera: “[...] nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas” (IDEM, p. 43). Nota-se que, no entendimento do autor, a educação deve atuar na formação do cidadão, permitindo ao educando uma maior participação nos processos de ensino e aprendizado, visto que, sem seu apoio, as mudanças que se apresentam necessárias não ocorrerão.

Para Freire (2005), a discussão sobre educação ambiental envolve, além da questão científica, política e epistemológica, uma questão ético-antropológica de luta pela vida, que exige mudanças de valores, atitudes e ações na forma de interagir com a natureza e com a vida. Segundo o autor, é fundamental que o diálogo esteja presente no cotidiano das escolas, pois é por meio dele que a educação pode desenvolver sujeitos atentos às questões que atingem o mundo e a vida coletiva. Para o autor, é importante promover:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificada. É

práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77).

Desta forma, pode-se compreender que mudanças de valores, atitudes e ações só ocorrem a partir da sensibilização dos envolvidos e da compreensão do tema como algo que o afeta e que faz parte de sua vida. Por isso, a educação:

[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens dos homens em suas relações com o mundo (IDEM, p. 77).

O homem a ser construído, de acordo com o autor, poderia ter como base a capacidade de compreender e se relacionar com o meio em que está inserido, sendo capaz de buscar alternativas que não visem somente ao seu benefício, mas também, o do coletivo ao qual pertence.

Já Morin (2000) salienta que a educação ambiental procura assumir novas formas de percepção do mundo, que extrapolam a ideia de conservação e envolve uma relação direta entre o sentir, o viver, o pensar e a proteção da vida sobre o planeta. A humanidade está enraizada numa “pátria”, a Terra, porque mais que biológica, a humanidade é indissociável da biosfera. Para o autor, a educação, de forma geral e a ambiental mais especificamente, ainda está baseada em um sistema que separa o homem da natureza e, com isso, não ensina a transformar as práticas e enfrentar os desafios, que são globais e multidimensionais. Diz Morin: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2003, p. 20). Assim, a educação ambiental tem o desafio de ampliar seu campo de relação e problematização, tomando em análise os problemas tanto locais quanto globais. Mas o autor ainda destaca que “[...] para seguir por esse caminho, o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizacionais do conhecimento” (IDEM, p. 25).

Podemos entender então que os autores Reigota (1998), Freire (2002) e Morin (2000) dialogam sobre a necessidade de uma mudança de atitude e de valores no âmbito escolar. São valores que nos colocam mais diretamente ligados à natureza e à suas múltiplas dimensões, sabendo que essa relação não é algo que se resolve com leis ou normas, mas implica um compromisso para com a convivência e sobrevivência das partes envolvidas.

Um dos objetivos gerais propostos para o Ensino Fundamental nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) indica que cabe ao estudante ser “[...] agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1998, p. 7). Ora, a escola pode participar ativamente desse processo, desde que tenha as condições necessárias para operar nesse sentido.

Existe uma análise para além da visão da grade curricular fechada, vislumbrando uma interdisciplinaridade diante da necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento. A interdisciplinaridade poderia articular e produzir relações entre os múltiplos saberes fragmentados que são transmitidos pela escola. Daí sua proximidade com o paradigma da complexidade e, também, com a educação ambiental, uma vez que trabalha de forma a promover uma intervenção situada e articulada com os problemas emergentes.

Nunes (2003) declara que as limitações políticas, administrativas e pedagógicas vêm acompanhando a educação brasileira e o Estado por meio de muitas ações ou, talvez pela falta delas, o que acentuou a desigualdade e promoveu a exclusão social. A perda do poder de negociação dos setores da educação e a desarticulação dos movimentos sociais, principalmente na década de 90, acentuaram tais efeitos excludentes e antidemocráticos de uma política de educação que se preocupava mais com a quantidade de anos de estudo por meio da imposição de um padrão ou modelo cultural determinado do que qualquer outra coisa. O autor ainda salienta que a reforma educacional iniciada nos anos 90 perdeu em grande parte o caráter emancipatório e foi ajustada à lógica neoliberalista, que transferiu para a sociedade civil a manutenção da educação, corroborando, assim, para a produção de uma escola preocupada com estatísticas e a operacionalização de competências.

A intenção do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros Curriculares, mostrava que aos mesmos cabia “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 2001). Em sua prática, eles seriam o “[...] instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas [...], elaboração de projetos educativos, planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 2001).

Embora exista maior envolvimento, preocupação e controle por parte do Estado para atender as necessidades específicas da educação, o ensino ainda precisa

ser pensado de forma mais ampla, com vistas a evitar um modelo de educação compartimentalizado e incapaz de ser articulado entre as diversas áreas de saber. Tal articulação evitaria a formação fragmentada e incapaz de se articular com um meio complexo. Morin vem ao encontro desse entendimento quando afirma existir a necessidade de:

[...] pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns com os outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2003, p. 16).

A maneira articulada e complexa com que o indivíduo se relaciona com o outro e a produção de saberes decorrentes dessa relação envolve situações formativas. Assim, considera-se que o conhecimento profissional do professor envolve um conjunto de saberes teóricos e experienciais cotidianas que se expressam em um saber agir conforme a situação e em consonância com o contexto ao qual o indivíduo pertence (FREIRE, 1996).

A formação profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, sobre a natureza, bem como sobre a instituição de ensino e as problemáticas sociais que nela se manifestam, atentando, assim, às maneiras de ensinar e aprender. O conhecimento do professor não se constrói somente com conceitos pré-definidos. É preciso que haja a construção de saberes que possam servir como instrumento para a análise da realidade, bem como compreender as múltiplas dimensões que compõem as situações vividas no seu cotidiano profissional.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), existe um impacto inquestionável do ensino sobre a sociedade, não somente relativo às questões econômicas, mas também no processo de compartilhamento de conhecimentos e competências. Os autores destacam que esse processo não acontece “[...] de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos” (IDEM, p. 23). Assim, a docência não difere de outras profissões em muitos aspectos, pois:

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 49).

Portanto, os profissionais da educação têm pela frente o desafio de colocar em prática a educação ambiental, buscando meios de promover o ensino dessa temática. Contudo, eles também conhecem a existência de uma dicotomia entre o que se estabelece como norma e o que de fato se executa no cotidiano, reconhecendo uma grande lacuna entre a teoria e sua prática. Isso se torna ainda mais complicado tendo em vista que alguns estados brasileiros ainda não regulamentaram as políticas ambientais locais, princípios e recursos para operacionalizá-las e os instrumentos fundamentais para a condução e correção de sua aplicabilidade. “A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora” (PNE, 2014, p. 5). Mas, de acordo com o mesmo PNE (IDEM), para vencer esses obstáculos faz-se necessário adotar “[...] uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas”.

O processo educacional encontra-se subdividido em áreas do saber, as quais precisam dialogar entre si. Por caracterizar-se como um processo em construção, o saber ambiental implica mais do que criar um “[...] espaço acadêmico formado pela integração das disciplinas tradicionais ou da geração de um campo homogêneo e totalizador das ‘ciências ambientais’, de valor universal” (LEFF, 2012, p. 163). Ainda na visão de Leff (2012, p. 163, 164), o saber ambiental tem sua base construída por “[...] um conjunto de processos de natureza diferente, cuja diversidade de ordens ontológicas, de racionalidades, de interesses e de sentidos não pode estar contida num modelo global, por mais holístico e aberto que este seja” (IDEM, p. 163, 164). Daí a importância de compreender a “[...] complexidade da problemática ambiental, bem como os múltiplos processos que a caracterizam [...]”, fato que gera um “[...] questionamento do fracionamento e compartimentalização de um saber disciplinar, incapaz de explicar e resolver tal problemática” (IDEM, p. 162).

Embora as atribuições assimiladas pelas escolas e por seus professores tenham deixado a desejar, a mudança de atitude se faz lenta e de forma bem insipiente para que se cobre uma maior efetividade da relação entre homem e meio ambiente. É defendido por Leff (2012) que o saber ambiental é dependente de um compromisso do Estado e da cidadania, para que sejam executados projetos nacionais, regionais e locais, em que a educação seja definida por uma proposta de sustentabilidade que valorize a cultura de cada região e o seu potencial ecológico. Ele defende também que ela seja capaz de produzir uma educação geradora de uma consciência que possibilite às populações apropriarem-se de seu meio ambiente como fonte de riqueza econômica, de prazer estético e de novos sentidos de civilização. Em suas palavras, “[...] aprender a complexidade ambiental [...] implica considerar os ‘erros’ da história [...] para apreender o mundo” (LEFF, 2000, p. 191-192).

Para o autor, ainda, a educação ambiental possui um papel estratégico no que tange o processo de transição que visa uma sociedade sustentável. A consciência dos riscos socioambientais derivados da alta modernidade abre possibilidades para processos pedagógicos baseados no entendimento de que os homens podem optar por práticas e ações políticas em direção a uma sociedade eficiente economicamente, com preocupação ecológica e justiça social. É nesse sentido que ganha importância uma análise crítica dos fundamentos e sentidos do conhecimento, sobre seus fracionamentos e sobre as possibilidades de acolher os conhecimentos e saberes advindos do cotidiano. Assim, fica evidente hoje em dia a reflexão sobre uma prática interdisciplinar fundada em um saber ambiental.

Lück (2009, p. 14) apresenta a interdisciplinaridade no contexto da educação “[...] como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas as funções da educação”. Assim, a interdisciplinaridade se mostra favorável a cumprir esse papel, pois o conhecimento não é estanque, é algo vivo, em permanente mutação, acompanhando as transformações vividas pela sociedade. Ela permite que as diversas áreas do saber dialoguem e se relacionem em prol de um conhecimento mais sólido, transparente e, principalmente, conectado com a realidade vivenciada pelos docentes e discentes. O autor ainda observa que, embora estejamos diante dessa nova forma de ensino, muitos professores entendem que a:

Interdisciplinaridade é o processo de interação e engajamento dos educadores, num trabalho conjunto, de interação de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LÜCK, 2009, p. 47).

Desta forma, faz-se necessário destacar que a interdisciplinaridade não é apenas uma forma de somar conhecimento. Trata-se de uma proposta de ruptura para com o sistema fragmentado do saber que requer do professor uma visão mais ampla e conectada com outras áreas: o professor de biologia irá conversar com o de geografia que, por sua vez, irá conversar com o de história, que irá conversar com o de matemática, com artes, com ciências, com português. A construção e transmissão dos saberes ganha conectividade e não mais a compartimentalização evidenciada nas propostas disciplinares implantadas no atual sistema educacional. Leff salienta que a interdisciplinaridade ambiental refere-se a “[...] um processo de reconstrução social através de uma transformação ambiental do conhecimento” (2012, p. 168). Ela, portanto, não é entendida como uma mera articulação das ciências existentes ou uma simples colaboração de especialistas.

Morin (2005) também assinala que as disciplinas são estanques, não se comunicam e nem se relacionam com as demais. E adverte que, ao se elaborar o conteúdo a ser ministrado, existe a tendência de favorecer primeiro o seu campo de saber e depois destinar poucas parcelas do conteúdo aos demais temas e às suas articulações. Não existe, na verdade, uma conexão completa, mas pequenos fragmentos para o atendimento insipiente de uma solicitação e/ou necessidade. Por isso, o autor acredita que se faz necessário ir um pouco mais longe, desenvolver “[...] uma nova forma de se dialogar [...] através da transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (MORIN, 2005, p. 138). E acrescenta:

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações, inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes da sua área (MORIN, 2003, p. 16).

Nota-se que o autor introduz outro desafio: a transversalidade, que é entendida com um meio que permite gerar conhecimentos e não somente informação. Daí a necessidade de trabalhar as temáticas cotidianas e as disciplinas promovendo debates sobre os valores socialmente compartilhados, a saúde e o meio ambiente. A realidade social não se reduz a fragmentação das disciplinas. Assim, a transversalidade complementa a compreensão das disciplinas, permitindo a visão ampliada da realidade social nas escolas.

O debate sobre o meio ambiente torna-se, então, um campo de problematização do conhecimento e de desafios capaz de engendrar entre os profissionais da educação métodos de análises e diagnósticos, assim como novos instrumentos políticos para planejar os processos de ensino e aprendizagem com bases ambientais. A partir do momento em que o desenvolvimento sustentável foi, pela primeira vez, apoiado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1987, a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável também passou a ser explorada nas propostas pedagógicas das escolas. Isto fez com que a formação ambiental entrasse nesse cenário exigindo um redimensionamento das práticas pedagógicas, com novas diretrizes para a formação profissional, não apenas no plano teórico, mas articulado com novas práticas sociais e com a estreita ligação entre ensino, difusão e extensão do conhecimento. Com isso, a escola, além de transmitir conhecimento científico, também assume o papel de ultrapassar fronteiras e ir ao encontro das necessidades que se fazem presentes na atual sociedade. Desta forma, entende-se que o processo de aprendizagem, requerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelece uma relação entre a questão ambiental e a educação, mas também com a política, a pobreza, a saúde e a ética, reforçando a necessidade de aproveitar a experiência de vida dos alunos para discutir problemas ligados ao meio ambiente, e, conseqüentemente, ao desenvolvimento sustentável.

Como tão bem salienta Freire (1996, p. 28) o “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Este posicionamento demonstra claramente que a realidade social é dinâmica e mutável, mostrando ser necessária a construção de novos conhecimentos, novas práticas e de uma nova mentalidade na relação entre sociedade e natureza. Ao ser humano cabe a responsabilidade ética de cuidar da vida do planeta, pensar novos modos de vida, rever sua relação com o consumo e a produção de lixo e analisar criticamente a questão ambiental, apreendendo os problemas socioambientais em sua ordem complexa,

ética, social e política. Diante disso, Freire (1996, p. 54) destaca a prática educativa “[...] como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”. Assim, aos educadores, em especial aos educadores socioambientais, o autor declara que é possível suplantiar práticas conservadoras, estimulando o educando a relacionar-se e interagir ética, crítica e curiosamente com o mundo e com a sociedade de forma sustentável, como sujeito histórico e protagonista de um mundo com dimensões constitutivas da práxis sociopedagógica libertadora.

Desta forma, cabe-nos pensar em educação ambiental de maneira dialógica, adotando uma análise que se comunica, se relaciona e, assim, procura atender aos princípios da inter e da transdisciplinaridade. Na busca por soluções para as questões ambientais existe um conjunto complexo de problemas ecológicos, éticos, biofísicos, educacionais, subjetivos e estéticos, que demanda a compreensão social e histórica do presente, mas também do que está por vir. Passar-se-ão a discutir, no próximo capítulo, experiências concretas de profissionais da educação que estão diretamente envolvidos com essa temática em seu cotidiano de trabalho.

## CAPÍTULO V

### CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO: SOBRE A METODOLOGIA

Na sociedade contemporânea, a ciência consolidou-se como a principal fonte de conhecimento sobre o mundo, fundando a base para o desenvolvimento das tecnologias digitais que transformaram os meios de produção. Em uma época em que produzir conhecimento tornou-se o carro chefe das grandes nações, este é apresentado como fonte de informação (insumo) no sentido de promover melhorias, mudanças ou mesmo a manutenção do que já está posto.

Uma das formas de produzir conhecimento acontece por meio da pesquisa qualitativa, que busca o aprofundamento do tema analisado, favorecendo um olhar mais atencioso aos detalhes que perpassam o objetivo da pesquisa. Cabe aqui observar que essa modalidade de pesquisa não era a mais difundida na área da Administração, sendo apenas mais recentemente reconhecida como relevante para compreender as questões que decorrem da área. A pesquisa qualitativa refere-se “[...] a qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23). Essa estratégia de pesquisa diz respeito a questões mais amplas, como a investigação “[...] sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, [...] sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações” (IDEM, p. 23).

Assim, uma pesquisa qualitativa oportuniza uma investigação mais profunda sobre temas que não necessitam ser mensurados, mas melhor compreendidos, analisados, interpretados e desvendados. Sendo considerada, para Denzin e Lincoln (2006), por si só um campo de investigação, ela pode perpassar disciplinas, campos e temas distintos. Para Demo (2011, p. 108), a pesquisa qualitativa busca “[...] a ‘informação discutida’, produzida em interação por vezes tensa [...]”; existe nela uma preocupação em conhecer melhor, um descobrir não só sobre o que é dito, mas também sobre o que não é dito: “É um jogo forte de interpretação e reinterpretação no qual se brandem sentidos ambíguos que o pesquisador precisa decifrar” (IDEM, p. 109). Assim, pode-se entender que a pesquisa qualitativa busca compreender melhor a relação entre os fatos e os sentidos atribuídos pelos participantes.

De acordo com Pope e Mays (2009), existe, nessa modalidade de pesquisa, a resposta para o que, como e por que ocorre determinado fato. Assim, a pesquisa qualitativa está vinculada ao significado dado e experiências vividas pelo participante. Os autores ainda destacam que ela pode ser entendida como um método particular na área de ciências sociais, que se fundamenta na observação e interação das pessoas em seu contexto social e sua cultura.

Focalizando especificamente a questão da educação, Demo (2011) enfatiza que a pesquisa qualitativa relaciona-se fortemente com ela, visto ser um meio para o fortalecimento da cidadania. Dessa forma, ele traz um discurso de Thiollent em que destaca: “Esta sempre foi a expectativa maior: *usar conhecimento benfeito para uma cidadania ainda mais benfeita*” (IDEM, p. 118; itálico do autor). Assim, por meio da pesquisa qualitativa é possível identificar a realidade social dos professores, supervisores e diretores nas escolas, em especial nas escolas públicas.

É nesse sentido que o problema de pesquisa definido neste trabalho requereu uma estratégia de pesquisa qualitativa, pois com ela foi possível ter acesso às opiniões dos participantes, além de buscar compreender de maneira aprofundada como é percebido e implementado o ensino de desenvolvimento sustentável. Flick (2009, p. 8) destaca que a pesquisa qualitativa aborda o mundo em sua forma natural (no caso desta investigação, a escola) e não em um laboratório, “[...] buscando entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”, fato que vai ao encontro da proposta.

Demo (2011, p. 108) complementa afirmando que esta estratégia de pesquisa exige uma formalidade metodológica como componente da cientificidade. E partindo dos pressupostos estabelecidos pelo processo metodológico qualitativo, entende-se que este trabalho caracterizou-se como um estudo de caso, buscando estudar o problema do ensino de desenvolvimento sustentável de forma aprofundada, levando em consideração a compreensão do assunto investigado de maneira contextualizada.

De acordo com Yin (2001), a opção pelo estudo de caso ocorre quando se trata de uma pesquisa empírica destinada à investigação de um fenômeno contemporâneo, num contexto real, que permite a explicação de situações singulares que envolvem “[...] uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]” (IDEM, p. 27).

Já Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006, p. 121, itálico do autor) destacam que “[...] o estudo de caso deve estar centrado em uma situação ou evento

*particular* cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação”. Assim, este trabalho teve como unidade de análise uma escola pública de ensino fundamental de uma cidade localizada no interior do estado do Paraná. A escola foi selecionada por meio de orientação fornecida pela Secretaria da Educação da cidade, que autorizou a realização das entrevistas e gravações, respeitando assim as regras estabelecidas pela mesma.

A escolha da unidade de análise deu-se pela acessibilidade e de forma intencional, tendo em vista a seguinte situação: entre as 48 escolas municipais da cidade, 24 adotam a organização por período integral, em que existem oficinas no contraturno que tratam de questões do meio ambiente. Destas, 6 participam do “Programa Mais Educação”, do governo estadual, que fornece ajuda financeira às escolas que trabalham com alunos de alta vulnerabilidade e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entre estas 6 escolas, somente três recebem o referido auxílio financeiro, as demais estão em uma fila de espera junto com mais 7.000 escolas.

Das três escolas mencionadas, uma encontra-se em reforma (sendo que fomos aconselhados a excluí-la da pesquisa, visto que iríamos atrapalhar as atividades dos professores, que já estavam alteradas em função da obra). As duas restantes apresentam características similares, visto que as duas escolas foram fundadas na década de 90 do século XX (a primeira escola foi fundada em 1991 e a segunda 1994). Elas atendem as crianças de pais com baixa renda, em período integral, oferecem ensino fundamental, das quatro primeiras séries, possuem projetos de contraturno conforme a Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27/02/2010. Elas também participam do “Programa Mais Educação”, implementando atividades optativas, agrupadas em macrocampos.

O Programa Mais Educação é gerenciado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e atende às escolas públicas do Ensino Fundamental. Para melhor organizar as atividades que devem fazer parte do programa, as mesmas foram divididas em macrocampos, sendo eles: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital. Os trabalhos desenvolvidos nas respectivas áreas de macrocampos devem ocorrer, preferencialmente, de forma interdisciplinar e levar em conta o contexto

social dos sujeitos. Diante dos fatos mencionados, optou-se pela escola que nos permitiu maior acessibilidade e prontidão no atendimento.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, ou baseada em roteiro, visto que, para Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006), esse tipo de entrevista permite que se mantenha um direcionamento do tema a ser pesquisado, com maior flexibilidade, podendo ocorrer a reformulação das questões de acordo com o observado e identificado no decorrer da entrevista. Esta condição favorece o objetivo desta pesquisa, visto que o tema necessita de um maior aprofundamento e de flexibilidade para favorecer a contribuição dos participantes.

Assim, ao elaborar o roteiro que auxiliou nas entrevistas com uma professora e as duas supervisoras pedagógicas da unidade de análise, buscou-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica com fontes direta e/ou indiretamente relacionadas ao tema estudado. A partir da elaboração, foi visitada a escola pública de ensino fundamental, acima mencionada, com o intuito de promover um primeiro contato e verificar a pré-disposição de participar da pesquisa. O critério para escolha das participantes (1 professora e 2 supervisoras pedagógicas) foi o fato de elas estarem diretamente inseridas nos programas de formulação e implantação dos instrumentos de ensino de desenvolvimento sustentável.

Gil (2010) ressalta que a entrevista é um dos métodos mais utilizado em pesquisa qualitativa, devido a sua flexibilidade. Deste modo, as entrevistas foram realizadas na própria instituição. No roteiro da entrevista, foram abordadas questões sobre o entendimento do que seria desenvolvimento sustentável, ferramentas/técnicas que são utilizadas para o ensino dessa temática, bem como as condições pedagógicas ofertadas pela instituição para realizar tais atividades.

Para a elaboração do instrumento de coleta de dados e sua posterior análise, foram definidas algumas categorias:

1 – **Percepção** dos professores quanto ao ensino sobre DS.

1.a Conceito definido pelos entrevistados de DS

1.b Quais as fontes para o conhecimento adquirido sobre DS.

2 – **Suporte legal e técnico** para o desenvolvimento do ensino de DS.

2.a Conhecimento das leis (federais, estaduais, municipais e PCNs) que tratam do ensino do DS;

2.b Projeto pedagógico (construção com foco no ensino de DS);

2.c Fontes de recursos financeiros para o desenvolvimento de metodologias para o ensino de DS.

3- **Prática educacional** implementada pelo professor para o ensino de DS.

3.a Planejamento e estratégia adotada para a prática do ensino de DS;

3.b Atividades ou tarefas solicitadas visando o ensino de DS;

3.b Sequência didática, que permita avaliar o planejamento, aplicação e avaliação da prática de ensino de DS.

As informações coletadas foram organizadas em categorias e os dados foram analisados de acordo com o referencial teórico adotado nos primeiros capítulos desta pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas, portanto os dados puderam ser facilmente acessados, analisados e sistematizados.

Faz-se importante esclarecer que, ao elaborar esta pesquisa e estabelecer os métodos a serem utilizados para busca do objetivo aqui proposto, foi necessário efetuar escolhas e delimitações, que foram revistas no momento da análise dos dados. Diante dos dados e sua análise, houve a necessidade de convidar os participantes para uma entrevista complementar, com vistas a esclarecer dúvidas e complementar as informações.

Os procedimentos metodológicos aqui apresentados buscaram responder aos objetivos específicos definidos neste trabalho e, com isso, atender, ainda que parcialmente, à demanda por investigar o objetivo geral que é: compreender como dirigentes e professores de uma escola pública do ensino fundamental percebem e implementam o ensino de desenvolvimento sustentável.

## CAPÍTULO VI

### DIALOGANDO SOBRE O ENSINO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Para o desenvolvimento da parte empírica deste trabalho e visando atingir os objetivos nele traçados, foram entrevistadas uma professora e duas supervisoras educacionais, concomitantemente, que foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e concordaram participar dela. A opção pela entrevista conjunta ocorreu por entendermos que o diálogo sobre a temática seria mais contextualizado e permitiria troca de opiniões entre as participantes.

Como dito no capítulo anterior, o roteiro da entrevista buscou problematizar três categorias, que serão explanadas abaixo por meio de fragmentos selecionados e analisados. É importante salientar que os nomes das participantes são fictícios para preservar o sigilo das mesmas e dos dados fornecidos. A professora será denominada Samanta, e as supervisoras educacionais serão denominadas Hermínia e Marly.

#### 6.1 PRIMEIRA CATEGORIA: PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Nesta primeira categoria, as entrevistadas foram convidadas a falar sobre sua vinculação teórica e afetiva com a temática apresentada. Logo no início da conversa, Samanta explica seu entendimento sobre desenvolvimento sustentável: *“Desenvolvimento sustentável é o ser humano realizar ações para sua necessidade de sobrevivência, mas assim, respeitando o meio ambiente, extraindo do meio ambiente o que é necessário, sempre com aquela preocupação de não acabar, de não explorar simplesmente, e sim tendo a preocupação de repor ou, se for algum recurso que não tem como repor, utilizar com cuidado, com critérios, para que possa ter uma continuidade no planeta (...). Não simplesmente por utilizar e acabar.”* A definição elaborada pela professora Samanta vai ao encontro do que Castro (2004) salientou sobre a origem do conceito de desenvolvimento sustentável. Como ele explica, existiu uma vinculação direta dos problemas mais diversos que aconteciam no mundo, atrelados às

questões ambientais. Assim, pensar em desenvolvimento sustentável significa implicar-se diretamente com problemas ambientais e sociais.

Leff (2012) também explica que decorrente da complexidade que envolve as questões ambientais, sociais e econômicas, gerou-se uma compartimentalização ou divisão dos saberes, o que facilitou a estruturação de um saber disciplinar que é ineficaz para resolver os problemas que envolvem o desenvolvimento sustentável.

Assim, de acordo com Freire (2005, p.72), “nenhum educador faz sua caminhada indiferente ou apesar das ideias de seu tempo ou de seu espaço. Pelo contrário, faz sua caminhada desafiado por essas ideias que combate ou que defende.” Samanta, é graduada em Ciências Biológicas, o que a aproxima muito da preocupação e cuidado com a natureza. Assim, na forma de compreender seu papel de educadora, ela apresenta muita convicção nos seus argumentos e relaciona seu entendimento sobre desenvolvimento sustentável diretamente com a natureza, como pode ser constatado pela sua fala anterior.

Esse mesmo argumento é evidenciado por Hermínia, quando ela explica que desenvolvimento sustentável está diretamente ligado à questão ambiental: *“Bem! Eu acho que desenvolvimento sustentável é aquilo que nós temos que suprir a necessidade do hoje pensando no futuro. Que o futuro também tenha aquilo que a gente tem hoje. Acho que poucos pensam, eu basicamente, eu penso assim: Nessa questão de desenvolvimento sustentável, nós temos que suprir nossos desejos, nossas necessidades, para que futuramente as pessoas tenham essa condição (...). Você pode plantar uma árvore, mas chega um ponto que ela vai apodrecer, mas você pode aproveitar a madeira, reaproveitar. Hoje, nós temos o reflorestamento, uma conscientização maior das pessoas. Por exemplo, essa preservação dos rios, o pessoal dos sítios: eles iam tirar e plantavam até na beiradinha. Hoje não, hoje rigorosamente são controlados pelos agrônomos, prefeitura e nível federal. Aquela quantia tem que ser preservada. Quando isso foi feito eu presenciei, em Mandaguari, o pai do meu cunhado teve que derrubar uma casa que estava ali feita há 50 anos, no sítio dele, a família se desenvolveu ali, ele teve que derrubar a casa, mudar de lugar, só aproveitou alguma coisa porque a casa era de madeira, porque a casa estava em área perto do rio”.*

Nesta fala, embora exista a sensibilização por parte da Hermínia pelo fato de a família perder sua casa, já existe um entendimento de que as ações legais atuantes são necessárias. A preocupação com o amanhã passa a ser transmitida através

da preservação do meio ambiente. Este entendimento, estando incorporado por ela, será então repassado aos alunos, o que nos reporta ainda à fala de Freire (2005, p. 73) quando ele diz: “Há uma relação dialética entre o mundo material que gera as ideias que podem interferir no mundo que as gera”.

Entretanto, desde já é possível dizer que ao trabalhar o conceito de desenvolvimento sustentável, com um foco essencialmente ambiental, seu entendimento estará sendo transmitido de forma fragmentada em relação à sua real definição e complexidade. Como já mencionado por Claro, Claro e Amâncio (2008) na primeira parte deste trabalho, o desenvolvimento sustentável aborda essencialmente além da questão ambiental, as esferas econômica e o social.

Quando questionadas se as outras áreas que compõem o conceito sobre desenvolvimento sustentável faziam parte do ensinamento, Samanta argumenta: *“Existe sim a preocupação, veja bem, a criança ela está aprendendo a cultivar, por exemplo: um lado social, com a alimentação saudável, evitar alimentos industrializados, a criança esta aprendendo a cultivar e ao mesmo tempo aprendendo a importância dessa alimentação para a saúde. Tanto que vejo que está melhorando o consumo de salada no refeitório; de manhã eu tenho oportunidade de acompanhar principalmente os pequenos. [...] Pouco a pouco eu estou sentindo a diferença”*.

Pode-se perceber, com esta fala, que a ideia de desenvolvimento sustentável está diretamente associada a uma melhoria na relação entre as questões de exploração dos recursos naturais e o uso desses mesmos recursos no cotidiano. Outro ponto que vem ao encontro desse depoimento é destacado por Castro (2004) quando ele explica que a degradação ambiental poderá retroceder a partir do momento em que se invista em soluções para redução da pobreza. Tal investimento ocorreria, dentre outros meios, pela transferência de conhecimentos e de tecnologias que atendam as necessidades da população. Quando Samanta refere-se a uma reeducação alimentar, ela está ensinando suas crianças a darem valor às fontes primárias da alimentação; valores que poderiam ser mais cultivados e disseminados nas escolas, visto que o Brasil tem sua base de subsistência e de comercialização os produtos advindos da zona rural.

Um questionamento feito por Marly chamou atenção: embora ela concorde com os conceitos apresentados e não tenha acrescentado nada mais, ela argumenta: *“Tudo é lindo, maravilhoso, é uma pena que a gente não tem tempo. A escola não tem tempo para tudo isso, a escola precisa ensinar um pouco de português, matemática. A escola precisa ensinar o aluno a ler, a escrever e não pode ensinar o*

*aluno só a preservar. Muitas vezes não dá para preservar, e ler, e escrever, as lições de cidadania. Nós, enquanto escola vamos segurar essa carga?*”. Seu questionamento volta-se para o posicionamento da escola na atualidade, seu novo papel decorrente da soma de novas atribuições e que busca atender necessidades específicas da sociedade. Fato esse já evidenciado por Foucault (1997), quando ele explica que a escola moderna tende a servir como instrumento para moldar o comportamento dos indivíduos que dela fazem parte, atendendo ao interesse de uma determinada classe social.

Mas, é importante salientar que a dúvida de Marly, sobre o fato de se a escola conseguirá manter o seu papel de transmissora de conhecimento e ainda fazer bem suas novas atribuições, é algo a ser amplamente analisado e debatido. Baremblytt (2002) explica que a escola faz parte de uma instituição educacional e como ela não se dedica apenas à alfabetização e transmissão de conhecimentos previamente definidos, ela demanda o devido suporte para o desenvolvimento de suas novas atribuições.

Fragmento bastante relevante apareceu no depoimento apresentado por Samanta, quando questionada sobre os novos conteúdos que deveriam ser abordados em sala de aula sobre a temática do meio ambiente. Ela acredita que esses fatos não são realmente um problema. Assumi-los é seu papel como educadora, e ela tem de cumprir da melhor forma possível. Em suas palavras: *“Olha eu vejo assim, as várias atribuições da escola na verdade é decorrência da atual sociedade, como ela está hoje (Ruído). Continua o trabalho que a gente procura fazer, não vejo que é mais um, eu vejo como sendo algo que vai criando iniciativas, que faz parte do nosso papel como professora e educadora (...). Eu não vejo como mais um trabalho, mas como parte integrante, que é necessária na sociedade hoje em dia. É nossa função mesmo fazer isso hoje, da melhor forma possível”*. Esse entendimento do papel do professor está relacionado ao que Freire (2005, p.80) explica sobre o educador, pois, para ele, o mesmo é “o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la”. Embora caiba ao professor ser capaz de criar a prática educativa no cotidiano, não se pode ignorar que antes de ser professor, o mesmo foi aluno, passou pelo processo educacional e dele também saiu sua formação. Assim, Foucault (1997) já destacava que as escolas tem papel disciplinador, ela adapta o indivíduo a uma forma de saber, que está moldado em um processo de produção que busca determinado resultado. Desta maneira, pode-se também compreender a forma de pensar e transmitir saberes que Samanta relata.

Já Hermínia questiona o processo educativo. Ela está preocupada com a soma de tantas responsabilidades atribuídas somente à escola, enquanto outras

instituições estão falhando em seus papéis: *“Eu não sei a que ponto vão chegar as famílias, estão cada vez mais desestruturadas, a falta de tempo familiar, também porque toda mãe trabalha fora. Ela trabalha fora e quando chega em casa não tem tempo para fazer uma tarefa com o filho. Mãe é o jeito de falar; o responsável, vamos dizer assim. Isso está acarretando cada vez mais e sobrando para a escola. A escola tem tanta coisa para ensinar, para passar que muitas vezes não dá conta do básico”*.

Ela ainda se torna mais enfática em sua crítica quando comenta que considera muito importante promover o ensino sobre desenvolvimento sustentável: *“A gente tenta, como a professora falou, é essa coisa de abrir a vagem do feijão e mostrar. A gente sabe que a cenoura dá ali embaixo da terra, o feijão, como nasce a batata, o abacaxi. Eles não sabem nada disso. Acho isso importantíssimo, preservar o rio, por lixo no lugar certo, separar o lixo. É o futuro deles, mesmos das outras gerações, nosso planeta, importantíssimo. Mas até que ponto, só nós, enquanto escola, temos que fazer isso? Porque até então as propagandas são lindas, aí na mídia. Mas sobra para a escola. Aparece a propaganda na televisão? Aparece. Mas quem que tem que trabalhar aquela propaganda na escola”?*

Tanto Baremlitt (2002), quanto Lourau (1996) vêm ao encontro desta dúvida, pois eles explicam que as instituições sociais (familiares, religiosas, sociais, jurídicas, dentre outras) são responsáveis pela propagação dos valores instituídos coletivamente, sendo eles transmitidos principalmente pelos processos de socialização. Os valores podem ser repassados através de leis e normas. Eles também são interiorizados pelos indivíduos em suas relações sociais desde a família. Assim, atribuir somente a uma instituição, no caso a escolar, toda essa responsabilidade educacional é a crítica que se faz presente na fala da Hermínia. Ela continua: *“Acho que é de todo mundo. Isso não é um problema... Não é só da escola, isso não é um problema de agora, está esgotado, acho, chegou em um patamar que ou vai ou racha. Por isso que sobra para a escola. A escola é tão importante, mais tão importante, que quando a coisa está explodindo, mandam para a escola. Acho que não pode esperar (Ruído). A questão financeira acho muito importante, não adianta falar em desenvolvimento sustentável e não cumprir. Igual falei da horta não suprir: quem é que vai trabalhar com essa escola, investir na escola, quem vai trabalhar com isso? É todos os setores, é a questão da saúde, assistência social. A questão é de todos os setores, acho que todas as secretaria deveriam trabalhar com isso. É uma questão de política pública. Deveriam botar nas cabeças dos governantes que não adianta colocar só para a escola*

*trabalhar, é questão política mesmo, que tem que ser sanada lá em cima, essa é a dificuldade”.*

De acordo com Marly, a escola é fundamental na formação de um cidadão. Mas, ela é sempre usada como um último meio e, na verdade, deveria ser o princípio de todo o processo de mudança. Carneiro (1998) explica que o Estado precisaria rever suas políticas educacionais, pois as mesmas não estão mais adequadas às novas necessidades sociais da atualidade. Embora esteja escrito, no Art.32 de LDBEN, que a escola deve desenvolver no aluno – dentre outras atribuições já mencionadas no capítulo terceiro deste trabalho, p. 58 – a “capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades”, os quais são necessários para a formação de “atitudes e valores”, bem como “fortalecer o vínculo familiar, a solidariedade humana e a tolerância recíproca em que se assenta a vida social”, a escola não se encontra em condições de cumprir tais metas, de acordo com a Hermínia.

Freire (1996) argumenta que do professor é exigido uma formação crítica sobre os fatos que acontecem em seu entorno, sobre suas crenças e concepções pessoais, estendendo inclusive à instituição educacional algumas problemáticas sociais externas que nela se fazem presentes. Cabe lembrar também as considerações de Tardif e Lessard (2005), que evidenciam o quanto a profissão do professor consiste em acolher novas e imprevisíveis atribuições para atingir um objetivo educativo. Assim, os desafios emergentes fazem parte do cotidiano e precisam ser tomados em análise. Isso torna a profissão do professor plena de embates políticos a serem assumidos cotidianamente.

Outro ponto levantado por Samanta foi que sua formação acadêmica, de pós-graduação e mestrado na área ecológica, ajuda muito em seu trabalho e argumenta que sempre teve interesse na área: *“Ano passado fiz uma pequena complementação, um curso a distância, também sobre desenvolvimento sustentável e meio ambiente. Foi ofertado pela rede municipal”.*

Preparar os professores através do desenvolvimento de habilidades sociais e treinamentos para a educação ambiental faz parte de uma das orientações contempladas na Agenda 21, em seu capítulo 36. Este curso é ofertado a todos os professores, principalmente para aqueles que optarem por trabalhar com a educação ambiental, e vem ao encontro do Decreto Lei nº 9.795, art. 11, que relata:

A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL,1999).

Quando questionada sobre a qualidade do curso realizado, Samanta esclarece: *“Olha em termos de conhecimento foi muito bom, muito bom mesmo. Eu senti assim, a dificuldade, foi na questão do tempo. Como nós trabalhamos o dia todo, então ficava bastante difícil conseguir acompanhar, exigia muita leitura, uma questão do recurso tecnológico. Muitas vezes a internet, é um pouquinho delicado, tem momentos fora do ar, a gente não consegue o acesso. O curso mesmo foi muito bom, foi bastante, assim, praticamente com nível de exigência de curso de especialização, foi muito exigido da gente, não bastava somente a leitura do material que eles tinham disponibilizado. Havia a necessidade de buscar mais. Inclusive a tutora que fazia indicação da pesquisa, recomendações de outras leituras e outros sites. Então, houve necessidade de uma complementação maior. Os temas totalmente atualizados, muito refinados, para mim não foi tão complicado por eu ser da área biológica, quem não é, teve bastante dificuldade”*.

Promover a formação dos professores, para que os mesmos possam dominar conteúdos e assim utilizar ferramentas que permitam o ensino de qualidade do tema proposto, é responsabilidade do Estado. Isso pode ser evidenciado quando Freire (2005, p.80) declara: “os educadores necessitam de uma prática política-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”. Mas, Tardif e Lessard (2005, p.205) salientam a necessidade de se compreender que o trabalho docente, “do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior”.

O professor cria expectativas, como qualquer outro profissional, quando elabora a sua aula. É em cima dessa expectativa que ele determina o que será necessário para o conteúdo ser transmitido de forma que o aluno aprenda.

[...] tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p.29).

Desta forma, dominar o conteúdo é uma parte essencial para o professor ensinar, mas não é só o domínio de conteúdo que define a qualidade da aula ministrada. Libâneo (2011) argumenta que na formação do professor podem ser incluídos novos temas e formas de vivenciar, compreender a utilização dos conceitos e ideias, bem como dominar a aplicação dos meios que podem ser atualmente utilizados.

## 6.2 SEGUNDA CATEGORIA: SUPORTE LEGAL E TÉCNICO PARA O ENSINO SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Como segunda categoria, foi analisado o conhecimento das entrevistadas sobre as leis (federais, estaduais, municipais e o próprio PCNs) que tratam sobre o ensino do desenvolvimento sustentável. Questionou-se, nessa parte do diálogo, como foi desenvolvido o projeto pedagógico e como ocorre a concessão dos recursos financeiros para o desenvolvimento dos projetos de ensino sobre desenvolvimento sustentável.

Para Samanta, trabalhar com esta temática a levou ficar “*motivada*”. Ela explica que, desta forma, teve a oportunidade de desenvolver algo diferente para os alunos. Questionada se foi exigida a obrigatoriedade de inclusão desse tema no conteúdo de sua disciplina, Samanta explica: “[...] *por parte da SEDUC não houve nenhuma determinação de fato, de preparar a horta, que tinha que ser de alguma forma, eles colocam assim, as diretrizes, cada escola, por exemplo, no trabalho com aulas de Direitos Humanos e Cidadania. No ano passado já não foi determinado os conteúdos. Eu senti que eu precisava fazer um trabalho com as crianças, que fosse importante para vida dessas crianças. Este ano trabalho, além do meio ambiente, temos trabalhos sendo feito na secretaria da justiça, na área na Receita Estadual (...). Na verdade, a oficina tem bastante conteúdo, várias ações*”.

A liberdade para criar um projeto que atenda às necessidades específicas daquela comunidade esta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas é importante aqui destacar, juntamente com Lacombe (2004) que:

[...] a motivação individual aumenta e os resultados melhoram quando são dadas às pessoas oportunidades de participar com maior envolvimento e poder decisório no seu trabalho e nas metas a ele pertinentes, aumentando o seu comprometimento com a organização (IDEN, p.127).

Não é fácil encontrar profissionais capacitados e implicados com a responsabilidade para com o ensino do desenvolvimento do projeto a ser desenvolvido. Quando esse compromisso não está efetivamente concretizado, pode levar ao não cumprimento do projeto ou ao desenvolvimento de projetos que não atendam aos objetivos traçados. Questionadas sobre como se processou a construção e o desenvolvimento do projeto da horta, Samanta comenta: *“No início do ano passado, nós começamos um trabalho com a horta escolar. Então começaram na teoria aprender a semear, cultivar, os cuidados e manutenção com as plantas, alimentos. Esse ano, eles já colheram, sentiram o gostinho de colher o que eles plantaram, as merendeiras prepararam, eles consomem no dia a dia, sempre que possível e as condições meteorológicas e climáticas permitem (...). Eu tenho procurado trabalhar com o tema uma parte na horta e outra na sala de aula, com conteúdos mesmo. Mas, mesmo durante o trabalho da horta, sempre resgatamos conhecimentos e conversamos com eles desde a questão do cuidado com a água, como evitar o desperdício da água, se não eles deixam a torneira aberta o tempo todo e associando isso às atividades diárias deles. Daí a necessidade dos cuidados com as plantas e como eles são pequenos, eles estão aprendendo, eles não têm aquele conhecimento do plantio, do cuidado e crescimento”*.

De acordo com a fala de Samanta, o projeto permite aos alunos uma interação, um envolvimento, uma aproximação entre o que é explicado em sala teoricamente e o que é real. Libâneo (2010, p.142) destaca que a educação consiste em “[...] uma prática social que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva, criadora, a atividade humana prática”.

É importante salientar que uma parte dos profissionais da educação entende que existe a institucionalização nacional de políticas públicas para a implementação da educação ambiental. Contudo, também entendem a existência de uma divisão entre o que se estabelece em lei e o que se aplica no cotidiano, reconhecendo assim, um hiato entre a legislação e a prática, sendo que em alguns estados ainda nem se regulamentaram as políticas ambientais locais, os princípios e recursos para operacionalizá-las e os instrumentos para sua aplicabilidade. O projeto desenvolvido e implantado por Samanta é a “horta”, um meio encontrado pela professora para poder conciliar a teoria à prática do ensino. É interessante assinalar que as outras duas profissionais, no decorrer da conversa, não relataram qualquer experiência prática em

relação à questão ambiental, apesar de atuarem como supervisoras pedagógicas e, portanto, terem acesso a diferentes experiências de professores.

Com relação ao suporte financeiro para o desenvolvimento dos projetos que visam o ensino sobre desenvolvimento sustentável, Marly explica que a concessão da verba para projeto funciona da seguinte forma: *“Por que é assim (...): Uma coisa que tem que ter em todas as escolas: abrir licitação. E não é pra todas as escolas, é burocrático, quantas escolas têm horta? É uma coisa só para nossa escola, teria que comprar só para nossa escola. Tem a verba PDBL. A diretora compra o regador, semente; não tem suporte maior para isso. É um trabalho que está funcionando, que pode ter um futuro melhor. Por que não investir?”*.

De acordo com a Sara, decorrente da burocracia do sistema, muitas vezes os projetos são dificultados uma vez que se faz necessária a colaboração de todos. Samanta explica que teve essa dificuldade quando resolveu implantar a horta: *“Olha é assim, os canteiros já na época da reforma, foram feitos, já havia sido colocada basicamente a parte estrutural, mesmo já tinha; só que, assim, as sementes no início eu coloquei um pouco, a diretora alguns e alguns os pais de alunos contribuíram e daí nós começamos”*.

Quando Nunes (2003) explica que a educação brasileira sofre constantemente limitações políticas, administrativas e pedagógicas, encontra-se certa aproximação com a fala de Marly. Esta afirma ser necessário encontrar uma forma mais rápida e flexível de atuar nas escolas, pois os atuais procedimentos dificultam a ampliação ou o próprio projeto: *“Eu só acho uma pena, esse trabalho ser bacana, acho que é um trabalho que vale a pena, além de todos os trabalhos que vêm ativando a escola, colocando assim um peso a mais na escola. Mas só que também não tem suporte, uma coisa eles acham, pode trabalhar o desenvolvimento sustentável na horta? Pode! Mas não trazem semente para colocar terra. Quantas vezes já pedimos para montar o canteiro, colocar a terra, esterco, não tem suporte. [...]”*.

De acordo com Freire (2005, p.84) este problema também pode ser trabalhado junto com a comunidade, a escola e as diferentes instâncias que atuam na SME (Secretaria Municipal da Educação). Ele propõe a formação de conselhos que, sob seu ponto de vista, *“devem ser atuantes e participar efetivamente das decisões e realizações da escola”*.

Além dessa dificuldade apontada pela Marly, ela ainda relata que *“Nós não temos um profissional para isso, para trabalhar atividades diversificadas.*

*Tem que ser a horta aqui, que a professora se prontificou a trabalhar, tem que ser percussão, tem que contratar um professor que dá aula de capoeira, um judô, uma aula de violão. Essas coisas”. E continua sua análise crítica: “Mas, não é só o professor Magda; porque eu posso ter um professor e fazer os grupos que faço de manhã. Mas o mesmo da manhã é diferente no período da tarde, o mesmo aluno não tem o mesmo comportamento que ele tem à tarde, o que ele tem de manhã. A tarde é mais indisciplina: a questão de intolerância de ter que ficar sentado, de ter que fazer atividade”. De fato, o depoimento de Marly sobre as diferenças entre os alunos e no mesmo aluno, expressas durante o dia de trabalho, são relevantes e precisam ser consideradas no processo de planejamento das atividades. Freire relata que a escola pública, para ele,*

[...] é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2005, p.83).

Marly explica ainda que, no dia a dia, é necessário que se repense a prática da educação: *“Mas eu acho que precisava organizar. Veja, eu acho que a organização do “Mais Educação” é uma questão do currículo, questão de que cada um faz da sua forma. Existe na Secretaria de Educação o currículo de base, mas existe uma necessidade ali do bairro, uma necessidade da escola. É o que mostra nas oficinas diversificadas, que depende da nossa clientela. Tem escola que o problema é deles, que atende ao interesse deles, da clientela deles. Então, para unificar, isso é muito difícil”.*

Os alunos, no modelo atual de educação, estão sendo acolhidos no ambiente escolar durante boa parte do dia, visto que seus familiares precisam trabalhar e acreditam que na escola os mesmos estarão seguros. Hermínia comenta: *“As mães estão trabalhando, estão tranquilas, os filhos tão na escola”.*

Mas, para Marly, a escola não está fazendo o seu papel, isso fica evidente quando, assumindo uma postura muito séria e incisiva, me indaga: *“E o que mais a gente tem que fazer com essa criança, para que não seja tão maçante e cansativo ficar o dia inteiro na escola? Pensa, você ali, o dia inteiro atrás de uma carteira, obedecendo alguém: agora você vai no banheiro, agora você não vai, agora toma água fulana, agora não toma. O que nós precisamos oferecer para que essa*

*crianças possam sentir e olhar para a escola e não ver escrito no quadro: proibido ser feliz”.*

Refletindo sobre o questionamento da Marly, ganha sentido a consideração de TARDIF e LESSARD, quando eles afirmam:

A escola persegue fins não apenas gerais e ambiciosos, mas também heterogêneos e, às vezes, até potencialmente contraditórios: assegurar o bem-estar de todos e garantir o respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais dotados; funcionar segundo um princípio de igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular, ao mesmo tempo, a compreensão, etc. Esses fins podem, com certeza, conciliar-se na retórica educativa, mas no contexto concreto das escolas, onde os recursos são limitados e o tempo contado, eles levantam necessariamente o problema da compatibilidade e da hierarquização (TARDIF e LESSARD, 2005, p.77, 78).

Marly, em sua fala, apresenta a expectativa de que a escola fosse diferente, ela alega que a mesma não está fazendo o seu papel. Entretanto, Tardif e Lessard (2005, p.199) lembram que não é fácil definir os objetivos da escola, para eles: “os fins da escola atual não são “claros” e “evidentes”, [...] mas que se trata, ao contrário, de verdadeiros problemas hermenêuticos que abrem espaço, por exemplo, a reformas escolares, a grandes debates ideológicos e políticos”. Eles observam ainda que tais problemas poderiam ser vistos com naturalidade, pois a escola é uma organização que presta serviços a pessoas “em função de valores e finalidades sociopolíticas” (IDEM, p.199) que estão em contanto transformação. Esse movimento exige mais implicação profissional do professor.

### 6.3 TERCEIRA CATEGORIA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS QUE ESTÃO SENDO IMPLANTADAS PELO PROFESSOR PARA O ENSINO SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Samanta, ao ser questionada sobre como ocorreu o planejamento e quais foram às estratégias adotadas para a prática do ensino sobre desenvolvimento sustentável, relata: *“Bom! Atualmente no período da tarde eu trabalho com a oficina de direitos humanos e cidadania. Não é educação ambiental propriamente dita. Nossa preocupação é estar integrando e conversando com as supervisoras que nos direcionam [...] Então, sempre que possível, nós estamos abordando esse tema, nesse mês na oficina de Direito e cidadania e também desde o ano passado”.*

De acordo com Tardif e Lessard (2005) para que ocorra o planejamento de uma atividade alguns requisitos são importantes: é necessário que se tenha definido primeiramente qual o objetivo final a ser alcançado, bem como, qual é o público alvo, que no caso são os alunos, os quais precisam ser conhecidos em todas as suas características mutantes; deve-se saber o grau de informações que já possuem e que irão possuir; deve-se ter o domínio do conteúdo bem como a compreensão de sua complexidade e sua relação com os outros conteúdos abordados; cabe também definir qual a forma de apresentação desse conteúdo e quais recursos serão utilizados. Assim, constata-se, pelo relato de Samanta, que não existe efetivamente um planejamento; existem, sim, pessoas dedicadas ao tema e que buscam, de acordo com suas competências e condições, executarem da melhor forma seu trabalho.

Em seu relato, Samanta continua explicando que para conciliar a prática e a teoria sobre os temas que devem ser abordados na disciplina de “Direito e cidadania”, valendo-se das práticas na horta, ela teve de organizar os horários das turmas e distribuição do conteúdo da seguinte forma: *“É assim, por dia, por tarde, eu trabalho com duas turmas, uma das treze as quatorze e quarenta e cinco e a outra das quatorze e quarenta e cinco às dezesseis e quinze ou dezesseis e vinte e nove. Então! Dentro desse, período eu divido: uma parte deles tem atividade na horta e uma parte teórica. Tem semana que eu passo menos tempo na horta para poder fazer uma abordagem maior dos conteúdos de oficina de Direitos Humanos e Cidadania”*. Para Samanta, os imprevistos vão sendo gerenciados no momento, assim: *“[...] tem semana que tem um pouquinho de tempo, aí eu vou adequando conforme a necessidade da manutenção da horta, quanto das necessidades que eles têm”*.

Para Marly, muitos problemas podem ser resolvidos se a escola possuir uma estrutura para cuidar das crianças. *“Os nossos governantes precisam enxergar isso de maneira peculiar, eu não posso pegar uma oficina, o professor de violão, eu não posso vir aqui e dizer, você vai dar aula pra essa turma, e pra todos esses alunos, cada turma tem 30 alunos, você vai dar nessa terça feira, depois do recreio, você vai trabalhar com essa turma 7 aqui, com mais 30 alunos, nas secretaria isso é uma forma, mas não dá pra nos. Porque se o professor de violão chegar para mim e dizer, você vai fazer violão, eu não, eu não gosto”*.

O pensar estrategicamente envolve efetuar uma análise prévia de variáveis que podem interferir nos resultados pretendidos. De posse do máximo de informações possíveis, efetuam-se as escolhas, implementam-se as ações e, depois, são

avaliados os resultados. Zabala (2005, p. 213) explica que o planejamento do ensino, envolve “uma fase (pré-ativa) de estruturação da matéria a ser ensinada, de organização das atividades de ensino e aprendizagem, bem como de preparação do material pedagógico”. Esta metodologia envolve um conhecimento e uma implicação maior, um entendimento de todas as partes envolvidas e, principalmente, o que se pretende alcançar em longo prazo. Também de acordo com o PNE (2014), o planejamento educacional é uma tarefa desafiadora, que envolve, dentre outras dificuldades, as inúmeras deficiências que existem na gestão pública brasileira.

Samanta explica que por atuar diretamente com crianças, “*não podemos trabalhar com enxadas e instrumentos cortantes e quando eu levo uma pá, um furador, no máximo 2. Vou trabalhando, mesmo o regador eu levo só um para a diretoria e eles utilizam o material reciclado*”. Ela ainda comenta que em muitos momentos usou da criatividade para poder resolver problemas, principalmente de como adequar-se à escassez de recursos, ao perfil dos alunos e à necessidade de materiais adequados: “*O que deu certo no começo foram as caixinhas de suco cortada em cima. Mas, eu sentia que a alegria deles era furar embaixo e fazer a água cair. Brincar não estava dando muito certo. A quantidade de caixa que a gente precisava era muito grande. Depois, para onde colocar tudo isso aí! Começamos a fazer teste com frascos de amaciante vazios, aqueles que têm cabinho de 1L a 2L no máximo. É o que mais tem dado certo, eles colocam já, aí enche e já vai (...). Eles são crianças pequenas, não fica pesado, vasilhas pequenas dá certinho. Eles costumam dar água para as plantas dessa forma e daí a gente aproveita esse material. Os professores têm nos auxiliado, eles guardam material em casa, trazem e a gente tem todo cuidado de limpar, lavar, tirar os resíduos. Eles tem trabalhado dessa forma*”.

Outro desafio enfrentado foram as queixas dos pais, pois, como os alunos iam para a horta e mexiam com água e barro, seus uniformes se sujavam. Alguns pais reclamavam. Com o apoio da direção, de acordo com Samanta, ele foi superado. “*No começo do ano nós tivemos algumas queixas nesse sentido. É que as crianças estavam sujando muita roupa, porque assim, nós lidamos com terra e água. Já esse ano, no início do ano na reunião com os pais, a diretora fez uma solicitação para que os pais que pudessem colocar uma roupa velha, ou camiseta, ou short usado, que não precisava ser o uniforme, mas que pudesse sujar, manchar. Então, agora, no início das aulas, eu levo eles na sala, eles trocam de roupa, os que trouxeram, e daí eu levo eles (Ruído)... Na volta, eles novamente colocam o uniforme. Isso demanda um certo tempo,*

*mas eu vejo que está surtindo efeito, tanto na questão que eles estão parando de jogar barro, quanto na questão do cuidado com a roupa. Muito raro uma criança se sujar demais, mesmo eles estão tomando cuidado”.*

A criatividade e a vontade de fazer o projeto dar certo, são características que se evidenciam na fala de Samanta. Ela relata seus desafios com orgulho e sentimento de vitória, mesmo tendo de trabalhar com tantas incertezas. *“Olha eu fico muito feliz, né. No começo, no início do ano passado, sem ter lugar, sem a certeza se iria dar certo ou não. As crianças indisciplinadas. Mas, hoje eu vejo que estou muito satisfeita”.*

Com relação às atividades solicitadas que visavam o ensino sobre desenvolvimento sustentável, Hermínia comenta que buscaram, além da horta, apoio também na literatura, que fala sobre o aproveitamento dos alimentos evitando o desperdício; na compreensão e valor das plantas e da água; no processo de crescimento das plantas; nos temas que consideram importantes para inserir os alunos no ensino sobre desenvolvimento sustentável. Ela diz: *“Nós trabalhamos uma literatura, nos primeiros anos, que falava sobre o Grande Rabanete. Aí, a professora trouxe a semente de rabanete, plantou para eles conhecerem o rabanete, que muitos não conheciam. Aí eles conheceram a semente, plantaram, viram crescer, viram o rabanete na colheita e depois comeram na salada com tomate, porque (...) ele é ardidinho. Então (...), eu ajudei a servir lá no dia, é muito interessante você ver aquela participação deles, desperdício, higiene”.*

No decorrer desse diálogo, as participantes foram questionadas sobre quais os métodos implantados para avaliar se o planejamento e a aplicação da prática de ensino sobre desenvolvimento sustentável estão surtindo o efeito esperado. Samanta se posicionou de forma bastante afirmativa. Ela observa que está tendo bons resultados e isso fica evidente em sua fala: *“Todas as vezes que eu vou com eles, sempre conversando com eles, do ano passado para esse, houve um avanço muito grande, tanto em termos de comportamento, estão mais disciplinados (...). Algumas crianças eles até pedem: - “Professora, posso levar a semente” Quando tem bastante, por exemplo, feijão, um pacote de feijão, eu deixo”.*

Samanta ainda comenta que não existe um instrumento formal de avaliação, mas sim constatações empíricas, sentimentos, casos específicos que levam a acreditar que as ações implantadas estão promovendo os resultados esperados. Em suas palavras: *“Eu sinto que vai ficar para vida toda, serão adultos diferentes”.* Ela também

relata: *“Pouco a pouco eu estou sentindo a diferença”* e que *“a gente observa no dia a dia, eu vejo que trabalhar na horta tem contribuído inclusive para amenizar a questão da indisciplina, a falta de interesse”*.

Para deixar seu relato mais contextualizado, Samanta comenta a seguinte experiência: *“Quando fui fazer um experimento, um menino, do segundo ano, bem indisciplinado, num dia resolveu me ajudar, foi lá, fez o preparo do local da terra e conseguiu plantar, pois o solo estava bem seco, estava difícil, mas conseguiu. Agora é o orgulho dele, toda semana agora ele incentiva outros e eles não estão mais pulando, pisando. Eles costumavam correr agora estão com mais cuidado”*. Tardif e Lessard (2005, p.136) explicam que *“O processo de avaliação força os professores a encontrarem um justo equilíbrio”* e ainda acrescentam que esse processo *“faz apelo a critérios socialmente partilhados”*. O que fica evidenciado no *“experimento”* de Samanta.

Muito convicta, Marly declara que realmente acredita que está fazendo a diferença e interferindo na vida e na forma de pensar, não só das crianças, mas também das pessoas com quem elas se relacionam: *“Nós estamos trabalhando os adultos que teriam que ensinar essas crianças. Nós que ensinamos as crianças a ensinar os pais. Por que é esse o leque. Acho que o governo pede para escola ensinar, pois é na escola que as crianças aprendem e ensinam os pais [...]. Os alunos são muito mais inteligentes que os pais, eles não precisam ensinar nada para os filhos, os filhos que ensinam os pais”*.

Embora as entrevistadas não tenham mencionado diretamente em suas falas a nomenclatura *“interdisciplinaridade”*, é possível encontrar os efeitos dessa interdisciplinaridade em fragmentos como: *“aprendem e ensinam”*; *“incentiva outros”*; *“ele não come em casa e na escola está comendo e cada vez mais se interessando”*; *“aprendendo a cultivar, aprendendo a importância dessa alimentação para a saúde, tanto que vejo que está melhorando o consumo”*; *“elas estão levando isso para casa, tanto que a gente sente que, por parte do pai, da mãe e da avó, tem retorno positivo. Os pais agora já não têm reclamação. Há uma participação maior e também alguns pais chegam a comprar mesmo sementinhas”*. Com essas falas, as profissionais demonstram que as ações da escola interferem na relação do aluno com seu meio, pois elas estão relacionadas com a realidade vivida pelo aluno e que, muitas vezes, não eram compreendidas ou não sabiam lidar com as mesmas. Nesse contexto, Lück (2009) reforça uma dimensão específica da interdisciplinaridade: aquela que permite traduzir e

abordar temas que formam o cidadão, capaz de adquirir conhecimentos e utilizá-los para enfrentar as dificuldades cotidianas às quais estão expostos.

No decorrer deste capítulo, pode-se melhor compreender a realidade vivida por uma instituição escolar que tem ligação direta com o início da formação escolar de futuros cidadãos. Seu papel, suas dificuldades e suas vitórias ficaram evidenciados nas falas das entrevistadas que, embora representem uma pequena amostra de um sistema bem mais amplo e complexo, trouxeram contribuições significativas para o entendimento dos desafios que as escolas estão enfrentando para inserir, em seus conteúdos e práticas, o tema desenvolvimento sustentável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho, partimos de algumas concepções não totalmente definidas, mas que tinham um direcionamento bastante crítico com relação ao sucesso de delegar à escola e aos professores a formação de cidadãos mais conscientes sobre o desenvolvimento sustentável. Isso porque, de acordo com os anos de experiência na área de educação acumulados por esta pesquisadora, era evidente que a escola encontra-se saturada com atividades extras e problemas estruturais que inviabilizam tal empreitada.

Após o levantamento teórico, que permitiu uma visão mais ampla dos fatos ocorridos, tanto na evolução do que se tornou hoje a noção de desenvolvimento sustentável quanto nas transformações sofridas pela instituição escolar, na qual o professor assume papel central, formou-se um entendimento de que, embora incipientes, pontuais e solidárias, algumas ações estão sendo tomadas. É o caso do depoimento da professora aqui entrevistada que, mesmo diante de diversas dificuldades para desempenhar o seu trabalho, como a falta de recursos, ausência de apoio dos órgãos que o deviam fazer, de acompanhamento escolar e formação técnica adequada, empenhava-se em trazer no seu dia a dia escolar um diferencial para seus alunos.

O tema desenvolvimento sustentável, tal qual compreendido pelas entrevistadas, está vinculado ao relatório de Brundtland, que preconiza as ações de preservar os recursos naturais hoje para que as gerações futuras também os tenham. Constata-se, assim, um direcionamento do Estado para a questão ambiental, fato que é facilmente explicado, visto que na própria LDBEN (documento norteador das diretrizes da educação fundamental estabelecido pela Secretaria da Educação) fala-se muito da necessidade de compreender o ambiente natural. É encontrado também nos PCNs o termo “meio ambiente”, assunto que acabou sendo inserido no ensino como tema transversal. Este é apresentado como uma proposta de promover uma educação diferencial, mais contextualizada e que atenda a necessidade da sociedade atual.

Os temas transversais, trabalhados no ensino fundamental, são tratados pelo MEC a partir de uma metodologia que permite inserir na formação de uma criança o entendimento sobre seus direitos e suas responsabilidades como cidadão, atendendo a uma necessidade sociopolítica.

A escola objeto deste estudo oferta o ensino integral, em que o aluno fica inserido no contexto escolar durante o dia de trabalho de seus pais. Para esses últimos, o tempo integral na escola é um facilitador, pois através desse processo, entendem que seus filhos estão seguros, em um ambiente saudável, que providenciará tudo que precisarem. Assim, em muitos casos, os pais acabam por se eximirem do seu papel na formação dos seus filhos, atribuindo qualquer dificuldade às falhas no processo educacional. Esta compreensão por parte dos pais transforma a escola na responsável por tudo o que acontece com as crianças. A ela são atribuídas responsabilidades que não fazem parte de seu papel e de sua capacidade. No processo administrativo público, como em qualquer outro sistema, faz-se necessário resguardar-se de que o responsável por uma atividade detenha condições para desempenhar o que lhe foi atribuído. Quando uma escola não possui os meios relacionais nem os recursos estruturais, financeiros e humanos para desempenhar o seu papel, ela deixará de exercê-lo com êxito.

Embora a escola que foi objeto de estudo deste trabalho possua uma boa estrutura física, visto que passou por uma reforma há pouco tempo, ela ainda necessita muito do apoio da comunidade e de ações individuais. Sua manutenção ocorre com recursos escassos, há a dificuldade de preencher o quadro de professores, como também limites na implementação e manutenção das oficinas criadas. Mesmo assim, pode-se observar que a professora e as supervisoras estão comprometidas com o processo educacional referente à temática do desenvolvimento sustentável.

Além do projeto da horta, desenvolvido e praticado pela escola estudada, a Secretaria da Educação Municipal oferta uma oficina chamada “Programa Agrinho”. Este aborda temas como saúde; cidadania, trabalho e consumo; e meio ambiente. Cabe à escola decidir se pode e deseja aderir ou não ao programa. Fora essas duas ações, o que se nota é a presença de modelos tradicionais de ensino em sala de aula, embora ocorram no período vespertino atividades destinadas às práticas da inter e transdisciplinaridade. Este fato evidencia a necessidade de um olhar mais atento para o modelo de educação integral que está sendo executado em nosso país, motivo que pode ser tema de uma nova pesquisa.

Com relação à formação dos professores sobre o tema desenvolvimento sustentável, e de acordo com a Política Nacional de Educação, é disponibilizado aos mesmos um curso *online*. Conforme foi declarado pela professora entrevistada, o curso é de boa qualidade, mas um pouco complexo para profissionais que não estão ligados à área de biologia. Diante destes fatos, é importante salientar que

formar um profissional requer muito esforço e dedicação por parte dos envolvidos, incluindo aí as políticas públicas voltadas para formação de professores, além de que acompanhar o nível de aproveitamento dos professores com relação ao curso ofertado torna-se uma estratégia para a coleta de informações necessárias para um processo de melhoria. É nesse sentido que se torna importante investir na sensibilização da área de Administração, em especial da Administração Pública, no que se refere à formação geral de seus professores, incluindo aí a formação para o desenvolvimento sustentável. Tal formação exige tempo e recursos, que precisariam estar previstos nos orçamentos dos municípios, estados e federação.

Afirmar que a escola, através de suas ações, está formando cidadãos mais conscientes sobre a necessidade de promover o desenvolvimento sustentável, apresenta-se, ainda, distante de sua efetivação. O que a escola faz, atualmente, é inserir conteúdos e práticas limitadas às possibilidades circunstanciais e aos recursos humanos disponíveis. Mas é importante destacar que, durante o processo de entrevista, vários exemplos foram mencionados pelas participantes que demonstraram a melhoria no relacionamento de alguns alunos com seus familiares (avós, pai e mãe), e que, em alguns momentos, relataram conseguir relacionar o conteúdo estudado em sala de aula com o que está ocorrendo no país (como o desperdício de água, a importância dos alimentos cultivados na horta e as ações de higiene). Estes exemplos, no entanto, não atingem diretamente a proposta de formar cidadão com foco para o desenvolvimento sustentável, que englobaria, além das questões ambientais, as de ordem social e econômica.

As bases que norteiam o modelo educacional proposto pela Secretaria da Educação do Município a qual pertence à escola objeto deste estudo seguem as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Esta, por sua vez, tem sua base na LDBEN. Assim, constata-se que existe um instrumento formal, hierarquizado e sistematizado, que transmite um norte para a formação do aluno. Desta forma, professores e supervisores possuem um direcionamento a partir dos documentos, mas que, por se caracterizarem como diretrizes são muito gerais, o que abre espaço para dúvidas, inseguranças, ou mesmo pode gerar a inoperância e a falta de credibilidade no processo de viabilização do ensino desta temática.

Salientamos que, operacionalmente, se faz necessário um pensar mais detalhado, uma análise mais profunda de como proceder para que o tema desenvolvimento sustentável seja realmente incorporado no dia a dia da escola e sirva

como elemento transformador na sociedade. Torna-se importante considerar que as investigações acadêmicas já desenvolvidas em monografias, dissertações e teses sejam analisadas e divulgadas para os agentes educacionais, promovendo, assim, uma aproximação entre academia e comunidade.

Este estudo deixou claro que os problemas relativos ao meio ambiente, à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável necessitam da implicação e colaboração de todos em práticas cotidianas. As instituições escolares estão resguardadas aos limites já assinalados, cumprindo o seu papel. Entretanto, sozinhas, essa prática fica mais difícil. Contando com a sensibilização social é possível reivindicar meios financeiros, estruturais, conceituais e humanos para que realmente as ações locais e globais sejam efetivadas.

A educação ambiental surgiu como uma forma de ensinar a preservar os recursos naturais da degradação total, exercida pelo homem de forma predatória no decorrer da modernidade. Assim, ela foi inserida nos currículos educacionais com o propósito de iniciar, desde os primeiros anos escolares, uma aproximação dos educandos para com as questões do meio ambiente. No entanto, o que se tem percebido é que a educação ambiental ainda tem um longo caminho a ser trilhado até alcançar seus objetivos de cuidado e preservação, demandando, para isso, a participação direta dos múltiplos agentes educacionais.

Pode-se dizer, ao final desta pesquisa, que um caminho para conectar esses dois universos (educação e meio ambiente) seria fomentar uma ampla discussão em nosso país sobre as propostas educacionais voltadas para a sustentabilidade que já estão legalmente implantadas nas escolas, mas ainda carecem de práticas efetivas, de apoio financeiro e de implicação política. Tal discussão envolveria professores, dirigentes, alunos, pais e comunidades. O amplo debate político cooperaria para construir uma maior adesão dos agentes escolares com as bases conceituais, históricas e práticas de preservação do meio ambiente.

A angústia inicialmente mencionada neste trabalho não se tornou menor após o desenvolvimento do mesmo. Mas ela divide espaço, agora, com uma expectativa de que ações sejam elaboradas e implementadas, evitando que as escolas, representadas pelos seus professores, se tornem as únicas responsáveis pelo fracasso do processo de implantação de um ensino efetivo sobre o desenvolvimento sustentável.

Assim, este estudo não teve como objetivo apontar soluções rápidas ou buscar culpados. Pretende-se que ele tenha servido como um insumo, um

instrumento de conhecimento e de informação para as administrações públicas e as instituições escolares analisarem criticamente suas práticas e suas dificuldades, tomando medidas que venham a favorecer ainda mais o ensino de desenvolvimento sustentável.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. Só aprende quem tem fome. In: **Nova Escola**, ed. 152, p.45-47, maio/2002. A Carta da Terra em Ação. Disponível em: < <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

ARAÚJO, G. F. de. **Estratégia de Sustentabilidade; Aspectos científicos, Sociais e Legais; contexto global**: visão comparativa. São Paulo: Letras Jurídicas, 2008.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática, 5ed., Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari (Biblioteca Instituto Félix Guattari; 2), 2002.

BLÁZQUEZ, F. **La sociedad de la información y de la comunicación**: Reflexiones desde la educación. In: \_\_\_\_\_. La sociedad de la información y la comunicación: reflexiones desde la educación. Mérida, Espanha: Junta de Extremadura, 2001.

BERTÉ, R. **Gestão Socioambiental no Brasil**. Edição especial. Curitiba: Ibipex, 2009.

BORINELLI, B. Problemas ambientais e os limites da política ambiental. **SERV. SOC. REV.**, LONDRINA, V. 13, N.2, p. 63-84, JAN./JUN. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>> Acesso em: 25 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35.ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília : **Câmara dos Deputados**, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 23 de agosto 2013.

\_\_\_\_\_. **POLÍTICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE**. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Presidência da República**. Casa Civil, Sub Chefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm)>. Acesso em 25 de julho de 2013.

CARNEIRO, M.A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARVALHO, L.M. **Educação ambiental e a formação de professores**. Brasília: COEA/MEC, 2000.

CARVALHO, M. E. P. de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, v. 110, p. 144-155. 2000

CASTRO, J.M. Sustainable Development: Mainstream and Critical Perspectives. **Organization & Environment**, v. 17, n.2, p.195-225, jun. 2004.

CLARO, P. B. de; CLARO, D. P.; AMÂNCIO, R. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. Revista de **Administração (RAUSP)**, Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. v. 43, n. 4. São Paulo: EAD/FEA/USP, 1947. out./nov./dez./2008.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – **Agenda 21**. Disponível em: <<http://www.ecolnews.com.br/agenda21/index.htm>>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

CORREIO BRAZILIENSE. **FMI reduz previsão de crescimento mundial para 2015 e 2016**. 09 de fevereiro de 2015. Disponível em: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2015/01/20/internas\\_economia,467159/fmi-reduz-previsao-de-crescimento-mundial-para-2015-e-2016.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2015/01/20/internas_economia,467159/fmi-reduz-previsao-de-crescimento-mundial-para-2015-e-2016.shtml)>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015

DAJOZ, R. **Princípios de ecologia**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO. 1972. Também conhecida como Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf>>. Acesso em: 22 de julho de 2013.

DECRETO-LEI Nº 477, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm)>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

DECRETO-LEI Nº 4.281, DE 25 DE JUNHO DE 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/decreto4281.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Praticar Ciência**: metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S.; Tradução Sandra Regina Netz. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade**: a Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999. v.1.

FLICK, U.; Tradução Roberto Cataldo Costa. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 40ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. [online], v.14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 12 de julho de 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. Organizadores. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOIANIA. Instituto de Desenvolvimento Tecnológico do Centro Oeste. Revisão e detalhamento da carta de risco e planejamento do meio físico do município de Goiânia/ Instituto de Desenvolvimento Tecnológico do Centro Oeste. Goiânia: Prefeitura Municipal de Goiânia, 2009.

GÓMEZ, W. H. **Desenvolvimento sustentável, agricultura e capitalismo**. In: BECKER, D. F. (org.) **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?**. 3ª ed. Santa Cruz do Sul, RS: Ed. EDUNISC, 2001.

GORBACHEV, M. **Meu Manifesto da Terra**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

HOPWOOD, B., MELLOR, M.; O'BRIEN, G. Sustainable development: mapping different approaches. **Sustainable Development**. nº 13, p.38-52, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOB, P. Educação Ambiental – Cidadania e sustentabilidade. Caderno de Pesquisa, nº 118, p. 189-205, março/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2014.

LACOMBE, F. **Dicionário de Administração**. São Paulo: Saraiva, 2004

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração: a família: santuário ou instituição sitiada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEE, V. E. **Relatório Coeman** – Palestra: A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1797/1371>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Da FURB, 2000.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Ambiental**; tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LENZI, C. L. **Sociologia Ambiental: risco e sustentabilidade na modernidade**. Bauru, SP: Edusc, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARINHO, A. M. S. A educação ambiental e o desafio da interdisciplinaridade. Belo Horizonte, 2004. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/CadernoApresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/CadernoApresentacao.pdf)>. Acesso em: 14 de agosto de 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

**NOSSO FUTURO COMUM**. Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

NUNES, L. R. O. P. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PÁDUA, J.A. Dois séculos de crítica ambiental no Brasil. **Ciências Hoje**. São Paulo, v.26, n.156, p.42-48, dez. 1999.

PNE. **Planejando a Próxima Década: conhecendo os 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

PENUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório - **Humanidade Dividida: Confrontando a desigualdade nos Países em desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3799>>. Acesso em: 03 de novembro de 2014.

PEREIRA, A. C.; SILVA, G. Z. da; e CARBONARI, M. E. E. **Sustentabilidade, Responsabilidade social e meio ambiente**. São Paulo: Saraiva, 2011.

PICUT, P. Da ciência da educação à sociologia da educação. In: AVANZINI, G. **A pedagogia atual: disciplinas e práticas**. São Paulo: Loyola, 1999.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. **A Educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense. Coleção primeiros passos. 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 19º ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, C. As práticas de lazer diante do acontecimento ambiental: processos de ambientalização e a compreensão do lazer enquanto prática social. **Licere**, v.15, n.1, p.1-22, 2012.

RODRIGUES, J. H.. **Conciliação e reforma no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 13ª ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. A Nova Lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 8.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SETTON, M da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SETÚBAL, A. A. **Pesquisa no Serviço Social**: Utopia e realidade, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIMORA, E. O.; MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUTO, C. **A explicação sociológica**: uma introdução à Sociologia. São Paulo: EPU, 1985.

STRAUSS, A.; COBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

UNESCO. **Teaching and Learning for a sustainable future**. 2004. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/tlsf>>. Acesso em: 03 de setembro 2013.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos: Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2014.

VEIGA, I. P. A. Propriedade intelectual e Coordenadora. Didática: Uma retrospectiva histórica. In: **Repensando a Didática**. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1991.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de Caso** – Planejamento e Métodos. Trad. Daniel Grassi. 2º ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: [http://www.proppi.uff.br/turismo/sites/default/files/metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](http://www.proppi.uff.br/turismo/sites/default/files/metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf). Acesso em: 04 de abril de 2014.

ZABALA, A. **A prática Educativa**: como ensinar. Trad. Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.