

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIA TOMCHINSKY

Sementes de primavera:
cidadania planetária desde a infância



São Paulo
2011

JULIA TOMCHINSKY

**Sementes de primavera:
cidadania planetária desde a infância**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação (Cultura, Organização e Educação) no Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

**São Paulo
2011**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Tomchinsky, Julia

Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância / Julia Tomchinsky; orientação Moacir Gadotti. São Paulo: s.n., 2011.

131 p ; apêndice, anexos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Educação e Organização) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Ambiental. 2. Cidadania. 3. Sustentabilidade. 4. Participação Política. 5. Gestão Ambiental Participativa. 6. Projeto Eco-Político-Pedagógico. 7. Currículo. 8. Escola Sustentável.

I. Gadotti, Moacir, orient.

Nome: TOMCHINSKY, Julia

Título: Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação (Cultura, Organização e Educação) no Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

São Paulo, abril de 2011

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Dedico

*À Ana,
...Irmã que, dia após dia, me ensina sobre os encantos de viver...*

*Ao Daniel,
...Companheiro com quem construo o Amor em paz...*

*Ao Pedro, Felipe, Renata e Bernardo,
...Sementes de esperança que me fazem sonhar
em todas as estações do ano...*

Agradeço

Ao Professor Dr. Moacir Gadotti pela oportunidade de ingressar no mestrado sob sua orientação, pela fé e confiança na minha pesquisa e no meu trabalho, pelo companheirismo e solidariedade nos momentos de crise. Também à Ângela Antunes, co-orientadora de vida e obra.

Aos meus pais, Leo e Odette Tomchinsky, e minha tia Arlette, por me ensinarem desde cedo sobre a importância de re-conhecer o mundo sob diferentes ângulos.

Às equipes do Instituto Paulo Freire e da Rede de Educação de Osasco, pela parceria no desenvolvimento do Projeto Sementes de Primavera, em especial aos educadores que atuaram diretamente com as crianças da Rede Municipal de Educação de Osasco.

Aos amigos e amigas, por compreenderem minhas ausências nas longas primaveras, verões, outonos e invernos em que cultivei cada folha deste mestrado.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esta dissertação resultasse em flores e frutos de esperança por uma Educação Sustentável.



Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador [...] Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros. (FREIRE, 2000).

RESUMO

TOMCHINSKY, Julia. **Sementes da Primavera**: Cidadania Planetária desde a Infância. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho busca analisar como o projeto *Sementes de Primavera* contribuiu para promover a cidadania planetária desde a infância por meio da participação da comunidade escolar no processo de construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Osasco (2007 a 2009). O texto está estruturado em três capítulos: no primeiro é apresentado o quadro teórico do movimento da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável; no segundo é tecida uma reflexão sobre o princípio da Gestão Democrática na política educacional de Osasco (2007 e 2008), com ênfase na participação das crianças; no terceiro é feita uma reflexão sobre como a participação infantojuvenil da gestão escolar para ampliar o conceito de escola sustentável que vem sendo construído no Brasil e no mundo na última década.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Cidadania. Sustentabilidade. Participação Política. Gestão Ambiental Participativa. Projeto Eco-Político-Pedagógico. Currículo. Escola Sustentável.

ABSTRACT

TOMCHINSKY, Julia. **Spring's Seeds**: planetary citizenship since childhood. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This Masters of Arts Thesis analyzes how the project Spring's Seeds (Sementes de Primavera) contributed to promote planetary citizenship since childhood in the educational units of Osasco's Municipal School System (2007-2009). The text is structured in three chapters: in the first, the theoretical framework of environmental education movement and sustainable development is presented; in the second, there is a consideration on the democratic management in the educational policy of Osasco, specially from the experience of children's participation in the schools' planning process and in the elaboration of the Eco-Political-Pedagogical Projects; in the third, there is a reflection on how the views of the children of Osasco contributed to expand the concept of a sustainable school that has been constructed in Brazil and in the world in the past decade.

Keywords: Environmental Education. Citizenship. Sustainability. Political Participation. Participatory Environmental Management. Eco-Political-Pedagogical Project. Curriculum. Sustainable School.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Eleição do Grupo Sementes (EMEF 7)	53
IMAGEM 2 – Grupo Sementes, construção de personagens (EMEF 6)	58
IMAGEM 3 – Grupo Sementes, construção de personagens (EMEF 6)	58
IMAGEM 4 – Leitura do Mundo, construção das tirinhas (EMEF 09)	60
IMAGEM 5 – Leitura do Mundo, construção das tirinhas (EMEF 09)	60
IMAGEM 6 – Encontro Sementes de Primavera: Mostra Osasco Cidade Educadora	63
IMAGEM 7 – Conferência Lúdica: Apresentação das propostas formuladas pelas crianças	64
IMAGEM 8 – PEPP: Capa (EMEF 20)	67
IMAGEM 9 – PEPP: Sumário (EMEF 17)	68
IMAGEM 10 – PEPP: Contra-Capa (EMEF 20)	69
IMAGEM 11 – PEPP: Desenho sobre a Carta Terra (EMEI 21)	70
IMAGEM 12 – PEPP: Reflexão sobre o ECA (EMEF 20)	71
IMAGEM 13 – PEPP: História de Cordel - (EMEI 23)	72
IMAGEM 14 – PEPP: Tirinha (EMEF 11)	72
IMAGEM 15 – PEPP: Plano de Ação (EMEF 5)	73
IMAGEM 16 – PEPP: Plano de Ação (EMEF 17)	73
IMAGEM 17 – Diagrama da Escola Sustentável	74
IMAGEM 18 – Tirinha 1	81
IMAGEM 19 – Tirinha 2	84
IMAGEM 20 – Tirinha 3	86
IMAGEM 21 – Tirinha 4	87
IMAGEM 22 – Tirinha 5	91
IMAGEM 23 – Tirinha 6	92
IMAGEM 24 – Tirinha 7	95
IMAGEM 25 – Tirinha 8	96
IMAGEM 26 – Tirinha 9	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APÓS	Associação de Professores de Osasco
CDS	Comissão para o Desenvolvimento Sustentável – Unesco
CEB	Câmara de Educação Básica
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CF	Constituição Federal
CGC	Conselho de Gestão Compartilhada
CIDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DEDS	Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Unesco
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPT	Educação para Todos - Unesco
FEC	Festa da Escola Cidadã
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
ILPEC	Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação
IOMO	Imprensa Oficial do Município de Osasco
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LM	Leitura do Mundo
LSME	Lei do Sistema Municipal de Educação de Osasco
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MOVA	Movimento de Alfabetização de Adultos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC-Osasco	Programa Escola Cidadã de Osasco
PEPP	Projeto Eco-Político-Pedagógico
PME	Plano Municipal de Educação de Osasco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PSECS	Planos Setoriais de Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
PTA	Plano de Trabalho Anual
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional
UNESCO	Agência do Sistema ONU

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
2 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA PLANETÁRIA	17
2.1 Educação para a cidadania planetária.....	17
2.2 Aliança global pela educação para o desenvolvimento sustentável	26
<i>2.2.1 Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável..</i>	26
<i>2.2.2 Conferência Internacional da DEDS.....</i>	30
3 PARTICIPAÇÃO INFANTOJUVENIL NA GESTÃO EDUCACIONAL DE OSASCO (2007 A 2009)	34
3.1 Política educacional e gestão democrática no município de Osasco	35
<i>3.1.1 Conjuntura da política educacional e o Programa Escola Cidadã.....</i>	35
<i>3.1.2 Participação infantojuvenil na gestão educacional.....</i>	44
3.2 Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância	46
<i>3.2.1 Concepção.....</i>	46
<i>3.2.2 Metodologia.....</i>	48
<i>3.2.3 Ciclos realizados</i>	52
3.2.3.1 Mobilização da comunidade escolar.....	52
3.2.3.2 Leitura do Mundo e Festa da Escola Cidadã.....	55
3.2.3.3 Construção do Projeto-Eco-Político-Pedagógico..	66
3.2.3.4 Avaliação processual, dialógica e continuada.....	75
4 POR UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL	77
4.1 Escola sustentável: um conceito em construção.....	77
4.2 Ampliando o conceito através das lentes das crianças de Osasco.	80
<i>4.2.1 Ecopedagogia.....</i>	81
<i>4.2.2 Currículo.....</i>	84
<i>4.2.3 Espaço e tempo.....</i>	86

4.2.4 Relações.....	91
4.2.5 Vivências: atividades e projetos.....	95
4.2.6 Avaliação: observação e registro.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE	
APÊNDICE A – Quadro histórico do movimento de educação ambiental	115
ANEXOS	
ANEXO A – Carta da Terra	121
ANEXO B – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global	126
ANEXO C – Folheto do projeto <i>Sementes de Primavera</i>	130

1 APRESENTAÇÃO

Desde cedo, fascinavam-me a natureza e suas paisagens, os povos e suas culturas. Sempre quis compreender os porquês da relação de descaso da humanidade frente às injustiças sociais e à degradação ambiental. Conteúdos os quais foram pouco versados desde que entrei no maternal, até o último ano cursado no ensino médio. Ou seja: em aproximadamente dezessete anos da minha vida pouco tive a oportunidade de construir conhecimentos que respondessem às minhas curiosidades diante do mundo.

Foi no curso de geografia em que procurei respostas. Em vez de encontrá-las, aprendi a formular mais perguntas. Compreendi que havia uma racionalidade capaz de escamotear o tempo e o espaço da degradação de todas as dimensões da existência humana: a social, a política, a econômica, a cultural e a ambiental. Em nome da acumulação progressiva do capital, o *ter* se configurou como mais elementar do que o *ser*; sobreviver passou a ser sinônimo de consumir.

Em todo o planeta foram multiplicadas práticas alienadas e alienantes de interação da humanidade com o ambiente vivido, de descaso com as gerações passadas, presentes e futuras. Esse paradigma societário vem sendo cada vez mais questionado, sobretudo a partir do século XXI quando se intensificaram as pesquisas e estudos socioambientais mediante a impossibilidade de reversão dos danos causados. Para sobreviver, a humanidade teria de se educar para transformar a base de sua sustentação de modo sustentável e com equidade social.

Ao longo do processo de formação universitária e no mundo profissional, tive a oportunidade de estagiar e trabalhar em inúmeros lugares que me possibilitaram ampliar essa reflexão. No *Departamento de Água e Energia Elétrica de São Paulo (DAEE)*, com Sistema de Informação Geográfica; no *Departamento de Educação Ambiental da Secretaria de Educação do Amapá*, com pesquisas na *Escola Bosque – Módulo Regional do Bailique*, e na *Escola Família Agrícola – Módulo da Vila do Carvão*; no *SESC-Pompéia*, na montagem da exposição *Amazônia.Br*; na *Comissão de Meio Ambiente da USP – CEPA*, na organização de eventos com temáticas ambientais; na *Associação Xavante Warã*, com o projeto *Flores e Frutos do Cerrado na Vida Diária e na Culinária Xavante*; na *Coordenação Geral de Educação da*

Funai, com pesquisas sobre consumo de álcool e drogas nas terras indígenas do Brasil; na *Secretaria de Meio Ambiente de Osasco*, com o projeto “Gestão Participativa da Água: Conexão Água”; na *Associação de Pais e Amigos dos Jovens com Paralisia Cerebral*, com ecoprodução solidária; no Instituto Paulo Freire, com educação socioambiental e participação infantojuvenil.

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação da USP, na área de “Cultura, Organização e Educação”, tinha como foco de investigação as relações entre educação popular, gestão ambiental participativa e desenvolvimento sustentável. No projeto inicial, havia escolhido as *cooperativas populares* como objeto de pesquisa, entendendo-as como espaços solidários de geração de trabalho e renda, bem como de construção de conhecimentos para a sustentabilidade das grandes metrópoles. Balizada por este foco, cursei três disciplinas: EDF 503 – Projetos de Pesquisa: Leituras sobre o método e técnicas na sociologia da educação, ministrada pela professora Flávia Schilling (1º semestre de 2008); EDA 5005 – Sociedade, Educação e Meio Ambiente, ministrada pelo professor Pedro Jacobi (2º semestre de 2008); e EDA 5028 – Economia Solidária e Educação, ministrada pela professora Sônia M. P. Kruppa (1º semestre de 2009).

Em agosto de 2009, mudei o objeto de estudo. Passei a analisar o projeto *Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*, no contexto do Programa Escola Cidadã de Osasco (PEC-Osasco), assessoria prestada pelo Instituto Paulo Freire (IPF) à Secretaria Municipal de Educação de Osasco. Durante os anos de 2007, 2008 e 2009 tive a oportunidade de compor a equipe de coordenação deste Projeto, que tinha como objetivo construir canais de participação infantojuvenil que contribuíssem para o fortalecimento da gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Osasco.

A redefinição do objeto de pesquisa permitiu alcançar um maior diálogo entre a teoria e a prática nesta dissertação, o que Paulo Freire chamava de *práxis pedagógica*. Ao mesmo tempo, exigiu um grande exercício de afastamento do objeto, pois foi preciso fazer uma análise crítica de todo um processo complexo que me encantou enquanto coordenadora do Projeto Sementes de Primavera. Portanto, enquanto autora, eu tive um intenso grau de envolvimento com a pesquisa e algumas vezes o teor das críticas e argumentações que aparecem no texto mesclam o olhar de pesquisadora e de coordenadora do Projeto.

A fim de evitar equívocos metodológicos decorrentes desta situação, foi

necessário apresentar com cuidado os conceitos fundantes (definições e posições teóricas) que estruturam as argumentações, bem como explicitar em cada um dos capítulos quais foram os procedimentos metodológicos utilizados sem a filiação a uma corrente epistemológica específica.

O texto que será verificado nas próximas páginas corresponde à versão revisada após a banca de qualificação que ocorreu no dia 24 de maio de 2010, composta pelos seguintes membros: professora doutora Ângela Antunes, professor doutor Carlos Rodrigues Brandão e professor doutor Moacir Gadotti. Uma série de observações e sugestões foi feita, dentre as quais se destacam a necessidade de revelar o grau de envolvimento do autor com a pesquisa e de reestruturar os capítulos para assegurar a apresentação do quadro teórico no início do texto.

A hipótese desta dissertação é que o desenvolvimento do projeto *Sementes de Primavera* promoveu a cidadania planetária desde a infância nas unidades educacionais da Rede Municipal de Osasco, além de oferecer indicadores criados pelas próprias crianças, que ampliam a concepção de escola sustentável que vem sendo construída na última década no Brasil e no mundo.

O texto está estruturado em três momentos:

No primeiro capítulo – *O movimento da educação ambiental na perspectiva da cidadania planetária* – é apresentado o quadro teórico do movimento da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável; buscando oferecer fundamentação aos argumentos desenvolvidos ao longo dos demais capítulos. O texto foi redigido a partir da pesquisa, leitura e sistematização de textos de autores de referência nesta área. Entre os conteúdos versados, destaca-se um breve histórico do movimento ambiental, uma síntese dos marcos legais da educação ambiental e uma introdução à aliança global pela educação para o desenvolvimento sustentável.

No segundo capítulo – *Participação infantojuvenil na gestão educacional de Osasco (2007 a 2009)* – é tecida uma reflexão sobre o princípio da gestão democrática na política educacional de Osasco (2007 e 2008), a partir da análise do Projeto *Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*. O texto foi redigido a partir de pesquisa em IOMOS, marcos legais e diversos materiais de comunicação e divulgação do PEC-Osasco. Além disso, partiu da consulta aos diversos documentos e materiais do Projeto Sementes de Primavera: relatórios parciais e finais de acompanhamento pedagógico, entrevistas com diferentes segmentos da comunidade escolar e materiais de divulgação (publicações,

audiovisuais, boletins informativos, folhetos, etc.). Entre os conteúdos versados, destaca-se um breve histórico do município e da conjuntura política, uma síntese das diretrizes do Sistema Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação e uma apresentação do Projeto Sementes de Primavera.

O terceiro capítulo – *Por uma escola sustentável* – é dedicado ao estudo dos 101 projetos eco-político-pedagógicos, construídos pelas crianças nas unidades educacionais de Osasco a partir do Projeto Sementes de Primavera. A intenção é contribuir com a ampliação do conceito de escola sustentável, construído no Brasil e no mundo na última década. O texto dialoga os debates atuais nos campos da academia e das políticas públicas, com as produções das crianças. Entre os conteúdos versados, destaca-se uma reflexão sobre como as atividades do Projeto e o olhar das crianças contribuem para a construção de novos referenciais curriculares de uma escola sustentável, de modo a ressignificar a sustentabilidade no ambiente escolar, para além dos aspectos de infraestrutura.

É importante ressaltar que a argumentação construída ao longo dos três capítulos fundamenta-se na análise de um Projeto instituído enquanto política pública no município de Osasco durante os anos de 2007, 2008 e 2009. O fato de se tratar de um recorte no tempo e no espaço acabou impondo limites ao próprio processo analítico, uma vez que o Projeto ainda se estendeu no ano de 2010 e tem continuidade até, pelo menos, 2012. Quem sabe, uma possível continuidade da pesquisa num doutorado permita ampliar a reflexão e responder às lacunas que ficaram em aberto nesta dissertação.

2 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA PLANETÁRIA

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. 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 de vida e com as futuras gerações. (CARTA..., 2010).

Neste capítulo é apresentado o quadro teórico do movimento da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável, buscando oferecer fundamentação aos argumentos desenvolvidos ao longo da dissertação. O texto foi redigido a partir da pesquisa, leitura e sistematização de textos de autores de referência nesta área. Entre os conteúdos versados, destaca-se um breve histórico do movimento ambiental, uma síntese dos marcos legais da educação ambiental, uma reflexão sobre cidadania planetária e uma introdução à aliança global pela educação para o desenvolvimento sustentável.

2.1 Educação para a cidadania planetária

A partir de meados do século XIX, a criação de áreas naturais protegidas se constituiu como uma das políticas ambientais mais importantes em todo o planeta. Diante da rápida expansão urbano-industrial, os ambientalistas norte-americanos propunham ilhas de conservação. Eram espaços ilesos e de grande beleza cênica, onde o homem da cidade poderia apreciar, reverenciar e interagir com a *natureza original* de modo a repor a energia gasta nas urbes.

A ideologia que estava por trás do estabelecimento dessas reservas fundamentava-se na ideia do homem como necessariamente destruidor da natureza (DIEGUES, 2004, p. 13). Esse mito moderno remete ao imaginário do paraíso perdido

e vem impregnado de um pensamento que fragmenta a humanidade, ao acreditar que ela é metade natureza e metade cultura.

Em virtude das suas necessidades essenciais de respirar, comer e beber, o homem está eternamente inserido nos processos cíclicos da natureza. Sua saúde depende da pureza do ar que respira e da água que bebe, do bem-estar do solo a partir do qual produz seus alimentos (CAPRA, 2002). Assim como os demais seres vivos, ele se apropria dos recursos encontrados em seu meio para sobreviver. A diferença é que transforma a base de sua sustentação de acordo com conhecimentos e valores socialmente produzidos, em certo tempo e em certo espaço; de acordo com a *cultura* que é a maneira de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e agir durante toda a vida, de conferir sentido à existência no mundo.

Portanto a condição humana revela que é simultaneamente 100% natureza e 100% cultura e não um conjunto de partes, mas, sim, parte e todo ao mesmo tempo. Quando subjuga a natureza, o homem subjuga a si próprio. Como nos alerta Morin (2003), "Não podemos mais considerar como entidades claramente separadas, impermeáveis umas as outras, homem, natureza, vida, cosmos".

Marcos Arruda e Leonardo Boff (2000, p. 29) complementam:

O ser humano não habita simplesmente na Terra. Ele é Terra (húmus=homo=homem). Ele é Terra que caminha, como diz o poeta cantante argentino Atahualpa Yupanqui, a Terra que pensa, que fala e que ama. Entre as pedras, as montanhas, os oceanos, as florestas, os animais e os humanos não há adição como se fossem partes separadas. Todos estamos interligados e organicamente relacionados.

A percepção da relação da humanidade com o ambiente vem se transformando ao longo da história, passando de uma concepção da humanidade externa à natureza, para a percepção da unidade existente entre humanidade e planeta. Nesse sentido, podemos citar as quatro ecologias: ambiental, social, mental e integral (BOFF, 2010). A *ecologia ambiental* percebe a natureza como externa ao ser humano e à sociedade, já a *ecologia social* insere o ser humano e a sociedade na natureza, considerando a injustiça social uma violência contra o ser mais complexo e singular, que é o ser humano, parte e parcela da natureza. Para a *ecologia mental*, também chamada de ecologia profunda, as causas dos problemas da Terra não se encontram apenas no tipo de sociedade que atualmente temos, mas também no tipo de mentalidade que vigora, cujas raízes alcançam épocas anteriores

à nossa história moderna, incluindo a profundidade da vida psíquica humana consciente e inconsciente, pessoal e arquetípica. Na perspectiva da *ecologia integral*, por outro lado, o ser humano é a própria Terra. Não estamos no mundo, mas somos mundo. Nossas células são compostas pela mesma água que corre nos rios, pelos mesmos minerais existentes no ar, no solo e nas plantas.

Esta discussão sobre cultura e natureza animou o movimento ambientalista. Mas foi só em 1972, na *Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano – Estocolmo (Bélgica)*, organizada pela Unesco, que a comunidade planetária relacionou os elos existentes entre os problemas ambientais e sociais. Naquela ocasião, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma)¹, organismo da ONU responsável por catalisar a ação internacional e nacional para a proteção do meio ambiente.

A partir de então, a consciência de que não há separabilidade entre problemáticas ambientais, sociais e culturais começou a ganhar força. As capacidades intelectuais, morais e culturais do ser humano impunham a ele próprio responsabilidades para com todos os demais seres vivos e para com a natureza como um todo. Gradativamente a sociedade civil e as instituições políticas mundiais passaram a se organizar, iniciando um processo de amplas discussões que encontrou nas políticas de educação ambiental e de gestão ambiental alternativas estratégicas para o alcance das mudanças almejadas.

Nas décadas de 1980 e 1990 foi evidenciada a confluência da crise ambiental e da crise social e econômica, sinalizando que o intenso crescimento não se traduzia necessariamente em maior acesso das populações aos bens materiais e culturais. Verificava-se a intensificação das disparidades entre as classes sociais e o agravamento dos impactos ambientais.

Diante deste cenário, uma série de movimentos sociais, conferências internacionais, relatórios e trabalhos de autores pioneiros provocaram transformações no debate sobre meio ambiente e desenvolvimento (Apêndice A). Em 1987, com a publicação do Relatório Brundtland pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, também conhecido como *Nosso Futuro*

1 O Pnuma tem sua sede no Quênia e atua através de cinco escritórios regionais, ficando no México o escritório da América Latina e Caribe. Em 2004, o Pnuma inaugurou seu escritório no Brasil, que, como os da China e Rússia, fazem parte de um processo de descentralização que visa não só reforçar o alcance regional do Pnuma, mas também identificar, definir e desenvolver projetos e atividades que atendam, com maior eficácia, a temas emergentes e às prioridades nacionais.

Comum, surgiu a expressão *desenvolvimento sustentável* que buscava questionar a noção de progresso econômico: “desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1988, p. 46).

Ainda assim, a questão ambiental provocava certa resistência por parte dos movimentos populares e sindicais que a consideravam um interesse da classe média. Os trabalhadores da indústria, por exemplo, entendiam que as lutas contra as tecnologias poluidoras eram geradoras de desemprego. Pouco a pouco, com a entrada de militantes com um perfil popular nas instituições de ensino superior, a formação de educadores fundamentados nas pedagogias críticas e a aproximação desses aos movimentos sociais, se foi criando uma consciência de que os problemas ambientais eram decorrentes das relações e mediações sociais. Desta forma, os movimentos foram se tornando mais permeáveis e internalizando a dimensão ecológica às suas lutas e pautas de reivindicação.

Um marco dessa virada é o movimento liderado pelo seringueiro Chico Mendes, que teve um papel estratégico de mobilização dos trabalhadores rurais do Acre pela criação de reservas extrativistas, tornando-se ele um personagem paradigmático da associação da luta popular sindical com a luta ecológica.

Todo esse debate só ganhou a visibilidade internacional após a *Cúpula da Terra* (Rio-92), quando foi lançada a *Agenda 21*. Neste documento, composto por 41 capítulos e aprovado por mais de 173 chefes de Estado e de governo, foi prevista a cooperação internacional e a transferência de tecnologia dos *países ricos* para os *países pobres* em vista do desenvolvimento sustentável. No entanto, a *Agenda 21* não tocava na insustentabilidade intrínseca ao modelo capitalista de produção, fundamentado no imperativo do crescimento econômico, da economia de mercado e do estilo de vida orientado para o consumo. Por esta razão, parte do movimento ambientalista argumentava que o desenvolvimento sustentável era um discurso para reformar o modelo desenvolvimentista de globalização, não uma possibilidade de transformar a sua lógica central.

A globalização não se constitui em si mesma num problema, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemático é a globalização competitiva em que os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, em que os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais. No

entanto, assim como não existe apenas uma forma possível de mercado, há outras globalizações possíveis. O que mais aparece em nosso cotidiano é a globalização hegemônica, na perspectiva capitalista. Podemos distinguir essa globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária, chamada de processo de “planetarização” (ANTUNES, 2002). A primeira está subordinada apenas às leis do mercado e a segunda refere-se aos valores éticos e à espiritualidade humana.

De acordo com o Henri Acselrad, um dos grandes estudiosos brasileiros envolvidos no Movimento da Justiça Ambiental:

Ante os indicadores do que o pensamento dominante considera como principal problema ambiental – o desperdício –, empresas e governos tendem, entretanto, a propugnar ações da chamada “modernização ecológica”, destinadas essencialmente a promover ganhos de eficiência e a ativar mercados. Trata-se, neste caso, de agir exclusivamente dentro da lógica econômica, atribuindo ao mercado a capacidade institucional de resolver a degradação ambiental, economizando o meio ambiente e abrindo mercados para novas tecnologias ditas limpas. Nenhuma referência é feita por estes atores dominantes à associação que existe entre degradação ambiental e injustiça social. Por sua vez, os atores sociais que percebem a importância desta relação lógica, ao contrário, não confiam no mercado como instrumento de superação da desigualdade ambiental e promoção de justiça ambiental. Para eles, o enfrentamento da degradação do meio ambiente é o momento da obtenção de ganhos de democratização, e não apenas de ganhos de eficiência e mercado. Isto porque há uma ligação lógica entre o exercício da democracia e a capacidade da sociedade se defender da injustiça ambiental. É visível o fato que nas conjunturas recessivas, o crescimento do desemprego tende a ser acompanhado de uma redução da capacidade de organização e resistência da população trabalhadora, acarretando conseqüentemente uma diminuição dos cuidados empresariais com a manutenção, uma intensificação dos ritmos de trabalho dos que não perderam seus empregos, o crescimento dos acidentes de trabalho e da irresponsabilidade ambiental das empresas. A democratização do controle sobre os riscos é portanto muito mais viável de se conquistar nos períodos de menor incidência do desemprego e de maior capacidade de mobilização dos atores sindicais (ACSELRAD, 2010).

Em contraposição à ideia de desenvolvimento *sustentável*, grupos acadêmicos e sociais se organizaram para defender as ideias de *sociedades sustentáveis*, de *planetarização*, de *democracia ambiental* e de *cidadania planetária*. Este novo paradigma da sustentabilidade implicava na construção de novas políticas de gestão ambiental e novas formas de aprendizagem que promovessem valores e conhecimentos voltados ao exercício da cidadania planetária. De acordo com Gadotti (2008, p. 14),

Em seu sentido mais amplo, a sustentabilidade é compreendida como uma

nova maneira igualitária, livre, justa, inclusiva e solidária de as pessoas se unirem para construírem os seus mundos de vida social, ao mesmo tempo em que lidam, manejam ou transformam sustentavelmente os ambientes naturais onde vivem e de que dependem para viver e conviver.

Essas discussões teóricas têm ocasionado uma constante evolução nos conceitos que permeiam o debate ambientalista. Independentemente dos pontos de divergência, há consenso sobre a educação ambiental se constituir como principal estratégia para a transição a formas mais sustentáveis de vida no planeta.

Em âmbito internacional, a Unesco tem a incumbência de dar seguimento ao Capítulo 36 da Agenda 21, que trata da educação ambiental em todos os níveis da formação de educadores e da informação ao público:

O ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento estão vinculados virtualmente a todas as áreas de programa da Agenda 21 e ainda mais próximas das que se referem à satisfação das necessidades básicas, fortalecimento institucional e técnica, dados e informação, ciência e papel dos principais grupos. Este capítulo formula propostas gerais, enquanto que as sugestões específicas relacionadas com as questões setoriais aparecem em outros capítulos. A Declaração e as Recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO e o PNUMA e celebrada em 1977, ofereceram os princípios fundamentais para as propostas deste documento. (AGENDA..., 2011).

Com o título "Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento", este capítulo contém um conjunto de propostas que ratificaram a urgência em envolver todos os setores da sociedade. Vale lembrar que “conscientização” e “treinamento” são mencionados em outros capítulos da Agenda 21, já que são necessidades que permeiam todas as áreas. Neste capítulo são mencionadas três áreas para o desenvolvimento de programas: reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável; aumento da consciência pública; e promoção do treinamento. Tais recomendações têm sido ampliadas nas conferências internacionais da Unesco, que recomendam que a EA não fique restrita ao âmbito escolar, devendo ser transversalizada em espaços de educação formal e não formal e nos meios de comunicação de massa.

No Brasil, a Unesco aplica esta recomendação por meio de um acordo de cooperação com o Órgão Gestor da Educação Ambiental, composto por representantes dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Juntos eles executam, avaliam e reorientam o Programa Nacional de Educação Ambiental

(ProNEA), lançado em 1994. Naquele ano, o governo assumiu para a federação a responsabilidade de:

[...] estimular a ampliação e o aprofundamento da EA em todos os municípios, setores do país e sistemas de ensino, contribuindo para a construção de territórios sustentáveis e pessoas atuantes e felizes (PRONEA, 2003).

Em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que definiu a EA no seu primeiro artigo:

[...] processo permanente por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (PNEA, 2003).

A PNEA trouxe ainda oito princípios para se trabalhar EA, dentre os quais se destaca o enfoque democrático e participativo em espaços formais e não formais de aprendizagem.

No Brasil, além dessas disposições legais, dois documentos de referência elaborados pela sociedade civil têm fundamentado a práxis pedagógica dos educadores ambientais.

O primeiro é a *Carta da Terra* (Anexo A), uma declaração de princípios éticos e valores fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. Resultado de uma década de diálogo intercultural em torno de objetivos comuns e valores compartilhados, esse documento internacional busca inspirar todos os povos a assumirem um novo sentido de interdependência e responsabilidade compartilhada, voltado ao bem-estar de toda a família humana, da grande comunidade da vida e das futuras gerações. A Carta desafia a humanidade a examinar seus valores e a escolher um melhor caminho.

O segundo é o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis de Responsabilidade Global* (Anexo B). De caráter não oficial, ele foi celebrado em 1992 por diversas organizações da sociedade civil, na ocasião do *Fórum Internacional das ONGs e dos Movimentos Sociais*, que ocorreu no Rio de Janeiro em paralelo à *Eco-92*. Elaborado durante um ano de trabalho internacional, o Tratado contou com a participação de educadores de crianças, jovens e adultos de oito regiões do mundo (América Latina, América do Norte, Caribe, Europa, Ásia, Estados Árabes, África, Pacífico do Sul). Além de apoiar a ação educativa, o

Tratado inspirou a criação de Organizações da Sociedade Civil e de Redes de Educação Ambiental².

No Brasil, o Tratado é o documento referência que aponta as diretrizes para a criação de políticas públicas de EA. Ele reconhece:

[...] a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário. Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre estas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. Consideramos que a educação ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (TRATADO..., 1992).

A partir do *Tratado* surgiram diversas correntes epistemológicas, cada qual criou uma nova nomenclatura para afirmar o(s) princípio(s) que julgavam mais importante(s) dentre os dezesseis apresentados no documento. Esse movimento tanto significou um amadurecimento conceitual fruto do aprimoramento teórico, como também o estabelecimento de fronteiras internas, distinguindo e segmentando as diversas vertentes. De qualquer forma, os limites não são bem demarcados pois todas aprofundam qualidades já presentes na Educação Ambiental sem abandonar as outras (LAYARGUES, 2004). Educação ambiental crítica, educação para a gestão ambiental, educação para a sustentabilidade, educação para o desenvolvimento sustentável.

Optar por uma ou outra terminologia não tem gerado avanços concretos na

2 Durante o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, Joinville, 2006, foi esboçada uma contribuição regional para a atualização do Tratado. Atualmente há um grupo de educadores ambientais articulando uma II Jornada de Educação Ambiental, a ser realizada em 2012 no contexto da Rio+20 (<http://tratadodeeducacaoambiental.net>).

solução dos problemas ambientais. Isso de fato acontece quando esses nomes são pronunciados dentro de vivências práticas, transformadoras e contextualizadas com o cotidiano dos educadores, dos educandos e das comunidades. Desta maneira, cada espaço de aprendizagem tem a responsabilidade de formar cidadãos capazes de reconhecer as consequências globais de suas ações locais:

Minha decisão de comprar uma determinada peça de roupa, por exemplo, ou tipo específico de alimento, tem múltiplas implicações globais. Não somente afeta a sobrevivência de alguém que vive do outro lado do mundo, mas pode contribuir para um processo de deterioração ecológica que em si tem consequências potenciais para toda a humanidade. (GIDDENS, 1997, p. 75).

O equilíbrio ambiental depende da maneira como cada homem tem seus direitos assegurados e seus deveres cumpridos para atuar na defesa de uma vida sustentável; portanto a cidadania precisa ser encarada de forma bem mais abrangente. A própria noção de cidadania planetária manifesta-se em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Ela é adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade.

Cidadania planetária é frequentemente associada ao *desenvolvimento sustentável*, mas é muito mais ampla do que a relação entre as dimensões econômica, social e ambiental. A pobreza, o analfabetismo, as guerras étnicas, a discriminação, o preconceito, a ganância, o consumismo, o tráfico, a corrupção tiram a vida do planeta; e a cidadania planetária tem como foco a superação das desigualdades, a eliminação das diferenças econômicas e a integração da humanidade; enfim, uma cultura da *justipaz* (a paz como fruto da justiça). Supõe, portanto, o direito de todos à satisfação das suas necessidades fundamentais em um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito às diferentes culturas.

Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, do ILPEC, perceberam logo que a pedagogia do desenvolvimento sustentável não tinha a abrangência necessária para se constituir numa grande inovação na teoria da educação e lançaram, logo a seguir, o conceito de “ecopedagogia” em seu livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* (GUTIÉRREZ; PRADO, 1998). Eles nos falam de uma cidadania planetária que vai além da cidadania ambiental. Para eles, a ecopedagogia seria aquela que promove a aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”. Mais tarde, eles

rebatizariam essa pedagogia com o nome de “biopedagogia”, uma pedagogia da vida (PRADO, 2006), utilizando o mesmo referencial teórico e oferecendo mais profundidade espiritual ao tema. Cruz Prado e Francisco Gutiérrez foram os primeiros grandes desbravadores do campo e das potencialidades da ecopedagogia.

Deste modo, cidadania planetária é um ponto de referência ético que implica compreender a Terra como um organismo vivo do qual os seres humanos fazem parte. Tem a ver com o entendimento de que a humanidade estabelece relações complexas com outras formas de vida num espaço comum de simbiose; de que a sobrevivência do planeta depende de um processo educacional permanente para formar uma comunidade global de cidadãos planetários com consciência de pertencimento e interdependência, capazes de reconhecer o que é melhor em termos individuais (pessoais) e coletivos (públicos) e de zelar pela sustentabilidade do ambiente em que vivem e do planeta.

Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral; portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômicos e ambientais. Ela implica também a existência de uma democracia planetária. Ela precisa fazer parte do próprio projeto da humanidade como um todo.

Atualmente o principal movimento global que atua nesta perspectiva é a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), pois busca fomentar iniciativas de educação que promovam a cidadania planetária e gerem mudanças de comportamento em todo o planeta.

2.2 Aliança global pelo desenvolvimento sustentável

2.2.1 *Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável*

A Unesco foi designada pela Assembleia Geral das Nações Unidas como agência líder para promover e coordenar, em âmbito internacional, a *Década da*

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) – 2004 a 2014. De acordo com os documentos oficiais da DEDS,

[...] a educação não é somente prioritária, mas indispensável – quando há desafios como pobreza, consumo desordenado, degradação ambiental, decadência urbana, crescimento da população, desigualdades de gênero e raça, conflitos e violação de direitos humanos... A educação tem a função de prover os valores, atitudes, capacidades e comportamentos essenciais para confrontar esses desafios (UNESCO, 2005).

A Década enfatiza o papel central da educação na busca comum pelo desenvolvimento sustentável, mas as contribuições abrangem os diversos setores de atuação da Unesco: Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Cultura, Informação e Comunicação. Por isso as ações mencionadas no *Plano Internacional de Implementação da DEDS* apresentam um caráter transversal, que dialogam com os objetivos da *Declaração do Milênio*³.

O objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem. No *Plano Internacional de Implementação da DEDS* isto aparece traduzido em cinco objetivos específicos:

- a) valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável;
- b) facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS);
- c) fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos;
- d) fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável;
- e) desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade no que se refere à EDS.

Existe uma preocupação da Unesco em esclarecer ao máximo o conceito de

3 A Declaração do Milênio é um documento aprovado na Cúpula do Milênio – realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova York – que reflete as preocupações de 147 chefes de Estado e de 191 países. Esta Declaração foi elaborada ao longo de meses de conversações, em que foram levadas em consideração as reuniões regionais e o Fórum do Milênio, permitindo que diversas vozes fossem ouvidas.

desenvolvimento sustentável a partir de três pilares (sociedade, meio ambiente e economia), tendo a cultura como dimensão de base:

- a) *sociedade*: conhecimento das instituições sociais e do papel que desempenham na mudança e no desenvolvimento social, assim como dos sistemas democráticos e participativos que dão oportunidade de expressar opiniões, eleger governos, estabelecer consensos e resolver controvérsias;
- b) *meio ambiente*: consciência em relação aos recursos e a fragilidade do meio ambiente físico e aos efeitos das atividades e decisões humanas relativas ao meio ambiente, com o compromisso de se incluir as questões ambientais como elemento primordial no desenvolvimento de políticas sociais e econômicas;
- c) *economia*: consciência em relação aos limites e ao potencial do crescimento econômico e de seus impactos na sociedade e no meio ambiente, com o compromisso de reduzir o consumo individual e coletivo, levando em consideração o meio ambiente e a justiça social;
- d) *cultura*: valores, diversidade, conhecimento, linguagens e visão de mundo que influenciam o modo de abordar os distintos aspectos da educação para o desenvolvimento sustentável em cada país.

Embora a cultura gere especificidades regionais e locais, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) apresenta características comuns em todo o Planeta:

- a) ser interdisciplinar e holística: ensinar desenvolvimento sustentável de forma integrada em todo o currículo, não como disciplina à parte;
- b) contribuir com a aquisição de valores: ensinar a compartilhar valores e princípios fundamentados no desenvolvimento sustentável, sobretudo o respeito (incluindo as gerações presentes e futuras), à diferença e à diversidade, ao meio ambiente e aos recursos existentes no planeta que habitamos;
- c) desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas: ensinar a ter confiança ante os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável;
- d) recorrer à multiplicidade de métodos: ensinar a usar a palavra, a arte, o debate, a experiência, as diversas pedagogias para desenvolver processos de intervenção;

- e) estimular o processo participativo de tomada de decisão: fazer com que os educandos participem das decisões sobre como irão aprender;
- f) ser aplicável: integrar as experiências de aprendizagem na vida pessoal e profissional cotidiana;
- g) estar estreitamente relacionado com a vida local: abordar tanto os problemas locais quanto os globais, usando linguagens conhecidas pelos educandos.

A EDS é um enfoque de ensino e aprendizagem fundamentado nos ideais e princípios construtivos da sustentabilidade, portanto abarca temáticas-chave, como: direitos humanos, a redução da pobreza, a existência sustentável, a mudança climática, a igualdade de gênero, a responsabilidade social corporativa e a proteção integral das culturas indígenas. Deste modo, busca ser um enfoque integral de educação de qualidade que pode ser aplicada a todas as pessoas. Ocorre, portanto, em meio a uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida, envolvendo todos os espaços possíveis de aprendizagem (formal, não formal e informal), desde a primeira infância até a idade adulta.

A Unesco busca promover a EDS em todos os âmbitos do desenvolvimento humano por meio de sete estratégias: mobilização e perspectivas; consulta e responsabilização; parceria e redes; formação inicial e continuada; pesquisa e inovação; tecnologias de informática e comunicação; monitoramento e avaliação.

No entanto, a implementação da DEEDS depende do grau de comprometimento dos interessados e da cooperação dos níveis local, nacional, regional e internacional. Por isso as redes e alianças são elementos determinantes para a proposição de uma agenda comum nos fóruns pertinentes. Além disso, o dinamismo das atividades da Década dependem de um Centro de Coordenação do programa em cada país⁴, com orientação e apoio de um Grupo Consultivo Internacional. Nos níveis regional e internacional, também são constituídos Comitês sobre EDS e um Comitê Interinstitucional sobre a DEEDS para desenvolver reuniões e eventos dedicados a questões específicas.

Em relação aos resultados da DEEDS, espera-se alcançar mudanças na conscientização do cidadão e no sistema educacional e a integração do Programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável em todo o planejamento do desenvolvimento, seja ele local, regional ou planetário. Para verificar as múltiplas

4 No Brasil, o Centro de Coordenação fica sediado no Escritório da Unesco de Brasília, DF.

consequências e alcance da EDS, a Unesco acredita que são os grupos interessados que decidem quais tipos de informações e indicadores serão necessários, mas sinalizam que os qualitativos devem figurar igualmente com os indicadores quantitativos.

O calendário proposto pela Unesco apresenta fóruns, eventos e atividades diversificadas nos primeiros cinco anos, por um lado, enfatizando as relações necessárias entre os níveis local, nacional, regional e internacional, e, por outro, a Década e outras iniciativas como a Comissão para o Desenvolvimento Sustentável (CDS) e o programa Educação para Todos (EPT).

2.2.2 Conferência Internacional da DEDS

Entre os dias 31 março e 2 de abril de 2009, no World Conference Center Bonn, na Alemanha, foi celebrada a *Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, como marco de entrada na segunda metade da Década. O evento foi organizado pela Unesco e o Ministério Federal de Educação e Pesquisa da Alemanha, em cooperação com a Comissão Alemã da Unesco. Participaram cerca de setecentos representantes de todas as regiões do mundo, indicados pelos países membros da Unesco até janeiro de 2009 ou pelas Comissões Nacionais da Unesco até fevereiro de 2009. Compareceram ainda representantes da sociedade civil indicados pelos organizadores ou selecionados pelo Grupo Consultivo Internacional mediante a convocatória que ocorreu em dezembro de 2008.

A Conferência teve quatro objetivos fundamentais:

- a) Destacar a importância da EDS em todos os níveis de ensino para conseguir uma educação de qualidade: ao se preocupar com os problemas enfrentados pela humanidade num mundo globalizado, a EDS busca dar forma às propostas e conteúdos de toda a educação nos próximos tempos. A Conferência buscou destacar a importância da EDS para a educação em sua totalidade, assim como sua relevância para melhorar a qualidade da Educação Para Todos (Metas do Milênio).
- b) Fomentar o intercâmbio internacional em diferentes aspectos da EDS, em particular entre países do Norte e do Sul: já que a EDS se dirige aos contextos

locais de sustentabilidade, ela assume formas muito diferentes em todo o mundo. A Conferência proporcionou compartilhar experiências, práticas e pontos de vista de acordo com as demandas locais, regionais, nacionais e global, possibilitando identificar enfoques viáveis para se colocar em prática a EDS.

- c) Desenvolver uma avaliação da implementação do Decênio das Nações Unidas: os resultados empíricos, assim como os informes globais e regionais do primeiro monitoramento e avaliação apontaram informações para o debate sobre a implementação da Década. Além de celebrar os avanços conquistados nos primeiros cinco anos, a Conferência buscou proporcionar espaços de debate sobre os obstáculos encontrados e as lições aprendidas.
- d) Propor estratégias para o caminho adiante: a implementação da Década e a identificação de desafios do passado e do futuro, bem como das oportunidades, impulsionam o desenvolvimento de novas estratégias para a segunda metade do Decênio. Dentre as estratégias para o caminho adiante, foram destacados: continuar a integração da DEDS com políticas públicas, planos e programas educativos; mobilizar fundos para a EDS; criar associações mais efetivas (em particular através de uma cooperação Norte-Sul e Sul-Sul) e a inclusão de partes interessadas que não estão envolvidas.

Os participantes da Conferência não só intercambiaram práticas de EDS, como também foram desafiados a sugerir mecanismos para uma melhor cooperação na segunda metade da Década. Por isso foi dada visibilidade às iniciativas de países em desenvolvimento, países em transição e países industrializados. Os participantes debateram as diferenças regionais, nacionais e culturais, assim como identificaram os avanços e desafios específicos de cada região. A síntese de todos os trabalhos foi apresentada no formato de uma declaração com as propostas para os próximos cinco anos da Década.

A programação da Conferência Mundial contou com uma sessão ministerial, plenárias e oficinas (conceituais e baseadas em projetos), eventos especiais e uma exposição de projetos de EDS. Nos intervalos entre as atividades programadas, os participantes tiveram a oportunidade de visitar a exposição e conhecer vinte e cinco iniciativas de diferentes regiões do mundo. A seleção dos projetos contou com duas fases: a) identificação de possíveis projetos mediante recomendações; b) seleção a

partir de análise feita pelo Grupo Consultivo Internacional⁵, constituído por 14 especialistas em EDS responsáveis por assessorar os organizadores da Conferência no processo de preparação da mesma.

Os seguintes critérios foram considerados:

- a) projetos inovadores que apresentassem soluções criativas para problemas comuns;
- b) projetos visíveis e apresentáveis, com objetivos tangíveis;
- c) sustentabilidade, qualidade e relevância do projeto, efetividade e considerações éticas;
- d) equilíbrio entre regiões e idiomas do mundo;
- e) equilíbrio entre níveis de educação e temáticas abordadas;
- f) equilíbrio entre instituições que organizam os projetos.

Entre os 25 projetos internacionais selecionados, esteve o *Sementes de Primavera*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Osasco. A equipe da Unesco alegou se tratar de um bom exemplo de parceria, envolvimento e comprometimento em âmbito local, pois reforçava a ideia de que a EDS requer a reorientação das abordagens educacionais – currículo e conteúdo, pedagogia e avaliações – com a participação de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (sobretudo dos educandos). O projeto chamou atenção por se tratar de uma política pública, envolvendo todo um sistema municipal de educação e não apenas algumas unidades-piloto. Outro aspecto considerado foi a metodologia empregada no projeto, inspirada na filosofia educacional de Paulo Freire e a vontade da Unesco em fomentar este tipo de intercâmbio entre países do Sul e do Norte.

O painel exposto sobre o Projeto apresentou os ciclos de aprendizagem no formato de uma linha do tempo, com depoimentos das crianças, que permitiram aos

5 Membros do Conselho Consultivo: Osamu Abe, Presidente do Conselho Japonês de DEDS (ESD-J); Lorna Down, Professora do Instituto de Educação, Universidade de West Indies, Jamaica; Moacir Gadotti, Diretor Geral, Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil; Gerhard de Haan, Presidente do Comitê Alemão para o DEDS, Universidade Livre de Berlim, Alemanha; Charles Hopkins, Cátedra Unesco para a EDS, Universidade de York, Canadá; Pascal Houénou, Professor da Faculdade de Ciências e Meio Ambiente da Universidade de Abobo-Adjamé, Costa do Marfil; Carl Lindberg, Painel Unesco de alto nível para o DEDS; Heila Lotz-Sisitka, Cátedra de Educação Ambiental y Sustentabilidade, Universidade de Rhodes, Sudáfrica; Akpezi Ogbuigwe, Diretor de Educação e Formação Ambiental, UNEP; Pamela Puntenney, Co-Presidente do Caucus Educação da Comissão das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável; Michel Ricard, Presidente do Comitê Francês para a DEDS; Konai Helu Thaman, Cátedra Unesco de Educação e Cultura para Professores, Universidade del Pacífico Sur; Liu Yunhua, Director do Instituto Shangri-la para Comunidades Sustentáveis; Rami Ahmed Zurayk, Professor do Programa Ambiental, American University Beirut, Líbano.

participantes da Conferência perceber que atitudes e valores mais sustentáveis foram incorporados no cotidiano da escola. Entre o público, muitos se surpreenderam com o interesse de um governo municipal do Brasil em desenvolver um Projeto com fundamentos de gestão democrática e sustentabilidade. Os relatos regionais e os depoimentos dos outros países revelaram que são raros os casos de governos assumirem o desenvolvimento sustentável como diretriz política e investirem em programas de cidadania planetária desde a infância.

Outro aspecto que chamou a atenção dos participantes da conferência foi o conjunto de propostas de intervenção sugeridas pelas crianças nas UEs, sobretudo porque resultaram de um processo de diálogo para a construção de decisões em vista daquilo que a Unesco entende enquanto desenvolvimento sustentável. De uma forma geral, o Projeto *Sementes de Primavera* revelou que o processo da DEDS possibilita a formação de cidadãos planetários à medida que ocorrem mudanças substanciais nos sistemas educacionais e no planejamento escolar.

3 PARTICIPAÇÃO INFANTOJUVENIL NA GESTÃO EDUCACIONAL DE OSASCO (2007 A 2009)

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais em nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem supridas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais e não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos no meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados e juntos podemos forjar soluções inclusivas (CARTA..., 2010).

Este capítulo busca refletir sobre a participação infantojuvenil nos processos de gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Osasco. Inicialmente será verificado como o princípio da Gestão Democrática foi inserido na política educacional do município de Osasco por meio do Programa Escola Cidadã de Osasco (PEC-Osasco). Entre os conteúdos que serão versados, destacam-se um breve histórico do município e da conjuntura política, um perfil da Rede Municipal de Educação de Osasco e a síntese das diretrizes do Sistema Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação.

Num segundo momento, será analisado o projeto *Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*, com destaque aos marcos conceituais que justificam a concepção e a realização do Projeto, seus objetivos, proposta, metodologia e ciclos de aprendizagem.

O texto foi redigido a partir de pesquisa na Imprensa Oficial do Município de Osasco (IOMO), marcos legais e diversos materiais de comunicação e divulgação do PEC-Osasco. Além disso, foram feitas inúmeras consultas em materiais do Projeto Sementes de Primavera, tais como relatórios parciais e finais de acompanhamento pedagógico, entrevistas realizadas com diferentes segmentos da comunidade escolar e arquivo de produções das crianças (desenhos, cartazes, fanzines, gibis, músicas, etc.). É importante ressaltar que as unidades educacionais citadas não foram identificadas a fim de evitar a exposição das crianças que participaram do Projeto.

3.1 Política educacional e gestão democrática no município de Osasco

3.1.1 Conjuntura da política educacional e o Programa Escola Cidadã

A história do município de Osasco está vinculada à expansão do setor industrial de São Paulo. Nos 67 km² onde hoje está situado, bem próximo às margens do Tietê, havia uma aldeia de pescadores e grandes fazendas. Uma delas foi vendida ao italiano Antônio Agu, imigrante que se tornou proprietário de vários negócios e terras na região. Em 1887, comprou uma gleba no km 16 da Estrada de Ferro Sorocabana; e cerca de três anos mais tarde ampliou sua olaria e convidou como sócio o Barão Dimitri Sensaud de Lavaud⁶. A pequena fábrica de tijolos e telhas passou a produzir também tubos e cerâmicas, originando a Companhia Cerâmica Industrial de Vila Osasco, a primeira indústria da cidade.

Em 1895, Agu construiu a Estação Ferroviária. Ao largo de toda a sua extensão, foram erguidas inúmeras casas para dar guarida aos operários que trabalhavam na obra. Os empreiteiros quiseram batizar a estação com o nome de Antônio Agu, que preferiu homenagear sua cidade natal: Osasco (Itália). Daí por diante, Osasco não parou de crescer, com o aumento do fluxo de comerciantes e a instalação de grandes complexos industriais. Foi a mão de obra que migrava para operar as máquinas que deu origem à população local.

Conhecida como *cidade-trabalho*, Osasco é a capital da Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo. É o 5º maior município do Estado de São Paulo, o 23º do Brasil; e tem o 14º PIB entre os municípios brasileiros. A área do município é recortada por rodovias, grandes avenidas, ramais ferroviários e hidroviários que oferecem diversas possibilidades de logística, além de acesso direto a São Paulo. Essa posição estratégica atrai indústrias, empresas do comércio varejista e atacadista e prestadores de serviço; e junto com elas, as federações, associações e demais órgãos de apoio e representação da atividade produtiva. Ali também estão as sedes do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp), da Federação das Associações Comerciais (Facesp), do Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena

6 Barão Dimitri Sensaud de Lavaud foi piloto do primeiro vôo de que se tem registro na história da América do Sul.

Empresa (Sebrae), da Junta Comercial, dos sindicatos e das unidades do Senai e Senac. Além disso, estão instaladas algumas das empresas que mais movimentam a economia brasileira – como a matriz do Banco Bradesco, o SBT, o parque gráfico do jornal *Diário de São Paulo*, a Submarino e os centros de distribuição de grandes empresas (McDonalds, Ponto Frio e Coca-Cola). No setor varejista e atacadista, destacam-se o hipermercado WalMart, que instalou em Osasco sua primeira loja em território brasileiro, o Sams Club Atacadista, o Carrefour e o Makro.

Osasco cresceu, tanto em população quanto comercialmente. Hoje são aproximadamente 718.646 munícipes⁷ e 514.045 eleitores⁸ que determinaram horizontes políticos mais democráticos nas duas últimas eleições municipais. Desde 19 de fevereiro de 1962, data da emancipação político-administrativa do então subdistrito de São Paulo, trata-se da primeira eleição e reeleição direta do Partido dos Trabalhadores (PT). A primeira gestão do prefeito Emidio de Souza ocorreu entre 2005-2008, quando foi iniciado um processo de criação de espaços de participação da população nas decisões do governo. Esse compromisso de gestão democrática buscou sintonizar as políticas públicas com as aspirações e necessidades reais dos cidadãos. A segunda gestão do prefeito se iniciou em 2009, com mandato até 2012. Entre os princípios de seu programa de governo estão: o desenvolvimento sustentável, a democracia e a inclusão.

A partir dessas diretrizes, a Secretaria Municipal de Educação de Osasco (SME) definiu os eixos de sua atuação: democratização do acesso e garantia da permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação. O desafio apresentado pela Prefeitura à SME foi consolidar a qualidade social da educação, envolvendo toda a comunidade num processo participativo de transformação da Rede Municipal de Educação. Para isso, contratou a assessoria do Instituto Paulo Freire (IPF), investindo em “processos de formação e acompanhamento, iniciais e continuados, para a construção do *Programa Escola Cidadã de Osasco*, tendo a educação para o desenvolvimento sustentável como pressuposto da práxis pedagógica⁹”. A ideia que está por trás dessa iniciativa, de acordo com o pensamento de Paulo Freire, é que a “Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo que, coerentemente

7 Fonte: IBGE, posição de julho/2009.

8 Fonte: TRE-SP, posição de maio/2008.

9 Fonte: Folheto do Programa Escola Cidadã de Osasco.

com a liberdade, não se recusa a viver a experiência tensa da democracia¹⁰”.

Assim que assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2007, a primeira ação promovida pela professora Maria José Favarão foi o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção do texto da minuta do *Anteprojeto da Lei do Sistema Municipal de Educação de Osasco* (LSME). Conforme enfatiza Genuíno Bordignon (2007, p. 1), “O Sistema Municipal de Educação torna factível o princípio da democracia radical de que o que concerne a todos deve ser decidido por todos”.

Em 2007, foi iniciado um amplo processo de participação social sob a coordenação de um Grupo de Trabalho (GT) constituído por representantes da SME, da Câmara Legislativa, do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e de sindicatos dos professores. Este colegiado, com a assessoria do IPF, elaborou um documento preliminar que foi enviado às Unidades Educacionais (UEs). Segundo Gadotti,

Dependendo da teoria da organização que oriente a construção de um sistema, pode-se chegar a um sistema estático, autoritário, ou a um sistema dinâmico e participativo. A filosofia de educação adotada é que definirá os rumos do sistema e também a sua eficácia. (GADOTTI, 2000, p. 165).

As UEs tiveram o prazo de um mês para devolver à Secretaria de Educação, com registro em ata, o documento com suas contribuições. Das 134 UEs da Rede, noventa o fizeram no prazo¹¹. Suas sugestões foram sistematizadas num documento único, de modo que os diversos segmentos escolares (gestores, professores, funcionários de apoio, familiares e estudantes) pudessem se reconhecer no texto. Também foram evidenciados os critérios adotados para a incorporação, supressão ou acréscimo dos conteúdos sugeridos; e buscou-se registrar as sugestões que, embora fossem pertinentes às questões da educação, não correspondiam à estrutura do texto da minuta.

Essa primeira experiência de construção coletiva de políticas públicas criou condições para que os munícipes envolvidos legitimassem o processo. Antes do

10 Gravação realizada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série *Projeto Político-Pedagógico da escola*, apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 20/04 a 30/04 de 1997. A série teve a consultoria de Moacir Gadotti e contou com a mediação de Gaudêncio Frigotto.

11 Após o prazo definido pelo GT, foram recebidas as contribuições de mais 34 UEs. Por conta dos critérios previamente combinados, não puderam ser tabuladas e incorporadas ao documento. Mesmo assim, foram lidas e consideradas nas discussões ocorridas durante os encontros do GT.

início, tinham-se notícias sobre pessoas que afirmavam que suas contribuições não seriam consideradas pelo governo. A realidade demonstrou o contrário, especialmente nas oito *Assembleias Regionais* que ocorreram entre 26 e 29 de junho de 2007. Nessas ocasiões, a minuta do Anteprojeto da Lei do Sistema foi submetida novamente à apreciação da comunidade para validação, retificação ou, ainda, incorporação de novas sugestões feitas pelos participantes. Coube ao GT Coordenador elaborar um novo documento que incorporasse tais propostas.

No dia 4 de agosto de 2007 ocorreu a *Assembleia Geral* com a participação dos delegados escolhidos como representantes nas *Assembleias Regionais*. O objetivo foi oferecer poder de voto aos munícipes para a aprovação do texto final da minuta do Anteprojeto da Lei do Sistema. Finalmente, tendo em vista os parâmetros legais e a pertinência de cada proposta, o GT Coordenador formulou a versão que foi enviada ao Conselho Municipal de Educação (CME). Nas reuniões desse colegiado, houve divergências quanto à importância do processo de construção democrática, principalmente nos artigos da minuta que tratavam da gestão democrática nas UEs. Mesmo que este princípio já estivesse assegurado pela própria LDB desde 1996, grande parcela dos conselheiros do CME defendeu que a participação dos familiares nos processos de gestão escolar não deveria ser evidenciada no documento, alegando que isso traria conflitos para dentro da escola. O anteprojeto de Lei foi enviado à Câmara Municipal de Educação, onde foi avaliado pela Comissão de Finanças. Esteve em poder da Comissão de Justiça no início do mês de março de 2008.

Outra iniciativa da Secretaria Municipal de Educação foi a divulgação, a avaliação e a reelaboração do Plano Municipal de Educação de Osasco (PME). Conforme Bordignon, o PME

[...] define a concepção e viabiliza a realização do projeto municipal de educação, superando rotinas, ações segmentadas e improvisações. O foco da ação será a cidadania, tendo a escola, e nela o aluno, como eixos principais de sua construção. [...] deve abranger a globalidade das responsabilidades e ações educacionais do Município, contemplando o atendimento às diferentes etapas e modalidades de ensino, os processos de gestão e financiamento, definindo as políticas e diretrizes e definindo os objetivos e metas educacionais para um período determinado. (BORDIGNON, 2008, p. 3).

Elaborado pela SME e o Conselho Municipal de Educação (CME) de Osasco, o PME foi aprovado pela Lei Municipal nº 3.891, de 19 de julho de 2004, para vigorar

até dezembro de 2010. No entanto, o artigo 3º estabeleceu que na metade do período de sua vigência seria realizada uma avaliação e revisão das diretrizes, objetivos, metas, prazos e formas de acompanhamento, contemplando as realizações e as prioridades a serem alcançadas. A proposta metodológica para a reelaboração do PME se deu por meio da Resolução Conjunta nº 001, da Secretaria de Educação e do CME, publicada em 10 de abril de 2008 pela Imprensa Oficial do Município de Osasco (IOMO).

Se na ocasião da elaboração do PME não haviam sido criadas oportunidades de participação social, o processo de sua revisão que iniciou no segundo semestre de 2007 seguiu o mesmo formato participativo da construção da LSME. O documento foi levado às UEs, que se responsabilizaram por estudá-lo a partir de bases legais, como a Constituição Federal Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Compreender esse momento de participação social nos rumos locais da educação implica em conhecer processos históricos em âmbito nacional. Quanto à elaboração do atual PNE, vale mencionar o envolvimento da sociedade civil, pois

Registrou intensa mobilização e participação das entidades dos profissionais da educação, do Ministério e das secretarias estaduais e municipais de educação, nos fóruns próprios e junto ao Congresso Nacional. Aprovado por Lei Federal, o PNE assume a natureza de um plano de Estado, para além dos governos, com dimensão nacional, de responsabilidade de todos os entes federados, e global, abrangendo os diferentes níveis e etapas da educação. (BORDIGNON, 2008, p. 3).

Conforme afirmam Saviani (1999) e Bordignon (2008), a ideia de Plano de Educação foi lançada no Brasil em 1932 com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que foi interrompido em 1937 pelo Estado Novo. Entre 1946 e 1964, duas concepções eram defendidas: uma de que o plano de educação poderia ser um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico-social do país; a outra de ser um instrumento que se limita a distribuir recursos na suposição de estar, dessa forma, preservando a liberdade de iniciativa no campo educacional (SAVIANI, 1999, p. 133). Após 1964, a concepção que prevalecia era do plano como um instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação. Nas décadas de 1970 e 1980, vieram os Planos Setoriais de Educação e Cultura – PSECs (BORDIGNON, 2008, p. 3); e, nos anos de 1990, a racionalidade financeira pautou a

política nacional em educação. Finalmente, nos anos de 2000, nasceu a ideia de um Plano de Educação mais democrático, um instrumento de mobilização e participação da sociedade civil capaz de reunir os sonhos, os desejos e as necessidades dos cidadãos que habitam os diferentes municípios do Brasil.

Segundo esta perspectiva, a SME, assessorada pelo IPF, organizou as contribuições encaminhadas pelas UEs ao PME de Osasco. O resultado desses estudos foi apresentado em março de 2008 durante a II Conferência Municipal de Educação. Na ocasião, foram entregues cadernos com os relatórios de sistematização e houve uma mesa-redonda sobre *Gestão Democrática e Plano Municipal*, em que a secretária Maria José Favarão enfatizou que a consolidação da gestão democrática dependia do efetivo envolvimento de todos, e também comentou sobre o processo de mudança da gestão educacional no município:

As escolas atuavam de forma desarticulada – eram como ilhas... Aos poucos, o trabalho da gestão atual está se articulando através de uma Rede... Não se deve confundir autonomia com independência, pois a autonomia deve ser exercida dentro dos limites da Rede; uma escola não pode agir de forma totalmente independente, ferindo procedimentos acordados na Rede. Cada “ilha” (cada escola) é única e deve ter autonomia para criar seus próprios procedimentos, mas faz parte de um arquipélago (Rede). (ANAIS..., 2008)

Após a avaliação do PME pelas unidades educacionais e apresentação da sistematização na II Conferência Municipal de Educação, foi constituído um Grupo de Trabalho Coordenador (GT) com representantes de diferentes segmentos: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Merenda e Alimentação Escolar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho de Acompanhamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), familiares do Conselho de Gestão Compartilhada, funcionários, Diretoria Regional de Ensino, Apeoesp/Osasco e Associação dos Professores de Osasco e Região (Apos). O momento posterior foi de realização de assembleias com representantes dos diversos segmentos escolares para a constituição de seis câmaras temáticas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Profissionais da Educação e Gestão e Financiamento. Em cada uma das câmaras temáticas foram eleitos representantes de professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dos funcionários de apoio, da comunidade, de familiares, de alunos da EJA e do Mova, de diretores, de coordenadores pedagógicos e do GT Coordenador.

Tanto os representantes do GT Coordenador quanto das câmaras temáticas analisaram diversos marcos legais e se apropriaram de dados da Rede, sendo que a primeira instância teve a responsabilidade de analisar os relatórios parciais para acompanhamento e orientação do trabalho das câmaras. A seguir, estão destacados alguns princípios definidos pelo GT para as atividades que foram desenvolvidas nas câmaras:

Construção participativa: A democracia e o exercício da cidadania ativa a ela inerente se assentam no princípio de que o que pertence a todos deve ser decidido por todos. Para que gere compromisso e responsabilidade, não só do governo, mas também da sociedade, é essencial que o processo de elaboração do plano ouça e contemple as aspirações da pluralidade das vozes do Município.

Governabilidade: A governabilidade é um princípio fundamental do planejamento que se quer factível no prazo definido. A governabilidade leva em conta os limites e possibilidades da ação, a capacidade de gestão e controle do governo sobre as ações planejadas. Planos que fogem à realidade da capacidade de governo constituem sonhos, factíveis talvez, extrapolando o horizonte de tempo do plano.

Congruência: As ações planejadas devem corresponder aos anseios, aos desejos dos cidadãos e das cidadãs, ou seja: que haja congruência, não discrepância, entre os princípios, diretrizes, objetivos e metas definidas e as aspirações socioculturais e socioambientais da comunidade municipal.

Flexibilidade: A realidade oferece surpresas e nem sempre segue a trajetória desejada ou projetada. Qualquer plano precisa trabalhar com cenários futuros possíveis e oferecer alternativas para enfrentar as incertezas.

Regime de colaboração: para desempenhar as responsabilidades próprias para alcance dos objetivos e metas do plano, o município precisa estar articulado às ações estaduais e nacionais. Nem todas as aspirações educacionais dos munícipes estão na esfera das atribuições do Município. O plano deve apontar essas aspirações, traduzidas em objetivos e metas, e articular-se com as instâncias próprias (Estado, União) para alcançá-los. Essa articulação, segundo dispositivo constitucional e da LDB, é dada pelo regime de colaboração. (BORDIGNON, 2008, p. 2).

Para que estes princípios pudessem ser melhor compreendidos pelos membros de cada uma das câmaras temáticas, foram promovidos momentos de formação. Houve encontros para diálogo com o professor Genuíno Bordignon e também foi organizado um seminário com duas mesas-redondas que contaram com a presença da secretária de educação, da equipe das Secretarias de Educação, de Administração, de Finanças, de representantes do Instituto Paulo Freire e do coordenador nacional da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Assim subsidiadas, as discussões nas câmaras temáticas possibilitaram a elaboração de documentos parciais com os consensos dos membros em relação às novas diretrizes, aos novos objetivos e às novas metas para o PME.

Em reunião geral do GT Coordenador, todas as câmaras temáticas apresentaram, discutiram e chegaram num texto referendado pela maioria. A partir de então, foram realizadas quatorze plenárias em todo o município para que a comunidade escolar oferecesse contribuições finais. Durante a Plenária Municipal do PME, ocorrida no dia 9 de agosto de 2008, foi apresentada e aprovada a versão final do PME. Entre os avanços significativos em relação à versão de 2004, pode ser destacada a inserção do contexto histórico, das concepções de educação e dos dados atualizados da Educação em Osasco.

A redação final do PME foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação (CME). Vencido o prazo para o retorno, a SME o enviou para apreciação do Poder Executivo, o qual fez o encaminhamento para a Câmara Municipal. Vale destacar que foi prevista a criação de um Fórum Permanente constituído após aprovação da reformulação do PME, priorizando na sua composição os representantes dos segmentos que participaram das câmaras temáticas, do GT Coordenador e das plenárias nos polos. A este colegiado foi conferida autonomia para definir uma metodologia transparente e participativa para a avaliação da implementação das novas diretrizes, por meio de conferências, estudos e debates, sistematizando contribuições com vistas a novas revisões e ajustes do PME.

Em suma, a participação popular, iniciada com a construção do anteprojeto da LSME e fortalecida com os olhares da sociedade no acompanhamento do PME, demonstrou a disposição e o entusiasmo da comunidade escolar para a gestão democrática nas UEs. Gestores, professores, estudantes da EJA, familiares e funcionários de apoio tiveram a oportunidade de serem sujeitos da história e não meros coadjuvantes. Se antes desconheciam a existência e o teor dessas leis, foram corresponsabilizados e assumiram maiores compromissos com a qualidade da educação.

Tanto o PME como o SME se constituíram como instrumentos de referência não só da política educacional, mas também do próprio planejamento escolar nas 134 UEs da Rede Municipal. Nesse sentido, a concretização desses marcos legais no cotidiano dessas unidades torna-se um grande desafio, levando em conta que cada unidade tem autonomia para organizar seu funcionamento de acordo com a diversidade de realidades de suas comunidades escolares:

- a) 31 Creches;
- b) 36 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil);

- c) 45 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental);
- d) 06 EMEIEFs (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental);
- e) 11 CEMEIs (Creche e Escola Municipal de Educação Infantil);
- f) 04 CEMEIEFs (Creche, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental);
- g) 01 CEU (Centro Educacional Unificado);
- h) 1 EMEE (Escola Municipal de Educação Especial);
- i) 1 EMEDA (Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos);
- j) 26 escolas conveniadas;
- k) 40 unidades educacionais com EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Esses números revelam que se trata de uma grande rede de ensino: em 2010, juntas, essas unidades atendiam um número de 65.274 alunos e contavam com uma equipe de 4.872 professores (entre efetivos, adjuntos e contratados). A maioria das UEs funciona em dois turnos diurnos: manhã e tarde, sendo que em 40 há turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

Nas UEs de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a gestão é realizada por uma equipe composta de diretores(as), vice-diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Nas de Educação Infantil (Creches e EMEIs), é composta pelo(a) diretor(a) e em algumas pelo(a) diretor(a) e coordenador(a) educacional. Em ambas as modalidades, a participação do segmento de familiares e comunidade é incentivada a partir dos Conselhos de Gestão Compartilhada (CGC), regulamentados pela Lei 4.136/07, que tem um papel importante como colegiado mobilizador dos processos de planejamento escolar.

Portanto, ações de gestão democrática no âmbito das unidades também compõem o esforço e o investimento da rede. Um dos destaques é o processo de elaboração coletiva do Plano de Trabalho Anual (PTA) e do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP).

Em cada UE se constituiu um GT com a responsabilidade de promover a reflexão, discussão, proposição, registro e sistematização dos PTAs e PEPPs, de forma a envolver todos os segmentos escolares. O principal objetivo do PEPP é revelar a verdadeira função da instituição, traduzindo em ações os princípios e

diretrizes da política educacional do município tendo um período maior de duração. O PTA é um documento referência para que, em curto prazo, as atividades do PEPP previstas para o ano em curso sejam operacionalizadas. Os dois documentos devem ser orgânicos, referenciados no conhecimento da realidade da comunidade e na identificação das necessidades educativas de seus alunos e alunas, tornando-os protagonistas desse processo.

Para os diferentes segmentos escolares participarem ativamente destes processos, a rede tem investido na formação permanente da comunidade. Osasco conta com um Centro de Formação dos Profissionais da Educação em plena atividade, envolvendo pessoas da equipe gestora, professores(as), funcionários(as) e também familiares dos(as) estudantes. A formação continuada busca aliar fundamentos teóricos com a prática, proporcionando discussões que buscam consolidar os projetos.

Além disso, a Secretaria de Educação tem orientado os gestores para que ressignifiquem a reunião com os familiares como um momento de encontro pedagógico. Isso tudo busca garantir a melhoria para o acesso e a permanência das crianças e dos adolescentes, além de incluir a comunidade em processos de avaliação e planejamento, que permitem analisar avanços conquistados e desafios ainda a serem enfrentados pela rede.

3.1.2 Participação infantojuvenil na gestão educacional

A participação infantojuvenil ainda é recente na história brasileira. Foi o movimento estudantil que nas décadas de 1960 e 1970 trouxe essa temática para o debate. Nos marcos legais, os primeiros avanços são frutos da *Constituição Federal*, que traz o direito à participação política do adolescente, inclusive com o voto facultativo a partir dos 16 anos. Tornou-se exigível, conforme estabelece o artigo 227 da Constituição Federal, não só da família, mas também da sociedade e do Estado, o dever de:

Assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Outro marco importante foi a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIBC), aprovada em 1989 pelo Brasil e outros signatários. Há um artigo, nesse documento, dedicado à participação:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões das crianças, de acordo com a sua idade e maturidade (Art. 12). (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989)

O Brasil foi o primeiro país do mundo a materializar os princípios da Convenção, por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece a criança como prioridade absoluta na criação e direcionamento das políticas sociais. Abaixo, estão destacados alguns capítulos e artigos dessa lei:

CAPÍTULO 1 – Do Direito à Vida e à Saúde

Artigo 7º – A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

CAPÍTULO 2 – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Artigo 15º – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Artigo 16º – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma de lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990).

Foi conquistado um sistema normativo nacional e internacional dos direitos da criança e do adolescente. Mas por mais que isso já tenha sido superado do ponto legal, conforme CF, CIBC e o próprio ECA, ainda são tímidos os avanços relativos à criação de mecanismos que assegurem o direito à expressão, à opinião sem intimidação das crianças, adolescentes e jovens.

O desafio ainda é aproximar da realidade as garantias previstas em lei, uma vez que essa distância impossibilita a efetivação dos direitos humanos. Conforme aponta o Relatório Crianças e Adolescentes no Monitoramento da Convenção Internacional da Criança 2009 (TERRE..., 2011), apesar de

passados mais de vinte anos, a interdição da fala das crianças ainda é comum.

Uma mudança em relação à cultura da infância e da juventude exige uma profunda revisão de valores e o rompimento com a cultura *menorista*. Requer a criação de espaços de formação política, de modo que lhes seja assegurado o direito de participar na construção das regras nos grupos e ambientes que frequentam.

No caso de Osasco, as crianças e adolescentes não foram diretamente envolvidos nos processos de divulgação e atualização do PME e do SME. Mas para que o princípio da gestão democrática fosse de fato vivenciado, suas vozes, desejos, projetos de vida, visões de mundo e sonhos foram valorizados.

3.2 Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância

3.2.1 Concepção

O que é o protagonismo infantojuvenil? Como exercitar a cidadania desde a infância? Foram essas as perguntas que motivaram a Secretaria Municipal de Educação de Osasco (SME) a desenvolver o projeto *Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*. O objetivo principal era promover espaços democráticos de escuta e organização dos(as) educandos(as) para que participassem ativamente da gestão democrática em suas unidades educacionais e na cidade em que vivem, contribuindo para torná-las socialmente mais justas e sustentáveis.

A concepção fundamental do Projeto é que na escola as crianças se deparam com o público, com o início da construção do significado do que é *coletivo*, com oportunidades de aprender a decidir coletivamente, a vivenciar e a experimentar o diálogo para mediação de conflitos, a construir acordos provisórios ou mais duradouros, a impacientar-se diante da divergência ou discordância, a manifestar-se com respeito e justiça, a definir prioridades diante de muitas possibilidades de escolha (ANTUNES, 2004).

De acordo com os materiais de divulgação, a importância do Projeto se resume em três pontos fundamentais:

- a) visa criar espaços que possibilitam o exercício da cidadania desde a infância;
- b) visa construir o sentimento de pertencimento à escola, ao bairro e à cidade em que vivem e a se corresponsabilizar pelas mudanças;
- c) visa criar condições de ser sujeito da história da escola, do bairro e da cidade, na perspectiva democrática, sustentável e socialmente justa.

Os três pontos mencionados dialogam com o PME, pois buscam responder aos seguintes objetivos e metas deste plano:

Objetivos

- Promover a gestão democrática nas unidades educacionais.
- Promover a autonomia de cada unidade educacional, por meio de um processo de elaboração democrática de seu planejamento, de acordo com as necessidades específicas de cada unidade, cumpridas as diretrizes pertinentes.
- Fortalecer a relação família-escola-comunidade.

Metas

- Definição de critérios de prioridades educacionais, segundo as necessidades identificadas por região.
- Construção coletiva do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) em todas as unidades educacionais.
- Realização de parcerias inter-secretariais, empresas, ONGs e universidades para garantir envolvimento e a formação da comunidade, por meio de palestras periódicas e dinâmicas para a comunidade escolar. (OSASCO, 2009a).

Para as crianças participarem de forma qualificada na implementação da gestão democrática em Osasco, foram constituídos dois grupos de representantes em cada unidade educacional:

Grupo Plantio (GP) – 10 adultos de cada escola que aderiram ao Projeto.

Objetivo: criar condições para a atuação das crianças.

Público envolvido: adultos com disponibilidade para participar dos encontros semanais de formação, que podem acompanhar as atividades das crianças e têm vontade de vivenciar atividades na perspectiva democrática e cidadã.

Grupo Sementes (GS) – 30 crianças eleitas por seus pares em cada escola.

Objetivo: impulsionar e fortalecer a participação das crianças na elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola.

Público envolvido: crianças com compromisso de frequentar os encontros semanais de formação, que apresentam características de liderança democrática ou que desejam ter experiências de participação na perspectiva democrática e cidadã.

No total, cerca de 1.366 crianças e 105 adultos participaram diretamente do projeto em 2007; 1.675 crianças e 63 adultos em 2008; 2.500 crianças e 140 adultos em 2009. Os grupos Plantio e Sementes participaram de encontros semanais com os(as) educadores(as) do Projeto, quando eram provocados a refletir sobre temas escolhidos entre eles mesmos. Nesses encontros, todos tinham oportunidade de falar e de ser ouvidos para interpretar criticamente a realidade e proporem estratégias para a participação das crianças, adolescentes e jovens na gestão escolar. As crianças e seus familiares tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Carta da Terra, bem como de contribuir com a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) das suas escolas.

3.2.2 Metodologia

O Projeto se fundamentou na concepção de educação freiriana, que visa à humanização, à emancipação do ser humano e à transformação social. Uma educação que concebe o ser humano como sujeito da sua própria história, como um ser capaz de analisar o seu “estar sendo no mundo”, de compreender a realidade vivida e de agir sobre ela. Uma educação que reconhece o educando no educador e o educador no educando, pois entende que, no processo educacional, todos ensinam e aprendem.

Para Paulo Freire (1997, p. 76-77), a história se coloca como uma

[...] possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire apresenta uma reflexão sobre os saberes necessários para o desenvolvimento da práxis pedagógica, entre eles: convicção de que a mudança é possível; alegria e esperança; disponibilidade para o diálogo; compreender que a educação é uma forma de intervenção no

mundo; liberdade e autoridade; respeito à autonomia do educando; saber escutar; tomada consciente de decisões.

Esta filosofia inspirou os(as) educadores(as) do Projeto a desenvolverem atividades educacionais embasadas na palavra dialogada, na participação ativa e na ação cooperativa. Eles(as) foram orientados a utilizar procedimentos metodológicos que não pressupunham ações *para* as crianças, mas *com* elas. Que não fossem realizadas ações *por* elas, mas *junto* com elas. Que não fossem levadas propostas *prontas*, mas sim discutidas alternativas para a construção coletiva do conhecimento.

O método partiu da realidade, sendo que o processo educacional foi estruturado nos seguintes momentos:

- a) *leitura do mundo*: conhecimento das crianças sobre o mundo vivido, suas expectativas, desejos, interesses, necessidades e propostas para a transformação da realidade vivida;
- b) *tematização e problematização*: levantamento dos temas significativos e reflexão crítica sobre cada um deles, respeitando o grau de desenvolvimento humano de cada faixa etária;
- c) *ampliação do conhecimento*: aprofundamento da compreensão da realidade constatada, dos desafios identificados e das propostas de intervenção sugeridas; isso ocorreu mediante perguntas que desafiaram os grupos a discutirem coletivamente possibilidades para superar situações enfrentadas no cotidiano da escola e do bairro;
- d) *intervenção no mundo*: a partir da compreensão de cada temática discutida, foram tomadas decisões coletivas sobre as ações para transformação da realidade (ler o mundo para transformá-lo);
- e) *avaliação permanente*: acompanhamento dialógico e processual de cada etapa do projeto, buscando identificar os avanços e os desafios para a reorientação da prática.

Os ciclos do Projeto exigiram diferentes atividades, tais como: roda de conversa, jogo cooperativo, musicalidade, estudo do meio, passeios pela cidade, debates, assembleias. Em cada uma delas foram trabalhados os temas e questões geradoras sugeridas pelas próprias crianças:

Tema gerador 1 – Sementes de Primavera

- Convivência: Como a comunidade escolar convive?
- Representação: Qual é o lugar da criança na gestão escolar?
- Canais de comunicação: Como a comunidade escolar se comunica?

Tema gerador 2 – Direitos Humanos

- Direitos universais
- Direitos da criança e do adolescente: educação, saúde, cultura, esporte e lazer; convivência familiar
- Espaços de proteção social

Tema gerador 3 – Escola Cidadã e Cidade Educadora

- Meio Ambiente e Sustentabilidade: Como é a nossa escola? Como é o nosso bairro? Como é o nosso planeta? Qual o papel da escola nesse bairro e nesse planeta?
- Cultura e Diversidade: Como é a cultura de nossos familiares e como é a nossa? Como convivemos com as diferenças?

De acordo com a equipe de coordenação do Projeto, as reflexões respeitaram o desenvolvimento humano de cada etapa e modalidade de ensino (Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação Especial) e houve a preocupação em se considerar os elementos próprios a cada faixa etária, observando seus ritmos e respeitando a identidade de cada um (desejos, afetos e relações).

A partir da leitura dos relatórios de avaliação dos anos de 2008 e 2009, foi possível verificar como os aspectos acima mencionados foram vivenciados na prática pela equipe que atuou diretamente com os grupos Sementes e Plantio:

É muito importante estabelecer vínculos de amorosidade e de afetividade, com humildade e sempre olhando no olho dos participantes. (Educador 1, Ensino Fundamental).

Construir um ambiente de diálogo, com muita escuta e com linguagem acessível, sem academicismos e sem banalização da fala. (Educador 2, Ensino Fundamental).

Só é possível conquistar o respeito do grupo, a partir de relações que reconheçam e valorizem as vivências e o conhecimento dos participantes. (Educador 3, Educação Infantil).

Eu sempre reclamei que meus professores da faculdade não passavam a programação do dia na lousa... Mesmo com as crianças pequenas, é importante socializar o planejamento para que elas possam nos ajudar a organizar o tempo dos encontros. (Educador 4, Educação Infantil).

Não adianta construirmos uma realidade paralela ao dia a dia da escola... Por isso é preciso combinar com a direção estratégias de comunicação entre os grupos que trabalhamos e a comunidade escolar como um todo. (Educador 5, Ensino Fundamental).

Nos primeiros dias, eu ficava até tarde arrumando a bagunça das crianças e dos adultos. Depois, aprendi que deixar o espaço limpo e os materiais organizados é responsabilidade de todo o grupo... Teve uma vez que não realizei o que estava no planejamento porque cheguei na escola e a biblioteca estava imunda e não tinha outro local para desenvolver a atividade com as crianças... Em vez de fazer as atividades previstas, organizamos com as crianças os livros na biblioteca... Utilizamos o contexto como oportunidade pedagógica. (Educador 6, Ensino Fundamental).

Trabalhar em círculo é muito legal. O educador não fica no centro das atenções e todos podem se ver e se escutar. Às vezes, levamos uma proposta de atividade e as crianças apresentam uma ideia muito mais interessante. (Educador 7, Educação Infantil).

Os trechos acima apresentados revelam o diferencial entre o trabalho desenvolvido pelos educadores do Projeto. Juntos, educadores(as) e educandos(as) fizeram descobertas que permitiram a reorientação da prática ao longo do Projeto.

As descobertas dos grupos foram sistematizadas em peças lúdicas (desenhos, pinturas, painéis, esculturas, maquetes, jornais-murais, fanzines, gibis, histórias de cordel, teatros, rap, coreografias, etc.) que foram apresentadas em encontros com familiares, reuniões do Conselho de Gestão Compartilhada, Festas da Escola Cidadã, Conferências Municipais de Educação, Conferências Lúdicas da Rede, Fóruns Mundiais de Educação, etc.

Desta forma, buscou se estreitar os laços entre *o que se faz* e *o que se pensa acerca do que se faz*. A união entre a teoria e a prática, a filosofia da práxis, possibilitou às crianças de Osasco reagir às suas condições reais de existência. Ao mesmo tempo em que refletiram sobre a participação ativa desde a infância, elas se engajaram na gestão da vida escolar, familiar e comunitária. Ao observar sua realidade, problematizá-la e interagir com o outro, buscaram transformar cada espaço da cidade em espaço favorecedor do exercício da cidadania.

3.2.3 Ciclos realizados

3.2.3.1 Mobilização da comunidade escolar

Uma das principais preocupações do Projeto foi promover a mobilização da comunidade escolar. Inúmeras estratégias foram adotadas pela equipe de educadores(as), dentre as quais: visitas às UEs para levantamento de dados preliminares; incursão pelo bairro para reconhecimento da comunidade local, contato com a rede de proteção social (conselhos, associações de moradores, sedes de movimentos sociais, pontos de cultura, rádios comunitárias etc.); mapeamento de equipamentos públicos presentes no entorno da UE (parques, praças, hospitais, postos de saúde, delegacias, etc.); levantamento de projetos e/ou programas que ocorrem na UE e no bairro; reuniões para divulgação do projeto em diferentes espaços e colegiados (HTP, APM, Conselho de Gestão Compartilhada, reunião de pais, reunião de professores, etc.). Cada uma dessas ações buscou sensibilizar os adultos sobre a importância de promoverem o exercício da cidadania desde a infância.

De acordo com os relatórios parciais elaborados pela equipe de coordenação do Projeto, na maioria das UEs visitadas só os diretores e vices tinham conhecimento atualizado sobre o PEC-Osasco. De um modo geral, o segmento dos(as) professores(as) apresentou maior resistência ao projeto, alegando que os programas de assessoria à Prefeitura acabavam por cooptar recursos que poderiam ser direcionados ao plano de carreira dos profissionais da Rede. Vale destacar que os(as) educadores(as) da Educação Infantil demonstraram maior disponibilidade em participar do Projeto, uma vez que até então poucos investimentos e oportunidades eram direcionados a esta modalidade de ensino.

Outra questão recorrente nos relatórios foi a dificuldade de encontrar um horário em comum para a realização das atividades com o Grupo Plantio, uma vez que ele é constituído por representantes de diferentes segmentos. Quando na sua maioria eram familiares, a opção era por períodos próximos ao horário de entrada ou saída dos alunos; quando eram funcionários, o melhor eram os períodos que coincidiam com os intervalos de trabalho. Em alguns casos, a comunidade escolar questionou a equipe do Projeto sobre uma possível remuneração para participar do Projeto. Isso revelou que o

processo de construção da cultura de participação social exige tempo e paciência.

Em relação à participação das crianças, já no momento de mobilização inicial, as crianças e adolescentes vivenciaram situações de participação ativa. Tanto nas EMEIs quanto nas EMEFs, foram desenvolvidas dinâmicas lúdicas que sensibilizaram as crianças sobre as responsabilidades do Grupo Semente. Nessa primeira aproximação, além de conhecer o(a) educador(a) que iria desenvolver trabalhos em sua escola, tiveram a oportunidade de apresentar e sanar dúvidas em relação ao Projeto.

Nas EMEFs, a escolha dos representantes de sala ocorreu mediante *eleição*. Inicialmente, as crianças fizeram a leitura coletiva de uma história em quadrinhos sobre participação na gestão escolar, introduzindo as concepções e objetivos do Projeto. A partir da interpretação e da problematização da história, os(as) alunos(as) refletiram sobre as responsabilidades de um representante de sala. Em seguida, entre eles mesmos, apontaram aqueles com características de liderança democrática. Suas respectivas legendas foram identificadas na lousa com nome e respectiva cor, símbolo ou número. O(a) professora(a) de sala definiu um(a) aluno(a) como mesário(a), que distribuiu as cédulas entre os colegas e convocou, fileira por fileira, para deposição dos votos na urna.



Imagem 1 - Eleição do Grupo Sementes (EMEF 7)

O(A) educador(a) do Projeto escolheu dois responsáveis pela apuração (uma menina e um menino), que leram em voz alta cada cédula. Simultaneamente foi feita na lousa a anotação dos votos. Ao término, as crianças fizeram juntos a contagem e identificaram a menina e o menino eleitos; e, como suplentes, a menina e o menino que ficaram em segundo lugar. Todos os quatro assinaram a ata de eleição, que foi lida em voz alta ao término da atividade. Foram enviados comunicado e ficha de inscrição para os familiares dos representantes e suplentes autorizarem a participação no Projeto no contraturno.

Nas EMEIs, a escolha dos representantes de sala ocorreu mediante *indicação*. Inicialmente as crianças assistiram um teatro de fantoches que abordava a questão dos espaços de participação da criança na escola e na comunidade. A partir da história, dialogaram em roda sobre o que gostavam e o que não gostavam no cotidiano escolar, identificando seus argumentos e suas explicações. Finalizada a dinâmica, os(as) professores(as) de sala indicaram duas crianças (um menino e uma menina) com características de liderança.

A ideia inicial era que os processos de eleição e indicação contassem com o apoio integral dos 403 adultos que compunham o Grupo Plantio nas 101 UEs da Rede. Mas a maior parte dos familiares e funcionários tinham dificuldades em acompanhar as atividades fora do horário dos encontros semanais programados. Sobretudo nas EMEFs, que tinham em média vinte salas de aula, foi preciso adiar as atividades com o Grupo Plantio para que o tempo dedicado aos encontros fosse dedicado à finalização das eleições em todas as salas em um mês. De acordo com a avaliação da equipe do Projeto, este afastamento temporário contribuiu para a desmobilização do Grupo Plantio. Alguns familiares também desistiram quando seus respectivos filhos(as) não foram eleitos como representante de sala.

Ao longo de todo o ciclo de mobilização, foi constatado que a comunidade escolar apresentava muitas ressalvas em relação à participação ativa das crianças e de seus familiares na gestão escolar. Houve casos em que diretores indicaram os mesmos adultos e crianças membros do Conselho de Gestão Compartilhada (CGC) para participarem dos grupos Plantio e Sementes. Constatou-se também a necessidade de trabalhar diretamente com os(as) professores(as) que apresentaram argumentos diversos para inviabilizar os encontros de formação com as crianças,

dentre os quais: a falta de espaço, de material pedagógico e de merenda para os representantes de sala; o desinteresse dos familiares em relação à vida escolar das crianças; a dificuldade das crianças socializarem as atividades do Projeto com os colegas na sala de aula.

Diante dessas colocações, a equipe do Projeto solicitou intervenção direta da Secretaria de Educação para que fosse acordado diretamente com os gestores o uso de espaços alternativos (pátio, sala de vídeo, biblioteca, área externa, quadra, etc.). Ainda que isso dificultasse o trabalho, sobretudo em função da desconcentração por parte das crianças, as atividades não deixaram de acontecer por esse motivo. Em relação ao uso de materiais pedagógicos e à alimentação, a SE ampliou a remessa enviada às UEs e enviou um comunicado oficial reforçando a necessidade de fornecer essa infraestrutura para as atividades do Projeto.

O ponto crucial de resistência dos(as) professores(as) foi mesmo a questão da comunicação entre os representantes de sala e seus colegas. Nesse sentido, a equipe do Projeto se dispôs a construir canais de comunicação com as crianças. Entre as estratégias sugeridas estavam a realização de assembleias (entre o Grupo Sementes e os representantes de sala dos dois períodos) e sessões de informes na sala de aula em que os representantes socializavam as reflexões suscitadas nos encontros do Grupo Sementes com os colegas de sala. Além disso, cada Grupo Sementes desenvolveu um *diário circulante*, caderno em que foi construída a memória coletiva do projeto; e um *mural germinando*, onde eram expostas as atividades do Projeto e criados espaços de interação com a comunidade escolar.

3.2.3.2 Leitura do Mundo e Festa da Escola Cidadã

Em 2008, com a entrada de novos representantes nos grupos *Sementes* e *Plantio*, foi empreendido um esforço para socializar a caminhada do Projeto. Para aprofundar a compreensão da realidade vivida, foram lançadas perguntas geradoras que desafiaram os grupos *Sementes* e *Plantio* a refletirem criticamente sobre a realidade vivida, buscando verificar quais eram as suas percepções,

expectativas e sonhos em relação à escola e ao bairro em que viviam. Toda problematização foi feita na perspectiva da participação direta e do exercício da cidadania ativa desde a infância. Dentre os pontos debatidos, podem ser destacados os seguintes aspectos:

- O que é exercício da cidadania desde a infância?
- Que propostas as crianças apresentam para melhorar a escola e o bairro?

Estas questões foram transversais às pesquisas e vivências durante os encontros semanais. De acordo com os relatórios dos(as) educadores(as) do Projeto, as crianças que já participavam no ano anterior, mostraram-se bastante preocupadas em acolher os novos representantes do Grupo *Sementes*. Ao ler depoimentos transcritos nos relatórios parciais das EMEFs, foi possível verificar que nas rodas de conversa surgiu um esforço colaborativo para socialização dos temas trabalhados, bem como para a construção de estratégias que visassem superar situações desafiadoras vividas no ano anterior. A seguir, alguns trechos transcritos dos diálogos entre as crianças:

Depoimento: As 20 crianças do projeto se encontravam toda semana. Mas um dia choveu forte e só fomos eu, a Aninha e o Lauro. Foi muito chato e não conseguimos prestar atenção em nada. Eu e o Lauro falamos o tempo todo e a Aninha quis comer lanche no meio da atividade. Quando acabou o encontro, ninguém quis levar o diário circulante e fomos embora sem arrumar os materiais e o espaço! (Aluno 1, EMEF 1)

Sugestões do Grupo: solicitar um prateleira ou armário para organizar os materiais do projeto; tomar o lanche antes ou depois do encontro; avisar na secretaria na escola quando for faltar; montar uma comissão responsável por arrumar a sala antes e depois do encontro.

Depoimento: Eu fui eleito como representante de sala e tinha muita vergonha de conversar com os meus amigos. Quando eu precisei perguntar para a classe o que eles queriam mudar na escola, não tive coragem. (Aluno 2, EMEF 2)

Sugestões do Grupo: refazer o mural do projeto; pedir para a diretora conversar com a equipe de professores para que autorizem os representantes de sala a conversar com as outras crianças; passar nas salas de aula em dupla ou trio.

Depoimento: No ano passado fizemos um diário circulante e um mural para contar o que acontecia no projeto para as outras crianças. Mas nenhum dos dois deu certo... O mural foi arrancado e o diário ficou na secretaria da escola. (Aluno 3, EMEF 3)

Sugestões do Grupo: promover um encontro mensal de alunos(as); montar uma caixa de sugestões; fazer um jornal da escola; montar um correio do Grupo Sementes; organizar uma rádio-recreio.

Na EMEF 4, ao problematizarem o exercício da representação e os canais de comunicação, as crianças construíram duas poesias para divulgar o projeto na comunidade escolar:

Criança é Semente

*Semente vem para ensinar
que o meio ambiente precisa ajudar*

*Semente vem dizer
que devemos crescer
com o meio ambiente*

*Brincadeiras e jogos nós vamos fazer
junto com o grupo sementes
missões para completar
com uma maneira bem divertida*

*Os eleitos tem que participar
por que senão
a escola não vai mudar*

*Participar do sementes
é uma maneira divertida de aprender
brincando
E para brincar é só participar*

Sementes Legais

*Semente, semente
ajuda muito a gente
a aprender sobre o meio ambiente*

*Semente ajuda a aprender
a viver e conviver
e ao mesmo tempo crescer*

*Semente é divertida
missões para completar
não há maneira
mais legal para ajudar*

*Semente, Semente
Sei que não mente
Veio ajudar muito a gente
A cuidar do meio ambiente.*

Na EMEF 5 as crianças optaram por construir o jornal *Notícia do Sementes*, exposto no pátio da escola. Após lerem o jornal, as mães começaram a solicitar que seus filhos também participassem do Projeto, mesmo sem terem sido eleitos pelos colegas de classe. Mais crianças foram sensibilizadas e mobilizadas, aumentando significativamente o índice de frequência.

Os fragmentos acima revelam que as crianças acumularam experiências e criaram estratégias para o exercício da cidadania de acordo com a realidade de cada escola. Apesar das particularidades, ocorreram atividades de leitura do mundo em comum com todos os grupos *Sementes* e *Plantio*.

A primeira delas foi a construção de maquetes nas EMEFs e de Bonecos nas EMElis que retratavam o entendimento das crianças sobre o que seria uma escola cidadã. Outra atividade que despertou o interesse das crianças foi a criação de painéis interativos com personagens que representavam seus sentimentos em relação à família, à comunidade e à escola.



Imagem 2 – Grupo Sementes, construção de personagens (EMEF 6)



Imagem 3 – Grupo Sementes, construção de personagens (EMEF 6)

As crianças e o(a) educador(a) do Projeto combinaram com os gestores uma agenda para circulação dos painéis, bonecos e maquetes nas salas de aula. Em algumas unidades, os(as) professores(as) discutiram com suas respectivas turmas sobre as produções dos grupos Sementes e elaboraram novos materiais que foram entregues aos representantes de sala. Esse movimento possibilitou que o Grupo Sementes ampliasse o conhecimento sobre a realidade vivida pelos colegas (e vice-versa).

A partir daí, os grupos Plantio e Sementes realizaram visitas pela escola, incursões no bairro, entrevistas com moradores e diferentes segmentos da comunidade escolar. Também pesquisaram sobre o ECA e da Carta da Terra, por meio de vivências que utilizaram múltiplas linguagens. De acordo com os relatórios dos(as) educadores(as), o uso do documentário *Crianças Invisíveis* e do jogo *Escola Sustentável* possibilitou estabelecer interfaces entre a realidade vivida, os direitos humanos e a sustentabilidade ambiental.

A partir das reflexões das crianças, as seguintes sínteses foram feitas nos grupos:

O ECA é uma lei que defende os direitos das crianças e dos adolescentes e fala sobre os direitos fundamentais: educação, vida, saúde, convivência familiar e com a comunidade, moradia. Quando o ECA foi criado a gente não era nem nascido. (EMEF 7).

O ECA serve para a criança e o adolescente, o adulto e o idoso (todo mundo) saber o direito da criança. E também para, quando você se sentir ameaçado, consultar para saber seus direitos. (EMEF 8).

Nós, as crianças, achamos que para nossa escola ficar mais sustentável é preciso ter um jardim e um pomar, conversar com os colegas quando nos desrespeitam, ter brócolis e espinafre na merenda, reutilizar materiais, não deixar a luz acesa e nem a torneira pingando, não arrancar muitas folhas do caderno e sempre usar a folha inteira. (EMEF 8).

Desta forma, as crianças e adultos envolvidos no Projeto identificaram prioridades para a escola e o bairro; e definiram propostas viáveis para a transformação da realidade vivida. Na EMEF 9, por exemplo, sugeriram ter aula de natação no Círculo Militar (vizinho à unidade), em vez de insistirem na construção de uma piscina dentro da escola.

A sistematização final das sugestões das crianças se deu num formato lúdico, utilizando todas as produções criadas ao longo do Projeto: no caso das EMEIs, a partir de uma *História de Cordel da Escola Cidadã*; nas EMEFs, a partir do *Tirinhas da Escola Cidadã*. O enredo do cordel foi totalmente livre, mas a construção das tirinhas seguiu a seguinte orientação:

QUADRINHO 1 – Leitura do Mundo: Ilustração que explicitava a compreensão das crianças acerca da realidade da escola e do bairro, de

acordo com o tema escolhido pelo grupo (princípios de convivência, infraestrutura, segurança, meio ambiente, saúde, esporte, cultura, lazer).

QUADRINHO 2 – Plano de ação: Imagem que ilustrava os personagens criados dialogando para viabilizar a proposta prioritária para a escola e o bairro.

QUADRINHO 3 – Marco referencial: Imagem que revelava o sonho das crianças, na perspectiva da Escola Cidadã e da Cidade Educadora, com a proposta escolhida pelas crianças já implementada.

O envolvimento foi tamanho, que muitos grupos optaram por construir diversos rascunhos antes de elaborarem a versão final que foi exposta na Festa da Escola Cidadã (FEC).



Imagem 4 – Leitura do Mundo, construção das tirinhas (EMEF 09)



Imagem 5 – Leitura do Mundo, construção das tirinhas (EMEF 09)

Os grupos Plantio e Sementes foram envolvidos nos processos de organização, vivência e sistematização da FEC. Uma das suas responsabilidades foi montar um roteiro de entrevistas para aplicar durante o evento, de modo a reunir elementos para a elaboração de um boletim informativo sobre a UE. Essas atividades estimularam o diálogo entre as crianças e os demais segmentos da comunidade escolar, criando situações de auto-organização e corresponsabilidade.

Em relação à organização e vivência da FEC, na EMEF 7, as crianças tomaram a iniciativa de realizar eleições nas salas que estavam sem representantes, pois entendiam a importância de todas as turmas estarem representadas no processo da FEC. Nas EMEFs 1, 10, 11 e 12, os grupos Plantio e Sementes decidiram construir cartazes para apresentar o Projeto durante a FEC, pois entendiam que a comunidade escolar pouco se envolvia com ele. Na EMEF 13, além do cartaz com fotos do Projeto, organizaram uma oficina de construção de brinquedos com material reciclável e um grande painel para que as pessoas desenhasssem *o mundo sonhado*.

Em relação à sistematização da FEC, na EMEF 14, a coordenadora pedagógica solicitou que as crianças elaborassem duas versões do boletim informativo da FEC, uma para ser incorporada no Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e outra para ser exposta na UE. Na EMEF 15, o trio gestor acompanhou todos os encontros em que foi elaborado o boletim informativo, dialogando com as crianças sobre o seu formato e conteúdo. Na EMEF 16, a sistematização do boletim informativo ocorreu na biblioteca, que simultaneamente era utilizada para exibição de um filme para uma das turmas da terceira série; mas as crianças ficaram tão interessadas que após o filme colaboraram com o grupo Sementes na tabulação das pesquisas realizadas durante a FEC.

A seguir, alguns trechos dos boletins informativos elaborados pelos Grupos Sementes:

Um dia diferente: No dia 8 de agosto, aconteceu a FEC para todos da escola e do bairro. Foi um dia diferente porque o bairro veio para dentro da escola para aprender e ensinar coisas educativas. A festa foi organizada por pessoas da escola que inclui funcionários, professores, alunos e trio gestor. Tivemos apresentação de judô, campeonato de xadrez e oficinas de pipa, cartas, dobradura, dança do ventre, cabeleireiro, histórias, reciclagem, palestras sobre saúde da mulher e sobre segurança com o corpo de bombeiros, e além disso teve pintura no rosto e brinquedos (cama elástica e pula-pula). A festa foi uma atividade para conhecer o bairro e a cidade. (EMEF 17).

Aconteceu no dia 9 de agosto, na nossa escola, a FEC. Vocês devem estar se perguntando o que é isso. FEC significa Festa da Escola Cidadã, que é uma festa onde todo mundo participa, onde a comunidade se reúne para aprender e ensinar e onde as crianças se divertem aprendendo e ensinando novos trabalhos. Na nossa Festa teve oficinas de fuxico, decoupage, biscuit, bijuterias, decoração, medição de pressão arterial, dentista, pintura em unhas, desenho e orientação sobre como matricular-se na EJA que é a educação de jovens e adultos. Com os alunos e professores teve gincana sobre curiosidades. A nossa FEC foi organizada pelo trio gestor, alunos da EA que fizeram oficinas e pelos professores que organizaram as gincanas. Participaram poucas pessoas, pois estava frio mas mesmo assim vieram alunos, professores e a comunidade. Nós do projeto Sementes fizemos entrevistas sobre a FEC, sobre as crianças na escola e no bairro e sobre a escola. Nós aprendemos também o que é o PEPP, Projeto Eco-Político-Pedagógico, que é um documento que tem propostas para melhorar a escola e que tem ideias dos alunos, funcionários, professores, comunidade e trio gestor. Aprendemos na festa muitas coisas diferentes que não sabíamos e conhecemos muitas pessoas legais. Nós hoje temos orgulho de ser do projeto Sementes de Primavera. Fiquem agora com as entrevistas da FEC. (EMEF 18).

A comunidade da escola cidadã: pessoas das comunidades Baroneza, Bonança, Jardim Caiçara, Portal I e II e Colina D'Oeste (Morro do Socó) participaram da nossa Festa da Escola Cidadã, assistindo oficinas de origami, xadrez, crochê, argila, pintura, brinquedo, “espada de fogo”, etc. As pessoas de dentro da escola, principalmente os alunos, chamaram a comunidade para a festa, mas quem organizou a festa foi o trio gestor (diretora, vice-diretora e coordenadora) e os professores. A festa aconteceu no dia 8 de agosto de 2008, numa sexta-feira, no horário das 9h às 17h. A Escola Cidadã é a escola que reúne a comunidade para fazer um projeto de ensino. A Festa da Escola Cidadã é para reunir as pessoas das comunidades e conhecer melhor como eles vivem no dia a dia, trazendo uma educação para todos. (EMEF 19).

Também é significativo um trecho do relatório pedagógico apresentado pela educadora responsável pelo Projeto na EMEF 5:

Foi um encontro mágico, acho que um dos melhores que já aconteceu no Sementes comigo! As crianças adoraram, nunca as vi trabalhando todas juntas daquela forma... Acho que eu pirei mais do que elas! (Educador 1).

A partir da leitura desses relatórios, foi possível verificar que a FEC representou um dos momentos de maior culminância do Projeto. Ao compartilhar as leituras de mundo entre os diferentes segmentos, cada comunidade escolar teve a oportunidade de verificar quais seriam as prioridades para transformar cada UE em escola cidadã.

Além da FEC, também é importante destacar dois grandes momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar as atividades desenvolvidas nas UEs e construir uma pauta única de propostas para a Rede Municipal de Educação de Osasco como um todo.

No dia 21 de julho de 2007, ocorreu a *III Conferência Lúdica dos Direitos da Criança e do Adolescente*, convocada por meio de ato normativo pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Osasco. A temática central foi *Concretizar Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes: Investimento Obrigatório*, sendo debatido junto às crianças, adolescentes e jovens como os órgãos públicos poderiam assegurar a participação infantojuvenil na construção de políticas públicas. Na II Conferência Lúdica, em 2009, foi trabalhada “A Participação de Crianças e Adolescentes em Espaços de Construção da Cidadania”. Na III Conferência Lúdica, em 2010, discutiu-se a “Participação de Crianças e Adolescentes na Construção do Currículo”.

Além das Conferências, no dia 18 de dezembro de 2007, ocorreu o *Encontro Sementes de Primavera*, em que as crianças tiveram a oportunidade de apresentar a sistematização da Leitura do Mundo. Compareceram noventa crianças que participavam do Projeto, escolhidas para representar o grupo Sementes de suas respectivas unidades educacionais. Foram desenvolvidas atividades lúdicas que procuraram problematizar sua vida escolar e comunitária, também construir propostas para a Rede. Durante o Encontro, também ocorreu a mostra *Osasco: Cidade Educadora*, em que foram expostos os *Bonecos da Escola Cidadã* e as *Maquetes da Escola Cidadã* que sistematizavam a Leitura do Mundo das crianças que participaram do Projeto durante o segundo semestre de 2007.



Imagem 6 – Encontro Sementes de Primavera: Mostra Osasco Cidade Educadora



Imagem 7 – Conferência Lúdica: Apresentação das propostas formuladas pelas crianças

Este conjunto de eventos proporcionou reflexão sobre a educação, uma vez que funcionaram como plataforma de intercâmbio e comunicação entre crianças, adolescentes, professores(as), funcionários(as) e familiares. Nesses grandes momentos, as seguintes propostas foram formuladas e apresentadas pelas crianças, em vista da qualidade da educação em Osasco:

Infraestrutura e segurança pública

- mais policiamento próximo às escolas;
- mais segurança em casa e na escola;
- pintar o muro com o jeito das crianças;
- mais espaços verdes nas escolas (jardim, pomar, horta);
- quadra de esporte com arquibancada (na escola e no bairro);
- parques com balanço;
- desratização e dedetização.

Saúde e meio ambiente

- bairro mais limpo;

- conservação do meio ambiente;
- despoluição de rios e córregos;
- reaproveitamento de materiais recicláveis (coleta seletiva);
- reaproveitamento da água;
- painéis solares;
- mais frutas e legumes na merenda;
- postos de saúde sem fila;
- hospital público mais limpo.

Princípios de convivência

- convivência entre crianças de diferentes idades;
- construção coletiva dos combinados de convivência;
- espaços de comunicação entre crianças e adultos (mural, jornal, correio);
- respeito aos direitos da criança;
- fim da discriminação e do preconceito;
- assembleia de crianças;
- trabalho para os adultos;
- maior diálogo entre a comunidade escolar;
- menos brigas entre as crianças;
- menos brigas entre os funcionários das escolas;
- deixar os pais entrarem nas escolas.

Esporte, cultura e lazer

- mais oportunidades de lazer gratuito;
- campeonato de esporte entre as escolas;
- festival de teatro;
- rádio-recreio;
- contação de histórias;
- aula de xadrez e outros jogos;
- aula de dança, teatro e capoeira;
- sala de teatro e baú de fantasia;
- biblioteca para crianças;
- videoteca para crianças;

- brinquedoteca;
- transporte gratuito para crianças nos finais de semana;
- clubes abertos para as crianças (acesso às piscinas);
- centros de informática com livre acesso à internet;
- praças e áreas verdes para as crianças brincarem.

3.2.3.3 Construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico

Como mencionado anteriormente, ao longo de 2007 e 2008 foram desenvolvidas inúmeras atividades de Leitura do Mundo em que as crianças aprofundaram a investigação da realidade vivida na escola e na comunidade e verificaram quais dentre as propostas apresentadas à Rede eram mais significativas para integrarem o Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) de suas respectivas escolas.

O PEPP pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança que é fundamentado nas experiências do passado e nas vivências do presente, que sinalizam novos caminhos, possibilidades e propostas de ação educacional visando ao futuro sustentável.

Durante a elaboração do PEPP, necessariamente coletiva, dialógica e democrática, são estabelecidos princípios, diretrizes e propostas de ação para ressignificar as atividades desenvolvidas na escola e demais espaços educacionais da comunidade. Sua dimensão eco-político-pedagógica é caracterizada pelo envolvimento dos diversos segmentos escolares que se perceberam intrinsecamente conectados entre si, como a escola, com a comunidade, com o local, a região e o planeta em que vivem.

Ao elaborar o PEPP, as crianças refletiram sobre suas experiências e suas práticas, resgataram, reafirmaram, atualizaram e vivenciaram novos valores na relação com outras pessoas, explicitaram os seus sonhos e utopias, demonstraram os seus saberes, deram sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmaram as suas múltiplas identidades, diferenças e semelhanças.

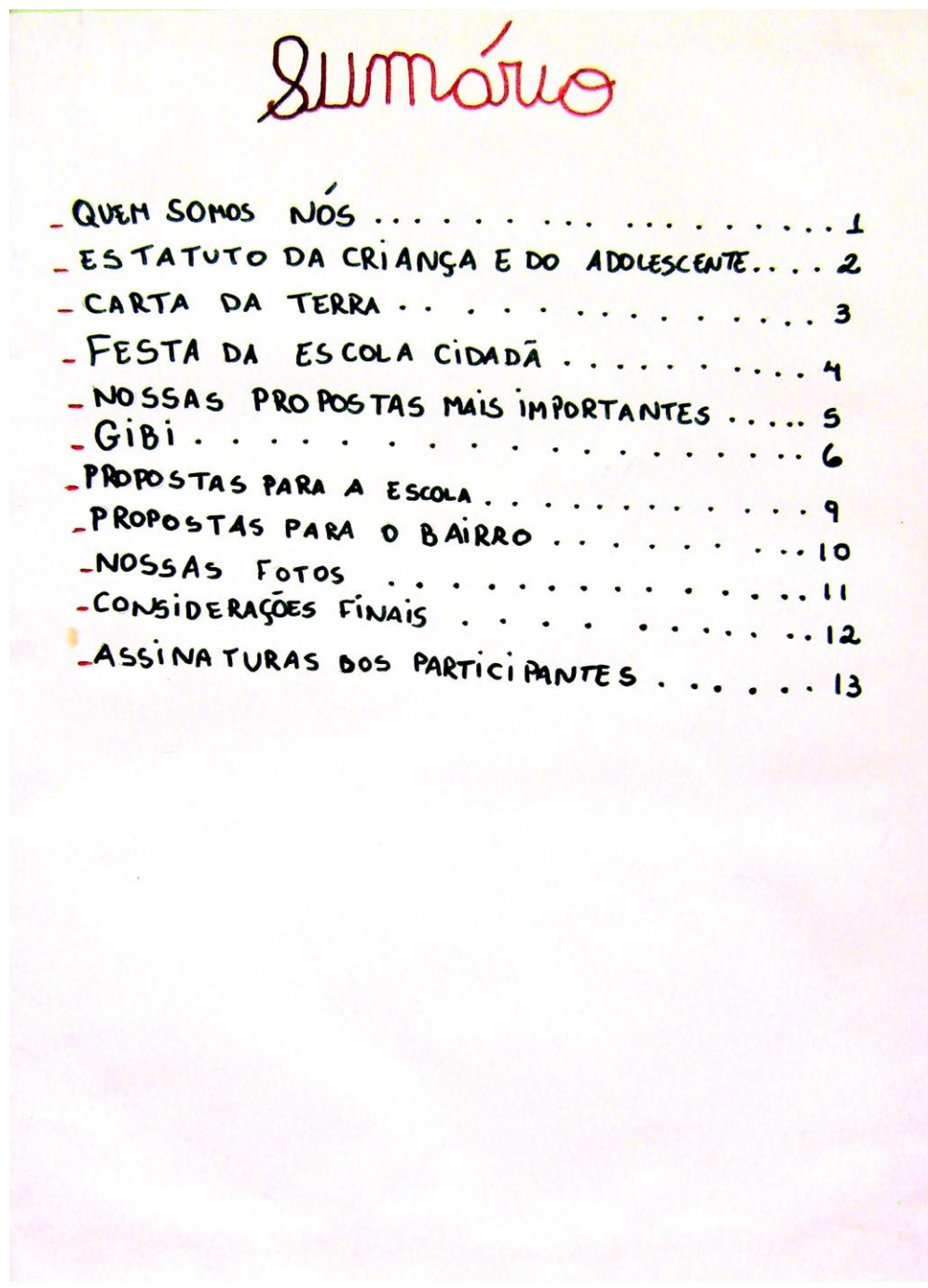
O PEPP das crianças foi construído em um caderno artesanal formato A2. Em

suas páginas foram dispostos os resultados da investigação, da problematização e da ampliação do conhecimento sobre cada um dos temas geradores trabalhados ao longo do Projeto Sementes de Primavera. Os registros respeitaram a forma de expressão própria a cada faixa etária, sendo que a linguagem variou de acordo com a etapa e modalidade de ensino (Infantil, Fundamental ou Especial).

Os 101 PEPPs das crianças foram organizados em quatro capítulos: Marco Referencial, Leitura do Mundo, Plano de Ação e Considerações Finais. Em cada UE, o grupo Sementes teve autonomia para inserir os materiais que consideravam pertinentes, como por exemplo: o boletim informativo da FEC, os resultados das pesquisas realizadas com a comunidade escolar sobre o ECA e a Carta da Terra, etc.



Imagem 8 – PEPP: Capa (EMEF 20)



Sumário

- QUEM SOMOS NÓS 1
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 2
- CARTA DA TERRA 3
- FESTA DA ESCOLA CIDADÃ 4
- NOSSAS PROPOSTAS MAIS IMPORTANTES 5
- GIBI 6
- PROPOSTAS PARA A ESCOLA 9
- PROPOSTAS PARA O BAIRRO 10
- NOSSAS FOTOS 11
- CONSIDERAÇÕES FINAIS 12
- ASSINATURAS DOS PARTICIPANTES 13

Imagem 9 – PEPP: Sumário (EMEF 17)



Imagem 10 – PEPP: Contracapa (EMEF 20)

O marco referencial correspondeu às expectativas das crianças em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Carta da Terra:



Imagem 11 – PEPP: Desenho sobre a Carta Terra (EMEI 21)



Imagem 12 – PEPP: Reflexão sobre o ECA (EMEF 20)

A Leitura do Mundo, correspondeu à percepção e ao entendimento crítico que elas tiveram sobre a infância, a escola, a comunidade e o bairro onde vivem. Aqui foram introduzidas as tirinhas (no caso das EMEFs) e a história de cordel (no caso das EMEIs):

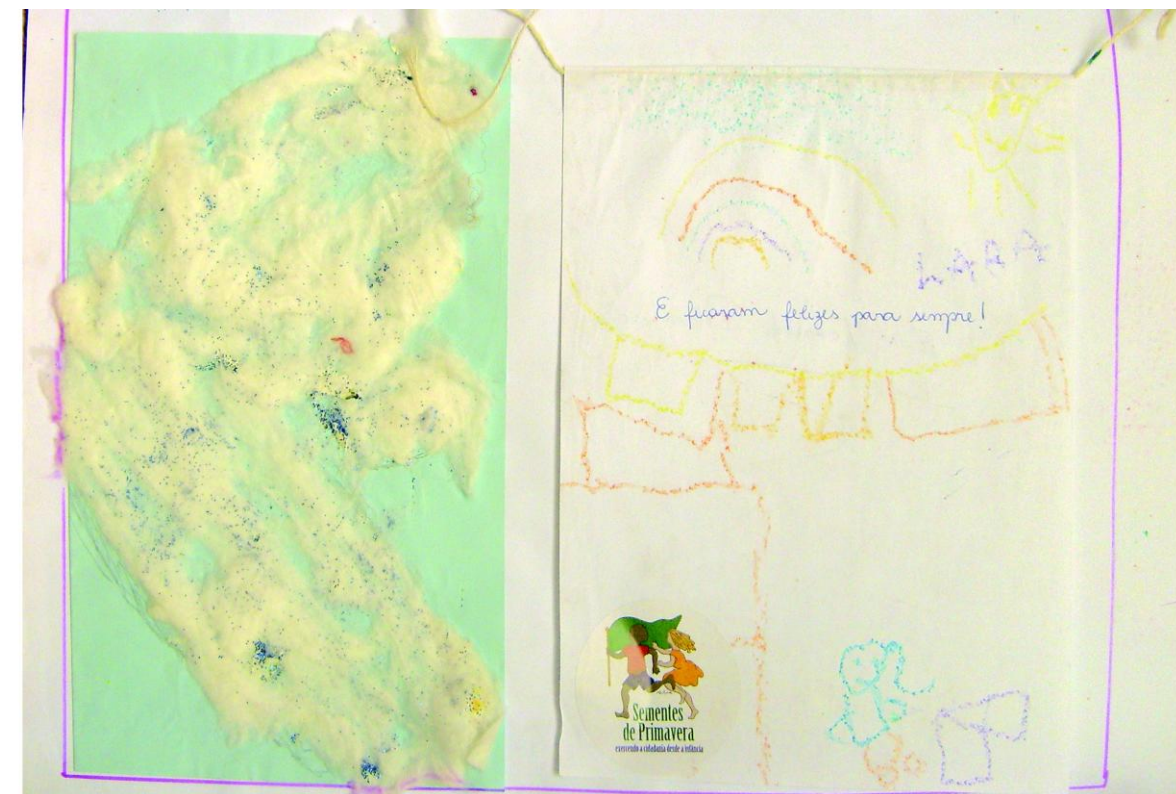


Imagem 13 – PEPP: História de Cordel - (EMEI 23)



Imagem 14 – PEPP: Tirinha (EMEF 11)

Cada uma das tabelas acima, corresponde a um plano de ação referente às propostas apresentadas pelas crianças. Destacam-se: construção de princípios de convivência; criação de canais de comunicação (diário circulante, mural, caixa de sugestão, fanzine, sítios e portais virtuais) entre os diferentes segmentos da comunidade escolar; realização de manifestações artístico-culturais (rap, teatro, sarau, fotografia etc.); organização de assembleia de alunos(as); exercício de representação em âmbito escolar, municipal e nacional; atividades de Leitura do Mundo no bairro e no município; parcerias entre escola e comunidade para gestão socioambiental (mutirão de limpeza, plantio de árvores, horta, oficina de brinquedos reciclados etc.); reorganização dos espaços e tempos livres para a vivência do lúdico (sobretudo recreio e férias); *self-service* e merenda sustentável.

Esses 101 “documentos-vivos” reuniram os sonhos das crianças da Rede Municipal de Educação de Osasco e foram expostos durante a III Conferência Municipal de Educação de Osasco, que ocorreu entre os dias 26, 27 e 28 de novembro de 2008. O grande desafio para 2009 e 2010 foi justamente incorporar as contribuições das crianças na versão final do PEPP de cada UE, de modo a assegurar a participação delas no processo de implementação das propostas no cotidiano escolar.

3.2.3.4 Avaliação processual, dialógica e continuada

Ao longo de todos os encontros foi realizada a avaliação junto aos grupos Plantio e Sementes com uso de dinâmicas que possibilitaram quantificar e qualificar o grau de satisfação dos participantes em relação ao Projeto. Outra estratégia avaliativa empregada foi o próprio *Diário Circulante*, em que as crianças registraram os momentos de ensino-aprendizagem mais significativos para socializarem com seus colegas de classe. A seguir serão apresentados os principais destaques observados nos relatórios de acompanhamento pedagógico elaborados pela equipe de educadores.

Essa metodologia contribuiu para que a rotina dos encontros fosse redefinida

de acordo com as demandas das crianças e seus familiares. Entre os aspectos desafiadores citados nos relatórios dos(as) educadores(as), destacam-se: a existência de lanches diferentes para cada um dos projetos realizados no contraturno; baixa frequência das crianças em algumas unidades; atrasos que atrapalharam o andamento das atividades; conflitos entre as crianças nas atividades em grupo; não aceitação das propostas do grupo *Sementes* por parte da comunidade escolar; falta de espaço adequado para realização dos encontros semanais (situação agravada quando havia choque de horário entre diferentes projetos desenvolvidos pela SE); resistência de parte dos(as) professores(as) que não abriam espaço para socialização entre os representantes de sala e demais crianças; gestores que fizeram uma pré-seleção das produções dos grupos, considerando a *estética* e não o *conteúdo*; excesso de feriados e emendas em mesmos dias da semana.

Em relação aos aspectos facilitadores, destacam-se: integração entre representantes eleitos em 2007 e 2008; maior envolvimento da comunidade escolar com o Projeto; participação das crianças na organização da rotina dos encontros; atividades lúdicas que despertaram o interesse das crianças e familiares para temáticas complexas; registro do processo vivido no *Diário Circulante*; disponibilização de almoço, lanche e materiais pedagógicos por parte das escolas; parceria dos funcionários de apoio na mobilização das crianças e familiares para participarem do Projeto; disponibilidade dos(as) professores(as) que abriram espaços de diálogo entre os representantes de sala e a turma; construção de conhecimentos em prol da sustentabilidade; articulação de processos de gestão ambiental participativa a partir das unidades educacionais.

4 POR UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 1997)

Este capítulo é dedicado ao estudo dos 101 projetos eco-político-pedagógicos construídos pelas crianças nas unidades educacionais de Osasco a partir do Projeto Sementes de Primavera. A intenção é contribuir com a ampliação do conceito de escola sustentável, construído no Brasil e no mundo na última década. O texto dialoga os debates atuais nos campos da academia e das políticas públicas com as produções das crianças. Entre os conteúdos versados, destaca-se uma reflexão sobre como as atividades do Projeto e o olhar das crianças contribuem para a construção de novos referenciais curriculares de uma escola sustentável, de modo à ressignificar a sustentabilidade no ambiente escolar para além dos aspectos de infraestrutura.

4.1 Escola sustentável: um conceito em construção

Os sistemas educacionais que ainda hoje predominam em todo o mundo têm uma origem europeia, nasceram em plena era do desenvolvimento industrial (do final do século XIX e início do século XX). As instituições escolares ainda reproduzem o modelo tecnocrático e produtivista desta sociedade, promovendo um ensino seriado em que o conhecimento é sinônimo de um currículo reduzido a um rol de disciplinas (ou, ainda, à tradicional grade curricular), conteúdos fragmentados e listagens de tópicos obrigatórios engessados e sem vida. Para fundamentar sua prática, os educadores se assumem como detentores do conhecimento, transmitido aos seus alunos a partir de cartilhas e materiais didáticos rigidamente estabelecidos. O mérito dos professores aumenta ainda mais ao assumirem a total responsabilidade em verificar o desempenho escolar e o grau de sucesso dos alunos com o uso de métodos de avaliação seletivos, classificatórios e meramente quantitativos.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação foi consagrada como um direito universal. Com a pressão e a insistência cada vez mais

fortes em prol da democratização do ensino, muitos países ampliaram seus sistemas públicos para receber todas as crianças, adolescentes e jovens que estavam sob sua responsabilidade. Por outro lado, pôs a descoberto um problema complexo: tornava-se evidente o fato de um ensino sério e de qualidade não poder pasteurizar a diversidade de jeitos e modos de ser e estar dos estudantes que se apresentavam à escola.

A partir da segunda metade do século XX, a lógica tecnicista de educação passou a ser denunciada com vigor. A sociedade se transformava a passos largos e era ilusório acreditar que a escola no formato que se apresentava, baseado em uma racionalidade instrumental reprodutora de princípios predatórios e valores insustentáveis, fosse capaz de preparar alguém para enfrentar a complexidade da vida. Mais do que nunca, os processos de ensino e aprendizagem precisavam reconhecer a autonomia necessária ao(à) professor(a) no exercício responsável de sua atividade profissional, destacando-se como autor da sua prática pedagógica, sendo o grande articulador, pesquisador e intelectual.

No Brasil, pode-se afirmar que Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a denunciar e a demonstrar consistentemente o caráter discriminatório e opressor do sistema escolar brasileiro, a sua verdadeira intenção de se destinar apenas a uma elite. Na mesma direção, mais especificamente nas décadas de 1970 e 1980, Bourdieu e Passeron aprofundaram estudos sobre o caráter reprodutivo da escola na área da sociologia da educação.

Esses debates foram ainda mais intensificados no século XXI, com os questionamentos sobre a insustentabilidade da vida no planeta (como tratado no Capítulo 1). Hoje a sociedade se caracteriza pela circulação de inúmeras identidades e diversidades e exige a formação de sujeitos ativos com consciência de pertencimento e potencial para transformar o meio em que vivem em favor da sustentabilidade. A construção dessa nova forma de existência no planeta implica aprendizado sobre o lugar onde se vive – escola, bairro, casa, cidade – e sobre como é possível transformá-lo num lugar de vida comunitária em que criação da “vida que se vive” é construída solidária e democraticamente.

A responsabilidade de educar para a sustentabilidade passa a ser de todos, tem a ver com a escola que se vive, com a escola concreta de todos os dias, com seus problemas e suas virtudes e com o projeto de vida das pessoas. Ela não se estabelece de forma impessoal e descontextualizada, precisa estimular a comunidade a repensar o modelo de sociedade atual e suas próprias vidas.

Neste processo de ressignificação da função social da escola, nasce toda uma reflexão sobre o conceito de *escola sustentável* entre grupos de pesquisadores, educadores e representantes do governo de todo o mundo. Existem iniciativas nos diferentes países, tais como as Eco-Escolas, Escolas Verdes, Escolas Ambientais, Escolas de Desenvolvimento Sustentável, Escolas Cidadãs, etc.

De acordo com uma publicação inglesa, as escolas sustentáveis começam com um propósito de preservar e proteger o meio ambiente do dano causado pela vida moderna. Seriam espaços de aprendizado situados em uma rede de desenvolvimento sustentável, de modo que preparassem os jovens para cuidarem de si próprios, dos outros e do meio ambiente. Como exemplo, os autores mencionam que nas escolas sustentáveis há tolerância zero para lixo, grafite e bullying; o foco da aprendizagem seria encontrar caminhos para economizar energia e recursos (HARRIS, 2008).

De uma forma geral, as experiências dos países do Norte tendem a se concentrar em questões de ecoeficiência, tais como uso de fontes renováveis de energia, minimização de resíduos, bioconstrução, etc. Mas uma escola sustentável está para além de adaptações de infraestrutura, exige um processo de reorientação curricular em vista de práticas pedagógicas que eduquem para a sustentabilidade e promovam a cidadania planetária desde a infância.

No Brasil, este tipo de reflexão tem avançado significativamente. Já em 2009, um debate partiu do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) que aprovou um relatório enfático em seu chamamento:

[...] para que a educação ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social, articulando três eixos: edificações, gestão e currículo.

Outra provocação em âmbito nacional está no próprio *Plano Nacional sobre Mudança do Clima*. Nele está prevista a criação de espaços educadores sustentáveis nas escolas e universidades brasileiras como estratégia para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais. De acordo com este documento,

Espaços educadores sustentáveis são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (BRASIL, 2011b).

Em 2010, o MEC aprovou o *Programa Mais Educação* e, entre os princípios da Educação Integral, definiu o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares (incluindo a acessibilidade), a reorientação dos mecanismos de gestão escolar, a ampliação de formação de professores, a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos (Decreto 7.083/2010, inciso V, art. 2º).

Como desdobramento desse movimento, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC, em diálogo com três universidades federais – de Ouro Preto (UFOP), de Mato Grosso do Sul (UFMS) e de Mato Grosso (UFMT) –, lançou o *Projeto Escolas Sustentáveis*. A metodologia deste Projeto se fundamenta em três diretrizes principais:

- a. *Cuidado*: considera o sujeito historicamente situado, consciente de sua existência, seus sonhos, valores e sentimentos, porém entrelaçado no marco de um projeto coletivo da humanidade. É a Ética do Cuidado¹² num contexto social mais amplo, que envolve cuidado com o corpo, a família, a escola, o bairro, o município, o estado, a nação, o planeta, o universo.
- b. *Integridade*: capacidade de exercitar a visão complexa e vivenciar o sistema educativo desenvolvendo uma práxis coerente, entre o que se diz e o que se faz. Um espaço que proponha o enraizamento dos conceitos trabalhados na ação cotidiana.
- c. *Diálogo*: exercício constante de respeitar as diversas referências, acadêmicas ou populares, os valores de cada biorregião e a capacidade de transformar a escola em um espaço público – de todos e todas, de aprendizagem ao longo da vida – e de democracia.

Por meio dessas ideias, o MEC acredita que as escolas sustentáveis podem envolver escola e comunidade no desenvolvimento de atividades, projetos e planos que se entrelaçam com o local e promovem diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes populares. Deste modo, passa a ser um lugar configurado a partir da participação de pessoas, grupos humanos e unidades

¹² Por Ética do Cuidado, termo cunhado por Leonardo Boff (*Saber Cuidar: ética do humano*, 1999), entende-se: "um consenso mínimo a partir do qual possamos nos amparar e elaborar uma atitude cuidadora, protetora e amorosa para com a realidade... Esse afeto vibra diante da vida, protege, quer expandir a vida".

sociais, envolvendo a sociedade civil (todas e todos, pessoas da vida de todos os dias), o poder público (pessoas e instituições escolhidas por nós e que nos representam) e o mundo empresarial (pequenas, médias e grandes corporações de realização de trabalhos produtivos).

Nesse sentido, a concepção de escola que se quer recriar reconhece sua importância enquanto lugar de encontro entre pessoas que trazem consigo conhecimentos e aprendizagens acumulados ao longo de suas vidas, que precisam ser reconhecidos e valorizados para a afirmação de um sentimento de pertencimento ao local e ao planeta.

4.2 Ampliando o conceito através das lentes das crianças de Osasco

A partir da experiência do *Projeto Sementes de Primavera* é possível ampliar o conceito de escola sustentável, como busca ilustrar o diagrama abaixo:

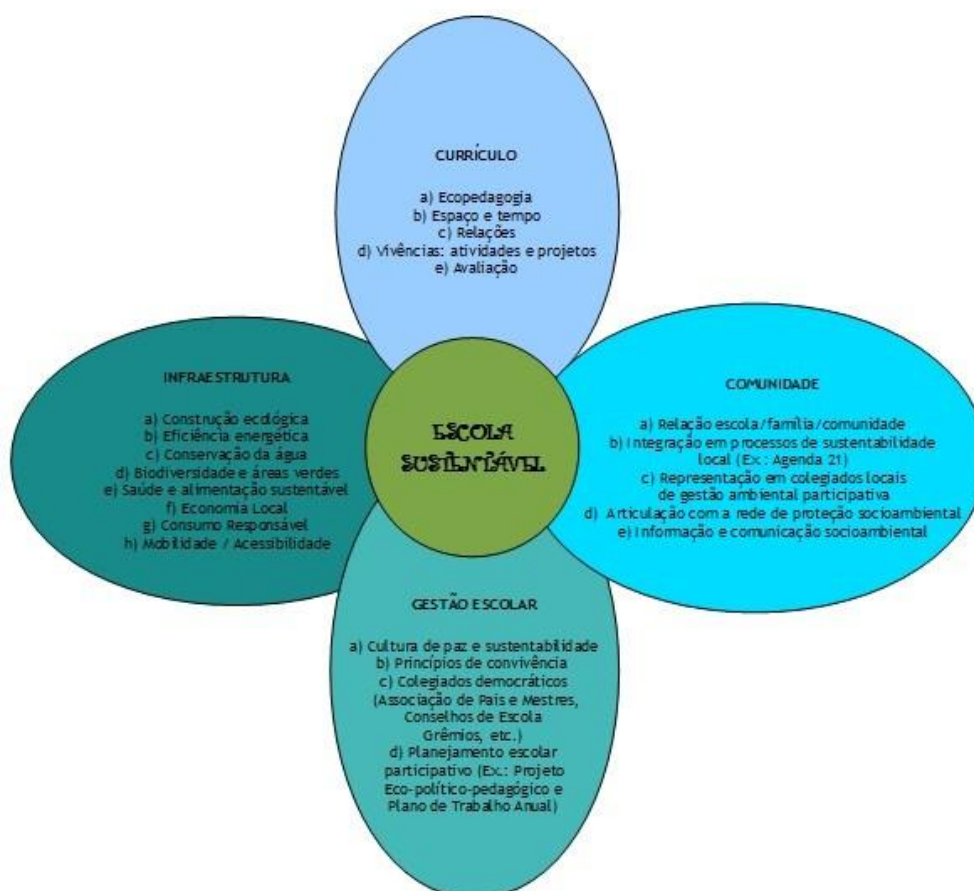


Imagem 17 – Diagrama da Escola Sustentável

A seguir serão apresentadas algumas das propostas formuladas pelas crianças de Osasco, em formato de tirinhas de gibi, e as reflexões que suscitam no âmbito de uma nova abordagem curricular para uma escola sustentável.

4.2.1 Ecopedagogia

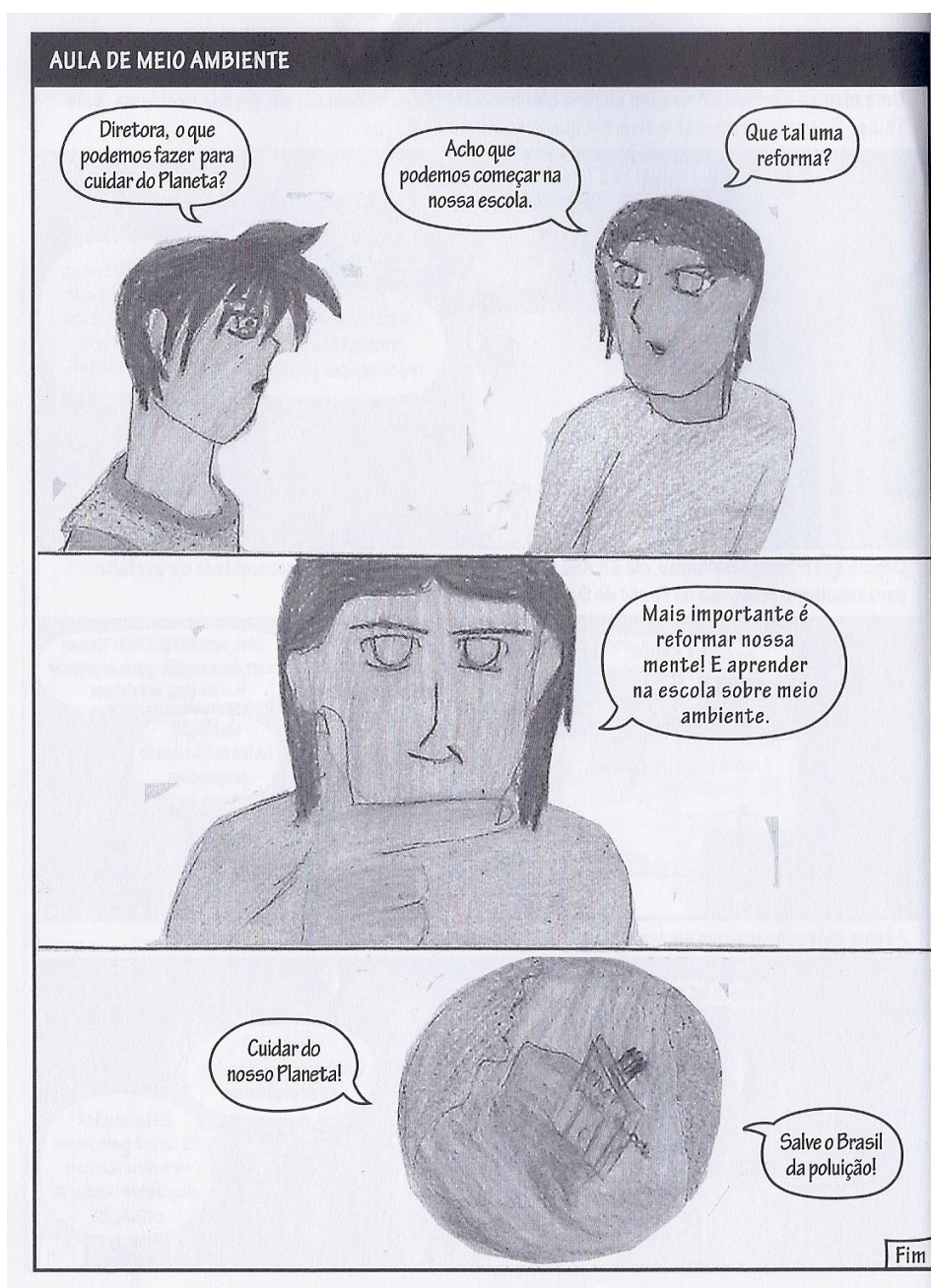


Imagem 18 – Tirinha 1

Uma nova concepção da educação está associada, necessariamente, à proposta de uma escola sustentável. Esse debate tem origem na história da Ecopedagogia, que aparece inicialmente como “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, num estudo realizado pelo Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), da Costa Rica, e assinado por Francisco Gutiérrez em 1994. Nele já se fazia referência aos pressupostos essenciais da ecopedagogia, a saber: uma visão holística, o equilíbrio dinâmico entre o ser humano e natureza e a categoria da sustentabilidade.

Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, do ILPEC, perceberam logo que a pedagogia do desenvolvimento sustentável não tinha a abrangência necessária para se constituir numa grande inovação na teoria da educação e lançaram, logo a seguir, o conceito de “ecopedagogia” em seu livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* (GUTIÉRREZ; PRADO, 1998). De acordo com os autores, a ecopedagogia seria aquela que promove a aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”. Mais tarde, rebatizariam essa pedagogia com o nome de “biopedagogia”, uma pedagogia da vida, utilizando o mesmo referencial teórico e oferecendo mais profundidade espiritual ao tema (PRADO, 2006).

A ecopedagogia amplia o ponto de vista de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para uma consciência planetária, para uma prática de cidadania planetária e para uma referência ética e social: a *civilização planetária*. Como pedagogia holística, concebe o ser humano em sua diversidade e em relação com a complexidade da natureza.

De acordo com Gadotti, a Terra passa a ser considerada também como ser vivo, como gaia, e por isso, seria melhor chamar a ecopedagogia de *Pedagogia da Terra* (GADOTTI, 2001). A partir de seus estudos e releituras da *Pedagogia do Oprimido*, principal obra de Paulo Freire, este autor afirma que hoje a Terra também pode ser considerada como um oprimido. Nesse sentido, defende a necessidade de uma pedagogia que tem como suporte o paradigma Terra, que considera esse planeta como uma única comunidade, una e diversa.

Nos últimos anos, a Pedagogia da Terra avançou para a proposta da Educação para a Sustentabilidade. O conceito de *sustentabilidade* engloba todo um novo projeto de civilização e, aplicado à pedagogia, pode ter

desdobramentos em todos os campos da educação, não apenas na educação ambiental (GADOTTI, 2008). Ele se torna, assim, um conceito-chave para entender a educação do futuro. No artigo "Educar para uma vida sustentável", Gadotti (2008) afirma:

Os termos "sustentável" e "desenvolvimento" continuam vagos e controvertidos... Para mim, "sustentável" é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Implica em um equilíbrio do ser humano consigo mesmo, com o planeta e, mais ainda, com o próprio universo. A sustentabilidade que defendo refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos como seres humanos [...] Mais que educar para o desenvolvimento sustentável, devemos educar para a sustentabilidade, ou simplesmente educar para a vida sustentável. Chamo de vida sustentável o estilo de vida que harmoniza a ecologia humana e ambiental mediante tecnologias apropriadas, economias de cooperação e empenho individual. É um estilo de vida intencional, que se caracteriza pela responsabilidade pessoal, pelo serviço aos demais e por uma vida espiritual significativa. Um estilo de vida sustentável relaciona-se com a ética na gestão do meio ambiente e na economia, com vistas a satisfazer as necessidades de hoje em equilíbrio com as necessidades das futuras gerações. Enquanto o desenvolvimento sustentável diz respeito ao modo como a sociedade produz e reproduz a existência humana, o modo de vida sustentável refere-se sobretudo à opção de vida dos sujeitos. Então, não se pode voltar a atenção apenas para educar para o desenvolvimento, mas para a vida dos indivíduos. Mudar o sistema implica mudar as pessoas que podem mudar o desenvolvimento. Uma coisa depende diretamente da outra.

Ecopedagogia, Pedagogia da Terra e Educação para a Sustentabilidade estão se configurando como um movimento pedagógico que implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios e valores. Novas referências curriculares são essenciais se quisermos construir com os educandos conhecimento, habilidades e consciência crítica necessários para a justiça social, a sustentabilidade da Terra e de suas formas de vida.

4.2.2 Currículo

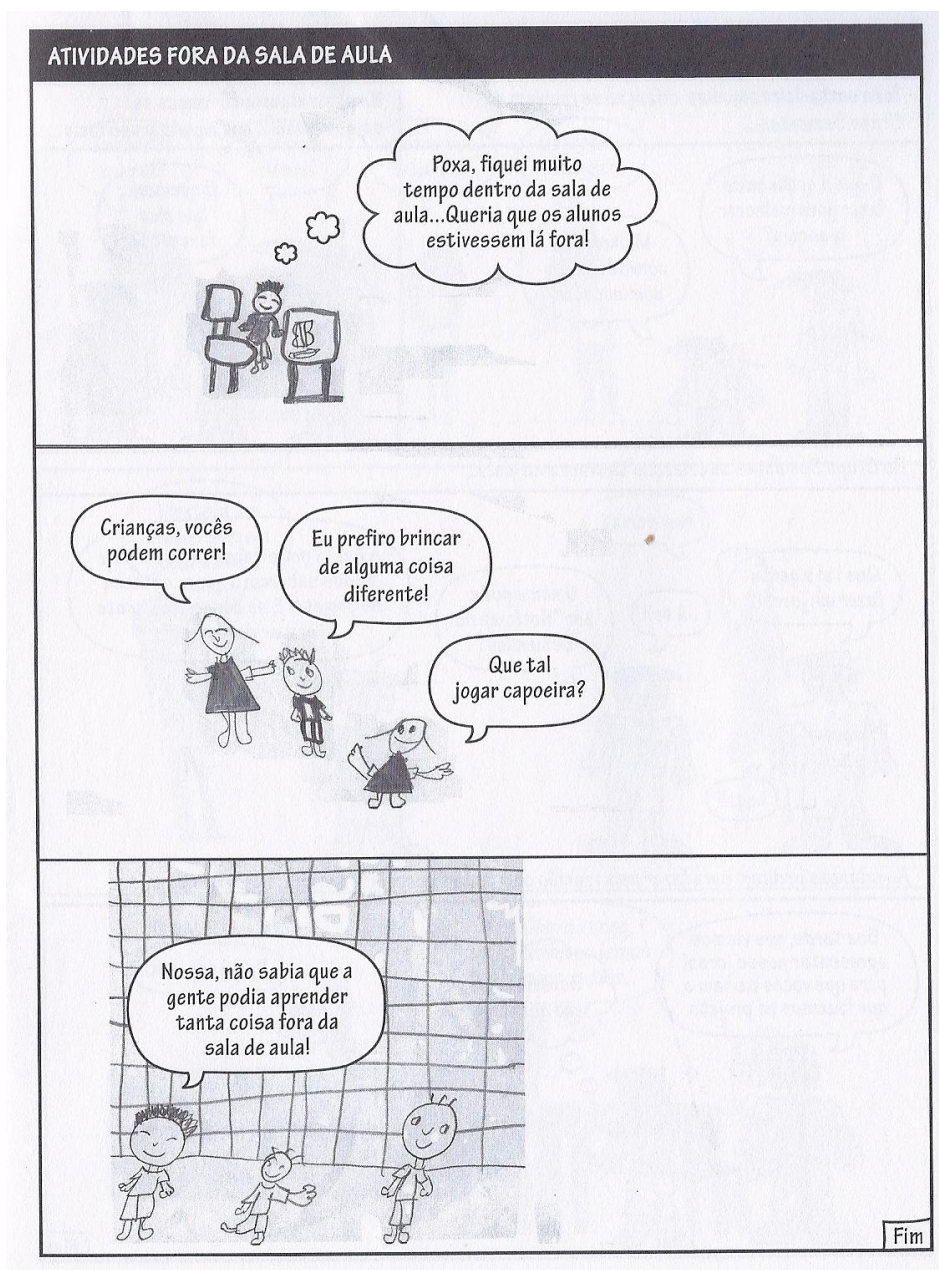


Imagem 19 – Tirinha 2

Jean Piaget já alertava que o currículo devia incluir elementos significativos à vida, o que significa reencantar os educandos para que sintam seu pertencimento ao Universo (algo que muitas vezes não foi desenvolvido quando criança ou adolescente). Não se aprende a amar a Terra apenas lendo livros ou ouvindo palavras que enaltecem sua beleza e importância, a experiência própria é fundamental. É preciso um profundo trabalho ecopedagógico a partir da vida

cotidiana, da subjetividade, da Leitura do Mundo nas suas diferentes dimensões (política, cultural, econômica, social, ambiental), em suas diferentes escalas – da relação entre o mais próximo e o mais distante.

Ao reorientar o currículo, a comunidade escolar como um todo tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas, resgatar, reafirmar, atualizar e vivenciar novos valores na relação com outras pessoas e com o planeta. Esse movimento de ação-reflexão-ação pode ser ampliado nas diferentes áreas do conhecimento. A questão que se coloca é: como os conteúdos desenvolvidos na matemática, português, ciências, história, geografia podem dialogar para despertar nos educandos a consciência de que o sentido das suas vidas não está separado do sentido do próprio planeta?

Nesta perspectiva, o desafio é superar práticas que burocratizam ou fragmentam a formação para a consciência planetária. Não se pode educar para uma cultura da sustentabilidade reservando dias, horários e disciplinas específicas para este fim, ou por meio de pacotes pedagógicos prontos. É preciso superar a visão de currículo enclausurado nas disciplinas e eleger eixos temáticos e temas geradores que ofereçam ferramentas para a construção de um futuro sustentável.

Assumida de forma interdisciplinar, a reorientação curricular das escolas sustentáveis supera a fragmentação dos conteúdos entre as diferentes áreas do conhecimento. Além disso, não busca somente aumentar o conhecimento do aluno, mas desenvolver a mudança de hábitos, atitudes, práticas sociais e competências para o exercício da cidadania planetária e gestão ambiental participativa nos espaços vividos. Para alcançar sociedades sustentáveis é fundamental optar por práticas pedagógicas que diminuam a distância entre o pensar e o fazer, de modo a acolher o sentir no processo de intervenção no mundo.

Ao reorientar o currículo, outros ecos ressoam e capacidades transdisciplinares são desenvolvidas: sentir, intuir, vibrar, imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, buscar causas e prever consequências; criticar, avaliar, sistematizar, tomar decisões, responsabilizar-se; ver nascer, tomar vida, crescer os sonhos, os projetos; celebrar a criatividade e a capacidade humana de se reinventar.

Para além de ser um documento, o currículo de uma escola sustentável precisa ser um convite para uma existência mais sustentável; o que também significa repensar as concepções de espaço, tempo, relações, vivências, atividades, projetos e avaliação.

4.2.3 Espaço e tempo

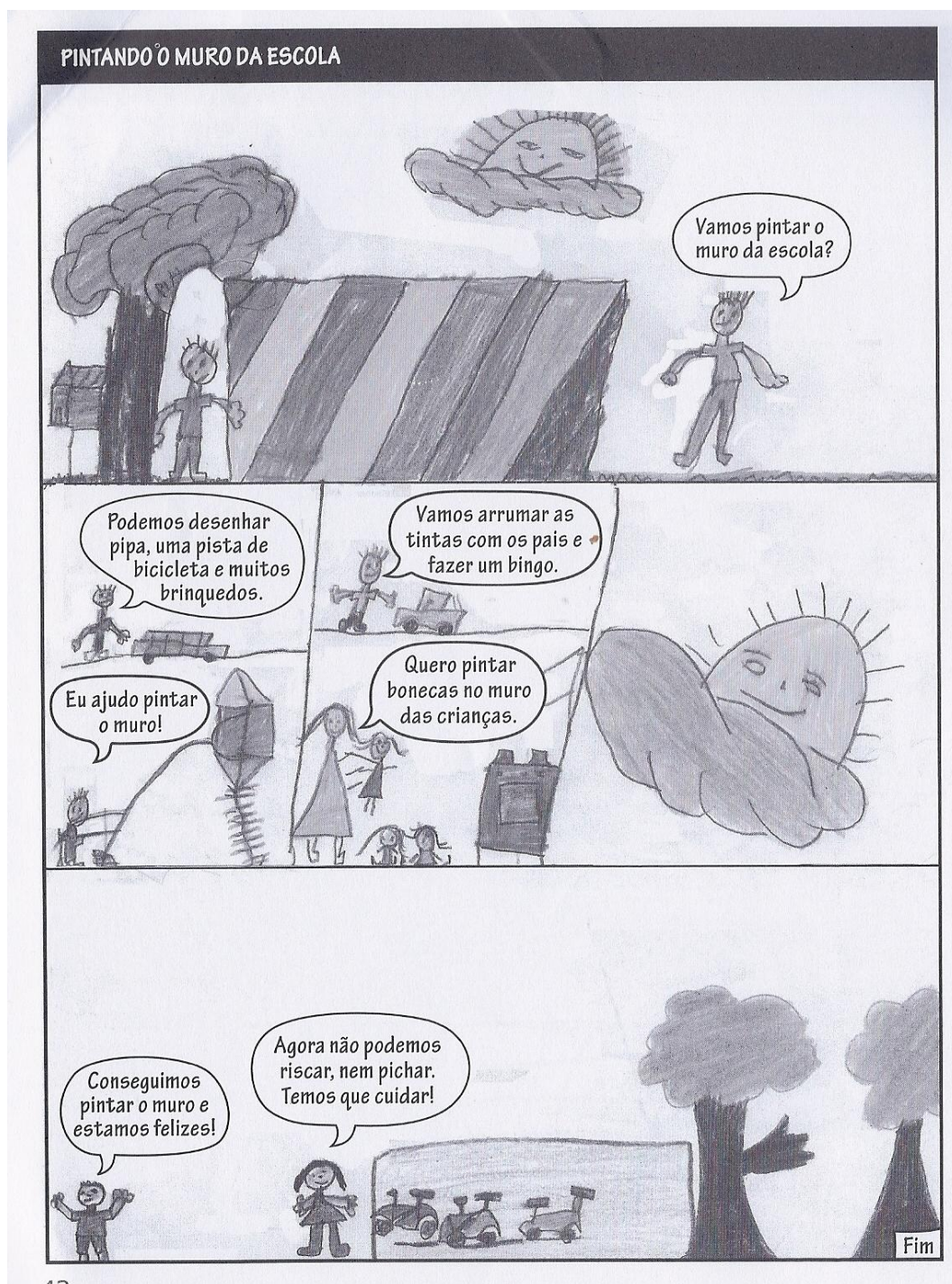


Imagem 20 – Tirinha 3

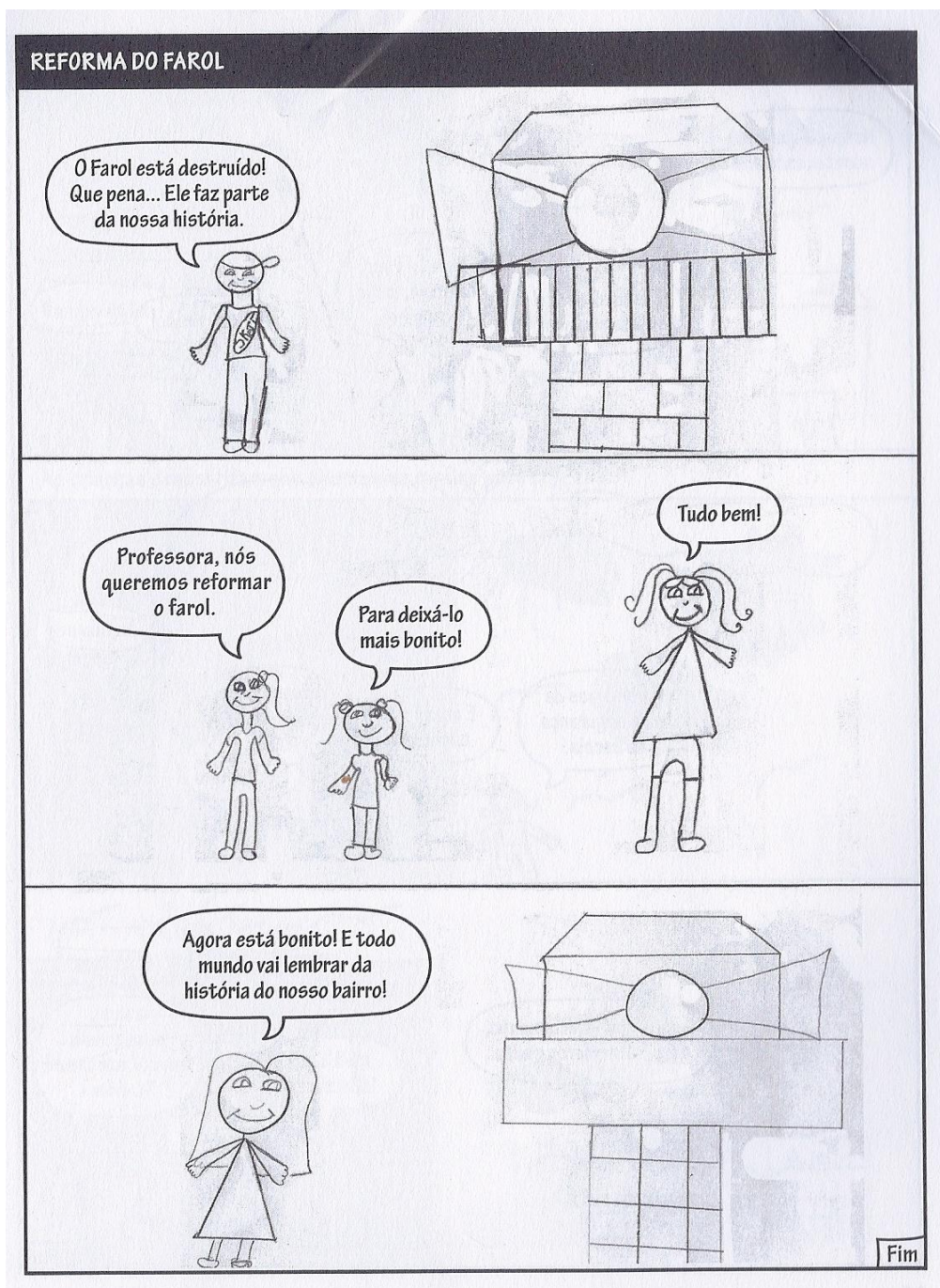


Imagem 21 – Tirinha 4

A forma como o espaço é concebido e organizado revela a concepção de criança e de aprendizagem que orienta a prática pedagógica. Nos ambientes escolares sustentáveis, os espaços precisam ser intencionalmente organizados por educadores e educadoras, com a finalidade de disponibilizar uma maior oferta de vivências e experiências interessantes que promovam estilos de vida sustentáveis.

Quando a criança tem a oportunidade de fazer aquilo que deseja dentre as possibilidades disponíveis na escola, formam-se sujeitos mais autônomos que

sabem fazer escolhas individuais e gradativamente aprendem a compartilhar experiências coletivas (inclusive com seus familiares e com a comunidade em geral). Muitas escolas já oferecem espaços de aprendizagem que estimulam atitudes simples e cotidianas para uma vida mais sustentável. A seguir será mencionada uma série de possibilidades já desenvolvidas em inúmeras escolas no Brasil e no Mundo, que foram divulgadas no ambiente infográfico virtual da Revista Nova Escola:

- *Construções*

- Uso de placas pré-moldadas, tijolo e concreto ecológicos;
- Construção de bancos de superadobe (feitos de terra colocada em sacos resistentes)
- Tintas à base de água
- Telhado verde, com plantas de pequeno porte que propiciam conforto acústico e térmico
- Uso de aberturas para boa circulação do ar

- *Água*

- Uso consciente da água, evitando lavar pátios com mangueiras e deixar torneiras abertas
- Sistema de cisterna para reutilizar a água da chuva a partir da captação feita por calhas instaladas no telhado, filtros, bomba e reservatório. Esta água pode ser utilizada para regar áreas verdes ou acionar as descargas dos banheiros

- *Energia*

- Colocação de bilhetes e cartazes próximos aos interruptores que lembram a importância de manter desligadas as luzes artificiais
- Não sobrecarregar tomadas com muitos plugues, evitando o desperdício de energia e acidentes
- Opção por equipamentos e produtos com selo de eficiência energética

- *Iluminação*

- Aumentar a iluminação natural com janelas e claraboias
- Uso de sistema fotovoltaico com placas instaladas no telhado com capacidade de converter a luz solar em energia elétrica
- Uso de lâmpadas de LED que economizam até 80% de energia

- *Espaço de Convivência*
 - Parque com brinquedos construídos com madeira certificada, aço ou borracha reciclados e/ou reaproveitados
 - Bibliotecas, videotecas e brinquedotecas com materiais compartilhados pelas turmas
- *Áreas Verdes*
 - Farmácia viva com espécies aromáticas e medicinais
 - Pomares com espécies frutíferas que atraem pássaros
 - Horta para cultivo de diferentes espécies, ampliando o contato com os ciclos orgânicos e promovendo o cuidado com os seres vivos
 - Composteira armazena cascas e restos de comida que, decompostos, transformam-se em adubo
 - Jardim permite o cultivo em espaços que não tem áreas próprias ao plantio
 - Ambientes de luz e sombra e podem servir de cenário para a vivência do lúdico
 - Uso de pisos permeáveis nas áreas externas, que auxiliam no escoamento de água, ajuda no controle da umidade do ambiente e minimiza problemas como enchentes
- *Mobilidade*
 - Acessibilidade é essencial para assegurar a mobilidade segura de pessoas com deficiência
 - Rampas e/ou elevadores
 - Barras de apoio
 - Chão tátil
 - Comunicação visual
 - Identificação de espaços na altura das crianças
- *Mobiliário*
 - Feitos com madeira certificada ou compensados de bambu
 - Acabamentos com resinas livres de elementos tóxicos
- *Recursos Pedagógicos*
 - Exposição dos trabalhos e produções das crianças
 - Uso sucata e subprodutos da indústria, como o papel
 - Construção de materiais pessoal, como cadernos
 - Manuseio de elementos naturais, como terra, sementes, cascas etc.

- Uso de materiais elaborados por grupos de produção solidária, como os uniformes e sacolas
- *Alimentação*
 - Merenda com produtos naturais, evitando industrializados
 - Self-service para evitar o desperdício de alimentos
 - Apresentação do cardápio com informações nutricionais dos alimentos
- *Resíduos*
 - Combate ao desperdício de copos plásticos, canudos, guardanapos e embalagens
 - Coleta seletiva dos resíduos gerados seja com cooperativas populares ou serviço público
 - Coleta do óleo de cozinha para reciclagem, evitando o entupimento de canos e a poluição do meio ambiente
 - Fabricação de sabão ecológico com óleo essencial de fácil decomposição

Para além dos espaços dentro da escola, há ainda uma diversidade de possibilidades externas na comunidade de entorno: praças, parques, museus, bibliotecas, espaços de lazer e convivência, etc. Mas toda essa diversidade de espaços não assegura o pleno desenvolvimento das crianças, que também está atrelado aos ritmos de sua aprendizagem. Superando a ideia de que o tempo se trata apenas de um mero ajuste/adaptação da criança às exigências dos sistemas de ensino, ele pode ser pensado como ciclos constituídos pelos momentos necessários para cada criança construir os conhecimentos pretendidos.

Na escola sustentável, as rotinas precisam ter uma flexibilidade para garantir o tempo para diferentes tipos de vivência, em diferentes espaços de aprendizagem (dentro e fora da escola). A possibilidade das crianças se organizarem para isso depende em muito do acesso permanente ao planejamento (diário, semanal, mensal, semestral ou anual), para que possam participar com opiniões sobre o que vai acontecer e aprender a lidar com suas ansiedades e expectativas.

Além disso, os tempos orgânicos dos próprios indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem também são elementos a serem considerados. Por exemplo, quais espaços e oportunidades de aprendizagem podem ser potencializados quando as crianças chegam dispostas nas escolas? E logo após a merenda? E no final do dia quando já estão cansadas?

Finalmente, as estações do ano são potenciais marcos temporais que devem ser considerados no currículo da escola sustentável. Quando observados e vivenciados os ciclos da natureza, as crianças estabelecem vínculos de pertencimento ao próprio planeta, o que é essencial para a formação da consciência planetária.

4.2.4 Relações

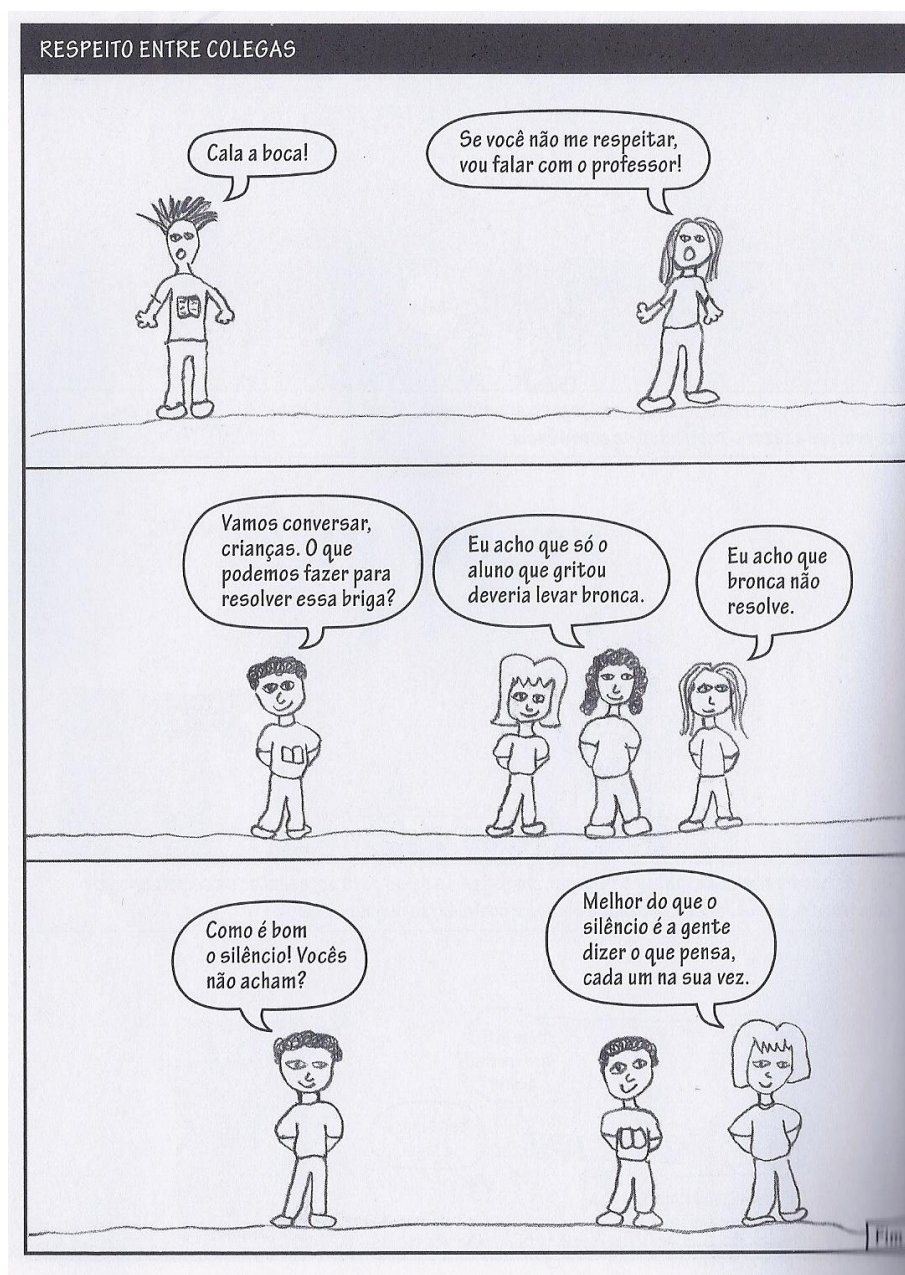


Imagem 22 – Tirinha 5

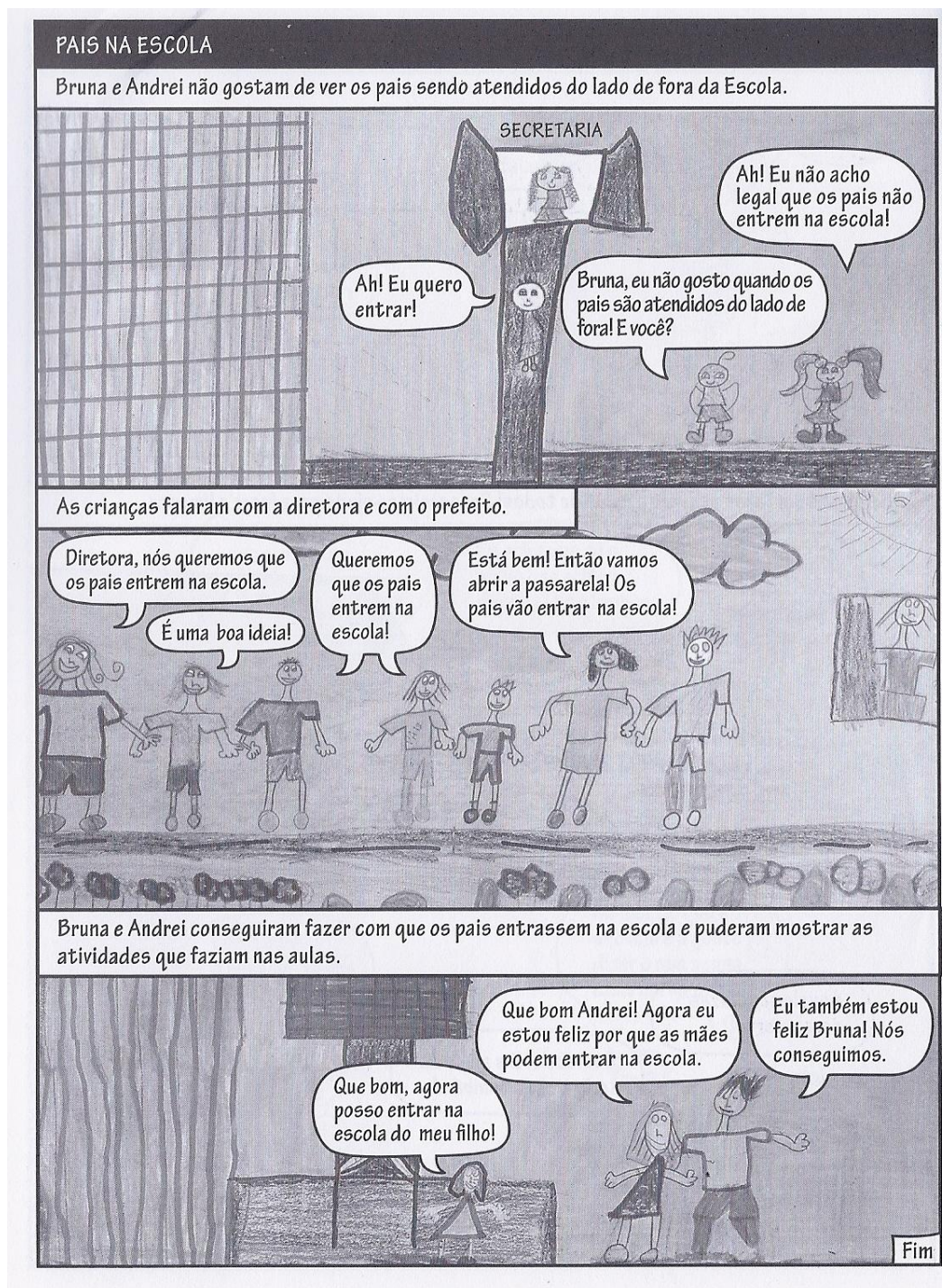


Imagem 23 – Tirinha 6

Os personagens retratados pelas crianças de Osasco revelam que o ser humano é um sujeito de relações, como ensinou Paulo Freire. A escola sustentável precisa ser um ambiente onde se aprende a ser com o outro em meio a toda a diversidade ali presente, pois o viver e o conviver de forma respeitosa, solidária e harmoniosa devem se constituir como características fundamentais dos processos ecopedagógicos.

Conforme documentos oficiais referentes à Educação Infantil (COEDI) e ao Ensino Fundamental (resolução CNE/CEB 4/2010 – § único do artigo 23), a dimensão do cuidar/educar é imprescindível no processo ensino e aprendizagem em todas as modalidades de ensino. Cuidar é um ato em relação a si e aos outros, construído pelas dimensões intelectual e expressiva, de respeito às diferenças e singularidades de cada um, de compromisso com o bem comum.

Outra questão central é a relação democrática entre adultos e crianças. Falar das relações estabelecidas nas instituições de ensino é, inevitavelmente, falar do tratamento estabelecido entre os educadores e as crianças, entre as crianças entre si e entre todos os envolvidos no processo educativo, incluindo as famílias e demais profissionais presentes na escola. Estão envolvidas aí questões relativas a hierarquias e relações de poder, ao tom de voz com que se fala com as crianças, bem como a posição do corpo em relação a elas. Esses sinais sutis de como se dão os relacionamentos entre os adultos, e destes com as crianças na escola, são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de solucionar as situações de conflitos e de discordâncias em suas vidas tendo como referência a cultura de paz.

Uma escola sustentável entende que as crianças são sujeitos capazes, que, ativamente, exploram o espaço e não “esperam” os conhecimentos que lhes são transmitidos pelo professor. A oportunidade de expressão é valorizada, assim como as mais variadas maneiras de expressão da criança (fala, texto, desenho, pintura, faz de conta, teatro, modelagem, entre outras). Deste modo, adultos e crianças tornam-se sujeitos aprendentes, intercedidos pelo uso de múltiplas linguagens artísticas, culturais e midiáticas.

O processo de aprendizagem necessita ser colaborativo e dialógico, envolvendo a participação da criança em toda a sua extensão: não apenas na execução da atividade, mas também em seu planejamento e avaliação. Isso significa compartilhar com elas todas as atividades que serão para que possam sugerir, se lembrar de combinados feitos e indicar o que desejam vivenciar primeiro.

Outro aspecto importante é motivar a relação entre grupos de diferentes idades e níveis de conhecimento, pois troca de experiências entre aqueles que já sabem e que ainda não sabem é uma forma de obter respostas exitosas. Nesse

sentido, é necessário que as escolas sustentáveis reflitam sobre as oportunidades de interação entre os diferentes segmentos escolares e entre as crianças de diferentes idades para que a corresponsabilização pela sustentabilidade do ambiente comum respeite as diferenças entre os grupos etários.

O diálogo permanente com a família e a comunidade é essencial na efetivação da proposta das escolas sustentáveis. Elas precisam estar diariamente abertas para que pais/mães e responsáveis vejam e conheçam sua rotina e se sintam acolhidos. À medida que a comunidade estabelece relações horizontais, democráticas, de confiança, de troca de informações, de colaboração e de sustentabilidade, cada vez é mais estreitada a rede de interações entre o ambiente escolar, o local, a região e o planeta.

Nas escolas sustentáveis, os momentos abertos à comunidade (reuniões, assembleias, encontros, feiras, mostras, exposições, festivais, oficinas, etc.) são estratégicos para disseminar valores e atitudes em prol de uma vida mais sustentável; são oportunidades de integrar culturas e histórias de vida, proporcionando vivências que problematizam e revelam o contexto socioambiental do local onde está inserida; são oportunidades para articular e mobilizar a comunidade na promoção de processos de gestão ambiental participativa.

É importante ressaltar que na escola sustentável a relação com a comunidade precisa ser permanente. Para isso são constituídos colegiados envolvidos na gestão democrática das instituições, que têm a responsabilidade de tecerem um diálogo entre os objetivos educacionais para promover a cidadania planetária. À medida que conta com o olhar e as considerações de todos os sujeitos que a constitui (crianças, gestores, professores, familiares, funcionários), a comunidade se assume como agente transformador e responsável pelo ambiente em que vive. Isso contribui para o aumento da qualidade de vida da população e para o aumento da autoestima de todos os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos.

4.2.5 Vivências: atividades e projetos

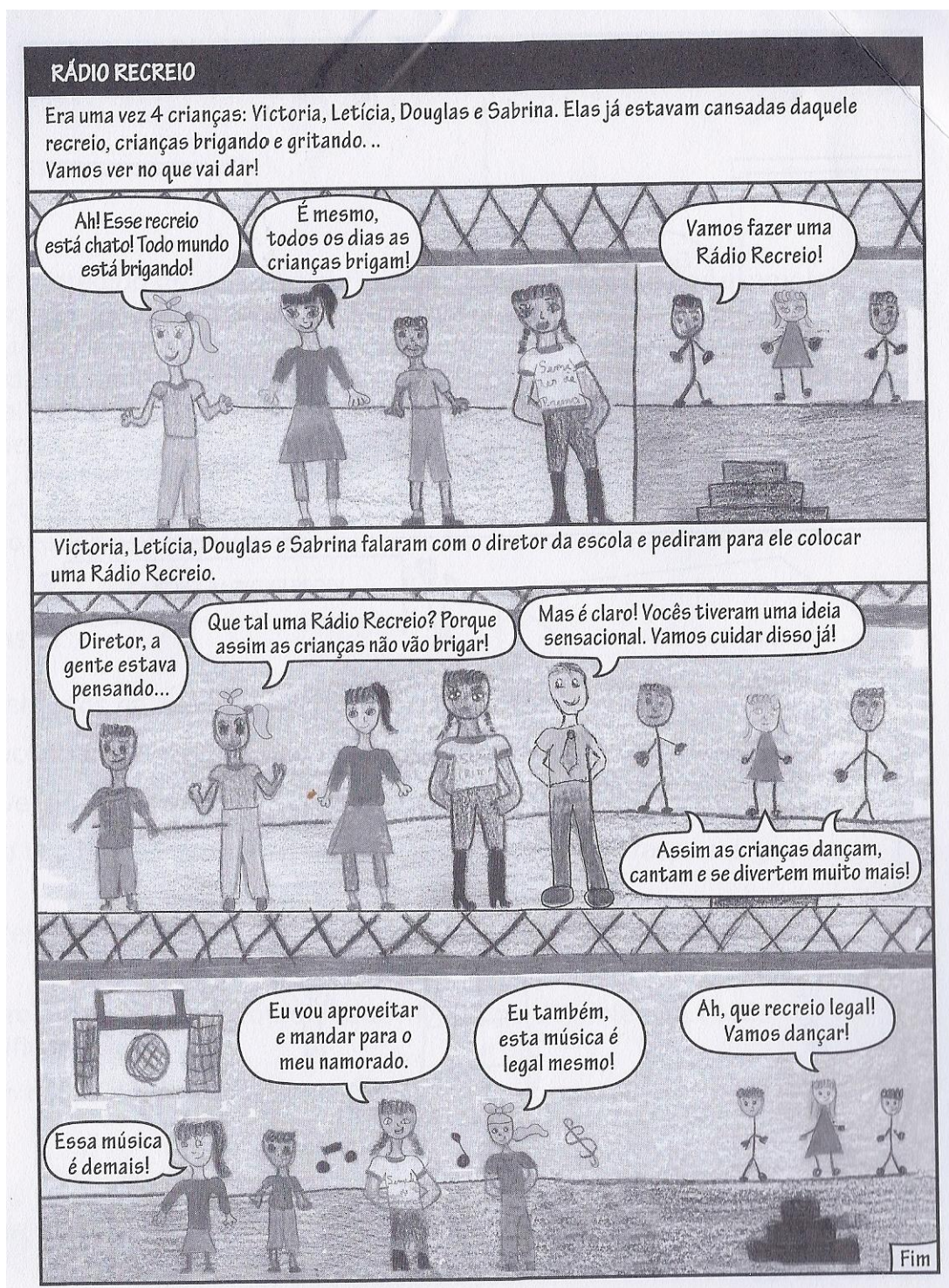


Imagem 24 – Tirinha 7

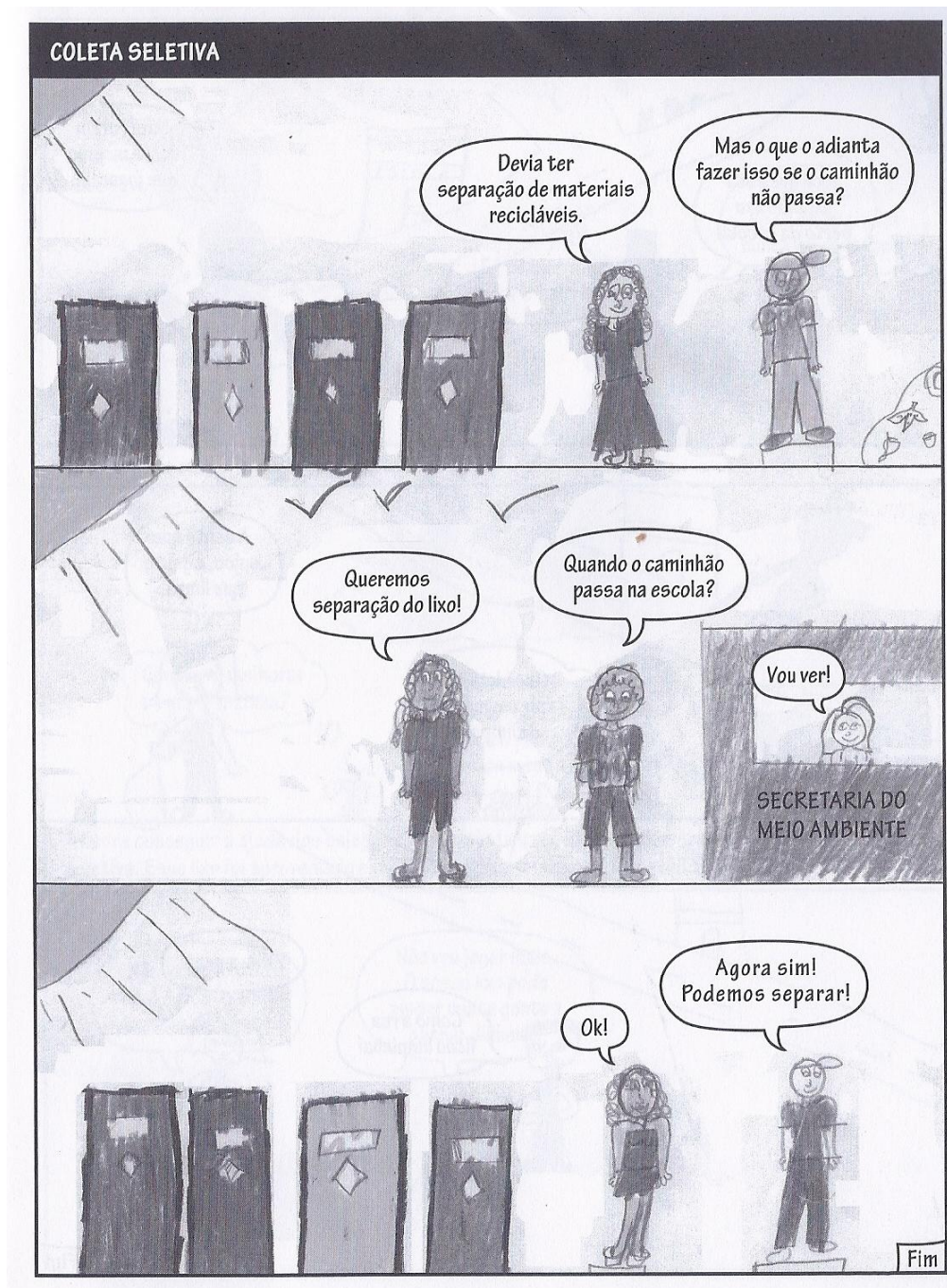


Imagem 25 – Tirinha 8

A escola sustentável precisa garantir a oportunidade de vivenciar a cultura de paz e construir novas aprendizagens e conhecimentos em vista da sustentabilidade. Para isso, deve oferecer às crianças um ambiente acolhedor, aconchegante, desafiador, curioso, criativo e repleto de oportunidades que na vida cotidiana ela não tem ou não teve acesso. De acordo com Mello,

[...] a criança precisa estar em atividade para aprender, para isso precisamos acabar com os tempos de espera, com as atividades prontas e

semiprontas, em relação às quais a criança tem pouca participação. Quanto maior for a participação da criança, mais acertamos na atividade que forma crianças curiosas, interessadas, inteligentes e solidárias, educadas, disciplinadas e cidadãs (MELLO, 2010, p. 38).

O envolvimento de toda a comunidade escolar no planejamento dos trabalhos pedagógicos é essencial; para isso a escola deve estabelecer uma relação dialógica em que todos possam se ver, se expressar, defender e compartilhar seus pontos de vista. Além da participação, a apropriação ativa do conhecimento está atrelada à realização de atividades significativas (livres, diversificadas e dirigidas) de acordo com o contexto local, intencionalmente voltadas ao desenvolvimento de valores e qualidades humanas. Portanto, a seleção dos conteúdos em uma escola sustentável reconhece como ponto de partida as experiências vividas pelas crianças para ampliar suas possibilidades de se relacionarem com o outro e com o mundo, transformando-o e sendo transformadas por ele.

- a) Atividade livre: considera o direito de fazer a gestão do tempo, de modo que aprendem a planejar seu tempo. A principal função do professor é organizar o espaço de modo que a criança tenha a opção de escolher, conforme os materiais disponíveis no ambiente, a atividade e como quer realizá-la, sozinha ou com outros parceiros. Este tipo de atividade serve para o professor observar suas turmas, ver como resolvem os problemas que surgem e como cada criança desenvolve e amplia habilidades.
- b) Atividade diversificada: são apresentadas algumas atividades (por exemplo, três ou quatro jogos) a serem realizadas por grupos de crianças, e cada criança, individualmente, escolhe a qual destas pretende dedicar-se. Isso é um exercício de diálogo e organização, pois entre elas definem o que vão fazer, as responsabilidades de cada um, os acordos/combinados do grupo, a disposição dos corpos e materiais no espaço/tempo e avaliam o resultado.
- c) Atividade dirigida: ação direcionada que introduz novas atividades, novos materiais, como podem ser usados e como se dará sua organização no ambiente escolhido. O professor é responsável pelo planejamento dos momentos, ao definir o que será apresentado às crianças e como a apresentação será organizada, ao controlar o tempo e dinâmicas, mas não o resultado final, o qual é enriquecido pelas experiências das próprias crianças.

Além da aprendizagem por atividades, os projetos de intervenção são outro tipo de vivência que caracteriza uma escola sustentável. O ensino da sustentabilidade é potencialmente desenvolvido a partir de projetos, pois enfatizam o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a análise, a cooperação, a liderança e a capacidade de comunicação. Na construção dos projetos, é criado um clima de colaboração nas definições das etapas a serem perseguidas, na consulta às diferentes fontes de informação, na coleta de material de investigação, na manipulação deste material, na formulação de interpretações sobre a realidade vivida e na sugestão de formas de intervenção para transformá-las em prol da sustentabilidade.

Um projeto não pode ser entendido apenas como um tema de estudo, mas sim como uma possibilidade para o professor alicerçar seu planejamento em situações de interesse da comunidade. Portanto, eles favorecem a reflexão sobre as próprias ações e situações vividas e se concretizam no cotidiano das instituições escolares e da comunidade, favorecendo o cuidado com espaços coletivos e o bem comum.

Quando o currículo é organizado a partir de atividades e projetos que articulam os interesses das turmas, a prática pedagógica oferece vivências sintonizadas com a curiosidade das crianças. Ao interagir, interpretar e se relacionar com uma situação atribuindo-lhe sentido, as crianças passam a perceber o elo entre o que se aprende e a maneira como se sente no mundo. Deste modo, a personalidade é desenvolvida desde a infância com um sentimento de corresponsabilidade pelas situações vividas cotidianamente.

No lugar das diferentes áreas do conhecimento, o currículo da escola sustentável passa a se referenciar em campos transversais de vivência fundamentados nas premissas da sustentabilidade. A ideia é que esses campos de vivências se inter-relacionam, favorecendo um trabalho integrado e orgânico que respeita a autoria dos professores e a identidade das turmas. Em outras palavras, os campos de vivências não são estanques, são flexíveis e abertos à experiência da cidadania planetária desde a infância:

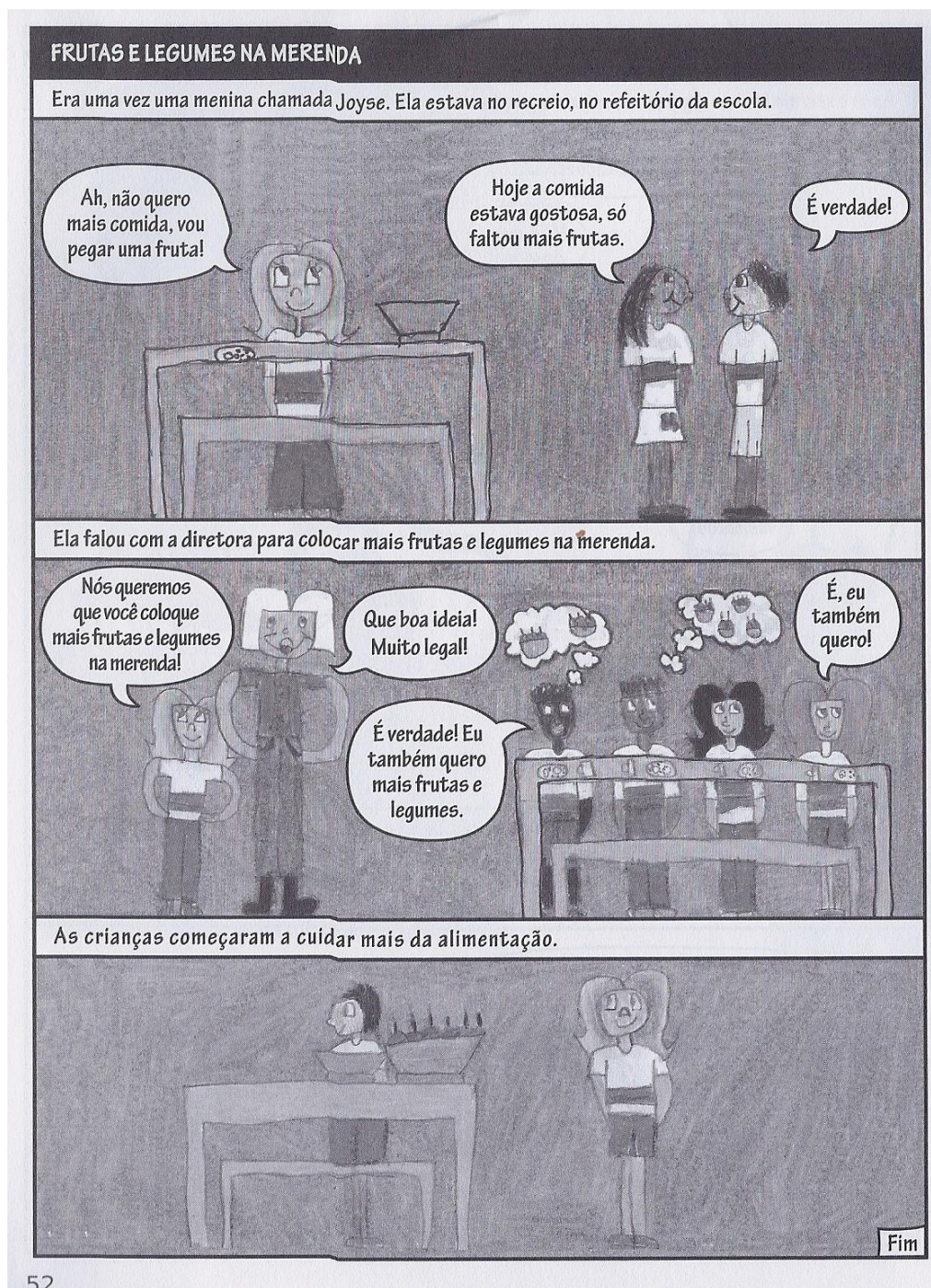
- a) Campo do ecopercepção: a educação dos sentidos promove nas crianças uma forma elaborada de perceber a complexidade do mundo ao seu redor, permitindo a expressão através das diferentes linguagens que manifestam as relações estabelecidas entre as pessoas, elas e o ambiente. Envolve todo o

universo lúdico do faz de conta, dos jogos, das brincadeiras e vivências nas mais diferentes linguagens (oral e escrita, matemática, plástica, musical, corporal, tecnológica, midiática).

- b) Campo da participação socioambiental: a educação política e ética prevê, provoca e viabiliza o encontro entre sujeitos diferentes que compartilham espaços e tempos, permitindo formar uma referência mais ampla da sua relação com o outro, para além do seu próprio bem-estar. Envolve as experiências de fala e de escuta, decisão coletiva, de autonomia, de democracia e de participação, considerando a criança um sujeito de desejos e interesses capazes de contribuir para a gestão sustentável dos ambientes onde vive.
- c) Campo da ecologia dos saberes: a educação do pensamento valoriza as explicações e interpretações do mundo na perspectiva da criança. Envolve as experiências de interesse da criança em conhecer locais e histórias distantes no tempo e no espaço, de compreensão da diversidade étnica e racial, social, geográfica, histórica e ambiental, etc.
- d) Campo da ciência ambiental: a educação propicia experiências e observações por meio da ciência, que possibilitem uma aproximação do conhecimento científico e o questionamento do senso comum. Envolve diferentes dimensões do processo de construção do conhecimento: a observação, a investigação, a comparação, a análise, a discussão, a elaboração de explicações sobre as coisas observadas com relatos, registros e conceitos criados pelas próprias crianças.

Enfim, o currículo de uma escola sustentável está centrado na construção de uma cidadania planetária que se fundamenta em valores e atitudes em vista da sustentabilidade. Isso exige um diálogo estreito entre a teoria e a prática, o que não pode ser avaliado de acordo com os moldes mais tradicionais da educação.

4.2.6 Avaliação: documentação pedagógica



52

Imagem 26 – Tirinha 9

Na escola sustentável, a avaliação precisa respeitar os tempos de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos e grupos ecológicos. É importante identificar dados e informações sobre os processos ecopedagógicos individuais e

coletivos, mas que não sejam meramente quantitativos, classificatórios e geradores de cobrança, ansiedade, medo e constrangimento.

Todas as crianças são capazes de aprender, portanto a avaliação se caracteriza como um mecanismo de acompanhamento que busca identificar desafios para o exercício da cidadania planetária desde a infância. O objetivo é reorientar a prática pedagógica na perspectiva da sustentabilidade, de modo que as crianças estabeleçam uma relação consciente com aquilo que percebem, que sentem, que sabem ou não sabem sobre si mesmo, sobre os grupos em que se relacionam, sobre os espaços que frequentam, sobre o planeta.

Para que o processo avaliativo seja formativo, ele deve ser pensado como uma forma das crianças se apropriarem do conhecimento, o que requer uma ampla diversidade de situações e instrumentos avaliativos. Por exemplo, a construção de portfólios em que são apresentadas atividades significativas para a aprendizagem, bem como os objetivos pretendidos e os resultados alcançados com cada uma delas. Ou então, a *roda de conversa* ao final do dia para ouvir das crianças o que foi relevante, o que poderia ter sido melhor, o que foi bom e o que não foi, como o grupo pode fazer para que seja melhor da próxima vez.

Outro aspecto a ser considerado é que a avaliação também esteja voltada à própria prática docente, o que contribui para verificar se está corretamente orientada. Nessa perspectiva, a avaliação precisa ser incorporada ao fazer pedagógico do professor por meio de registros e documentação (relatórios, imagens, filmes, produções das crianças, diálogos, etc.) sobre o percurso de aprendizagem de cada criança e de cada grupo: o que foi significativo, como foi recebido pelas crianças, se a escolha do espaço foi adequada, como foi feita a organização, o que precisa ser repensado.

Conforme afirma Mello (2010), a prática de documentação pedagógica faz o professor repensar sua ação e reorganizá-la, na medida em que aprofunda a compreensão do significado da infância e do contexto em que ela está inserida. O professor tem a oportunidade de conhecer a criança mais integralmente – suas curiosidades, suas vozes e expressões, seus conhecimentos, suas experiências, seus ritmos e tempos próprios de aprendizagem. Quando identifica os avanços e as dificuldades de cada uma e do grupo, considerando os perfis e caracterizações iniciais, o professor obtém um material que lhe oferece subsídios para elaborar um planejamento mais significativo à comunidade escolar.

Levando em conta que a escola sustentável busca desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para a intervenção individual e coletiva na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade da vida no planeta, quatro dimensões precisam ser verificadas no início, ao longo e no fim de todo e qualquer processo ecopedagógico:

- a) autoavaliação, identificando as responsabilidades que as crianças assumem em relação ao próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- b) aprendizado, identificando quais habilidades foram adquiridas para o cuidado consigo mesmo, com o outro, com a comunidade local e planetária; bem como quais foram as mudanças individuais e coletivas de atitude para modos de vida mais sustentáveis;
- c) processo, identificando quais foram os desafios e as estratégias para superá-los em termos de ambiência, infraestrutura, materiais, prática ecopedagógica, envolvimento dos diferentes segmentos escolares, gestão democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- d) impacto, identificando quais foram as transformações em termos de sustentabilidade alcançadas em cada sujeito, no grupo, na comunidade e no planeta.

Por tudo isso, há que se considerar que em uma escola sustentável a avaliação é parte orgânica e indissociável do cotidiano escolar, pois oferece indicadores que permitem reorientar o currículo, o espaço, o tempo, as relações e as vivências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha fala [...] estava acrescida de um significado que antes não tinha. Era, no momento [...] em que a comunhão não era apenas a de homens e de mulheres e de deuses e ancestrais, mas também a comunhão com as diferentes expressões de vida. O universo da comunhão abrangia as árvores, os bichos, os pássaros, a terra mesma, os rios, os mares. A vida em plenitude. (FREIRE, 2000).

Mesmo com a crescente consciência planetária, ainda são muito tímidas as mudanças no modelo educacional, mas algumas experiências concretas demonstram que iniciativas de sustentabilidade vêm ganhando força. Nesta dissertação foi analisada a experiência do município de Osasco que assumiu o desenvolvimento sustentável como eixo da política de governo, comprometendo-se em promovê-la em todos os níveis de ação.

O desafio apresentado à Secretaria Municipal de Educação e demais órgãos gestores das políticas públicas foi justamente o de construir estratégias democráticas para que cada munícipe revelasse suas capacidades e sua imaginação na busca da autorrealização e do bem-viver num ambiente comum. Desta forma, foram desenvolvidos processos de participação junto às comunidades escolares para atualização do PME, do SME, dos PEPPs e PTAs; e foram redefinidos conceitos, indicadores e instrumentos pedagógicos que dialogam com a cultura da sustentabilidade.

Tanto a experiência de Osasco como os desdobramentos mais recentes da Pedagogia da Terra apontam para a necessidade de uma ecoformação para toda a sociedade, pois pouco servirão os modelos e normas preestabelecidos se não houver a valentia de readequá-los às exigências da nova realidade do planeta. Para que a população de Osasco se reconhecesse como parte integrante de um imenso cosmos, assumisse novos valores e princípios baseados na solidariedade, na afetividade e na transcendência, superasse a lógica da competitividade e da acumulação, foi necessário desenvolver processos iniciais e continuados de formação para a cidadania planetária.

Foi justamente isso que a Unesco reconheceu quando selecionou o Projeto Sementes de Primavera para participar da Conferência Internacional da DEDS (2009). De acordo com os documentos referenciais da DEDS, a efetivação da

educação para a sustentabilidade depende da reorientação das abordagens educacionais – currículo e conteúdo, pedagogia e avaliações – com a participação de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (sobretudo os educandos). Nesse sentido, o Projeto Sementes de Primavera dialogou com o contexto de cada unidade educacional para promover a participação das crianças na gestão democrática do ambiente escolar. Fundamentado na ecopedagogia, o projeto desenvolveu práticas educacionais centradas na vida das crianças e de seus familiares, levando em conta seus hábitos, suas culturas, suas identidades, suas dinâmicas de pertencimento à escola, ao local e ao planeta.

Em cada uma das atividades do projeto, as expressões das crianças sobre o que pensam da escola e da comunidade, bem como suas propostas para solucionar os problemas identificados, foram sistematizadas nos relatórios de acompanhamento pedagógico e nas produções dos grupos sementes. Como exemplo, podem ser mencionadas as tirinhas de gibi apresentadas no último capítulo, que revelaram a urgência de se reunir forças e lutas que começam muito próximas – na sala de aula, na escola, na família, na rua, na comunidade, no bairro, na cidade –, estabelecendo relações com os âmbitos regional, nacional e global. Essas reflexões permitiram ampliar o conceito de escola sustentável que vem sendo construído no Brasil e no mundo na última década.

Aqui vale retomar a hipótese desta dissertação: de que o desenvolvimento do Projeto *Sementes de Primavera* promoveu a cidadania planetária desde a infância nas unidades educacionais da rede municipal de Osasco, além de oferecer indicadores que ampliam o conceito de escola sustentável em termos curriculares. O desafio é que as novas concepções de educação, espaço, tempo, relações, vivências, atividades, projetos e avaliação sejam intercambiadas entre sujeitos, instituições, governo e organismos internacionais que atuam para que o processo de ensino e aprendizagem seja realmente pertinente à proposta de sustentabilidade que se pretende construir. Para isso, faz-se necessário:

- a) conhecer mais profundamente as práticas curriculares das escolas que atuam na perspectiva da educação para a sustentabilidade;
- b) ampliar os diálogos e estudos sobre escolas sustentáveis nos diferentes espaços de formação dos profissionais da educação e nos colegiados de participação socioambiental, com especial atenção às contribuições das crianças;
- c) identificar e compartilhar práticas ecopedagógicas com sentidos e significados,

- que reflitam sobre a existência sustentável em suas várias dimensões;
- d) organizar currículos com base em valores, princípios e atitudes necessários ao exercício da cidadania planetária;
 - e) oferecer processos de formação inicial e continuada para a comunidade escolar, consolidando a concepção e as práticas de uma escola sustentável;
 - f) registrar e sistematizar os processos de ensino e aprendizagem, de forma a socializar a reflexão e as experiências coletivas proporcionadas pelas escolas sustentáveis.

Os pontos mencionados acima são um chamado para que todos os interessados participem da construção coletiva de novas concepções e práticas no campo das escolas sustentáveis. Há de se criar um entendimento comum sobre a necessidade de se repensar as instituições escolares e os sistemas educacionais como um todo, pois educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional. Requer uma inserção participativa do indivíduo numa comunidade local e global ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a ecopedagogia contribui quando sugere uma nova forma de governabilidade dos sistemas de ensino, fundamentada na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova abordagem que associa direitos humanos e direitos planetários, desenvolvendo a capacidade de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra.

A escola sustentável se caracteriza por este tipo de projeto ecopedagógico, que se abre em uma espiral de parcerias com a comunidade local e planetária para o desenvolvimento de processos ampliados de sensibilização, pertencimento, corresponsabilização e intervenção organizada em vista de estilos de vida mais sustentáveis. Portanto, atua no mosaico socioambiental da escola a partir de diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida e à readequação gradual e permanente da escola às premissas da sustentabilidade comunitária.

Esta dissertação buscou analisar criticamente um momento histórico na vida dos munícipes de Osasco que se envolveram ativamente nas discussões e reflexões sobre a educação e construíram novas propostas, revendo prioridades, objetivos, metas, prazos e formas de acompanhamento da qualidade social da educação.

Ao contrário de uma quantidade inúmera de dissertações que dão ênfase a uma experiência exitosa de excelência, esta dissertação versou sobre a realidade de

uma rede pública que se abriu para uma dimensão complexa da educação ambiental. A partir do protagonismo das crianças na gestão democrática, foi possível reconhecer uma infância aberta e sensível às questões socioambientais. Foram elas que primeiramente reconheceram (de forma lúdica) que as escolas precisam assumir a cidadania planetária como foco transversal a todas as práticas curriculares.

Nesse sentido, a esperança para um profundo e duradouro processo de reinvenção das escolas reside nos alunos. Eles têm uma profunda paixão por fazer as escolas funcionarem e estão conectados no futuro de forma que nenhum adulto está. Eles têm imaginação e formas de ver coisas que ainda não foram formatadas pelo processo de educação formal. E eles estão clamando para serem envolvidos, para se tornarem mais responsáveis pelo seu meio ambiente.

Foram doze as estações do ano que precisei para semear, cultivar e colher os frutos desta dissertação.

Assim como no Primavera, a fundamentação teórica cresceu e se enraizou no capítulo primeiro – *O movimento da educação ambiental na perspectiva da cidadania planetária* –; de modo que procurei coroar com flores os ramos que vieram a crescer nos momentos seguintes do texto.

Assim como no verão, a reflexão sobre a rede municipal de educação de Osasco esquentou no capítulo segundo – *Participação infantojuvenil na gestão educacional de Osasco* –; suei demais para evitar equívocos enquanto autora, pois em alguns momentos foi difícil não mesclar o olhar de pesquisadora e de coordenadora do Projeto Sementes de Primavera.

Assim como no outono, folhas (de papel) foram liberadas para o mundo no terceiro capítulo; através das lentes das crianças de Osasco aprendi que a escola sustentável só tem sentido como um projeto que reúne sonhos e iniciativas da comunidade escolar como um todo, dentro e fora dos espaços formais de educação.

Assim como no inverno, percebo que finalizar uma dissertação de mestrado é ficar um tempo ociosa; é criar condições de “esperançar”, de ter esperança de que podemos construir novos ecos de aprendizagem para o planeta.

Que venham as próximas primaveras, os próximos verões, outonos e invernos... E que junto com eles, cresçam crianças acolhidas por políticas educacionais que favoreçam o exercício da cidadania planetária desde a infância.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. **Justiça ambiental**: novas articulações entre meio ambiente e democracia. Disponível em: <<http://www.fase.org.br/projetos/clientes/noar/noar/UserFiles/17/File/JANovasArticulacoes-%20ms.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- AGENDA 21. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=575&idMenu=9065>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- ANAIS audiovisuais da II Conferência Municipal de Educação de Osasco. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 1 DVD.
- ANTUNES, Â. **Leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. (Org.). **Conselho de Escola**: formação para e pela participação. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____.; TOMCHINSKY, J. (Org.). **Sementes de Primavera**: cidadania desde a infância. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- ARRUDA, M.; BOFF, L. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos – uma visão a partir do sul. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BOFF, L. **As quatro ecologias**: ambiental, social, mental e integral. Disponível em: <<http://leonardoboff.com/site/lboff.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- _____. **Princípio-Terra**: volta à Terra como prática comum. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Saber Cuidar**: ética do humano. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos).
- BORDIGNON, G. **Documento Orientador para o Desenvolvimento da Proposta de Organização do Processo de Avaliação e Reestruturação do Plano**

Municipal de Educação de Osasco. Osasco: [s.n.], 2008. Mimeografado.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos:** escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. **Minha casa, o mundo.** Aparecida: Idéias e Letras, 2008.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988.

BRASIL. **Decreto 7.083/2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.795/99.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/ca_propresolcne.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA.** 3. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Consumo Sustentável:** manual de educação. Brasília: MMA/MEC/IDEC/CONSUMERS

INTERNATIONAL, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Plano Nacional sobre Mudança no Clima**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/169/_.../169_29092008073244.pdf>. Acesso em 10 jan. 2011b.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 jul. 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

CAPRA, F. **Conexões Ocultas**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARTA da Ecopedagogia: em defesa de uma Pedagogia da Terra. Disponível em <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

CARTA da Terra. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

CORRAGIO, J. L. **Desenvolvimento Humano e Educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa de educação para todos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

CRADY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa Participante**. Brasília: Líber Livro, 2004.

DIEGUES, A. C. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. São Paulo: Hucitec, 2004.

FERRERO, E. M.; HOLLAND, J. **Carta da Terra**: reflexão pela ação. São Paulo: Cortez/IPF, 2004. (Guia da Escola Cidadã).

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. Educar para uma vida sustentável. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 12, n. 46, p. 12-15, maio/jun. 2008.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOHN, M. da G. **O Protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIDDENS, A. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

GUTIÉRREZ, F. **Pedagogia para el Desarrollo Sostenible**. Heredia, Costa Rica: Editorialpec, 1994.

_____; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

HARRIS, Alma. **Leading sustainable schools**. London: Specialist Schools and Academies Trust, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUNDERTWASSER, F. **Complete graphic work**: 1951-1976. Vienna: Prestel, 2008.

_____. **KunstHausWien**. Wien: Taschen, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JACOBI, P. Educação Ambiental: a construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

JUNIOR, L. A. F. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

KURZ, R. **O Colapso da Modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAYARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYARGUES, P. P. (Org). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; LOUREIRO, C. F. B.; CASTRO, R. S. (Org.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. **Reflexões sobre consumo responsável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEGAN, L. **A escola sustentável**. Eco-alfabetização pelo ambiente. São Paulo: Imprensa Oficial & Pirenópolis: IPEC, 2007.

LENOIR, R. Objeto Sociológico e Problema Social. In: CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; MERLLIÉ, D.; PINTO, L. **Iniciação à Prática Sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LENZI, L. C. **Sociologia Ambiental: risco e sustentabilidade na modernidade**. Bauru: Edusc, 2006.

LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Sobradinho, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.) **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação Humana e capacitação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELLO, S. A. de. Algumas implicações pedagógicas de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

_____; FARIAS, M. **A reorganização curricular da Educação Infantil Municipal de Osasco: Concepções para orientar o pensar e o agir docentes**. Caderno de Reorientação Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Osasco. Osasco: SME, 2010.

MEZÁROS, I. **A Educação Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, C. W. **Do artesanato intelectual: entre fios, tramas, arquivos e tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Stória, 2003.

MUÑOZ, C. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem Transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

OLIVEIRA, L. C. de. **Ecopedagogia no fazer escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção Internacional dos Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 10 jan. 2011.

OSASCO. **Lei nº 4.136, de 05 de julho de 2007**. Dispõe sobre a natureza, finalidade, composição e funcionamento dos Conselhos de Gestão Compartilhada da Unidade Educacional da Rede Municipal de ensino de Osasco. Osasco: SME, 2007.

OSASCO. **Lei nº 4.300/2009**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação: diretrizes, objetivos e metas educacionais. Osasco, 2009a.

OSASCO. **Lei nº 4.301/2009**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação (SME), institui o Sistema Municipal de Educação (SME) e dá outras providências. Osasco, 2009b.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o planejamento político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIS, J. M. **O sociólogo 'ouriço' e os saberes não alinhados**. Vida Cotidiana, Enigmas Revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, L. A.; SATO, M. Educação Ambiental: O Currículo nas Sendas da Fenomenologia Merleau-pontyana. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. (Dir.) **Sujets choisis en éducation relative à l'environnement - D'une Amérique à l'autre**. Montréal: ERE-UQAM, 2002. Tome I, p. 129-135.

PHILIPPI, J. A. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____; PELICIONI, M. C. F. (Org.) **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005.

PINI, F. R. de O. **A construção das relações sócio-afetivas na família e o seu papel na educação dos filhos**. São Paulo: Programa de Formação Continuada a Distância, NTC/PUC-SP, Fenabb, Fundação Banco do Brasil, 2003.

PRADO, C. Biopedagogia. In: GUADAS, P. A.; MONFERRER, D.; GUADAS, I. A.; MURCIA ORTIZ, P. (Org.). **Fórum Paulo Freire – V Encuentro Internacional**: Sendas de Freire: opresiones, resistências y emancipaciones em um nuevo paradigma de vida. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2006.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, B. de S. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gravidia/Fundação Mário Soares, 1998.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993.

_____. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SENRA, R.; SATO, M.; OLIVEIRA, H. **Projetos Ambientais Escolares Comunitários**, caderno 3. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, MEC, 2009.

SEVERINO, R. P. **Rede de proteção social**: leitura da realidade e a possibilidade de uma prática educadora coletiva. São Paulo: Cortez, 2005.

SPOSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 52-56, jan./jun. 1990.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TERRE des Hommes. Disponível em: <<http://www.terredeshommes.org>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. 1992. Disponível em: <<http://www.tratadodeeducacaoambiental.net>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

TREVISOL, J. **Atores Sociais e Meio Ambiente**. Chapecó: Argos, 2007.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para o desenvolvimento Sustentável 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, 2005a.

_____. **Directrices y recomendaciones encaminadas a reorientar la formación de docentes para abordar el tema de la sostenibilidad**. Paris, 2005b.

UNITED KINGDOM. House of Commons. **Sustainable schools**: are we building schools for the future? London: Education and Skills Committee, House of Commons, 2007.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação**. Brasília, DF: Ipiranga, 2000.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento Sustentável**: o desafio do século XXI. São Paulo: Senac, 2008.

_____. **Meio Ambiente & Desenvolvimento**. São Paulo: Senac, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALS, Arjen (Ed.). **Social learning**: towards a sustainable world. The Netherlands: Wageningen Academic, 2007.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WALS, Arjen (Ed.). **Social learning**: towards a sustainable world. The Netherlands: Wageningen Academic, 2007.

Sítios Virtuais

Carta da Terra – www.cartadaterrabrasil.org

Unesco – www.unesco.org.br

II Jornada Internacional de Educação Ambiental – tratadodeeducacaoambiental.net

Ministério da Educação – www.mec.gov.br

Ministério do Meio Ambiente – www.mma.gov.br

Rede Brasileira de Justiça Ambiental – www.justicaambiental.org.br

Prefeitura de Osasco – www.osasco.sp.gov.br

Terre des Hommes – www.terredeshommes.org

Revista Nova Escola – www.revistaescola.abril.com.br

Secretaria Municipal de Educação de Osasco – www.educacao.osasco.sp.gov.br

APÊNDICE A – Quadro do histórico do movimento de educação ambiental

Organizado por Julia Tomchinsky

PERÍODO	EVENTOS: Conquistas e Documentos
SÉCULO XIX	
PANORAMA INTERNACIONAL	
1868	O biólogo alemão Ernest Haeckel sugere o termo <i>Ecologia</i> Obs.: De origem grega, a palavra vem de <i>oikos</i> , que significa casa, lar e de <i>logia</i> , que significa estudo. Primeiros estudos formais sobre as múltiplas relações existentes entre os seres vivos naturais e o meio em que viviam.
1872	Inauguração do Parque Yellowstone (USA) , a primeira reserva nacional do mundo
PANORAMA NACIONAL	
1808	Criação do Jardim Botânico no Rio de Janeiro (RJ), o primeiro parque nacional brasileiro
1850	Lei 601 do Império, proíbe a exploração florestal nas terras coloniais da América
1876	Decreto 8.843 , cria reserva florestal no estado do Acre
1896	Criação do Parque da Cidade (SP) , o primeiro parque estadual de São Paulo
SÉCULO XX	
DÉCADA DE 1930	
PANORAMA NACIONAL	
1932	I Conferência Brasileira de Proteção à Natureza , Museu Nacional – Rio de Janeiro (RJ)
1934	Decreto 23.793 , transforma em Lei o Anteprojeto de Código Florestal
1937	Criação do Parque Nacional do Itatiaia – São Paulo (SP)
DÉCADA DE 1940	
PANORAMA INTERNACIONAL	
1945	Criação da ONU – Organização das Nações Unidas , instituindo a primeira mobilização Internacional em prol da <i>paz</i> , dos <i>direitos humanos</i> e do <i>desenvolvimento equitativo</i> em todo o planeta
1947	Criação da UICN – União Internacional para a Conservação da Natureza (Suíça), a primeira instituição ambientalista de que se tem registro
DÉCADA DE 1950	
PANORAMA INTERNACIONAL	
1952	Acidente de poluição atmosférica provoca a morte de 1.600 pessoas – Londres (Inglaterra)
DÉCADA DE 1960	
PANORAMA INTERNACIONAL	
1962	Publicação do livro Primavera Silenciosa , de Rachel Carlson, que alerta sobre a vulnerabilidade do meio ambiente frente às ações humanas, destacando-se o uso indiscriminado de agrotóxicos
1965	Conferência de Educação – Universidade de Keele (Grã-Bretanha), em que é utilizado o termo <i>Educação Ambiental</i> pela primeira vez
1966	Assembleia Geral da ONU , em que é assinado o Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos
1968	Surgimento do <i>Conselho para Educação Ambiental</i> , no Reino Unido Fundação do Clube de Roma , a partir da convocação do empresário italiano Arillio Perccei e do químico inglês Alexander King, que congregou mais de cem humanistas, pedagogos, cientistas, economistas e altos funcionários do governo para a interpretação e o debate sobre a crise contemporânea e futura da humanidade e do planeta
DÉCADA DE 1970	
PANORAMA INTERNACIONAL	
1970	Publicação do Manifesto para Sobrevivência , em número especial da revista britânica <i>The Ecologist</i> , que problematizou sobre o aumento indefinido de demanda frente à insustentabilidade da utilização de recursos finitos
1971	Clube de Roma encomenda ao MIT – Instituto de Tecnologia de Massachussetes um estudo sobre a situação do planeta
1972	Clube de Roma publica o relatório Os Limites do Crescimento Econômico , documento que abordou as ações mundiais em prol do equilíbrio global e recomendou o crescimento zero da atividade econômica e da população, sem pressupor mudanças nos padrões de produção e consumo ou a redistribuição da riqueza Unesco organiza a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano – Estocolmo (Bélgica) , com a participação de representantes de 113 países. – A segurança ecológica passa a ser a quarta preocupação das Nações Unidas: é criado o PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente ; é consagrado o marco internacional para o surgimento das políticas de gerenciamento ambiental; e é definido o dia 5 de junho como o Dia Internacional do Meio Ambiente

	– São publicados dois documentos: Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo, em que são apontados os elos existentes entre as problemáticas ambientais e sociais pela primeira vez Recomendação 96 – Educação e Meio Ambiente, em que a educação ambiental adquire importância para as mudanças pretendidas, inclusive no âmbito de formação de professores
1973	Criado o Registro Mundial de Programas em Educação Ambiental (USA)
1974	Seminário de Educação Ambiental – Jammi (Finlândia) , em que a EA é reconhecida como educação continuada, integral e permanente
1975	Unesco e PNUMA organizam o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental – Belgrado (Iugoslávia), com a participação de representantes de 65 países – Publicação da Carta de Belgrado – Criação do PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental, que estabelece as metas e princípios da EA: deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais
1976	Reunião Sub-regional de EA para o ensino secundário – Chosica (Peru), em que o debate ambiental latino-americano é aproximado das necessidades de sobrevivência e dos direitos humanos Congresso de EA – Brasarville (África), em que a pobreza é reconhecida como o maior problema ambiental
1977	Unesco e PNUMA organizam a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental – Tbilisi (Geórgia/ex-URSS) – Publicação da Carta de Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que associa a degradação ambiental ao modelo industrial e capitalista de funcionamento da sociedade; e que define as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da Educação Ambiental, reafirmando seu caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador
1979	Unesco e PNUMA organizam o Seminário Regional de Educação Ambiental para América Latina – San José (Costa Rica)
PANORAMA NACIONAL	
1971	Cria-se a AGAPAN – Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente – Rio Grande do Sul
1972	A delegação brasileira da Conferência de Estocolmo declara que o país “está aberto à poluição, pois o que mais se precisa é de dólares” Criação do primeiro curso de pós-graduação em Ecologia do país, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
1973	Cria-se a SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente, no Ministério do Interior , afirmando o comprometimento institucional com o desenvolvimento de ações voltadas à Educação Ambiental
1976	Criação dos cursos de pós-graduação em Ecologia nas Universidades do Amazonas, Brasília, Campinas, São Carlos e no INPA – Instituto Nacional de Pesquisas Aéreas de São José dos Campos
1977	SEMA constitui Grupo de Trabalho para elaboração de um documento federal para definir o papel da Educação Ambiental O Conselho Federal de Educação tornou obrigatória a disciplina Ciências Ambientais em cursos universitários de Engenharia
1978	São inseridas as matérias de Saneamento Básico e Saneamento Ambiental nos cursos de Engenharia Sanitária, até então existentes no país
1979	O departamento do Ensino Médio/MEC e a CETESB publicam o documento Ecologia – Uma proposta para o Ensino de 1º e 2º graus , a primeira iniciativa do governo federal voltada à elaboração de material didático para trabalhar a questão ambiental nas escolas públicas
DÉCADA DE 1980	
PANORAMA INTERNACIONAL	
1980	Unesco e PNUMA organizam o Seminário Regional sobre EA para Europa e América do Norte, o Seminário Regional sobre EA para Estados Árabes, Manama, Bahrein e a I Conferência Asiática sobre EA – Nova Delhi (Índia) Seminário Internacional sobre o Caráter Interdisciplinar da Educação Ambiental – Budapeste (Hungria) Obs.: É afirmada a necessidade de estabelecer canais de cooperação e intercâmbio de informações e experiências entre os países
1983	Assembléia Geral da ONU cria a CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ou Comissão Brundtland, com a congregação de representantes de 23 países, para o estudo sobre a relação entre a questão ambiental e o desenvolvimento e para a proposição de um Plano de Ações para o Planeta Obs.: Comissão presidida por Gro Brundtland, primeira-ministra da Noruega, e que tinha Paulo Nogueira Neto como representante do Brasil
1987	Divulgação do relatório da Comissão Brundtland, o Relatório Nosso Futuro Comum, que definia o desenvolvimento sustentável enquanto aquele “atende que às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades” Unesco e PNUMA organizam o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas

	ao Meio-ambiente – Moscou (Rússia) , com a participação de representantes de cem países, em que é publicado o documento final com um diagnóstico acerca das conquistas e dificuldades na área de EA desde a conferência de Tbilisi, e com a proposição de estratégias internacionais para reafirmar os princípios e atingir as metas da EA (pesquisa e qualificação de quadros nas áreas formais e não formais da EA, inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis, criação de uma nova carta ou declaração universal sobre a proteção ambiental e o desenvolvimento sustentável)
1988	Congresso sobre Gestão Ambiental na América – Caracas (Venezuela) , em que é publicada a Declaração de Caracas que denuncia a urgência de se alterar o modelo predatório de desenvolvimento
1989	Realização da 3ª Conferência Internacional sobre Educação Ambiental para as Escolas de 2º Grau – Illinois (USA) , em que é discutido o tema <i>Tecnologia e Meio Ambiente</i> pela primeira vez
	Primeiro Seminário sobre Material para a Educação Ambiental – Santiago (Chile) Preparatória para a Rio-92 publica a Declaração de Haia , que afirma a importância da cooperação internacional nas questões ambientais
PANORAMA NACIONAL	
1981	Lei nº 6.938/81, de 31 de Agosto , implementa a Política Nacional de Meio Ambiente – Dispõe sobre os fins, mecanismos de formulação e aplicação da Política Nacional do Meio Ambiente – Criação do SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente e do CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) – A EA é consagrada a todos os níveis do ensino, inclusive a educação popular, objetivando capacitar a sociedade para a participação ativa na defesa do meio ambiente
	CETESB automatiza a <i>Rede Brasileira de Monitoramento da Qualidade do Ar</i> – Controle da emissão de gases poluentes e estabelecimento de parâmetros de monitoramento
1982	Convocação das Eleições Diretas para governador Obs.: O movimento ambientalista passa a ter representação própria no Congresso
1984	CONAMA apresenta uma resolução com as diretrizes para a Educação Ambiental do país, que não é tratada
1985	Parecer 819/85 do MEC reforça a integração dos conteúdos ecológicos a todas as áreas do conhecimento de forma sistematizada e progressiva, visando a “formação da consciência ecológica do futuro cidadão” ao longo do processo de ensino de 1º e 2º graus
1986	SEMA organiza o I Curso de Especialização em Educação Ambiental <i>I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente</i>
1987	Parecer 226/87 do Conselho Federal de Educação , aprovado por unanimidade, inclui a Educação Ambiental entre os conteúdos interdisciplinares a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus, e legitima a disseminação de Centros de Educação Ambiental no país
	<i>II Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente</i>
1988	Constituição da República Federativa do Brasil - Capítulo VI/do Meio Ambiente Preocupados em garantir efetivamente o princípio constitucional do “direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”, previsto no Artigo 225, os constituintes estabelecem, no parágrafo 1º deste artigo, que “para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação”
	Realização do I Congresso Brasileiro de Educação Ambiental no Rio Grande do Sul
	Realização do I Fórum de Educação Ambiental , promovido pela CECAE/USP ¹³
DÉCADA DE 1990	
PANORAMA INTERNACIONAL	
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (Tailândia) , em que é publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos , que introduz o conceito de <i>Analfabestismo Ambiental</i> , na perspectiva da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para a construção de uma sociedade global com possibilidade e responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente
	ONU declara o Ano Internacional do Meio Ambiente
1991	Reuniões preparatórias para a ECO-92
1992	Unesco e PNUMA organizam a Cúpula da Terra ou a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano ou a ECO 92 - Rio de Janeiro (Brasil) , com a participação de representantes de 179 países – Compreensão de que os problemas ambientais estão intimamente relacionados às condições econômicas e sociais – Proposta do desenvolvimento sustentável, visando promover justiça social, preservação da diversidade dos ecossistemas naturais e culturais e salvaguarda da biosfera – Constituição de uma secretaria internacional responsável por dar prosseguimento ao projeto <i>Carta da Terra</i>

13 A REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental assumiu a organização dos *Fóruns de Educação Ambiental* posteriores.

	– Publicação dos documentos: Agenda XXI Global, constituída por 40 capítulos, que apresenta um plano de ação para o desenvolvimento sustentável a ser adotado pelos países, a partir de uma nova perspectiva para a cooperação internacional, consagrando o Capítulo 36 “Promoção do Ensino, Conscientização e do Treinamento” Convenção sobre Mudança do Clima, que em seu Artigo VI trata da “Educação, treinamento e conscientização pública” Convenção sobre Diversidade Biológica, que em seu Artigo 13 dispõe sobre a “Educação e Conscientização Pública” Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Declaração das Florestas Fórum Internacional das ONGs e dos Movimentos Sociais, em que foi publicado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, primeiro comprometimento oficial da sociedade civil com o Meio Ambiente e a Educação Ambiental
1993	Congresso Sul-Americano (Argentina), em que os esforços da ECO-92 foram continuados Conferência dos Direitos Humanos – Viena (Áustria)
1994	Conferência Mundial da População – Cairo (Egito) I Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental – Guadalajara (México)
1995	Conferência para o Desenvolvimento Social – Copenhague (Dinamarca), em que foi consolidado um ambiente econômico, político, social, cultural e jurídico favorável ao desenvolvimento social do planeta Seminário Internacional sobre a Carta da Terra – Haia (Holanda), em que foram definidas as necessidades, os elementos principais e a forma de elaboração da <i>Carta da Terra</i> Conferência Mundial da Mulher – Pequim (China) I Conferência Mundial do Clima – Berlim (Alemanha)
1996	Conferência Habitat II – Istambul (Turquia) II Conferência Mundial do Clima – Genebra (Suíça)
1997	II Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental – Guadalajara (México) Conferência sobre Educação Ambiental – Nova Delhi (Índia) Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade – Tessaloniki (Grécia), em que foi reconhecido que o desenvolvimento da EA havia sido insuficiente, passados cinco anos da Conferência Rio-92; e em que foi constituída a <i>Comissão da Carta da Terra</i> e formalizado o texto da primeira minuta de referência, que baliza hoje as discussões em todo o mundo Unesco e PNUMA organizaram a III Conferência das Partes – Quioto (Japão), com a participação de mais de dez mil delegados, em que foi publicado o Protocolo de Quioto, acordo mundial para a diminuição da emissão dos gases efeito estufa, segundo o qual os países industrializados reduziram suas emissões em pelo menos 5% em relação aos níveis de 1990, até o período entre 2008 e 2012
1998	I Conferência Regional da Carta da Terra – Cuiabá (Brasil) , com a participação de países da América Latina, da América do Norte e Caribe, em que foi iniciado o processo de sistematização continental de contribuições para a Carta da Terra
1999	Conferência Mundial do Clima – Bonn (Alemanha)
PANORAMA NACIONAL	
1991	Portaria 678/91 do MEC, em que é determinado que a educação escolar deve contemplar a Educação Ambiental, permeando todo o currículo nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e em que é enfatizada a necessidade de investir na capacitação de professores Portaria 2421 /91 do MEC, institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho de EA do MEC para articular com as Secretarias Estaduais de Educação a definição das metas e estratégias para a implantação da EA no país e para elaborar a proposta de atuação do MEC nas áreas da educação formal e não formal na <i>RIO-92</i> IBAMA e MEC desenvolvem o Projeto de Informações sobre Educação Ambiental MEC e SEMA, com apoio da Unesco/Embaixada do Canadá, promovem o Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental – Brasília (DF), em que são discutidas as diretrizes para definição da Política da EA
1992	MEC organiza o Workshop sobre Educação Ambiental com o objetivo de socializar os Resultados das Experiências Nacionais e Internacionais de EA – Jacarepaguá (RJ) , em que é publicada a Carta Brasileira para a Educação Ambiental . Este documento firma o compromisso do poder público federal, estadual e municipal no cumprimento e complementação da legislação e das políticas para Educação Ambiental, com atenção à formação multi, inter e transdisciplinar em todos os níveis de ensino; e o compromisso de que, em todas as instâncias, o processo decisório acerca das políticas para a Educação Ambiental contará com a participação das comunidades direta ou indiretamente envolvidas
1993	Portaria 773/93 do MEC, institui em caráter permanente o Grupo de Trabalho para EA, com objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades – concretizando as recomendações aprovadas na <i>RIO-92</i> Projeto de Lei nº 3792/93, propõe a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, definindo

	conceitos básicos, competências, princípios e objetivos, linhas de atuação e preceitos mais importantes Plano Decenal de Educação Para Todos 1993 – 2003 , em que a dimensão ambiental fica presente, principalmente nos objetivos referentes à satisfação das necessidades básicas de crianças, jovens e adultos e da ampliação dos meios e do alcance da educação básica Criação dos Centros de Educação Ambiental do MEC, em que são criadas e difundidas metodologias em Educação Ambiental
1994	Ministérios do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, da Educação e do Desporto, da Cultura e de Ciência e Tecnologia encaminham para a federação a exposição de motivos do Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA , aprovada pelo presidente da república 3º Fórum de Educação Ambiental
1995	Declaração Federal sobre o papel da Educação nos Projetos Ambientais , define que todos os projetos ambientais e/ou de desenvolvimento sustentável devem incluir, como componente, as atividades de Educação Ambiental Criação da CONAMA – Câmara Técnica temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente , que fortaleceu os quadros governamentais para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à Educação Ambiental Portaria nº 482 do MEC , instituiu no Catálogo de Habilitação Profissional, para o 2º grau, as habilitações de Técnico em Meio Ambiente e de Auxiliar Técnico de Meio Ambiente
1996	Lei nº 9.276/96 , que estabelece o Plano Plurianual do Governo 1996/1999 Promoção da educação ambiental como um dos principais objetivos da área de Meio Ambiente, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais, procurando garantir a implementação do PRONEA PCNs – Novos Parâmetros Curriculares do MEC Educação Ambiental é incluída como tema transversal nos currículos Resolução nº 11 de dezembro de 1995 do CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente, instaura a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental Coordenação de Educação Ambiental, com apoio do Acordo Brasil/Unesco, organiza 3 cursos de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental , para a potencializar os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, Delegacias Regionais de Educação do MEC e algumas Universidades Federais a atuarem no processo de inserção da Educação Ambiental no currículo escolar Criação da Comissão Interministerial de EA do MMA
1997	Criação da Comissão de EA do MMA Ênfase ambiental na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais , sendo escolhido para o ano o tema transversal “Convívio Social, Ética e Meio Ambiente” I Conferência Nacional de Educação Ambiental – CNIA , em que é publicada a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental , que reconhece que a visão de educação pública foi enriquecida pelas conferências internacionais e que os planos de ação dessas conferências devem ser implementados pelos governos nacionais, sociedade civil, ONU e outras organizações internacionais IV Fórum de Educação Ambiental e I Encontro da Rede de Educadores Ambientais – Vitória (ES) Coordenação de Educação Ambiental do MEC promove sete Cursos de Capacitação de Multiplicadores e cinco Teleconferências , para potencializar técnicos a atuarem no processo de disseminação da Educação Ambiental dentre as instituições de ensino
1998	Coordenação de Educação Ambiental do MEC promove oito Cursos de Capacitação de Multiplicadores, cinco teleconferências, dois Seminários Nacionais e dez vídeos para serem exibidos pela TV Escola, para potencializar técnicos a atuarem no processo de disseminação da Educação Ambiental dentre as instituições de ensino técnico Reforma Administrativa do MEC , insere a Coordenação de Educação Ambiental na SEF – Secretaria de Ensino Fundamental, do MEC
1999	Promulgada a Lei nº 9.795 que define os mecanismos para a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental: fornece à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da educação, define responsabilidades e insere na pauta os diversos setores da sociedade; e institucionaliza a educação ambiental, legaliza seus princípios, a transforma em objeto de políticas públicas Obs.: Diferente de outras Leis, não estabelece regras ou sanções, mas estabelece responsabilidades e obrigações Portaria 1648/99 do MEC , em que é criado o Grupo de Trabalho , com representantes de todas as Secretarias, para discutir a regulamentação da Lei nº 9795/99 MEC propõe o Programa PCNs em Ação , atendendo às solicitações dos Estados, em que o Meio Ambiente é eleito como um dos temas transversais a ser trabalhado no ano 2000
DÉCADA DE 2000	
PANORAMA INTERNACIONAL	
2000	VII Conferência Mundial do Clima – Haia (Holanda) III Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental (Venezuela) Reunião da Cúpula do Milênio – Nova York (EUA), com a participação de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 189 países, em que foi aprovada a Declaração do Milênio , documento que reflete as maiores preocupações dos dirigentes mundiais

SÉCULO XXI	
2001	I Fórum Social Mundial – Porto Alegre (Brasil)
2002	II Fórum Social Mundial – Porto Alegre (Brasil)
	Unesco e PNUMA organizam a Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio + 10 – Joanesburgo (África) , com a participação de dez mil delegados, em que foram traçados três principais objetivos para o mundo: alteração nos padrões de produção e consumo que vêm se apresentando cada vez mais insustentáveis, a proteção dos recursos naturais e a erradicação da pobreza
	Resolução 57/254 da Assembleia Geral da ONU, que declara a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
	VIII Conferência Mundial do Clima – Nova Delhi (Índia) , em que é publicada a Declaração de Delhi sobre Mudanças Climáticas e Desenvolvimento Sustentável
2003	Reunião do Foro de Ministros de Meio Ambiente da América Latina e Caribe (Panamá) , em que foi oficializado o PLACEA – Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental, que teve como principal protagonista a Venezuela, e como foro de discussões, a série dos congressos ibero-americanos de educação ambiental
	III Fórum Social Mundial – Porto Alegre (Brasil)
	IV Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental – (Cuba)
2004	Reunião de trabalho de especialistas em gestão pública da educação ambiental na América Latina e Caribe (Venezuela) , em que foi elaborado o plano de implementação do PLACEA, de modo articulado com a Iniciativa Latino-americana e Caribenha para o Desenvolvimento Sustentável
	IV Fórum Social Mundial – (Índia)
	Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Unesco (2004-2015)
2005	ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental organiza as XII Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental , em que é criada a Rede Lusófona de Educação Ambiental , reunindo educadores ambientais brasileiros, portugueses e outras nacionalidades de língua portuguesa
2006	V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental – Joinville (Brasil)
2008	Constituição da equipe base da Comissão Organizadora da II Jornada internacional de Educação Ambiental – São Paulo (Brasil)
2009	V Congresso Mundial de Educação Ambiental – Montreal (Canadá)
	VI Congresso Ibero-americano de EA - Buenos Aires (Argentina)
2010	COP 15 e Klimaforum – Copenhague (Dinamarca)
	Encontro Lusófono de EA – Cabo Verde
PANORAMA NACIONAL	
2000	COEA/ MEC organiza o Seminário de Educação Ambiental – Brasília (DF)
	DEA/ MMA UFSC/ LED/ LEA organizam o Curso Básico de Educação Ambiental a Distância
2002	Lei nº 9.795 , pelo Decreto 4.281 , regulamenta as propostas e estratégias para o Plano Nacional de Educação Ambiental
	Lançamento do SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis
2003	I Conferência Brasileira de Meio Ambiente
	II Conferência Nacional de Juventude para o Meio Ambiente
2004	V Fórum de Educação Ambiental – Goiânia (GO)
	Consulta Pública do ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, com contribuições de mais de oitocentos educadores ambientais do país
	V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental , após sete anos de intervalo ocorrido entre o IV Fórum, em que foi lançada a Revista Brasileira de Educação Ambiental e criada a REBECA – Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental
	Grupo de Trabalho em Educação Ambiental da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é oficializado, após dois anos de existência enquanto Grupo de Estudos
	FBOMS – Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais , em que é criado o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental
2005	II Conferência Brasileira de Meio Ambiente – Brasília (DF)
2008	III Conferência Nacional de Meio Ambiente - Brasília (DF)
	Encontro das Redes de Educação Ambiental – Brasília (DF)
2009	III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente – Luziânia (GO)
	VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental – Rio de Janeiro (RJ)
2010	Conferência Internacional Nacional de Juventude para o Meio Ambiente – Vamos Cuidar do Planeta – Brasília (DF)

ANEXO A – Carta da Terra

PREÂMBULO

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. 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 de vida e com as futuras gerações.

TERRA, NOSSO LAR

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, é viva como uma comunidade de vida incomparável. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade de vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todos os povos. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado.

A SITUAÇÃO GLOBAL

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, esgotamento dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e a diferença entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causas de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis.

DESAFIOS FUTUROS

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais em nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem supridas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais e não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos no meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados e juntos podemos forjar soluções inclusivas.

RESPONSABILIDADE UNIVERSAL

Para realizar estas aspirações, devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com a comunidade terrestre como um todo, bem como com nossas comunidades locais. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual as dimensões local e global estão ligadas. Cada um compartilha responsabilidade pelo presente e pelo futuro bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida e com humildade em relação ao lugar que o ser humano ocupa na natureza.

Necessitamos com urgência de uma visão compartilhada de valores básicos para proporcionar um

fundamento ético à comunidade mundial emergente. Portanto, juntos na esperança, afirmamos os seguintes princípios, interdependentes, visando a um modo de vida sustentável como padrão comum, através dos quais a conduta de todos os indivíduos, organizações, empresas, governos e instituições transnacionais será dirigida e avaliada.

PRINCÍPIOS

I. RESPEITAR E CUIDAR DA COMUNIDADE DE VIDA

1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.

- a. Reconhecer que todos os seres são interdependentes e cada forma de vida tem valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos.
- b. Afirmar a fé na dignidade inerente de todos os seres humanos e no potencial intelectual, artístico, ético e espiritual da humanidade.

2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.

- a. Aceitar que, com o direito de possuir, administrar e usar os recursos naturais, vem o dever de prevenir os danos ao meio ambiente e de proteger os direitos das pessoas.
- b. Assumir que, com o aumento da liberdade, dos conhecimentos e do poder, vem a maior responsabilidade de promover o bem comum.

3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

- a. Assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada pessoa a oportunidade de realizar seu pleno potencial.
- b. Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a obtenção de uma condição de vida significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

4. Assegurar a generosidade e a beleza da Terra para as atuais e às futuras gerações.

- a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras.
- b. Transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apóiem a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra a longo prazo.

II. INTEGRIDADE ECOLÓGICA

5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial atenção à diversidade biológica e aos processos naturais que sustentam a vida.

- a. Adotar, em todos os níveis, planos e regulamentações de desenvolvimento sustentável que façam com que a conservação e a reabilitação ambiental sejam parte integral de todas as iniciativas de desenvolvimento.
- b. Estabelecer e proteger reservas naturais e da biosfera viáveis, incluindo terras selvagens e áreas marinhas, para proteger os sistemas de sustento à vida da Terra, manter a biodiversidade e preservar nossa herança natural.
- c. Promover a recuperação de espécies e ecossistemas ameaçados.
- d. Controlar e erradicar organismos não nativos ou modificados geneticamente que causem dano às espécies nativas e ao meio ambiente e impedir a introdução desses organismos prejudiciais.
- e. Administrar o uso de recursos renováveis como água, solo, produtos florestais e vida marinha de forma que não excedam às taxas de regeneração e que protejam a saúde dos ecossistemas.
- f. Administrar a extração e o uso de recursos não renováveis, como minerais e combustíveis fósseis de forma que minimizem o esgotamento e não causem dano ambiental grave.

6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.

- a. Agir para evitar a possibilidade de danos ambientais sérios ou irreversíveis, mesmo quando o conhecimento científico for incompleto ou não conclusivo.

- b. Impor o ônus da prova àqueles que afirmarem que a atividade proposta não causará dano significativo e fazer com que as partes interessadas sejam responsabilizadas pelo dano ambiental.
- c. Assegurar que as tomadas de decisão considerem as consequências cumulativas, no longo prazo, indiretas, de longo alcance e globais das atividades humanas.
- d. Impedir a poluição de qualquer parte do meio ambiente e não permitir o aumento de substâncias radioativas, tóxicas ou outras substâncias perigosas.
- e. Evitar atividades militares que causem dano ao meio ambiente.

7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário.

- a. Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.
- b. Atuar com moderação e eficiência no uso de energia e contar cada vez mais com fontes energéticas renováveis, como a energia solar e do vento.
- c. Promover o desenvolvimento, a adoção e a transferência equitativa de tecnologias ambientais seguras.
- d. Incluir totalmente os custos ambientais e sociais de bens e serviços no preço de venda e habilitar os consumidores a identificar produtos que satisfaçam às mais altas normas sociais e ambientais.
- e. Garantir acesso universal à assistência de saúde que fomente a saúde reprodutiva e a reprodução responsável.
- f. Adotar estilos de vida que acentuem a qualidade de vida e subsistência material num mundo finito.

8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover o intercâmbio aberto e aplicação ampla do conhecimento adquirido.

- a. Apoiar a cooperação científica e técnica internacional relacionada à sustentabilidade, com especial atenção às necessidades das nações em desenvolvimento.
- b. Reconhecer e preservar os conhecimentos tradicionais e a sabedoria espiritual em todas as culturas que contribuem para a proteção ambiental e o bem-estar humano.
- c. Garantir que informações de vital importância para a saúde humana e para a proteção ambiental, incluindo informação genética, permaneçam disponíveis ao domínio público.

III. JUSTIÇA SOCIAL E ECONÔMICA

9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental.

- a. Garantir o direito à água potável, ao ar puro, à segurança alimentar, aos solos não contaminados, ao abrigo e saneamento seguro, alocando os recursos nacionais e internacionais demandados.
- b. Prover cada ser humano de educação e recursos para assegurar uma condição de vida sustentável e proporcionar seguro social e segurança coletiva aos que não são capazes de se manter por conta própria.
- c. Reconhecer os ignorados, proteger os vulneráveis, servir àqueles que sofrem e habilitá-los a desenvolverem suas capacidades e alcançarem suas aspirações.

10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável.

- a. Promover a distribuição equitativa da riqueza dentro das e entre as nações.
- b. Incrementar os recursos intelectuais, financeiros, técnicos e sociais das nações em desenvolvimento e liberá-las de dívidas internacionais onerosas.
- c. Assegurar que todas as transações comerciais apoiem o uso de recursos sustentáveis, a proteção ambiental e normas trabalhistas progressistas.
- d. Exigir que corporações multinacionais e organizações financeiras internacionais atuem com transparência em benefício do bem comum e responsabilizá-las pelas consequências de suas atividades.

11. Afirmar a igualdade e a equidade dos gêneros como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, à assistência de saúde e às oportunidades econômicas.

- a. Assegurar os direitos humanos das mulheres e das meninas e acabar com toda violência contra elas.
- b. Promover a participação ativa das mulheres em todos os aspectos da vida econômica, política, civil, social e cultural como parceiras plenas e paritárias, tomadoras de decisão, líderes e beneficiárias.
- c. Fortalecer as famílias e garantir a segurança e o carinho de todos os membros da família.

12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, com especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.

- a. Eliminar a discriminação em todas as suas formas, como as baseadas em raça, cor, gênero, orientação sexual, religião, idioma e origem nacional, étnica ou social.
- b. Afirmar o direito dos povos indígenas à sua espiritualidade, conhecimentos, terras e recursos, assim como às suas práticas relacionadas com condições de vida sustentáveis.
- c. Honrar e apoiar os jovens das nossas comunidades, habilitando-os a cumprir seu papel essencial na criação de sociedades sustentáveis.
- d. Proteger e restaurar lugares notáveis pelo significado cultural e espiritual.

IV. DEMOCRACIA, NÃO VIOLÊNCIA E PAZ

13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e prover transparência e responsabilização no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões e acesso à justiça.

- a. Defender o direito de todas as pessoas receberem informação clara e oportuna sobre assuntos ambientais e todos os planos de desenvolvimento e atividades que possam afetá-las ou nos quais tenham interesse.
- b. Apoiar sociedades civis locais, regionais e globais e promover a participação significativa de todos os indivíduos e organizações interessados na tomada de decisões.
- c. Proteger os direitos à liberdade de opinião, de expressão, de reunião pacífica, de associação e de oposição.
- d. Instituir o acesso efetivo e eficiente a procedimentos judiciais administrativos e independentes, incluindo retificação e compensação por danos ambientais e pela ameaça de tais danos.
- e. Eliminar a corrupção em todas as instituições públicas e privadas.
- f. Fortalecer as comunidades locais, habilitando-as a cuidar dos seus próprios ambientes, e atribuir responsabilidades ambientais aos níveis governamentais onde possam ser cumpridas mais efetivamente.

14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.

- a. Prover a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.
- b. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade.
- c. Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no aumento da conscientização sobre os desafios ecológicos e sociais.
- d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma condição de vida sustentável.

15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração.

- a. Impedir crueldades aos animais mantidos em sociedades humanas e protegê-los de sofrimento.
- b. Proteger animais selvagens de métodos de caça, armadilhas e pesca que causem sofrimento extremo, prolongado ou evitável.
- c. Evitar ou eliminar ao máximo possível a captura ou destruição de espécies não visadas.

16. Promover uma cultura de tolerância, não-violência e paz.

- a. Estimular e apoiar o entendimento mútuo, a solidariedade e a cooperação entre todas as pessoas, dentro das e entre as nações.

- b. Implementar estratégias amplas para prevenir conflitos violentos e usar a colaboração na resolução de problemas para administrar e resolver conflitos ambientais e outras disputas.
- c. Desmilitarizar os sistemas de segurança nacional até o nível de uma postura defensiva não provocativa e converter os recursos militares para propósitos pacíficos, incluindo restauração ecológica.
- d. Eliminar armas nucleares, biológicas e tóxicas e outras armas de destruição em massa.
- e. Assegurar que o uso do espaço orbital e cósmico ajude a proteção ambiental e a paz.
- f. Reconhecer que a paz é a plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual somos parte.

O CAMINHO ADIANTE

Como nunca antes na História, o destino comum nos conclama a buscar um novo começo. Tal renovação é a promessa destes princípios da Carta da Terra. Para cumprir esta promessa, temos que nos comprometer a adotar e promover os valores e objetivos da Carta.

Isto requer uma mudança na mente e no coração. Requer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de um modo de vida sustentável nos níveis local, nacional, regional e global. Nossa diversidade cultural é uma herança preciosa e diferentes culturas encontrarão suas próprias e distintas formas de realizar esta visão. Devemos aprofundar e expandir o diálogo global que gerou a Carta da Terra, porque temos muito que aprender a partir da busca conjunta em andamento por verdade e sabedoria.

A vida muitas vezes envolve tensões entre valores importantes. Isto pode significar escolhas difíceis. Entretanto, precisamos encontrar caminhos para harmonizar a diversidade com a unidade, o exercício da liberdade com o bem comum, objetivos de curto prazo com metas de longo prazo. Todo indivíduo, família, organização e comunidade tem um papel vital a desempenhar. As artes, as ciências, as religiões, as instituições educativas, os meios de comunicação, as empresas, as organizações não governamentais e os governos são todos chamados a oferecer uma liderança criativa. A parceria entre governo, sociedade civil e empresas é essencial para uma governabilidade efetiva.

Para construir uma comunidade global sustentável, as nações do mundo devem renovar seu compromisso com as Nações Unidas, cumprir com suas obrigações respeitando os acordos internacionais existentes e apoiar a implementação dos princípios da Carta da Terra com um instrumento internacionalmente legalizado e contratual sobre o ambiente e o desenvolvimento.

Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação dos esforços pela justiça e pela paz e a alegre celebração da vida.

ANEXO B – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

I – Introdução

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário. Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre estas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. Consideramos que a educação ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

II – Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

1. A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contextos social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira.
8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilingue.

10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.
12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.
13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.
14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.
15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.
16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

III – Plano de Ação

As organizações que assinam este tratado se propõem a implementar as seguintes diretrizes:

1. Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio 92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações.
2. Trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio 92.
3. Realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – UNCED; utilizar as conclusões em ações educativas.
4. Trabalhar os princípios deste tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação.
5. Incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias.
6. Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.
7. Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições e história.
8. Fazer circular informações sobre o saber e a memória populares; e sobre iniciativas e tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais.
9. Promover a corresponsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida.
10. Estimular e apoiar a criação e o fortalecimento de associações de produtores e de consumidores e redes de comercialização que sejam ecologicamente responsáveis.
11. Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais.
12. Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir dos governos que destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente.
13. Promover relações de parceria e cooperação entre as Ongs e movimentos sociais e as agências da ONU (Unesco, PNUMA, FAO entre outras), a nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecerem em conjunto as prioridades de ação para educação, meio ambiente e desenvolvimento.

14. Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para a realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Leste e Oeste com perspectiva planetária (exemplos: dívida externa, direitos humanos, paz, aquecimento global, população, produtos contaminados).
15. Garantir que os meios de comunicação se transformem em instrumentos educacionais para a preservação e conservação de recursos naturais, apresentando a pluralidade de versões com fidedignidade e contextualizando as informações. Estimular transmissões de programas gerados pelas comunidades locais.
16. Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para a transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para com a transformação de nossas próprias práticas.
17. Buscar alternativas de produção autogestionária e apropriadas econômica e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida.
18. Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.
19. Mobilizar instituições formais e não formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental e a criação, em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente.
20. Fortalecer as organizações e movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente.
21. Assegurar que os grupos de ecologistas popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica.
22. Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

IV – Sistema de Coordenação, Monitoramento e Avaliação

Todos os que assinam este Tratado concordam em:

1. Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global através de campanhas individuais e coletivas, promovidas por Ongs, movimentos sociais e outros.
2. Estimular e criar organizações, grupos de Ongs e Movimentos Sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado.
3. Produzir materiais de divulgação deste tratado e de seus desdobramentos em ações educativas, sob a forma de textos, cartilhas, cursos, pesquisas, eventos culturais, programas na mídia, feiras de criatividade popular, correio eletrônico e outros.
4. Estabelecer um grupo de coordenação internacional para dar continuidade às propostas deste Tratado.
5. Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais.
6. Garantir a realização, nos próximos três anos, do 1º Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.
7. Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional.
8. Estimular articulações de Ongs e movimentos sociais para rever estratégias de seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

V – Grupos a serem envolvidos

Este Tratado é dirigido para:

1. Organizações dos movimentos sociais-ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairro e outros.
2. Ongs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular.
3. Profissionais de educação interessados em implantar e implementar programas voltados à questão ambiental tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais.
4. Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas.

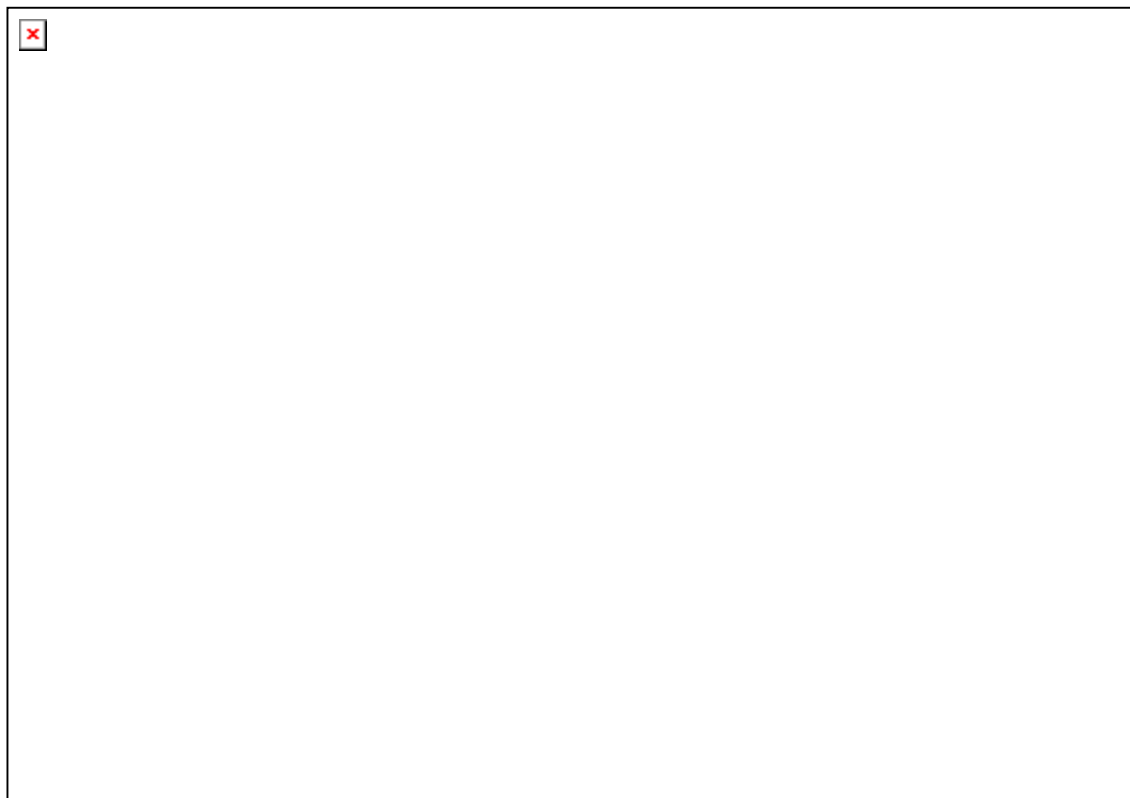
5. Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais.
6. Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais.
7. Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado.
8. Empresários(as) comprometidos(as) em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida, condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.
9. Comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.

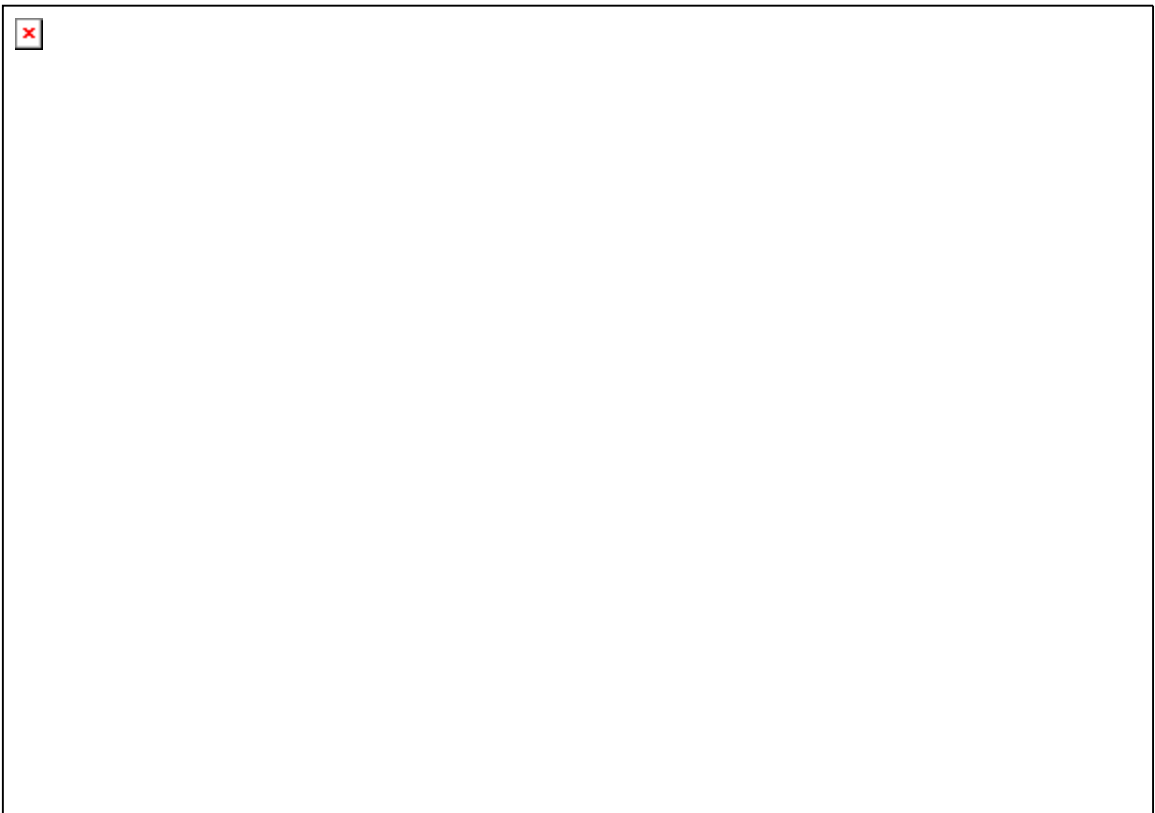
VI – Recursos

Todas as organizações que assinam o presente Tratado se comprometem a:

1. Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhoria do ambiente e com a qualidade de vida.
2. Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de educação ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de Ongs e movimentos sociais.
3. Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem e aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental parte de treinamentos de pessoal e para comunidade em geral.
4. Incentivar as agências financiadoras a alocarem recursos significativos a projetos dedicados à educação ambiental: além de garantir sua presença em outros projetos a serem aprovados, sempre que possível.
5. Contribuir para a formação de um sistema bancário planetário das Ongs e movimentos sociais, cooperativo e descentralizado que se proponha a destinar uma parte de seus recursos para programas de educação e seja ao mesmo tempo um exercício educativo de utilização de recursos financeiros.

ANEXO C – Folheto do projeto *Sementes de Primavera*





ANEXO C – Folheto do projeto *Sementes de Primavera*

SEMENTE? PRIMAVERA? POR QUE **SEMENTES DE PRIMAVERA** NA ESCOLA?
A ESCOLA É LUGAR DE CONVIVER COM PESSOAS DIFERENTES?
ESCUTAR E RESPEITAR IDÉIAS DIFERENTES?
APRENDER E ENSINAR COISAS IMPORTANTES PARA A VIDA?
FAZER AMIGOS E AMIGAS?
JUNTAR FORÇAS PARA TRANSFORMAR A ESCOLA, O BAIRRO E O MUNDO PARA MELHOR?
O QUE O **SEMENTES DE PRIMAVERA** TEM A VER COM ISSO?
VAMOS RESPONDER JUNTOS E JUNTAS?

PARTICIPE!



PARA SABER MAIS,
PROCURE O GRUPO SEMENTE
DE SUA ESCOLA!

EQUIPE PEDAGÓGICA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OSASCO
T: (11) 2183 0934
RESPONSÁVEIS: MARINALVA DE
OLIVEIRA E TELMA LOPES DE LAIA
(EMEI's) E SILVIA GOROBETS (EMEF's)
WWW.OSASCO.SP.GOV.BR

INSTITUTO PAULO FREIRE
T: (11) 3021 5536
RESPONSÁVEL: FRANCISCA PINI
FRANPINI@PAULOFREIRE.ORG



InstitutoPauloFreire

