

As instituições de ensino como Espaços Educadores Sustentáveis no Brasil: algumas reflexões

Educational institutions as Educators Sustainable Spaces in Brazil: some reflections

*Eliane Renata Steuck, Jaqueline Maria Alexandre Weiler e Junior Cesar Mota.
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (Brasil).*

Resumo

Os Espaços Educadores Sustentáveis (EES) têm intencionalidade deliberada de educar para a sustentabilidade. No ano de 2013, foi lançado o PDDE-Escolas Sustentáveis, que disponibilizou recursos financeiros a instituições públicas para que implementassem ações que contribuíssem com a transição das escolas para um EES. Assim, este trabalho objetiva apresentar uma análise das ações e estratégias elencadas pelas escolas do Município de Balneário Camboriú/Santa Catarina/Brasil, na adesão ao PDDE-Escolas Sustentáveis. O mesmo é um recorte da pesquisa em andamento “As ações e práticas em EA na transição das escolas para EES”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí/SC/Brasil. A coleta de dados aconteceu por meio de análise documental dos planos de 23 escolas, e apresenta as ações planejadas para investimento dos recursos em categorias pré-estabelecidas. Como fundamentos para análise, destacam-se o Manual Escolas Sustentáveis e as Diretrizes Curriculares Nacionais de EA (DCNEA). As análises remetem a reflexões para a constituição destas escolas em espaços de referência em sustentabilidade, colaborando para gerar subsídios aos gestores de políticas públicas em EA para discussão, elaboração e adequação de propostas, o que marca sua relevância para a avaliação do programa governamental.

Abstract

The Educators Sustainable Spaces (ESS) have deliberate intentionality of educating for sustainability. In 2013, was released the PDDE-Sustainable Schools, which provided the financial resources for public institutions to implement actions that contribute to the transition of schools for a ESS. So, this work aims to present an analysis of the actions and strategies listed by schools of the municipality of Balneário Camboriú/Santa Catarina/ Brazil, in adherence to the PDDE-Sustainable Schools. This study is a clipping of the ongoing research “Environmental Education actions and practices in the transition of schools for ESS”, developed by the Research Group Environmental Studies and Education Society from the graduate program in education at the University of Vale do Itajaí/SC/ Brazil. With the Program, for the first time, the public school have received resources to implement the EE. The data collection happened through documentary analysis of the 23 schools plans and presents the planned actions for investment of resources in pre-established categories. As grounds for review include the Sustainable Schools Manual

and the National Curriculum Guidelines for EE (NCGEE). The analyses refer to reflections for the constitution of these schools in sustainability reference spaces, collaborating to generate subsidies to EE policymakers for discussion, elaboration and adequacy of proposals, which marks its relevance for the evaluation of the governmental program.

Palabras chave

escola sustentável; programa dinheiro direto na escola; políticas públicas em educação ambiental.

Key-words

sustainable school; school direct funding program; environmental education public policies.

Introdução

“A tarefa não é tanto ver o que ninguém viu ainda, mas pensar o que ninguém pensou sobre algo que todos veem.”
(Arthur Schopenhauer)

Este artigo trata de um programa de financiamento específico para a Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas do Brasil, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – Escolas Sustentáveis. O referido programa se configura como uma possibilidade de autogestão e de gestão compartilhada de recursos financeiros pela instituição pública de ensino e responde a alguns dos anseios manifestados nos anos de história da EA no país.

A EA no Brasil tem, entre seus principais marcos, a promulgação, no ano de 1999, da Lei que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999), regulamentada em 2002; a aprovação, em 2004, do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, MEC-MMA, 2004) e, mais recentemente, a promulgação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, CNE-MEC, 2012).

Por ser o primeiro país da América Latina a aprovar uma política nacional específica para EA, avançamos de um direito do cidadão, previsto na Constituição Federal de 1988, para um rol de princípios, objetivos e orientações de como e onde a EA deveria ser instituída. Na PNEA também as responsabilidades de execução foram descritas. Como esforço para que as condições necessárias à aplicação da PNEA fossem atendidas, o ProNEA se traduz em um instrumento de articulação dos processos já existentes. Em sua apresentação, o documento registra ser o resultado de consultas públicas, o que configura a construção participativa da proposta.

Em junho de 2012, com a promulgação da Resolução nº 2 pelo Conselho Nacional de Educação que instituiu as DCNEA, a EA se torna parte indissociável da educação no país. Como diretriz, orienta a implementação da PNEA em todos os níveis e modalidades de ensino – da Educação Básica e Superior – cabendo às instituições de ensino integrá-las aos projetos institucionais e pedagógicos.

Os três documentos apresentam em seus textos, de forma geral e breve, como deve ocorrer a disponibilidade de recursos financeiros para a implementação da EA, tratando do financiamento de projetos, planos e programas e da necessidade de parceria entre o poder público e a sociedade civil para este fim.

Este estudo é parte integrante da pesquisa em andamento “As ações em práticas em EA na transição das escolas para espaços educadores sustentáveis” vinculado a um projeto de Iniciação Científica do Artigo 171 do Governo do Estado de Santa Catarina e, desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade – GEEAS – do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí/Santa Catarina/Brasil.

A referida pesquisa trata de analisar as ações e práticas que estão sendo implementadas nas escolas da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, Santa Catarina, que se habilitaram ao recebimento dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis.

Nas leituras dos Planos de Ação elaborados pelas escolas, buscamos indícios de como tais escolas pensam a transição para os chamados Espaços Educadores Sustentáveis - EES para “atender às ações elencadas como necessárias ao enfrenta-

mento das mudanças climáticas” (BRASIL, MEC/SECAD 2013, p. 2) adequando espaços físicos, currículo, gestão e relação entre escola e comunidade.

Consideramos que os principais indícios de como a escola pensa estas mudanças estão presentes nas ações e práticas planejadas e descritas quando da elaboração do Plano de Ação do PDDE Escolas Sustentáveis, nosso objeto de estudo.

A organização do artigo permitirá ao leitor aproximar seu olhar do campo de pesquisa, o município de Balneário Camboriú¹ e compreender as principais razões da escolha. Na sequência, de forma breve, tratamos da constituição do Espaço Educador Sustentável, suas origens e perspectivas para a transição em direção à sustentabilidade socioambiental.

Por fim, apresentamos e discutimos os dados coletados a partir dos planos de ação do PDDE Escolas Sustentáveis, elaborados pelas escolas na tentativa de identificar as ações e práticas para a sustentabilidade socioambiental, planejadas por estas instituições de ensino.

1 Na pesquisa do artigo 171, em andamento, estão sendo analisados os planos de ação das escolas que já receberam os recursos em São João Batista, Itajaí e Balneário Camboriú.

Metodologia

A primeira etapa do processo metodológico da investigação descrita neste espaço se deu por meio da revisão de literatura sobre o tema, e foi seguida pelo levantamento das escolas municipais de Balneário Camboriú que se habilitaram a receber recursos do PDDE Escolas Sustentáveis em 2013/2014, elaborando planos de ação no sistema Plano de Desenvolvimento da Educação/Escola - PDE Interativo. Tais dados foram adquiridos por meio do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)², e complementados com informações repassadas pela Secretaria de Educação do município.

Neste recorte ampliamos a pesquisa inicial que buscou identificar e analisar os planos das escolas que já receberam os recursos em três municípios do estado de Santa Catarina, e optamos por analisar com maior atenção apenas um município, identificando junto à Secretaria Municipal de Educação as escolas que elaboraram o plano, mesmo que não tenham recebido os recursos.

Foram disponibilizados pela Secretaria os 23 planos de ação de escolas habilitadas

2 Mais informações sobre o assunto podem ser encontradas no seguinte portal eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-consultas>. Acesso em 25 abril. 2015.

a receber o referido recurso, que atendem a diferentes níveis de ensino, a saber: 09 de Educação Infantil, 13 de Ensino Fundamental, e uma voltada à Educação de Jovens e Adultos.

Após fase de coleta dos dados, os mesmos foram sistematizados em uma planilha no programa Microsoft Excel®, organizadas por nome da instituição, rede a qual pertence, município, nível de ensino ofertado, ano, registro (que nesse caso é o PDE Interativo), ações e estratégias propostas. Cabe mencionar, que a planilha utilizada foi planejada para receber informações de outros municípios que estão sendo pesquisados, e para esse recorte foi usada a função “filtro”, a fim de analisar somente as escolas municipais de Balneário Camboriú.

É oportuno salientar, que os recursos do PDDE Escolas Sustentáveis permitiam financiar ações voltadas à adequação de três dimensões da escola, conforme mostra a Imagem 1 que segue.

Como se vê na figura, as escolas ao fazerem seus planos de ação poderiam optar por priorizar uma das três ações, ou dividir o recurso entre elas. Para cada ação as escolas deveriam definir estratégias para sua efetivação.

Posterior a sistematização dos dados, houve a leitura fluente das informações com o objetivo de definir e quantificar as

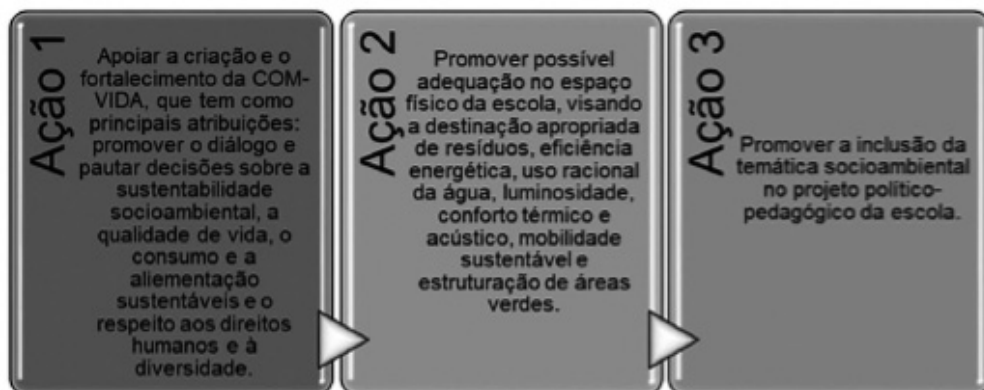


Imagem 1. Ações passíveis de financiamento com recursos do PDDE-Escolas Sustentáveis.

categorias das ações e estratégias elencadas pelas unidades escolares.

É importante esclarecer ao leitor que a identificação das categorias se deu a partir das propostas formuladas para as estratégias e não significam que possam ser aplicadas à leitura de outros planos de ação ou à trabalhos futuros. A utilização destas serviu à organização deste trabalho e foram submetidas à leitura e adequações a todo o momento a fim de que se tornassem representativas para o estudo em questão.

A fase seguinte consistiu em submeter as informações coletadas ao aporte teórico da investigação, com a finalidade de interpretar à luz de um referencial consistente, as possíveis razões do predomínio de certas ações e a ausência de outras nos planos submetidos ao Programa, bem como analisar como essas ações podem contribuir com a transição das escolas beneficiadas para se constituírem em um

Espaço Educador Sustentável, como preconizado nas DCNEA.

A última fase do processo metodológico, foi constituída pela comunicação interpretada e reinterpretada das informações analisadas, e é quando os pesquisadores apresentam os resultados, ainda que parciais, da pesquisa realizada.

A escolha pelo campo de pesquisa

O município de Balneário Camboriú é conhecido como a Capital Catarinense do Turismo. Localizado no Litoral Norte do estado de Santa Catarina, a aproximadamente 80 km da capital do estado, Florianópolis, tem como principal atrativo, suas praias. Entre praias agrestes e urbanizadas, os turistas se dividem e encontram diversão, lazer e gastronomia variada.

Essas praias consideradas agrestes são os maiores focos de conflitos socioambientais e pautas de discussões entre

movimentos ambientais, governo e comunidade, e são um exemplo claro das incongruências que podem ser percebidas pelo fator social do adensamento populacional, pelo aumento da ocupação desordenada e pela especulação imobiliária.

Sua população estimada é de 124 557 habitantes e possui uma área territorial de 46, 244 km² (BRASIL, IBGE 2014).

Uma forte expansão demográfica tem sido observada nos últimos anos e é atribuída a dois fatores em especial. O primeiro diz respeito à beleza cênica da região aliada aos confortos e aos recursos próprios de uma cidade considerada cosmopolita. Nas palavras dos moradores locais: uma cidade pequena com ares de cidade grande. Conforme relatos de professores e gestores das escolas públicas, que percebem claramente esta “população flutuante”, o segundo fator está associado à busca por emprego. Famílias de diferentes estados e, inclusive, de outros países, buscam oportunidades, especialmente na construção civil, ramo que apresentou crescimento significativo no local.

Ao crescimento desordenado e pouco planejado atribui-se à pressão imposta ao ambiente. Diferentes conflitos socioambientais se manifestam no município, ligados principalmente, a criminalidade, diferenças sociais marcantes, e comunidades colocadas em situação de vulnerabilidade socioambiental por conta de serem alvo

de políticas públicas que subestimam sua importância ambiental e histórico-cultural.

O Censo Educacional de 2012 apontou a existência de 33 escolas de nível fundamental (13 privadas, 04 públicas estaduais e 16 públicas municipais), 12 de nível médio (07 privadas e 05 públicas estaduais) e 25 pré-escolas (09 privadas e 16 públicas municipais). (BRASIL, MEC, INEP, CENSO, 2012).

O município instituiu, no ano de 2008, sua Política de Educação Ambiental que, em consonância com a legislação federal e estadual dispõe sobre princípios e objetivos e estabelece como eixo norteador de suas ações o Programa Terra Limpa de Educação Ambiental. De acordo com a política: *“O Programa Terra Limpa de Educação Ambiental tem por finalidade desenvolver ações que sensibilizem a criança, o jovem e a comunidade para a conservação e preservação do meio ambiente, para garantir um mundo sustentável para as presentes e futuras gerações, por meio de seu plano de ações e diretrizes e a articulação com outros projetos e programas ambientais desenvolvidos em cada unidade escolar e comunidade, relacionados à educação ambiental no âmbito do Município de Balneário Camboriú.”* (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2008, p. 3)

Entre as linhas de atuação do Programa Municipal, destacamos a *“Avaliação e monitoramento das ações desenvolvidas e a articulação do envolvimento de pais, alunos e comunidades na gerência de proje-*

tos ambientais nas unidades escolares, na conservação e preservação dos recursos naturais locais, para a manutenção melhora da qualidade de vida” (Art 8º).

Dentre as escolas públicas municipais, identificamos 23 instituições que se habilitaram ao recebimento de recursos financeiros do PDDE-Escolas Sustentáveis. É para estas escolas, cujo território está demarcado por diferenças sociais e ambientais, que dirigimos nosso olhar, inicialmente por meio de uma pesquisa documental, sem a pretensão de esgotar o tema, que entendemos de especial importância para que estes espaços se constituam como espaços de diálogo e valorização da vida em qualquer uma de suas manifestações.

Escola Sustentável: Um espaço educador em transição

A EA manifesta pelas escolas por meio da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”



Imagem 2. Vista aérea município de Balneário Camboriú (SC – Brasil). Fonte: Google Maps.

(TRAJBER; MENDONÇA, 2007) proporcionou uma série de reflexões a respeito de como a temática se desenhou no “chão da escola” (GUIMARÃES, 2004).

A pesquisa, patrocinada pelo Ministério da Educação - MEC e executada em parceria com o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e as Universidades Federais do Pará (UFPA), do Rio Grande do Norte (UFRN), do Mato Grosso do Sul (UFMS), do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Rio Grande (FURG), permitiu uma “*aproximação e um detalhamento da forma pela qual a Educação Ambiental é realizada nas escolas brasileiras, numa busca permanente de quais são efetivamente os incentivos, prioridades, atores envolvidos, modalidades e resultados observados em decorrência de sua implementação.*” (BRASIL, MEC, 2007, p. 35)

A publicação da pesquisa compôs uma linha editorial denominada Série Avaliação e se propôs a problematizar, “*do ponto de vista conceitual, a realidade que se pretende alterar por meio de programas e ações*” (BRASIL, MEC, 2007, p. 10). A divulgação de seus resultados se configura como uma contribuição importante “*para um maior grau de controle social e indica o caminho a ser trilhado para a melhoria permanente das políticas públicas*” (Idem, ibidem).

Dentre seus resultados destacamos aspectos que nos interessam para a pesquisa em andamento e que convergem para os interesses do PNES:

- A principal motivação para iniciar a EA era a iniciativa de professores;
- A Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente foi indicada como um forte motivador da EA;
- A principal modalidade identificada foi o trabalho com projetos;
- Baixa inserção da EA nos Projetos Políticos Pedagógicos nos estados do Centro-Oeste, Norte e Nordeste;
- Fragilidade na relação entre a comunidade e a escola;
- A maior parte dos projetos aconteciam a partir de uma disciplina apenas (especialmente Ciências Naturais e Geografia);
- Destaque para os temas Água, Lixo e Reciclagem, Poluição e Saneamento Básico;
- Baixa inserção de temas relativos aos biomas.

Embora, na região sul do país, região onde encontra-se o município de Balneário Camboriú, os resultados quantitativos da pesquisa apontem para a inserção da EA no PPP, a análise qualitativa indica contradições, percebidas pela ausência de institucionalização da EA nas escolas. De acordo com a análise, esta inserção provocaria *“a consolidação dos projetos, como programas formalmente instituídos e representativos da comunidade escolar, tendo visibilidade institucional e valorização social”* (BRASIL, MEC, 2007, p. 220).

Considerando os marcos legais da EA no Brasil e os apontamentos da pesquisa apresentada, ousamos dizer que os caminhos para a consolidação da EA foram desenhados ao longo das duas últimas décadas e resultaram em propostas como o Programa Nacional Escola Sustentável permitiu e estimulou discussões organizadas e orientadas para a constituição de Espaços Educadores Sustentáveis - EES.

O Programa Nacional Escola Sustentável (PNES)

Ainda em fase de consolidação, o Programa Nacional Escola Sustentável³- PNES, inspirado em uma proposta inglesa, foi elaborado pela Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação em parceria com as Universidades Federais do Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso do Sul (UFMS) e Ouro Preto (UFOP). O Programa foi lançado no ano de 2010 e, conclamava as instituições de ensino a organizar seus coletivos, em especial a Com-Vida e vestir-se do que chamou de “peles” na concepção de HUNDETWASSER⁴.

3 O Programa Shelburne Farms' Sustainable school - Considera três pontos essenciais: Cuidado de si e para o ambiente local e global; envolvimento do currículo, escola e comunidade; Seleção de temas sustentáveis para as escolas desenvolverem suas práticas. Mais informações podem ser obtidas no portal eletrônico: www.sustainableschoolsproject.org.

4 Artista austríaco cuja obra esteve fortemente voltada para as questões ambientais. Em sua opinião, os indivíduos possuem cinco peles.



Imagem 3. Diagrama Escola Sustentável. Fonte: <http://gpeaufmt.blogspot.com.br/pl/escolas-sustentaveis.html>

Inicialmente pensado para as escolas de Ensino Médio, o então projeto “reconhece a escola como um espaço educador sustentável - EES em três dimensões conectadas” - as peles: currículo, gestão, espaço. O diagrama da Imagem 3 representa o desenho inicial das dimensões consideradas no projeto:

Em 2012, com a publicação do manual “Vamos Cuidar do Brasil com escolas sustentáveis” o MEC apresentou a todas as escolas públicas do país a concepção de escola sustentável e suas “peles” em um movimento de preparação para a IV Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente⁵. Em 2013, durante o 2º Congres-

5 As reflexões resultantes da III Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente estimularam a proposta para apoio à transição das escolas para a sustentabilidade socioambiental.

so Lusófono de Educação Ambiental, em Cuiabá (Mato Grosso, Brasil), foram elaboradas sugestões para as diretrizes nacionais das Escolas Sustentáveis e, em 2014, após o seminário do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, em Brasília (Brasil), a dimensão da relação escola-comunidade foi inserida na proposta.

O diagrama da Imagem 4 a seguir representa os quatro componentes do PNES.

No contexto do PNES, um EES é compreendido como “aqueles que, em seu fazer pedagógico, criam condições para promover a cultura da sustentabilidade socioambiental. Ou seja, refletem essa intencionalidade de forma articulada no currículo, nas edificações, em seu modelo de gestão e nas relações escola-comunidade, buscando, sobretudo, possibilitar a experiência do sujeito ecológico.” (BRASIL, PNES, 2014, p. 1)



Imagem 4. Diagrama Quatro Dimensões Escola Sustentável. Fonte: CGEA/MEC. 2004

Entre as ações consideradas pelo Programa como necessárias à transição, está o *“financiamento de ações desenvolvidas nas escolas e por municípios e estados que aderirem ao Programa”* e *“fortalecimento de escolas e comunidades em situação de vulnerabilidades socioambientais”* (Idem, ibidem).

A constituição destes espaços é atravessada pelas discussões em torno da sustentabilidade e da ambientalização do currículo uma vez que “os profissionais e gestores, dos diversos setores da sociedade que incorporam critérios de sustentabilidade no exercício profissional, necessitam de uma perspectiva ampla e multidimensional para desenvolver procedimentos, redes de atores, habilidades, atitudes e valores ambientais que permitam fazer frente às novas condições socioambientais” (GUERRA E FIGUEIREDO, 2014, p. 146).

O Programa Dinheiro Direto na Escola–PDDE Escola Sustentável (PNES)

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis foi lançado em 05 de junho de 2013 com a intenção inicial de beneficiar 10 mil escolas públicas brasileiras em 327 municípios onde foram identificadas situações de vulnerabilidade a riscos e acidentes ambientais e reflete a intenção da CGEA em apoiar a transição das escolas.

Como ação, o PDDE Escola Sustentável materializa uma articulação interministerial *“com objetivo de gerar condições objetivas para as escolas e comunidades possam dispor das estratégias e capacidade de mobilização necessárias para o enfrentamento dos impactos provenientes de possíveis acidentes ambientais.”*

O Ministério da Educação - MEC, a Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisa e Desenvolvimento - MCTI e Secretaria Nacional de Defesa Civil do Ministério da Integração, em um esforço conjunto, articularam ações para *“implementação de um sistema de previsão de ocorrência de desastres em áreas suscetíveis e pelo compromisso com o desenvolvimento da consciência comunitária para o tema desastres naturais”*.

Considerada uma estratégia associada à Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente do PNES, o PDDE Escola Sustentável trouxe às escolas públicas a possibilidade de identificar necessidades emergentes e animar os processos de EA.

Em 2013, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, as escolas públicas elaboraram planos de ação com vistas à transição para a sustentabilidade socioambiental. A aprovação do plano e a realização da IV Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente com a eleição de um projeto de sustentabilidade, na escola, habilitaram as

instituições de ensino ao recebimento dos recursos financeiros do PDDE.

Escola Sustentável da epiderme à identidade social: rumo à constituição de uma identidade planetária

Da necessidade de internalização da EA e a promoção da sustentabilidade socioambiental emergiram diferentes propostas no PNES, agrupadas nas seguintes dimensões: currículo (a epiderme); Gestão (vestuário); Espaço (casa) e; Comunidade (identidade social).

Anterior às discussões finais do PNES no ano de 2014, o PDDE Escola Sustentável 2013/2104 foi apresentado às escolas públicas como um programa de transferência de recursos financeiros que deveriam ser empregados em ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino, a promoção da sustentabilidade socioambiental e apoiar a realização dos projetos apresentados na IV Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente.

O PDDE, a exemplo das primeiras propostas para o PNES, considerou inicialmente as dimensões da gestão, do currículo e espaço físico, sendo a dimensão da relação escola-comunidade inserida na segunda etapa de adesão das escolas.

A epiderme: a dimensão do currículo. Para Hundertwasser, esta primeira pele “*é nosa causa determinante, modelo singular que envolve e dá forma a todos os corpos humanos*” (BARROS, 2008, p. 21). Desta, partem as outras dimensões, em espiral, e para ela retornam.

É onde estão as marcas identitárias, dos indivíduos e da escola. O currículo, ao mesmo tempo que parte dos sujeitos, para eles retorna. Para o PNES, este é o componente que assume com maior foco a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e suas discussões iniciais remetem a um currículo fenomenológico “*que se concretize em cada contexto histórico, potencializando a existência de cada escola, seja ela quilombola, indígena, do campo, especial ou integral*”(GPEA, 2013).

Pensar no currículo para um espaço educador sustentável implica em compreender “*o movimento do currículo não como um processo retilíneo e uniforme, como na física (sic), mas que constitui algo inacabado, em constante movimento de expansão, como no ‘big bang’*” (SILVA, 2014, p. 37).

O vestuário: a dimensão da gestão. A segunda pele, onde se manifestam conexões com a identidade, a epiderme, “*mais do que um invólucro do corpo, a roupa é a visibilidade do homem no mundo*” (BARROS, 2008, p. 39)

Esta segunda pele criativa “*qualifica e fala sobre o sujeito*” (Idem, ibidem) e uma vestimenta sem traços próprios descaracteriza do ser individual, que se converte e aceita o simétrico, hegemônico. Ela “*mantém uma relação identitária direta sobre a primeira, mas simultaneamente, abre-se sobre a quarta pele, aproximando-se ao fenômeno identificativo do corpo social*” (Idem, ibidem).

A gestão manifesta a concepção de currículo, as escolhas feitas pelos indivíduos. Nas palavras de (SILVA, 2014, p. 47) “*é chegado o momento de descolonizar a educação abandonando a ideia do espaço e dos tempos implementada desde a Ratio Studiorum dos jesuítas, pouco ou quase nada modificada em pleno século XXI.*”

A gestão, ao considerar que se manifesta a partir de um currículo de concepção fenomenológica, promove e é promovida a partir de projetos e processos comunitários, que consideram a “*proteção da água, o uso de energias alternativas, produtos ecológicos, alimentação orgânica*”(GPEA, 2013) entre outras práticas social e ambientalmente sustentáveis.

A casa: a dimensão do espaço. A terceira pele, onde se encontram os espaços em que ocorrem os encontros das diferentes individualidades. “*As relações entre homem e espaço, elaboradas como rede, desafiam o ser que está no mundo a se reconstruir, ordinariamente, por não ser fim,*

mas leque aberto de possíveis inesgotáveis” (BARROS, 2008, p. 61).

É no espaço que se manifesta o pertencer. Nas palavras de BARROS, “*o pertence é uma pertença, aquilo que faz parte, de alguma coisa ou de alguém*” (Idem, ibidem). É onde se manifestam as identidades. “*Pensar a arquitetura escolar requer ressignificar o espaço escolar como lugar, dando-lhes determinados significados com base em uma teoria, em uma proposta pedagógica e em projetos educacionais*” (SILVA, 2014, p. 59).

A relação escola-comunidade: Identidade social. Para BARROS (2008) esta quarta pele derrama-se sobre a segunda, o vestuário, que é o canal de comunicação com o externo. A autora, ao analisar a obra de HUNDERTWASSER, se inspira a apresentar-nos a ideia de especularidade, “*o reflexo do eu no outro*” (BARROS, 2008, p. 50).

A relação entre escola e comunidade está diretamente ligada à forma com a escola pensa a gestão. A participação, a cooperação e o controle social, palavras utilizadas no diagrama da Imagem 3 remetem à ideia de gestão democrática e participativa. Nas palavras de (SILVA, 2014, p. 33) “*uma gestão que cuida estabelece relações, constrói pontes, realiza a ligação entre as pessoas que compõem a comunidade escolar*”

As “peles” de HUNDERTWASSER nos remetem também ao resgate da dimensão

das três ecologias de GUATTARI (2001): o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana. Há muito, a ideia ecosófica de Guattari se manifesta na Educação Ambiental como forma de evidenciar o caráter subjetivo da mesma, de maneira a desconstruir a perspectiva predominantemente ecológica que os primeiros movimentos encenaram.

“Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, [...] orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica. Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu período inicial foi a degradação de ambientes naturais e porque as ciências ambientais naquela época ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

Para LAYRARGUES e Lima (2014), a partir do momento que foram sendo identificadas diferentes correntes político-pedagógicas no campo da EA, não foi mais possível tratá-la de maneira genérica, sem interpretar o contexto em que tais tendências se produzem e se reproduzem.

Cabe dizer, que identificamos na obra de HUNDERTWASSER, ricamente traduzida pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte da UFMT

para o ideário da Escola Sustentável, assim como nas Três Ecologias de Guattari, reflexões importantes para a análise dos planos de ação que têm como objetivo final a internalização das DCNEA no currículo e no PPP das instituições de ensino. A quinta pele: Identidade planetária. A quinta pela manifesta o planeta, *“o último desenrolar da espiral concêntrica rumo ao infinito, diz respeito ao meio global, entendido pelas convivências da ecologia e da humanidade.”* (BARROS, 2008, p. 83)

O processo de construção desta quinta pele inicia na primeira, a epiderme. A consciência de ser e estar no mundo se constitui a partir da construção do sujeito e *“prescreve a possibilidade de um concílio, que gera harmonia e bem-estar ao próprio ser humano”* (Op cit., p. 88)

Esta compreensão parece se manifestar no fazer de educador@s ambientais que *“deram-se conta de que o meio ambiente não é simplesmente um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros; nem que é algo a que nos obriga um desenvolvimento que desejamos seja sustentável. A trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso ‘ser-no-mundo’”*. (SAUVÉ, 2005, p. 317)

É destas relações, nestas tramas, que se constituem os sujeitos que, ao mesmo

tempo que são influenciados, também influenciam em um movimento constante de ir e vir.

PDDE Escola Sustentável: as escolhas das escolas públicas municipais de Balneário Camboriú - SC

Motivados pela pergunta inicial de quais seriam as ações de preferência das escolas, identificamos na desmontagem dos textos, algumas categorias que permitiram uma leitura do que acreditamos revelar alguns indícios dos desafios e das possibilidades das escolas incorporarem a temática socioambiental ao seu fazer cotidiano.

A análise quantitativa permitiu evidenciar as principais escolhas das escolas quanto às ações (definidas a priori pelo sistema PDE Interativo) e quanto às estratégias, pensadas pela equipe das escolas a partir de suas necessidades e interesses.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das ações nas 23 escolas analisadas.

A Ação 2, “adequação no espaço físico da escola, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética, uso racional da água, luminosidade, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas ver-

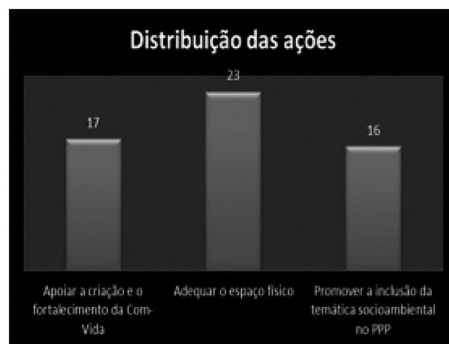


Gráfico 1. Distribuição das ações.

des”, esteve presente em todos os planos de ação lidos e analisados.

Seguindo, identificamos que 17 das 23 escolas planejaram estratégias para a Ação 1, “apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida)” e 16 delas incluíram estratégias para a Ação 3, que objetiva a “inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola”.

Em valores percentuais observa-se que 100% das escolas analisadas identificaram a Ação 2 como prioritária para o investimento dos recursos do PDDE Escola Sustentável. Seguem-se a este número, 74% de escolas que incluíram estratégias na Ação 1 e 70% na Ação 3.

Entre as 23 escolas, apenas 13 planejaram estratégias para as três ações e sete destas escolas não incluíram em seus planos a dimensão do currículo, contemplando estratégias vinculadas ao PPP.

O currículo, epiderme, marca identitária da escola, nas palavras de Silva (2014) algo inacabado, em movimento contínuo e espiral, parece ceder lugar a uma preocupação maior para as escolas: o espaço físico, a casa. Para a autora, a organização do espaço físico está alicerçada em um currículo com significados e significantes e, para Barros (2008), é onde se manifesta o pertencer, onde emergem as identidades.

Consideramos a Ação 1 - Criação e fortalecimento das Com-Vidas uma ação na dimensão da Gestão por entender que este coletivo tem o papel e potencial para (re) animar os processos de EA nas escolas. Por sua característica natural, tal coletivo se vale da participação de diferentes atores que fazem parte do território da escola.

Como segunda pele, é a visibilidade das diferentes identidades e abre-se para a identificação social, a relação da escola com a comunidade. É a marca inconfundível da escola, de seus meios de ensinar e aprender, de suas concepções do que é ser e estar no mundo. A formação da Com-Vida como estrutura educadora e a partir da promoção de espaços de diálogo contribui para a superação do “*caráter pontual dos projetos que (a escola) desenvolve*”. (BRASIL. MEC, 2012, p. 33)

Como manifestado no PNES e na concepção da proposta, as diferentes dimensões precisam, necessariamente, estar articula-

das. “*Estas 3 dimensões são intrínsecas e inseparáveis, pois são partes de um tecido coletivo e isoladas, perdem o sentido político da proposta*”(GPEA, 2013)

O gráfico 2 apresenta a quantidade de estratégias para cada uma das ações nos planos de ação analisados.

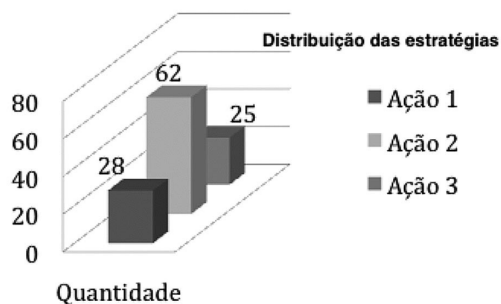


Gráfico 2. Quantidade de estratégias por ações.

O gráfico 2 expressa visualmente a preferência por estratégias relacionadas à Infraestrutura, representando 54% do total de estratégias. Estratégias relacionadas à Com-Vida representam 24% do total, enquanto as que objetivam a inserção da temática no PPP representam apenas 22%.

Estratégias de natureza semelhante, agrupadas no conjunto das ações, resultaram em categorias. A tabela 1 apresenta as categorias identificadas para a Ação 1.

AÇÃO 1 (COM-VIDA)	
Formação	16
Mobilização	6
Aquisição de materiais e equipamentos	3
Outros	3

Tabela 1. Categorias Ação 1

A categoria Formação, em evidência para o objetivo da ação 1, é composta de estratégias como: visitas, estudos, saídas de campo, oficinas e reuniões envolvendo palestras, seminários, e aquisição de material didático.

Chamam a atenção as estratégias que compõem a categoria Outros: Captação de água, calçada verde e elaboração de compostos inorgânicos. Aqui observa-se uma possível confusão nos objetivos da criação e fortalecimento da Com-Vida na escola. As atividades descritas tem maior aderência às adequações do espaço físico, objetivo da Ação 2.

Entre as categorias relativas à inserção da temática no PPP, a Ação 3, observou-se situação semelhante. A análise das estratégias revelou um conjunto de práticas que correspondem à Ação 2, visto seu objetivo de estruturação de áreas verdes, na categoria Outros: hortas e viveiros.

A tabela 2 resume as estratégias para a Ação 3. Ao considerar as estratégias, que compreendemos como as práticas em EA com as quais as referidas escolas se iden-

AÇÃO 3 (PPP)	
Atividades pedagógicas	3
Formação	12
Reestruturação do PPP	4
Estruturação da área verde	3
Outros	3

Tabela 2. Categorias Ação 3.

tificam ou entendem como necessárias, é possível afirmar que a de “formação” ocupa um lugar de destaque para os objetivos da Ação 1 e 3.

Alguns textos dão indícios dos objetivos destas formações, associando a estratégia à instrumentalizar a equipe de trabalho como podemos ler na transcrição de uma das propostas: “Contratação de palestrante para orientar a equipe multiprofissional afim de acompanhar todo o processo que envolve o projeto” (PDE Interativo).

Embora quatro estratégias tenham sido consideradas na categoria Reestruturação do PPP, chama a atenção a descrição da atividade: “Realizar uma reunião pedagógica para incluir tal projeto no PPP da escola, atualizando-o assim sobre as questões ambientais e de sustentabilidade que nossa escola trabalhará” (PDE Interativo).

Apesar de algumas escolas terem planejado estratégias para as três ações, observou-se que os recursos financeiros foram principalmente direcionados às estratégias da Ação 2, deixando para as Ações 1 e 3 estratégias consideradas “sem custo”, expressão inclusive observada nas leituras.

A tabela 3 resume as categorias identificadas na Ação 2. Ação de maior evidência entre as três, a “adequação do espaço físico, ”consta principalmente de estratégias como organização de horta, jardim, telhado e calçadas verdes (estruturação de

AÇÃO 2 (INFRAESTRUTURA)	
Aquisição de materiais e mão de obra	11
Estruturação de áreas verdes	20
Eficiência energética e uso racional da água	18
Destinação apropriada de resíduos da escola	7
Outros	6

Tabela 3: Categorias Ação 2.

áreas verdes); *captação de água, cisternas, placas solares (eficiência energética e uso racional da água)*. Reconhecemos nesta escolha uma preocupação com a “conservação dos ‘recursos’, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade.” (SAUVÉ, 2005, p. 19)

Assim como SAUVÉ (2005), Layrargues e LIMA (2014) identificam a existência da dimensão conservacionista, e somam a ela duas outras macrotendências presentes no campo da EA brasileira, que são assim nomeadas: pragmática e crítica.

Apesar dos autores entenderem que a macrotendência conservacionista tem perdido terreno para as macrotendências pragmática e crítica, ainda é possível identificar que no “chão da escola”, os discursos tendem a ser de natureza conservacionista.

A categoria Outros inclui estratégias nomeadas como obras de acessibilidade, área de convivência, formação de equipes, pesquisa da flora local, trilha da vida e revitalização do espaço físico.

Nesta ação chama a atenção, a quantidade de estratégias pensadas para a captação de água da chuva. Na tabela das cate-

gorias, estas atividades estão incluídas em Eficiência Energética e Uso Racional da Água e Aquisição de Materiais e Mão de Obra, totalizando 29 das estratégias planejadas, sendo que, entre estas, apenas uma estratégia está relacionada exclusivamente à eficiência energética: construção de um aquecedor solar feito por garrafas PETS.

Acreditamos que a escolha esteja associada à ênfase dada às discussões acerca do tema Água na mídia, nas pautas de reuniões de organismos nacionais e internacionais e na IV Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2013.

Do texto, extraído dos planos de ação, ainda destacamos a fragilidade de algumas ações para as quais foram destinados recursos financeiros como: conscientizar e incentivar; viabilizar melhores condições; adquirir lixeiras específicas para coleta de lixo reciclável; aquisição de adubos e substrato para horta; reaproveitar a água da chuva para molhar as plantas. Nesta última a estratégia não está associada a qualquer modificação para captação da água.

Outra questão que nos chama a atenção é o fato de que não é possível perceber nos planos, pistas das especificidades de temas ambientais presentes no entorno da escola como, por exemplo, conflitos ambientais, ocupação desordenada, especulação imobiliária, alagamentos e outros, presentes na caracterização de cidades com fortes desi-

gualdades sociais, como as manifestações de violência e a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, também presentes no município de Balneário Camboriú.

Concordamos com KASSIADOU e SÁNCHEZ (2014, p. 18) que, em pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, identificaram situação semelhante e sobre seus achados inferiram que *“Isso nos leva a supor que estes projetos de educação ambiental pouco podem contribuir para amenizar os conflitos socioambientais existentes no território, como também, pouco promovem a produção de críticas por meio da problematização da realidade.”*

Por outro lado, ainda se referindo aos textos, destacamos estratégias de potencial contribuição para a incorporação da sustentabilidade socioambiental e, consequentemente, das DCNEA no cotidiano das escolas: planejar e construir um espaço de convivência e eco-ambiente de leitura; instalação de sistema de captação de água para uso em banheiros; cobertura de mini quadra com telhado verde; destinação de resíduos orgânicos para a compostagem; articulação das ações com o Programa Terra Limpa.

Importante destacar que o Programa Terra Limpa é a denominação do Programa Municipal de EA e a articulação das ações da escola junto ao programa podem ser estímulo à ação planejada e organizada, superando as práticas pontuais.

Tecendo considerações

Um tecido pressupõe amarras invisíveis na trama e, quase que de forma mágica, aos olhos do leigo, as pequenas estruturas que o compõem se agregam e mantêm a unidade da tecitura. Aos olhos do pesquisador, no entanto, há uma força de conexão que pode ser desvelada, compreendida e anunciada.

Compreendemos que a pesquisa não se tem por finalizada ou o assunto esgotado apenas com a leitura dos planos e que é preciso avançar no sentido de conhecer a escola, ouvir suas vozes, identificar seus textos e contextos, enfim, arrematar as bainhas desta tecitura.

No entanto, consideramos prudente revisar alguns documentos norteadores da EA no Brasil, principalmente as DCNEA para algumas considerações acerca do anunciado. Compreender que as escolas não carecem de prescrições, mas sim de orientações, reforça a importância de que os princípios e objetivos da EA sejam conhecidos a fim de que estejam presentes nas práticas cotidianas e, por consequência, nos planejamentos e projetos.

Partimos do exposto quanto à indissociabilidade das diferentes dimensões da escola, que como peles, se sobrepõem, ofertando, uma a outra, condições de se constituir como indivíduo e como ser

social, que cria e recria seus espaços, para registrar algumas de nossas inquietações, provocadas ao longo das leituras realizadas.

Da mesma forma que nas conclusões da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”(TRAJBER; MENDONÇA, 2007), que revelou uma série de contradições entre os discursos e as práticas desenvolvidas nas escolas que se habilitaram a receber os recursos do PDDE Escola Sustentável, a forte presença de estratégias vinculadas à adequação do espaço físico sinaliza uma concepção de Escola Sustentável ancorada em uma corrente conservacionista (Sauvé, 2005) em EA. Essa percepção dos gestores e docentes preocupa, uma vez que pouco colabora para a inserção dos saberes e valores da sustentabilidade no fazer pedagógico, correndo o risco de limitar-se o investimento dos recursos do Programa a uma escola sustentável voltada à instalação de ecotécnicas que não seja reconhecida pelos sujeitos da escola e pela comunidade do entorno em que está inserida.

Com base nessa hipótese, surge uma nova questão a ser investigada: *Ao privilegiar as adequações do espaço físico em detrimento de mudanças ou fortalecimento do Projeto Político Pedagógico estariam as escolas caminhando no sentido de internalizar as DCNEA?*

Debruçados ainda sobre os resultados encontrados até aqui, nosso grupo de pesquisa questiona a respeito de que “modelo” de escola sustentável estas escolas estariam seguindo e identificamos a necessidade de incluir nos processos formativos da rede municipal o tema, de forma que a “formatação” da escola seja gradativamente superada e que se caminhe, efetivamente, na transição das escolas para se tornarem espaços educadores sustentáveis, no sentido da construção de espaços que privilegiem o diálogo, valorizem a vida, estimulem vivências, irradiem pensamentos e práticas promotoras de sociedades mais sustentáveis.

Também sinalizada na pesquisa, “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA”, a fragilidade na relação entre a escola e a comunidade ainda é perceptível e manifesta-se pela ausência ou incoerência na elaboração de estratégias para criação e fortalecimento da Com-Vida, um mecanismo de gestão participativa e democrática. Isto nos remete a um novo questionamento: Como se manifestam as identidades no espaço da escola?

Com este trabalho, procuramos evidenciar a necessidade de conexão entre as diferentes dimensões da escola (currículo, gestão, espaço físico e relação escola-comunidade), demarcando algumas fragilidades e potencialidades implícitas nos planos de ação do PDDE Escolas Sustentáveis.

Ao considerar o EES como um espaço em construção, a exemplo da concepção de currículo a que nos reportamos, não identificamos um ponto de chegada ou um “manual” a ser seguido pelas escolas. Pelo contrário, entendemos que cada instituição precisa encontrar seus caminhos, identificar seus pontos de saída para, só então, vislumbrar seu ponto de chegada.

Referencias bibliográficas

- BALNEÁRIO CAMBORIÚ, *Lei nº 2884 de 10 de setembro de 2008 (2008). Institui a Política Municipal de Educação Ambiental, em consonância com a Lei Federal Nº 9.795/1999 e Lei Estadual Nº 13.558/2005, e dá outras providências.* Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-2884-2008-Balneario-camboriu-SC.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2015.
- BARROS, Bianca Bernardo (2008). *A fábrica de peles: Hundertwasser e o caminhar contemporâneo.* Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro.
- BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.* Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-consultas>>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.* Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, INEP (2012). Disponível em: <www.educacao.inep.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação (1999). *Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília.
- BRASIL, Ministério da Educação (2004). *Programa Nacional de Educação Ambiental – PNEA.* Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3.ed. Ministério do Meio Ambiente.
- BRASIL, Ministério da Educação (2007). *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental.* Brasília: MEC/Unesco.
- BRASIL, Ministério da Educação (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.* Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.
- BRASIL, Ministério da Educação (2012). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais.* Brasília: A Secretaria.
- BRASIL, Ministério da Educação (2013). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Resolução CD/FNDE nº 18 de 21 de maio de 2013. Manual Escolas Sustentáveis.*
- BRASIL, Ministério da Educação (2014). *Programa Nacional Escolas Sustentáveis.* Versão Preliminar 02.06.2014. Brasília, DF: MEC; Coordenação Geral de Educação Ambiental.
- GOOGLE, Google Maps. Disponível em: <<https://maps.google.com.br>>. Acesso em: 03 mai. 2015.
- GPEA, *Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (2013).* Disponível em: <<http://gpeaufmt.blogspot.com.br/p/escolas-%20sustentaveis.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- GUATTARI, Félix (2011). *As três ecologias.* 11 ed. Campinas: Papirus.
- GUERRA, Antonio Fernando Silveira e FIGUEIREDO, Mara Lúcia (2014). Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas universidades: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do programa Univali sustentável, em RUSCHEINSKY, Aloísio e Org, *Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*, pp 145. São Carlos: EESC/USP.
- GUIMARÃES, Mauro (2004). *A formação de educadores ambientais.* Campinas: Papirus.
- KASSIADOU, Anne e SÁNCHEZ, Celso (2014). *Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais: reflexões sobre projetos de educação ambiental no contexto escolar em três municípios do estado do Rio de Janeiro. Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade*, nº 8.

- LAYRARGUES, Philippe Pomier e LIMA, Gustavo Ferreira da Costa (2014). As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. XVII, n. 1 pp. 23-40.
- SAUVÉ, Lucie (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental, em SATO, Michèle e CARVALHO, Isabel, *Educação ambiental: pesquisas e desafios*, p. 17. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, Márcia Pereira (2014). *Uma escolha chamada Centro Educacional Maria Montessori: movimento em direção aos espaços educadores sustentáveis*. Dissertação de mestrado. Itajaí.
- SUSTAINABLES SCHOOLS PROJECT. *Cultivating change in education*. Disponível em: <www.sustainableschoolsproject.org>. Acesso em: 18 abr. 2015.
- TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.) (2006). *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*. Brasília: Ministério da Educação.