

Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

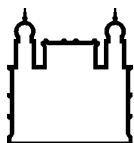
MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Doutorado Ensino de Biociências e Saúde
Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde

A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

DANIELE BLANCO CAVALCANTI

Rio de Janeiro
Julho de 2017



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

DANIELE BLANCO CAVALCANTI

A cultura da sustentabilidade no contexto do Programa Mais Educação

Tese apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz
como requisito final para obtenção do título de
Doutora em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Ferreira da Costa

RIO DE JANEIRO

Julho de 2017

CAVALCANTI, DANIELE BLANCO .

A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO / DANIELE BLANCO CAVALCANTI. - Rio de janeiro, 2017. 153 f.; il.

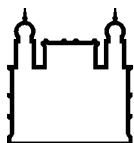
Tese (Doutorado) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2017.

Orientador: MARCO ANTÔNIO FERREIRA DA COSTA.

Bibliografia: f. 121-138

1. SUSTENTABILIDADE. 2. EDUCAÇÃO INTEGRAL. 3. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. 4. PROGRAMA BRASIL SEM MISÉRIA. I. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca de Manguinhos/ICICT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde

DANIELE BLANCO CAVALCANTI

A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marco Antônio Ferreira da Costa

Aprovada em: 31/07/2017

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima IOC/FIOCRUZ-UERJ-
Presidente

Prof. Dr. Lêda Glicério Mendonça – IFRJ-Membro titular

Prof. Dr. Taís Conceição, dos Santos -CEFET/RJ- Membro titular

Prof. Dr. Professor Roberto Dalmo Varallo – UFT-1^o Suplente

Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira-UNIRIO-2^o Suplente

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico minha pesquisa àquela que mais me incentivou, minha mãe, Fátima Blanco Cavalcanti, e ao meu pai, Jefferson de Hollanda Cavalcanti Filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades que tive e por, nos momentos de angústia, ter me sustentado e fortalecido. Aos meus pais, Fátima Blanco Cavalcanti e Jefferson de Hollanda Cavalcanti Filho, por todo incentivo, pelas orientações, pela paciência, amizade e compreensão.

Ao meu orientador, Dr. Marco Antônio Ferreira da Costa, que, com seu direcionamento, paciência e sabedoria, auxiliou-me a perceber detalhes que sozinha jamais enxergaria. Sempre esteve presente me incentivando e me auxiliando em relação à tese e a publicações.

Aos professores que contribuíram para minha formação ao longo do Mestrado, em especial ao Dr. Álvaro Chrispino, à Dr. Glória Queiroz e à Dr. Maria da Conceição Barbosa Sobrinho. Eles eu sempre vou levar no meu coração.

A cada um dos meus professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Biociências e Saúde.

Em especial a Professora Dr. Isabella Cabral Félix, que esteve comigo no Seminário de Resultados e na Qualificação, contribuindo com suas considerações para o bom andamento da tese.

Aos meus alunos e a todos os meus colegas de trabalho pelo incentivo e por todas as palavras de carinho.

FUNDAÇÃO INSTITUTO OSWALDO CRUZ

A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

RESUMO

TESE DE DOUTORADO EM ENSINO DE BIOCÊNCIAS E SAÚDE

Daniele Blanco Cavalcanti

Sustentabilidade é um termo polissêmico, influenciado historicamente pelas definições de cultura, natureza, sociedade e pelo sistema econômico. Ao longo de nosso estudo, enfatizamos o aspecto cultural da sustentabilidade, adotando a noção de cultura como prática social para o estabelecimento de uma sociedade sustentável. Buscamos analisar concepções de Educação Integral (EI), presentes em alguns documentos pré-selecionados do Programa Mais Educação (PME), à luz da cultura da sustentabilidade. Eles estavam diretamente relacionados a EI, e sua data de publicação era após a instituição do PME, nosso objeto de estudo e, parte integrante do Plano Brasil sem Miséria. As publicações foram exploradas por meio da Análise Textual Discursiva, dando origem a três categorias finais: transbordamento escolar, sustentabilidade socioambiental e escola centrada na aprendizagem. Após a análise, definimos a EI propagada pelo PME como um caminho aberto que atua garantindo uma possível melhoria da qualidade de vida dos aprendizes, o que vai ao encontro parcialmente a cultura da sustentabilidade, já que o PME não é ofertado a todos os alunos matriculados e a aprendizagem não é enfatizada. Visitamos uma escola municipal em Bento Ribeiro, no Rio de Janeiro, onde ponderamos sobre as percepções de professores do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental, a respeito da EI e de uma possível relação com a Educação Ambiental (EA). As entrevistas, sob um viés qualitativo, revelaram que os docentes demandam uma maior participação nas decisões em torno da EI. Em relação a EA, nem todos percebem interação com a EI, e ainda persiste a visão, em parte, da EA como restrita a disciplina de Ciências ou como complemento do conteúdo, ou seja, só é abordada se sobrar tempo para não prejudicar o andamento do conteúdo estabelecido como necessário. Sugerimos a formação continuada em exercício, como um caminho para ampliar os conhecimentos docentes sobre a EA e EI, assim como o incremento das políticas públicas que asseguram aos docentes da Educação Básica a continuidade de seus estudos. Na etapa final, elaboramos um *site* e uma comunidade no Facebook para a divulgação da pesquisa, observamos uma maior adesão a comunidade do Facebook por parte dos usuários, com 610 curtidas e 603 seguidores, além de acessos não apenas de pessoas residentes no Brasil. Assim consideramos, as redes sociais como um instrumento importante para construção do conhecimento e que deve ser cada vez mais explorado com a finalidade educativa, principalmente o Facebook.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral, Sustentabilidade, Programa Mais Educação.

FUNDAÇÃO INSTITUTO OSWALDO CRUZ

THE CULTURE OF SUSTAINABILITY IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

Daniele Blanco Cavalcanti

Sustainability is a polysemic term, historically influenced by the definitions of culture, nature, society, and the economic system. Throughout our study, we emphasized the cultural aspect of sustainability, adopting the notion of culture as a social practice for the establishment of a sustainable society. We sought to analyze conceptions of Integral Education (IE), present in some pre-selected documents of Programa Mais Educação (PME), in the light of the culture of sustainability. They were directly related to IE, and its date of publication was after the institution of the PME, our object of study and, an integral part of the Brazil without Misery Plan. The publications were explored through Discursive Textual Analysis, giving rise to three final categories: school overflow, socioenvironmental sustainability and learning centered school. After the analysis, we define the IE propagated by the PME as an open path that acts to guarantee a possible improvement of the quality of life of the apprentices, which partially meets the culture of sustainability, since the SME is not offered to all students enrolled and learning is not emphasized. We visited a municipal school in Bento Ribeiro, Rio de Janeiro, where we pondered on the perceptions of teachers in the first and second segments of Elementary Education, regarding IE and a possible relationship with Environmental Education (EE). The interviews, under a qualitative bias, showed that teachers demand a greater participation in the decisions about the IE. In relation to EE, not everyone perceives interaction with IE, and there is still a partial view of EE as restricted to the discipline of Science or as a complement to the content, that is, it is only addressed if there is enough time to avoid harming the progress Content as required. We suggest continuing in-service training as a way to increase the teaching knowledge about EE and IE, as well as the increase of public policies that assure to the teachers of the Basic Education the continuity of their studies. In the final stage, we developed a Facebook site and community for the dissemination of the survey, we observed a greater adherence to the Facebook community by users, with 610 tanned and 603 followers, as well as accesses not only from people residing in Brazil. Thus, we consider social networks as an important tool for building knowledge and that should be increasingly exploited for educational purposes, especially Facebook.

KEY-WORDS: Integral Education, Sustainability, More Education Program.

SUMÁRIO	
Resumo	VII
Abstract	VIII
Apresentação	XIV
1-INTRODUÇÃO	1
2-OBJETIVOS	21
3- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3.1- A trajetória histórica da Educação Integral	22
3.2- O Plano Brasil Sem Miséria	35
3.3- O Programa Mais Educação	38
3.4- A trajetória histórica da Educação Ambiental e a Educação Ambiental para a Sustentabilidade	43
4-PRODECIMENTOS METODOLÓGICOS	60
4.1- Caracterização da pesquisa	60
4.2- O corpus da pesquisa	61
4.3- Análise textual discursiva	63
4.4- A visita ao campo	68
5- RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
5.1- Transbordamento escolar: uma escola centrada no aluno	70
5.2- Sustentabilidade socioambiental	76
5.3- Escola centrada na aprendizagem	78
5.4- O Programa Mais Educação na Escola Municipal Francisco Palheta	80
5.5- A elaboração do produto	107
6-CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
Apêndice 1	139
Apêndice 2	140

LISTA DE QUADROS		Páginas
1	Principais características das tipologias da interdisciplinaridade	7
2	Competências para a sustentabilidade	58
3	Documentos selecionados para análise	61
4	Roteiro da entrevista realizada com os docentes	61
5	Unidades de significado do artigo 7083/2010	64
6	Categorias iniciais	65
7	Categorias finais de análise dos documentos do MEC	66
8	Exemplo de codificação das entrevistas	69
9	Acompanhamento das atividades do PME de agosto a dezembro	81
10	Disciplina de formação dos docentes entrevistados	83
11	Entrevista realizada com os docentes	84
12	A Educação Integral na percepção dos professores	86
13	A importância da Educação Integral na visão dos professores	91
14	A ausência de relação entre Educação Integral e Educação Ambiental: percepções docentes	96
15	Percepção docente sobre a interação entre Educação integral e Educação Ambiental	98
16	Lista de países e número de pessoas que curtiram a página	115
Lista de figuras		
1	Objetivos do Milênio	17
2	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	18
3	Ênfase da participação no PME de alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família	33
4	Criando um <i>site</i> na Webnode	110
5	Visão preliminar do <i>site</i>	111
6	Comunidade do Facebook	114
7	Pessoas que curtiram a sua Página com base nas informações de idade e gênero	114

SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD- Análise textual discursiva

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/RJ- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CIACS- Centro de Atendimento Integrado a crianças

CIEPS- Centros Integrados de Educação Pública

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COEA- Coordenação-Geral de Educação Ambiental

CONAMA-Conselho Nacional do Meio Ambiente

CTS- Ciência -Tecnologia-Sociedade

CTSA- Ciência -Tecnologia-Sociedade-Ambiente

DCNEA-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental

DEDS- Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável

DS- Desenvolvimento Sustentável

EA -Educação Ambiental

EAS-Educação Ambiental para a sustentabilidade

EC- Educador Comunitário

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ECO 92- Conferência do Rio

EDH- Educação em Direitos Humanos

EI -Educação Integral

FEBEM- Fundação Estadual do Bem-estar do menor

FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz

FFP- Faculdade de Formação de Professores

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUCN-International Union for Conservation of Nature

LBA-Legião Brasileira de Assistência
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MEC- Ministério da Educação
NEEPHI-Núcleo de Estudos da Escola Pública de Horário Integral
OBDM-Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG- Organização Não-governamental
ONU- Organização das Nações Unidas
PBF-Programa Bolsa Família
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE-Plano de Desenvolvimento Educacional
PEE-Programa Especial de Educação
PIBID-Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PIEA-Programa Internacional de Educação Ambiental
PBSM- Plano Brasil sem Miséria
PME- Programa Mais Educação
PNE-Plano Nacional de Educação
PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA-Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROFIC-Programa de Formação Integral da Criança
PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONEA-Programa Nacional de Educação Ambiental
PROFEA-Programa Nacional de Formação de Educadores
PUCPR-Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RIO 92-Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
RIO+10-Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável
SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDUC- Secretaria Estadual de Educação
SME- Secretaria Municipal de Educação
TDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEIA-Territórios, Educação Integral e Cidadania
TEASSRG-Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

UERJ -Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais XII

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

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP-Universidade de São Paulo

WWW- WORLD WIDE WEB

APRESENTAÇÃO

Em 2012, concluí o Mestrado acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Durante o curso já atuava como professora de Ciências e Biologia na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), e na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC).

Durante o Mestrado, trabalhei com Educação Ambiental (EA), desenvolvendo e testando uma unidade didática sobre Dengue, Meio Ambiente e CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade). A minha dissertação foi voltada para alunos do Ensino Médio.

Conheci meu orientador de doutorado na banca de defesa do Mestrado, e, posteriormente, participei do processo seletivo na Fundação Instituto Oswaldo Cruz. Fui aprovada para o ano de 2013 e optei por articular a minha pesquisa ao Programa Brasil sem Miséria (PBSM). A escolha pelo PBSM ocorreu pois sempre trabalhei em comunidades, ou nas proximidades dela.

Encontrei na Educação Integral e no Programa Mais Educação, uma oportunidade de atrelar a EA a políticas públicas e a percepção da formação continuada de professores. Com a Conferência RIO +20, a sustentabilidade aguçou ainda mais meus interesses e busquei dar continuidade aos estudos em torno da EA.

Procedemos, devido às exigências do Programa Brasil sem Miséria da CAPES, à elaboração de um produto, um *website* e uma página no Facebook. A partir dessa pesquisa já produzimos e publicamos três artigos e aguardamos a avaliação do quarto artigo.

1-INTRODUÇÃO

A origem das discussões em torno do conceito de sustentabilidade, se iniciam em conjunto com os questionamentos e Conferências que motivaram todo o surgimento e o progresso da Educação Ambiental (EA), ou seja, no final da década de 60 e no decorrer dos anos 70.

Cavalcanti (2012) nos relembra que durante o século XX, o progresso da Ciência e Tecnologia era visto como capaz de resolver qualquer problema; contudo, percebemos no período as consequências das atividades antrópicas no ambiente. Imersos na perspectiva do progresso linear, defendia-se a natureza como fonte inesgotável de recursos.

Em meio à crise mundial, iniciaram as discussões em torno de uma futura finitude de recursos, trazendo ao conhecimento de todos a oportuna e emergencial reflexão a respeito da nossa dependência dos ecossistemas. Como consequência das discussões em torno da EA surge o conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) que alimenta o ideal de sustentabilidade, e cujo cerne já abrange perspectivas também defendidas pela EA.

Sempre influenciada pelas questões socioeconômicas e pela cultura, a EA e a sustentabilidade assumiram diferentes significados ao longo dos anos, assim defendemos que ambas jamais se desvincularam e que o conceito de sustentabilidade eclodiu em meio aos embates teóricos realizados no cenário da EA, se tornando parte da agenda de discussões mundiais.

O tema sustentabilidade inserido nas reflexões a respeito da EA, demarcou o século XX, caracterizando uma fase que ficou conhecida como “antropoceno”, período em que os próprios seres humanos colocavam em risco sua sobrevivência como espécie, graças a atividade econômica.

Debates e reflexões em torno do conceito estudado adentraram a mídia, a política e a economia, motivados pelas mudanças climáticas, esgotamento de recursos, migrações, consumo excessivo de energia, poluição, pobreza, violência, e crimes ambientais (BALDISSERA e KAUFMANN, 2015).

Segundo Popa, Guillermin e Dedeurwaerdere (2015), nas últimas décadas tem aumentado o interesse em pesquisas relacionadas a sustentabilidade. Graças a

problemas como: mudanças climáticas; diminuição da biodiversidade; aumento da população e da desigualdade social e desmatamento dentre muitos outros.

Aproveitamos para informar que no referencial teórico, ou melhor no capítulo referente à EA discorreremos sobre o histórico e a importância das grandes Conferências de forma mais detalhada. Focamos aqui, primeiramente os eventos relacionados mais objetivamente ao surgimento da sustentabilidade.

Em 1964, nos círculos acadêmicos intensificaram as discussões sobre os problemas ambientais, buscando analisar as relações homem e natureza. Surgiram nessa época, as disciplinas de Ecologia Cultural e Ecologia Humana (DIEGUES, 1992).

O ano de 1968, representa o marco inicial da definição de sustentabilidade, graças às discussões do Clube de Roma, que questionava os limites do crescimento, por meio de simulações matemáticas em um prazo de 100 anos (ALMEIDA, 2015). Dessa forma surgiu um relatório que ficou conhecido como: Os Limites do Crescimento. Ele previa uma possível escassez de recursos, caso não se alterasse as interações entre economia, cultura e ambiente, ou seja, a forma como o ser humano, sujeito coletivo atua e explora os recursos naturais.

“Esse importante relatório apresentava um panorama sombrio para a humanidade, pois segundo ele, o crescimento da população, do consumo e dos recursos naturais era exponencial, ao passo que estes últimos eram finitos e limitados. Através dos modelos e projetos complexos, o Clube de Roma anunciava o esgotamento próximo das principais reservas de minérios, uma explosão demográfica nas décadas seguintes e também um aumento exponencial da poluição e degradação dos ecossistemas naturais, que implicaria a diminuição da qualidade de vida, principalmente nos países industrializados (DIEGUES, 1992, p.24).”

O Clube de Roma¹ era formado por políticos, intelectuais e cientistas. No entanto, devido as muitas reuniões malsucedidas, apenas quatro anos mais tarde, três cientistas americanos usando a informática para simular a interação entre o homem e o ambiente, comprovaram a necessidade da alteração dos hábitos de consumo da população da Terra. O modelo de desenvolvimento passou a ser repensado e os embates teóricos alimentados pelos problemas socioambientais, se

¹ <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=148&inoid=12080#.WHzWmhsrLIU>

intensificaram, motivando mais tarde, a formulação dos conceitos de DS e sustentabilidade, projetados durante a Conferência do Rio (ECO 92) em 1992.

A ECO 92, também conhecida como Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, foi um evento de natureza e relevância mundial, onde o conceito de DS se estabeleceu. Outro acontecimento importante, ocorreu em 1997, em Tessalônica na Grécia, a Conferência Internacional Ambiente e Sociedade: Educação e sensibilização do público para a sustentabilidade. Ela declarou a sustentabilidade como um conceito que deveria abordar questões relativas à pobreza, habitação, saúde, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. Refletindo sobre esse cenário teórico, percebemos a redução das desigualdades sociais como extremamente necessária ao alcance da sustentabilidade, objetivo semelhante ao Plano Brasil sem Miséria, criado anos depois e alinhado com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, que ainda não tinham sido formulados.

A dúvida em virtude da variedade de definições atribuídas a sustentabilidade, aguça um grande embate teórico, confrontando visões que se aproximam de um capitalismo com nuances ecológicas, com outras que se referem à manutenção e implantação de uma sociedade equitativa, na qual o acesso aos direitos humanos constitui-se como a base para uma vida sustentável.

Mediante o aumento do interesse da população pela resolução dos problemas ambientais, a questão ambiental está se tornando, no mundo empresarial um fator impulsionador da competitividade. Como estratégia de mercado, o discurso da sustentabilidade colabora para a permanência de organizações e para a manutenção do lucro. Assim a sustentabilidade, mesmo não sendo a base dessas organizações, direciona suas estratégias. Diante do mencionado, destacamos a importância de a educação, ao longo da vida abordar temas relacionados a sustentabilidade, principalmente enfatizando as necessidades de consumo e de todo ciclo de produção e reprodução que envolve o capitalismo.

Kaufmann (2016) em sua tese de doutoramento, aponta o conceito de sustentabilidade como multifacetado e discrepante, podendo para as empresas que o adotam significar sinônimo de lucratividade. Ou seja, um atrativo a mais para clientes. Koprina e Meijers (2014) defendem que a Educação Ambiental para a Sustentabilidade (EAS), germinou em 1987, graças ao Relatório Nosso Futuro

Comum², que propagou o conceito de DS. Os autores destacam como objetivos da EAS: a sustentabilidade humana, econômica, social e natural. O termo sustentabilidade econômica é bastante ambíguo, o que nos faz pensar e repensar a quem tudo isso beneficia, certamente não aos mais pobres.

Bonnet (1999) menciona a Agenda 21 como propagadora do ideal de sustentabilidade. O autor reportou os diferentes contextos e temas que envolvem a sustentabilidade, enfatizando desenvolvimento econômico, necessidades humanas, cultura e equilíbrio ambiental. Além da democracia aliada a Ecologia.

Frisamos a relevância da EAS em todas as etapas de ensino, o que é essencial para o estabelecimento de uma sociedade sustentável e para o desenvolvimento da cultura da sustentabilidade. Dessa forma, a EAS estimula interações mais justas entre os seres que habitam nosso planeta, delineando rumos para a construção de um presente e um futuro sustentáveis.

Somado a nosso interesse na sustentabilidade, resolvemos seguir a EAS como norte teórico, para dar prosseguimento a reflexões iniciadas durante o Mestrado (CAVALCANTI, 2012). Na ocasião aplicamos e testamos uma unidade didática sobre a dengue no contexto da EAS, alertando os alunos do Ensino Médio para as interações existentes entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA).

Para Tilbury (1995) o conceito de sustentabilidade foi usado pela primeira vez pela International Union for Conservation of Nature (IUCN) e reforçado mais tarde pelo Relatório de Brundtland em 1987. Assim a sustentabilidade agregava a conveniência de reconciliar economia e conservação com o enfoque socioeconômico e político, repensando o desenvolvimento em correlação ao meio ambiente.

Nascimento (2012) nos relata as duas origens da sustentabilidade defendidas por ele. Uma delas conecta-se a recuperação e reprodução dos ecossistemas, e a outra associa a possível futura escassez dos recursos naturais, à equidade social e à qualidade de vida, agregando justiça social, intergeracionalidade e valores éticos. Assim, a dimensão social torna-se parte da questão ambiental. Em virtude disso, em uma sociedade sustentável todos devem possuir as mínimas condições para uma

² http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4368/4368_9.PDF

vida digna, o que inclui o direito ao acesso e permanência na escola ao menos durante a Educação Básica.

Rodriguez e Silva (2010) caracterizam a visão inicial de sustentabilidade como uma maquiagem para privilegiar o crescimento econômico, onde a economia passa a ser vista como um subsistema do Ecossistema global. Seguindo essa perspectiva, a sustentabilidade se baseia nas conexões entre os eixos econômico, social e ambiental, o que ficou conhecido como tripé da sustentabilidade.

O tripé da sustentabilidade também denominado *triple botton line* é um adotado por organizações (BALDISSERRA e KAUFMANN, 2013). Dessa forma, o pilar econômico liga-se aos resultados financeiros de uma organização. O ambiental visa a eco eficiência, ou seja, o fornecimento de bens e serviços a preços competitivos, enquanto o social contempla o bem-estar das pessoas e do público das organizações.

Kaufmann (2016) assinala a comunicação organizacional como o local de construção e legitimação da sustentabilidade. Contudo, a autora analisando os sentidos da sustentabilidade em *sites* institucionais e no Guia Exame da sustentabilidade, conclui que a sustentabilidade utilizada pelas organizações busca reafirmar a lógica dominante, onde a questão econômica é privilegiada, ou melhor, o lucro.

A sustentabilidade ao lado do conceito de DS, suscita discussões em distintas vertentes de EA, tornando-se uma preocupação para profissionais de inúmeras áreas. Como qualquer outra definição, ela é estabelecida e alimentada pela sociedade, sofrendo influência do sistema político e econômico vigente. Dessa maneira, para se avançar na direção do estabelecimento de uma sociedade sustentável, faz-se necessário um replanejamento profundo das relações humanas com o meio ambiente, reduzindo também as dificuldades em torno da compreensão do tema³. O percurso a ser trilhado rumo à implementação da sustentabilidade deve ser orientado, antes de tudo, por uma educação contínua dentro e fora das escolas, capaz de motivar a renovação de atitudes e propagar uma nova visão da relação entre seres humanos, sociedade, economia, natureza e cultura.

Atualmente, devido à importância e a necessidade de formação e informação para a sustentabilidade, existem 15.000 centros de pesquisa nos Estados Unidos,

³ <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=000#>

todos abordando a perspectiva Inter e transdisciplinar da sustentabilidade (VINCENT, DANIELSON e SANTOS, 2015).

Entendemos que Sustentabilidade, DS, EA, Ecologia, Ecodesenvolvimento⁴ e Cultura são termos diretamente influenciados pelo contexto histórico e social, onde outros variados conceitos interagem formando uma verdadeira teia de conhecimentos interdisciplinares, fomentando dúvidas e apropriações inadequadas dos mesmos. Com isso, pretendemos estabelecer por meio de nossa pesquisa, as possíveis conexões existentes entre a Educação Integral (EI), cultura da sustentabilidade, a EAS e o Programa Mais Educação (PME).

Embora o PME tenha surgido antes de 2016, o mesmo sofreu reformulação com a entrada do presidente Michel Temer, o qual deu o nome de Novo⁵ Programa Mais Educação, deixamos claro que nosso estudo foi realizado baseado na realidade de 2014, possuindo assim uma visão social e assistencial mais ampla no cenário em que realizamos a pesquisa. Em 2017, como podemos ver no site do Novo Programa Mais Educação, a ênfase se encontra no aprendizado de Português e Matemática, mas reduz o número de escolas atendidas e alunos beneficiados.

Pereira (2015) destaca que o termo sustentabilidade, tem sido utilizado em contextos diversos, respeitando ou não preceitos de equidade socioambiental e justiça ambiental, podendo levar a uma armadilha paradigmática. Inseridas na conjuntura da sustentabilidade, a EAS e a cultura da sustentabilidade realçam a importância da escola como espaço dialógico, não somente para transmitir conhecimentos mas para difundir competências. Dessa forma, alunos munidos de novos conhecimentos agregados a cultura, se tornam multiplicadores e aptos para fazer novas escolhas e interagir com mais responsabilidade perante questões socioambientais.

No contexto da EI, refletindo sobre a formação integral, destacamos a semelhança com a EAS, isto é, a necessidade de um trabalho pedagógico baseado na interdisciplinaridade.

Klein (2010) nos recorda que a primeira grande tipologia relacionada a interdisciplinaridade foi publicada em 1972 e criada em uma Conferência

⁴ Ecodesenvolvimento é um termo que nasceu durante os anos 70, proposto por Maurice Strong e ampliado por Ignacy Sachs, que agregou aos problemas ambientais as questões sociais, econômicas, culturais e éticas. <http://www.ecodesenvolvimento.org/ecodesenvolvimento>

⁵ <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

Internacional na França. O autor aponta as armadilhas semânticas que sua definição abrange e a existência de termos parecidos como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Aproveitamos então a oportunidade para esclarecer a diferença, já que encontramos a interdisciplinaridade como uma necessidade sempre presente na Educação Integral (EI) e na EAS. Para Klein (quadro 1) a multidisciplinaridade tem um caráter enciclopédico. Assim muitas disciplinas trabalham o mesmo problema, mas sem uma conversa real entre elas (KLEIN, 1990).

Quadro 1- Principais características das tipologias da interdisciplinaridade

Multidisciplinaridade	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade
Justaposição	Integração	Transcende
Sequenciamento	Interação	Transgride
Coordenação	Enfoque	Converte
Complementação		Impregnação

Fonte: Klein,2010; p.16 (Modificado)

A interdisciplinaridade às vezes é percebida como sinônimo de colaboração, promovendo o trabalho em equipe para resolver problemas sociais complexos, integração de proposições entre disciplinas e novas sínteses.

O termo transdisciplinaridade foi usado pela primeira vez na França em 1970, nas palestras de Jean Piaget, Erich Jantsch e André Lichnerowics no Congresso Interdisciplinaridade, Ensino e Problemas de pesquisa (NICOLESCU, 2014). Ele é um novo estágio da interdisciplinaridade.

A partir daqui, retornamos nossas reflexões sobre a sustentabilidade. A sustentabilidade figura um critério capaz de fortalecer valores solidários, a partir de práticas educativas centradas na criticidade dos sujeitos, visando à mudança comportamental, ao desenvolvimento da organização social e à participação coletiva (JACOBI, RAUFFLET e ARRUDA,2011). Seguindo raciocínio semelhante, Freitas e Almeida (2010) definem sustentabilidade como a aplicação de recursos de forma ambientalmente responsável, socialmente justa e economicamente viável.

Lima (2003) assinala o discurso da sustentabilidade como uma hábil operação político-normativa e diplomática, que visa sanar um conjunto de contradições expostas pelos modelos de desenvolvimento. Assim sempre relacionada ao modelo desejado. A sociedade precisa estar atenta e consciente de sua responsabilidade na manutenção de um ambiente equilibrado, onde atitudes

individuais repetidas em um contexto populacional refletem de forma indireta na propagação de doenças como a Zica .

Pestana e Parreira (2016) desenvolveram um estudo sobre as percepções de estudantes do curso de Gestão de Recursos Humanos, sobre o conceito de sustentabilidade. Eles buscaram saber se o conceito dos estudantes se aproximava dos principais autores e por meio de um grupo focal concluíram que além de conhecimento, eles possuíam atitudes positivas em relação ao contexto da sustentabilidade, e que as definições dos estudantes são próximas a dos autores principais da área.

Baldisserra e Kaufmann (2013) apontam a variedade de significados adquiridos pela sustentabilidade, o que evidencia que o conceito ainda se encontra em construção, delimitando uma arena onde variadas forças se materializam para determinar um sentido.

Para Moreira (2013), a sustentabilidade agrega uma insustentabilidade intrínseca às contradições do próprio capitalismo. A ausência de problematização em torno das peculiaridades do capitalismo, nos leva a crer que tal pensamento não valoriza a renovação e a melhora das atitudes humanas em relação ao ambiente, retirando do centro da discussão a atividade antrópica e suas consequências.

Baldissera (2009) aponta algumas configurações da sustentabilidade associadas à cultura, ou seja, de acordo com as pessoas, organizações públicas ou privadas. A sustentabilidade consoante o grupo que a elege, pode ser definida como: valor central, periférico ou estratégico de mercado, negativo ou modismo. Como valor central, vincula-se à interdependência sistêmica, em que o indivíduo percebe que suas atitudes perturbam o ambiente onde vive e começa a raciocinar sobre as possíveis consequências de seus atos.

Como valor periférico ou de mercado (BALDISSERRA e KAUFMANN, 2015), pode ser pensada como lugar discursivo ou estratégia de mercado, variando da interdependência sistêmica até a afirmação da primazia da economia e do consumo.

Os que percebem a sustentabilidade como algo negativo ou modismo alegam que seu emprego pode acarretar problemas, como mudança de rotina, redução ou substituição de consumo, queda dos lucros, assim como exigência de maior responsabilidade social e ambiental.

Recordamos a pertinência do respeito às numerosas culturas permitindo a manutenção da paz e da liberdade religiosa, que devem ser asseguradas como direitos humanos. Dentro desse raciocínio, precisamos trabalhar a dimensão cultural da religião, assegurando a todos o direito de viver em segurança em um estado e em um país realmente laicos.

Defendemos a diversidade cultural como necessária à cultura da sustentabilidade e a manutenção da paz entre os povos, o que torna vital sua discussão nas escolas. Dentro desse aspecto, não devemos deixar de mencionar as variadas filiações religiosas dos alunos da Educação Básica, e suas distintas origens étnicas, que devem ser valorizadas e aproveitadas como possibilidade de aprendizagem e ampliação da cultura.

Enfatizamos aqui a pertinência da Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 inserindo no currículo oficial a obrigatoriedade de História e Cultura Afro-brasileira, e da Lei 11.645 que altera a Lei 10.639 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Afro-brasileira e Indígena. Assim, torna-se fundamental enfatizar no currículo da Educação Básica os elementos que ensinam a viver melhor a partir do conhecimento, da experiência, da construção e da valorização da diversidade cultural.

Prosseguindo as considerações em torno da sustentabilidade, Moreira (2013) nos traz dois novos conceitos: o de sustentabilidade ambiental e o de sustentabilidade socioambiental. A sustentabilidade ambiental reporta ao ambiente natural e à biodiversidade, enquanto a socioambiental abrange níveis de pobreza e os suportes sociais às populações de baixa renda.

Torna-se vital, que o ser humano se perceba parte integrante do meio, sendo capaz de atuar e ser influenciado pela localidade onde reside ou trabalha. Diante disso enfatizamos a importância dos debates em torno da pegada ecológica, parâmetro empregado para avaliar a pressão do consumo das populações. Adotamos aqui a definição de sustentabilidade presente na Agenda 21, que consiste em um instrumento de planejamento para estruturação de sociedades sustentáveis, articulando proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Nesse documento, a sustentabilidade é descrita como um processo em permanente construção em nível mundial, envolvendo as seguintes premissas: ambiental, social,

política, econômica, demográfica, cultural e espacial (LOUREIRO, ALBUQUERQUE e BARRETO, 2004).

Utilizando o Banco de Dissertações e Teses do Instituto Brasileiro Informação em Ciência e Tecnologia, adotamos sustentabilidade como palavra-chave, encontramos entre 2011 e 2016, 1086 teses e 2879 dissertações. Utilizando cultura da sustentabilidade, no mesmo intervalo de tempo, encontramos 163 teses e 340 dissertações. Pesquisando nesse período sobre Educação Ambiental para a Sustentabilidade encontramos apenas 126 registros. Utilizando somente o termo cultura em Programas da área de Educação, encontramos um total de 1535 dissertações e teses, entre 2013 e 2016. Podemos supor assim, que quando o tema é cultura ou sustentabilidade, o mesmo pode ser explorado por variadas áreas, e se relacionar a diversos cursos.

A cultura é reconhecida como uma dimensão transversal da sustentabilidade, abrangendo parâmetros econômico, social e ambiental, presentes em todas as formas de desenvolvimento (UNESCO, 2009).

O significado da palavra cultura, agregou ao longo dos anos, múltiplas definições. Vinda do verbo latino *colere*, na origem, cultura significa o cultivo e o cuidado com a terra. O conceito mais antigo origina-se no século XV, onde ela concernia ao cultivo da terra e de plantações (MOREIRA e CANDAU, 2007). Na atualidade, a cultura não se limita apenas aos cuidados com a terra. E sim a forma como cada comunidade interage com o meio ambiente, que está diretamente vinculada aos saberes de seu povo.

A partir do século XVI o conceito de cultura passou a abranger também o cultivo da mente humana. No século XVIII, firma-se o caráter classista de cultura, considerando que somente as classes privilegiadas atingiriam o refinamento para serem consideradas cultas, o que abrange a noção de cultura como hierarquia. Infelizmente, principalmente em Conselhos de Classe, ainda presenciamos a fala de professores, claramente desvalorizando a cultura que o aluno traz para a escola.

Para Bauman (2012), o conceito de cultura separava as atuações humanas dos fatos duros da natureza. Dessa maneira, a cultura determinava o que os seres humanos podiam fazer e a natureza o que deveriam obedecer. Segundo o autor:

“Só na segunda metade do século XX, de modo gradual, porém contínuo, essa tendência começou a se inverter: havia chegado a era da “culturalização” da natureza. Qual a razão de tal reviravolta? Pode-se apenas conjecturar que, depois de um período dominado pela busca

frenética dos fundamentos sólidos e inabaláveis da ordem humana, consciente de sua fragilidade e carente de confiança, veio um tempo em que a espessa camada de artifícios humanos tornou a natureza quase invisível – e suas fronteiras, entre elas as ainda intransponíveis, cada vez mais distantes e exóticas. Os pilares da existência humana construídos pelo homem foram plantados em profundidade suficiente para tornar redundante qualquer preocupação com outras e melhores bases.” (p.9).

A palavra cultura ressurgiu, como sinônimo de um outro conceito de civilização, e pouco a pouco torna-se indício de progresso (CHAUÍ, 2008). Apenas no século XX, seu conceito passou a agregar os saberes populares.

A cultura passa então a ser compreendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, das formas de trabalho, das moradias, dos trajes, da música e da dança. Abrangendo assim o campo no qual as pessoas elaboram símbolos, instituindo práticas e valores. Chauí (2008) nos alerta para a divisão cultural, proporcionada pela própria sociedade, destacando a existência de termos conflitantes como cultura dominada e dominante, opressora e oprimida, cultura de elite e cultura popular.

Em 1960, surgiram os estudos culturais como uma área interdisciplinar centrada na cultura (HALL, 1997).

Para Godoy (2011), no século XX, a cultura se apropriou de um papel de destaque em relação aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de recursos econômicos e materiais. Hoje, conforme o autor, ela é um conceito importante para o currículo, transformando-se em mercadoria de consumo intelectual, do qual as escolas se apropriam e extraem saberes.

Geertz (1926) define cultura como uma teia de significados, e a sua análise, como uma ciência interpretativa à procura da conexão de ideias. Para ele, é através do comportamento que as formas culturais encontram articulação, assim como em vários artefatos e estados de consciência. Dessa forma, a cultura nunca é particular, e sim, sempre pública, estruturando um fenômeno social de constante intercâmbio de saberes.

McLaren (1994) assinala a importância de temas como raça, sexo e classes no currículo. O autor ressalta a importância de não vermos o mundo em termos maniqueístas, isto é, de não supervalorizarmos uma cultura em detrimento da outra.

Moreira e Candau (2003) nos recordam que a escola foi concebida para transmitir o que de mais significativo a nível cultural foi produzido em uma sociedade. Significativo para quem? A importância desse questionamento consiste

no fato de que formamos nossas identidades culturais na escola, em casa, nas ruas ou até mesmo nos templos religiosos; construímos nossa identidade e nos reconhecemos como sujeitos de múltiplos saberes.

Para Hall (1997), a cultura é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado ao consumo e às tendências da moda, configurando a condição constitutiva da vida social. Como reguladora de nossas práticas sociais, ela influencia nossas decisões.

A cultura engloba um conjunto de códigos de significados que dão sentido às nossas ações, o que contribui para assegurar que toda ação social é cultural e todas as práticas sociais são práticas de significação. Tal como Bauman (2012), concebemos a cultura não somente como um agente da desordem, mais também como um instrumento da ordem, demarcado pela atemporalidade e integrado por uma grande variedade de atores sociais atuantes.

A cultura liberta-se dos determinismos econômicos, étnicos e religiosos. Dessa forma, sua validade tem sido destacada por vários autores (MOREIRA e CANDAU, 2003). Ela penetra na vida social, com um papel essencial na forma como o cotidiano é configurado. Nesse âmbito, definimos a educação como um dos ambientes da cultura em que a sociedade reprocessa a si mesma recriando conhecimentos, ou seja, unindo o conhecimento propedêutico aos saberes vivenciados nas comunidades. Dessa maneira, a escola expõe aos alunos a existência de outras culturas, valorizando o diálogo intercultural a partir de conhecimentos que se abrem aos outros, e no contato com eles se transforma (GADOTTI, 1992).

Segreda (2016) nos traz o conceito de cultura ambiental como produto da ação individual e coletiva dos seres humanos, problematizando a relação entre recursos e humanidade.

Scarpa (2009) destaca a tensão que existe entre cultura e natureza, já que a cultura transforma a natureza da qual o homem usufrui e retira matéria-prima. Para Martins (2010), a forma como lidamos com a natureza está intrínseca nos constructos culturais, assim não há deslocamento do homem da natureza e nem da natureza do homem. Então, fazemos parte da natureza tanto como a transformamos culturalmente. Para o autor, criamos culturalmente a oposição entre natureza, sociedade e cultura.

Sachs (2005) define cultura como conhecimentos acumulados pela sociedade sobre o ambiente, onde os seres vivem e retiram recursos para sobreviver, assim como saberes alusivos à arte, ao popular e ao lúdico.

Grupos sociais distintos possuem culturas distintas, e como consequência, notamos facilmente conflitos de gerações que podem ocorrer muitas vezes entre pais mais velhos e filhos adolescentes, assim como entre professores e alunos quando o diálogo e o respeito não constituem a base da relação.

Axelsson et al (2013) realça a importância da inclusão de fatores sociais e culturais em estudos ambientais, e não somente das dimensões econômicas e ecológicas sempre consideradas. Em seu estudo relata a importância da inclusão da dimensão cultural no contexto do desenvolvimento sustentável, realçando a dimensão cultural e social que interagem sempre.

A cultura para o DS caracteriza uma abordagem que promove a sustentabilidade, por transmissão de conhecimento mais antes de tudo por renovação de comportamento, ou seja, por meio do preparo para escolhas que não prejudiquem a atual e as futuras gerações e nem o ambiente onde todos vivem. Ela é formada por quatro pilares: econômico, social, ambiental e cultural. Ela envolve temas como identidade cultural e direitos humanos (LAINE, 2016).

Bonfim e Picollo (2011) definem cultura como uma categoria intelectual, que é aplicada pelos antropólogos para interpretar a relação entre a vida social e o conhecimento junto à humanidade. Dessa forma o homem faz escolhas a partir dos conhecimentos compartilhados, interagindo com o meio que o rodeia. Baseados nos argumentos do autor, inferimos então que atitudes como descarte inadequado de lixo e consumismo exacerbado são atos geralmente vinculados à cultura dos indivíduos, o que também pode ocorrer devido à limitação de acesso a serviços como coleta de lixo, no caso de moradias em comunidades.

Hawkes (2001) em seu manuscrito: “O quarto pilar da sustentabilidade”; descreve o significado, a aplicação e os resultados relativos da cultura como necessidade básica e alicerce da sociedade. Ele destaca o crescimento da importância dos valores sociais e a cultura em suas diversas perspectivas. Para o autor a palavra é uma das mais complexas, abrangendo desde os conhecimentos transmitidos em sala de aula até os estilos de vida de uma comunidade. Concordamos com o autor, quando o mesmo afirma que uma sociedade sustentável

necessita de uma cultura da sustentabilidade, base para implementar um futuro sustentável.

A ação cultural local ganha novo sentido na interação com o projeto do DS⁶. Seguindo esse raciocínio, percebemos a cultura como essência do desenvolvimento e propulsora. A cultura da sustentabilidade trata da cultura como um bem do planeta, buscando a saúde social, mental, ambiental de todos, assim como o bem comum, considerando que somos todos cidadãos de uma só nação.

Segundo Padilha et al (2011), para introduzir a cultura da sustentabilidade nos sistemas educacionais, é preciso reeducá-los, já que eles fazem parte tanto do problema quanto da solução. Faz-se necessário então, inserir nas escolas a sustentabilidade e a cultura da paz, para que a comunidade escolar se torne mais cooperativa. Assim, podemos incluir a promoção de encontros entre os professores para a discussão de textos relacionados e a elaboração de estratégias para serem empregadas junto aos alunos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2013) concebe a cultura como um fator fundamental para a sustentabilidade, definindo-a como um caminho para responder aos desafios e encontrar soluções, enfatizando o respeito e direito à diversidade. Assim, a cultura proporciona uma visão centrada no ser humano, refletindo a complexidade do quadro social, promovendo a pluralidade dos sistemas de conhecimento (UNESCO, 2012).

A cultura como promotora das competências para a sustentabilidade compõe um conjunto de saberes, procedimentos, atitudes e valores primordiais para o sujeito fazer sua leitura de mundo e se posicionar frente aos problemas socioambientais da atualidade (DOMINGO, FERNÁNDEZ E GODED, 2015). Dotado de competências para a sustentabilidade, cada cidadão mais emponderado poderá participar ativamente em questões, como por exemplo, o cuidado necessário para evitar o aumento de criadouros do mosquito *Aedes*.

O conceito de cultura passou a ser agregado as dimensões da sustentabilidade em 1995, a partir da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Assim, o patrimônio cultural, um corpus de signos artísticos ou

⁶ <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=671>

simbólicos, passou a ser transmitido a cada cultura pelo passado, agregando dessa forma a diversidade cultural como direito humano (AXELSSON et al, 2013).

Em maio de 2004, foi assinada em Barcelona a Agenda 21 da cultura, constituindo um documento orientador das políticas públicas, onde a diversidade cultural foi declarada patrimônio da humanidade.

A Declaração de Hangzhou, assinada na República Popular da China em 2013, em um congresso internacional da UNESCO, situa a cultura no centro das políticas do DS. Ela propõe ao mundo que introduza a cultura em todas as políticas e planos de desenvolvimento. A Declaração reúne exemplos de estratégias que visam valorizar o papel indispensável da cultura para sustentabilidade. O documento convida os governos, a sociedade civil e o setor privado a explorar a força da cultura correlatas aos desafios do desenvolvimento, tais como a sustentabilidade ambiental, a pobreza e a inclusão social⁷.

Sempre que há uma mudança na forma como as pessoas analisam o mundo, há também uma mudança no conceito de sustentabilidade dos indivíduos, os quais mudam a forma como atuam no ambiente (NERLING e CENCI, 2015). Assim, os costumes e estilos de vida delimitam o conceito de sustentabilidade, pois estamos inseridos em um meio, e a ideia de sustentabilidade é fruto da cultura que possuímos.

Liebowitz (2010) conclui em sua pesquisa que o foco em recursos humanos, auxilia organizações a estabelecerem a cultura da sustentabilidade. O autor considera uma área promissora a implantação de práticas sustentáveis em empresas. No entanto, discordamos quando ele enfatiza a possibilidade de conciliar crescimento econômico com meio ambiente equilibrado, o que Kaufmann (2016) reitera como dois fatores discrepantes.

Queremos assim afirmar, que com a separação cultural do homem e da natureza, ela passou a ser vista em sua maioria das vezes, como um recurso, o que fica claro quando empresas rotulam suas práticas como sustentáveis, apenas como um modismo lucrativo. Em nosso estudo vamos nos ater apenas às relações entre cultura e sustentabilidade. Adotamos a noção de cultura como prática social basilar ao estabelecimento de uma sociedade sustentável.

⁷ <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/resources/the-hangzhou-declaration-heralding-the-next-era-of-human-development/#sthash.cSECoF9B.dpuf>

O percurso para o alcance de uma sociedade sustentável deve antes de tudo estabelecer uma sociedade igualitária, o que é um requisito básico para o alcance do DS, que consiste no atendimento das exigências das atuais gerações, sem impedir o acesso aos recursos vitais às próximas gerações.

Consideramos a extrema pobreza um fenômeno formado por várias causas, dentre elas a insuficiência de renda, o acesso precário ou a falta de saneamento básico, além de baixa escolaridade e subempregos. Ela constitui uma categoria histórico-socialmente construída e torna-se um fator limitante para o acesso à cultura escolar (YAZBEK, 2012).

Em relação à primeira meta dos Objetivos Do Milênio, a redução da pobreza⁸, segundo a ONU, nosso país conseguiu diminuir radicalmente, graças ao Programa Bolsa Família, uma das estratégias do Plano Brasil sem Miséria (PBSM). A meta da redução da mortalidade infantil⁹ também foi alcançada, não apenas pelo Brasil, mas por 62 países, confirmado pelo relatório da Unicef de 2015.

O PBSM representa um esforço conjunto das três esferas de governo, englobando mais de 100 ações e programas em território nacional, caracterizando dessa maneira uma estratégia Intersectorial. Sua construção se deu em virtude do acúmulo de políticas sociais a partir de 2003, de forma a dar continuidade a experiências bem-sucedidas, como o Programa Bolsa Família, que visava proporcionar a inclusão social de famílias miseráveis de forma a interromper o ciclo Intergeracional de reprodução da pobreza¹⁰.

Junto à garantia à Educação Básica de qualidade a todos, o combate à extrema pobreza constitui um dos Objetivos do Milênio. Somando oito objetivos, ainda temos a igualdade entre sexos e a valorização da mulher; a redução da mortalidade infantil; a melhoria da saúde das gestantes; o combate a doenças como a AIDS e a malária; a garantia à qualidade de vida e o respeito ao meio ambiente; e o trabalho conjunto pelo desenvolvimento. Os Objetivos do Milênio (Figura 1) foram criados no ano 2000 pelas Nações Unidas e deveriam ser atingidos até 2015, o que não aconteceu integralmente.

⁸ <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/09/brasil-e-exemplo-na-reducao-da-pobreza-segundo-relatorio-da-onu>

⁹ <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/09/onu-brasil-cumpre-meta-de-reducao-da-mortalidade-infantil>

¹⁰ http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2082/5/Sum%C3%A1rio_executivo-Livro-Programa_Bolsa_Fam%C3%A9lia-uma_d%C3%A9cada_de_inclus%C3%A3o_e_cidadania.pdf



Figura 1- Objetivos do Milênio

Fonte: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/objetivos/>

No dia 2 de julho de 2011, o Governo Federal lançou o PBSM propondo principalmente ações de combate à extrema pobreza no âmbito rural e urbano, promovendo estratégias para proporcionar acesso aos direitos sociais básicos à população mais pobre. Configuramos tal estratégia Inter setorial como uma das atividades desenvolvidas a nível mundial no combate a fome, como um caminho para alcançar o primeiro Objetivo do Milênio.

São dimensões em que a pobreza se manifesta: a segurança alimentar e nutricional, educação, saúde, acesso à água e energia, moradia, qualificação e inserção no mercado de trabalho.¹¹ O PBSM abrange três eixos: garantia de renda, acesso a serviços públicos e inclusão produtiva. Em relação à garantia de renda, o programa compreende o benefício do Programa Bolsa família e da Prestação Continuada, que são voltados ao idoso e à pessoa com deficiência.

A identificação dos bolsões de pobreza foi uma das primeiras dificuldades enfrentadas com a implantação do programa. Em 2011, a linha de extrema pobreza foi estabelecida em R\$ 70 reais para atender aos beneficiários do programa, sendo atualizada em maio de 2014 para R\$77 reais. No Rio de Janeiro, de junho de 2011 a janeiro de 2016, o total de famílias em situação de extrema pobreza incluídas no Programa Bolsa Família¹² foi de 167.338 famílias em todo o estado.

¹¹ <http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/o-que-e>

¹² http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/nucleo/grupo.php?id_grupo=78

Na agenda pós-2015, surgiram os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável¹³, que visam orientar políticas nacionais e a cooperação internacional nos próximos 15 anos, atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (figura 2) totalizam 17 e compreendem 169 metas, dentre elas ainda a erradicação da pobreza.



Figura 2- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Fonte: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>

O acesso aos serviços públicos oferecidos pelo PBSM envolve as áreas de educação, saúde, assistência social e segurança alimentar. Assim, cada uma dessas áreas abrange alguns programas, como o PME e o Brasil Alfabetizado que fazem parte dos serviços da área de educação.

O Programa Brasil Alfabetizado é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. É desenvolvido em todo o território nacional, atendendo prioritariamente a municípios com alta taxa de analfabetismo. Como PME constitui nosso objeto de estudo, nos propomos descrevê-lo de forma mais aprofundada.

O PME foi instituído em 2007 para induzir a ampliação da jornada escolar progressiva (ASSIS, ZANELLA e ROSA, 2014) e a reorientação curricular norteada pela EI, como estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 art.34 parágrafos 2. Apenas em 2012, o PME tornou-se parte do PBSM.

Estruturado nos moldes da EI, o PME fomenta atividades educativas no contraturno escolar, promovendo maior aproximação da comunidade com a escola (CAVALCANTI e COSTA, 2014). A EI acentua a importância do educar cuidando, reduzindo a vulnerabilidade social e promovendo melhores condições de vida. O PME se apresenta como uma ação intersetorial composta por políticas públicas

¹³ <http://www.objetivosdomilenio.org.br/objetivos/>

educacionais e sociais, favorecendo a redução das desigualdades e a valorização da diversidade cultural brasileira (CASTRO, K., 2011). Conforme a autora, a EI traduz a aprendizagem como direito inerente à vida, condição vital para o desenvolvimento da sociedade, e para a busca da sustentabilidade.

Embora o Brasil tenha alcançado nos últimos anos a universalização do Ensino Fundamental, o quesito qualidade e defasagem série e idade ainda são grandes problemas para a educação brasileira (MOREIRA e BERTOLIN, 2016). Assim caminhamos a passos vagarosos em direção a uma sociedade mais justa e sustentável. Os recém citados autores, descrevem o PME como o mais arrojado projeto para qualificar o Ensino Fundamental no Brasil. E a EI não apenas como ampliação de carga horária, mas de oportunidades de aprendizagem dentro e fora da comunidade escolar. Perante o emergente estabelecimento de uma nova forma de vida para o alcance de uma sociedade sustentável, a escola tem um papel essencial com sua capacidade de fomento ao debate.

Destacamos a relevância do desenvolvimento de pesquisas enfocando a cultura da sustentabilidade, pois ao consultarmos o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos somente um registro de pesquisa desenvolvida de 2013 a 2016, usando como palavra-chave “cultura da sustentabilidade”. A pesquisa denominada “Políticas públicas, Ensino superior e a cultura da sustentabilidade: uma análise a partir do estudo de caso dos campi da UNIOESTE” (BERNARDI, 2011). Ela foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Reafirmamos a amplitude das pesquisas na área da Educação Integral (EI) visando aprofundar o quadro teórico, e, lembramos a conveniência de aproximar as pesquisas acadêmicas dos professores do Ensino Básico, por meio da promoção de fóruns, de cursos de aperfeiçoamento profissional, da criação de *sites*, cuja bibliografia respectiva esteja disponível, e de *blogs* onde possam ser trocadas vivências na área.

Buscamos responder às seguintes indagações:

A concepção de Educação Integral expressa nos documentos do Programa Mais Educação favorece a promoção da cultura da sustentabilidade?

Quais as concepções dos docentes da Educação Básica a respeito da Educação Integral em uma escola municipal no Rio de Janeiro? Que percepções eles possuem sobre a possível relação entre a Educação Ambiental e a Educação Integral?

Na sequência, descrevemos o conteúdo de cada um dos capítulos que compõem esta tese.

O primeiro capítulo abrange a introdução, onde explicamos a origem do termo sustentabilidade, sua relação com a Educação Ambiental e mais diretamente com a Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Descrevemos algumas características comuns entre a sustentabilidade e o Plano Brasil sem Miséria (PBSM). Enquadramos o Programa Mais Educação (PME) no contexto da Educação Integral, inserido como estratégia do PBSM. Buscamos relatar e relacionar o PBSM e o PME como caminhos possíveis para o estabelecimento da cultura da sustentabilidade dentro das escolas.

No capítulo 2, descrevemos os objetivos de nossa pesquisa.

No capítulo 3, relatamos o referencial teórico adotado, dividido em quatro partes: a primeira descreve a trajetória histórica da EI, a segunda explica o que é o PBSM, a terceira discorre sobre o PME e a última narra a trajetória histórica da EA e da EAS.

No capítulo 4, apontamos o caminho metodológico utilizado, dividido em quatro partes: a primeira caracteriza a pesquisa, a segunda, o corpus da pesquisa, a Análise textual discursiva e a quarta a visita ao campo.

No capítulo 5 relatamos os resultados e discussões, e considerações a respeito do *website* e da comunidade no Facebook.

O último capítulo, compreende as considerações finais. Por fim, disponibilizamos as referências bibliográficas e os apêndices.

2- OBJETIVOS

2.1- Objetivo geral

Reconhecemos a escola como importante local produtor de cultura e elegemos como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar as concepções de EI, presentes nos documentos do PME, à luz da cultura da sustentabilidade e seus desdobramentos práticos, com foco em uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro.

2.2-Objetivos específicos

Destacamos como objetivos específicos:

- Realizar um levantamento da base legal e das publicações disponíveis no *site* do Ministério da Educação, diretamente relacionadas com a Educação Integral.
- Investigar as atividades oferecidas pela escola pesquisada.
- Analisar as percepções docentes a respeito da Educação Integral e da Educação Ambiental em uma escola municipal no Rio de Janeiro.
- Elaborar e criar um *website*, assim como uma comunidade no Facebook, para a divulgação do referencial e dos resultados da pesquisa, de forma a atender às exigências do Programa Brasil sem Miséria, já que a pesquisa se encontra filiada a ele.

3-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1-A trajetória histórica da Educação Integral

Primeiramente descrevemos a origem da Educação Integral (EI), assim como os principais acontecimentos históricos relativos à EI no Brasil, além de algumas estratégias bem-sucedidas no mundo.

A EI não é um tema novo, Aristóteles já falava sobre (GADOTTI, 2009) e Marx a tratava como Educação Omnilateral, enfatizando a formação humana em oposição à formação unilateral. Embora o conceito não tenha sido propriamente concebido por Marx, encontramos em sua obra indicações para que a Educação Omnilateral seja explicada como uma ruptura radical com o homem limitado da sociedade capitalista. Educadores europeus como Célestin Freinet e Édouard Claparède também apoiavam a EI.

No Brasil destacava-se o pensamento de Paulo Freire associado à escola cidadã como aquela que tinha como objetivo preparar a criança para a tomada de decisões, e à cidade educadora, onde inúmeros espaços e atores sociais atuam como agentes pedagógicos e a sala de aula ultrapassa os muros da escola. O conceito de cidade educadora se tornou um grande movimento, que se espalhou pelo mundo, com iniciativas em Ruanda, Dinamarca, México, Canadá, Austrália, Coréia do Sul e Itália (LÚCIO e NEVES, 2010). Para os autores, é possível aprender a cidade, aprender na cidade e aprender com a cidade. Ele foi usado pela primeira vez em um congresso em 1990, em Barcelona, destacando que cada local de uma cidade, assim como sua cultura, sua arquitetura são possibilidades de aprendizagem, onde o aluno observando e discutindo com os colegas e o professor pode acessar conhecimentos de natureza interdisciplinar que ultrapassam os muros da escola. Rachel Trajber a convite do Centro de Referências em Educação Integral¹⁴, explica a relação existente entre a EI e a EA, enfatizando a necessidade de reinventar as práticas escolares para o enfrentamento da insustentabilidade

¹⁴ <http://educacaointegral.org.br/reportagens/para-alem-de-se-moldarem-sustentaveis-os-espacos-educativos-precisam-ter-intencionalidade-sustentavel/>

planetária. Ela menciona que para uma gestão sustentável da escola, torna-se vital o trabalho com questões como alimentação, energia e mobilidade.

A gestão na EI para ser sustentável, precisa ser antes de tudo democrática e participativa.

O conceito de EI surgiu no final do século XIX, quando as classes trabalhadoras procuraram vencer as formas históricas de dominação social a que estavam submetidas (MARIANA, 2008). Época em que se destacaram estratégias importantes como aquelas embasadas na Pedagogia Libertária, que contribuiu para a consciência e emancipação da classe trabalhadora: o Orfanato de Cempius, dirigido por Paul Robin, o Instituto Educacional “A Colmeia” e a Escola Racionalista na Espanha, que se destacou com a ruptura das estruturas de educação vinculadas a igreja espanhola.

De 1816 a 1820, Robert Owen implementou na Inglaterra uma escola gratuita que atendeu a 800 alunos, que eram filhos de operários e tinham idade a partir de dois anos (GALIAN e SAMPAIO, 2012). Nesse período, a escola tinha como objetivo fornecer instrução e preparação profissional, inserindo assim crianças a partir de 10 anos na vida produtiva.

Bakunin advogava uma educação igualitária para ambos os sexos, visando preparar as crianças tanto para a vida intelectual quanto para o mundo do trabalho. Por volta de 1830, Bakunin apresenta na Rússia o conceito de EI, segundo o qual o ensino se apresentava aliado para consolidar a liberdade dos trabalhadores por meio de uma educação científica (FREITAS e GALTER, 2007). Conforme os autores, Bakunin e Marx, propuseram a educação para uma sociedade sem divisão de classes e dos meios de produção.

Entre 1904 e 1917, Sébastien Faure implementa na França o “Instituto Educacional Colmeia”, configurando um programa inovador de educação, fundado no desenvolvimento de todas as faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças.

Durante o século XX, no Brasil, a EI foi associada a empreitadas políticas e às demandas instrucionais dos menos favorecidos, continuando na atualidade como uma “solução mágica” para reduzir a vulnerabilidade social e a discrepância série e idade.

Todas as concepções de EI, possuem em comum, mais tempo na escola e no seu entorno, bem como a formação completa do ser, o que na atualidade, continua a ser um objetivo político a ser perseguido, a ampliação da carga horária diária de estudos dos educandos das escolas públicas.

A EI ultrapassa os limites da sala de aula, se apresentando como um caminho para a redução das carências sociais dos aprendizes, garantindo a eles direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁵(ECA), que também é conhecido como Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. A ampliação das funções sociais da escola, vem ser denominada por Nóvoa (2004), transbordamento escolar, o que consiste em uma escola que agregou uma variedade enorme de conteúdos curriculares, além de questões mais relacionadas à família ou de cunho médico.

Nos anos 20 e 30 do século passado, foi inaugurado no Brasil um movimento chamado Escola Nova, o qual foi concretizado por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que aspirava à universalização da educação laica e gratuita, inspirado em John Dewey (OLIVEIRA, 2012). Para Vidal (2013), o manifesto consistiu em um jogo político, como elemento de coesão de uma frente de educadores, representando um grupo de 26 intelectuais que abraçou um projeto de nação. Sendo publicado também no jornal O Estado de São Paulo, e com apoio de Cecília Meirelles, o documento foi publicado no Diário de Notícias do Rio de Janeiro. O manifesto pretendia propor a modernização da educação brasileira, além de promover um estudo laico, gratuito e obrigatório.

Em 1932, Anísio Teixeira tornou-se um dos signatários do Manifesto, o qual divulgava um projeto de reorientação educacional do Brasil (NUNES, 2000). Nunes aponta a importância da participação deste nos anos 30 no Rio de Janeiro, e nos anos 50 em Salvador, onde implementou uma intervenção na educação das classes populares, deslocando a carência dos estudantes para a omissão do governo.

Nessa dimensão, a escola passou a ser vista como o prolongamento da vida familiar, visando à formação do homem cívico e intelectual (COELHO, 2005). Refletindo sobre minhas impressões, em algumas escolas públicas da rede estadual onde atuei como professora, percebi que esse cenário não mudou muito.

A universalização do ensino no Brasil atingiu índices significativos durante os anos 50, momento em que a educação em tempo integral ressurgiu como promessa

¹⁵ http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10107.htm

de melhoria da educação pública (FREITAS e GALTER, 2007). No entanto, a mesma só se efetivou para uma parcela reduzida da população, graças aos altos custos envolvidos. E mesmo nos dias atuais, ainda não é universal e sim apenas para alguns alunos, não obstante seja uma das metas do Plano Nacional de Educação ¹⁶(PNE), com validade de 2014 a 2024.

Em 1950, na Bahia, Anísio Teixeira idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, composto pela Escola-Classe, formada por 12 salas voltadas para as atividades de ensino, além de uma área para atendimento médico e um espaço conhecido como Escola Parque. Os educandos matriculados podiam participar de atividades ligadas à música, teatro, acompanhamento pedagógico, esportes, danças e outras, permanecendo parte do dia na Escola Classe e a seguinte na Escola Parque (BRANCO,2012; CASTRO E LOPES, 2011; CORDEIRO, 2001; GADOTTI, 2009). Semelhante à iniciativa de Teixeira, anos mais tarde, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS).

Para o Movimento Escolanovista, investir em educação impulsionava o desenvolvimento pessoal e social da população, e, dessa forma, a escola assumia o papel de instrumento de correção das desigualdades sociais (CORDEIRO, 2001). Ao longo do século XX, o Movimento Escolanovista, buscando reencontrar a vocação da escola na sociedade, procurou religar a escola à vida (CAVALIERE, 2002). Ele surgiu visando demarcar novos caminhos para a educação, que parecia caminhar distanciada do mundo da Ciência e Tecnologia.

Para Anísio Teixeira, a ampliação da jornada escolar era de grande importância em todos os níveis de ensino (SOARES et al, 2014). Teixeira seguia uma visão liberal da EI, acrescentando funções sociais à escola, bem como uma vertente crítica e renovada da educação pública, laica e gratuita.

Nessa época, acreditava-se que na escola e pela escola, assim estudando o indivíduo poderia alcançar uma posição destacada na sociedade, como se isso dependesse somente do mérito e do esforço dos estudantes, o que infelizmente ainda é um pensamento muito difundido, a famosa “meritocracia”.

Para Freitas e Galter (2007), Anísio Teixeira defendia que a educação agregasse também funções sociais, além da tradicional transmissão de conteúdo. Seguindo esse raciocínio, muitas escolas que participam do PME atuam da mesma

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/pne>

forma, acolhendo funções, além da já tradicionalmente estabelecida, como a transmissão de conhecimento articulado pelo currículo. O que na visão de Nóvoa (2004) caracteriza o transbordamento escolar, ou seja, excesso de funções atribuídas à escola, como se a mesma pudesse regenerar a sociedade.

Para Anísio Teixeira, a escola era a instituição que deveria suprir a deficiência das outras instituições, o que definia como uma questão de sobrevivência, ideal semelhante ao de Darcy Ribeiro. Assim, a escola além de instruir e educar deveria ensinar a viver, preparando o aluno para pensar por si só e controlar suas ações (OLIVEIRA, 2012). Mais tarde, deixando a Bahia, parte para Brasília, onde colabora com outros educadores, para a construção de um complexo formado por Escola-Parque e Escola Classe (BRANCO, 2012).

No período que Teixeira atuou como diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na década de 50, o mesmo pretendia criar 28 Escolas-Parque em Brasília, mas somente algumas foram realmente construídas (GADOTTI, 2009).

Nos anos 60, ao longo do governo de Carlos Lacerda no Rio de Janeiro, foi implantado o Projeto Piloto de Educação das Crianças da Favela, oferecendo EI em cinco escolas onde se fornecia atendimento pedagógico, médico, psicológico e alimentar (MAURÍCIO, 2004).

Com a abertura política em 1982, assumiram o governo do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo, partidos políticos de oposição ao governo militar, os quais investiram na melhoria da educação (SILVA, 2009). Eles tinham em comum a preocupação com as responsabilidades educacionais, e se dedicaram principalmente aos primeiros anos do Ensino Fundamental, que possuíam taxas elevadas de reprovação e abandono. Fato que persiste na atualidade, sendo a melhoria da qualidade da educação junto à redução da miséria, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, determinados pela ONU, para Agenda pós-2015.

Ao longo de duas gestões do governador Leonel Brizola, os CIEPS foram implantados no Rio de Janeiro, voltados ao Ensino Fundamental (BRANCO, 2012; MAURÍCIO, 2009). Imerso nesse ideário, Darcy Ribeiro reafirma a perspectiva da EI por meio da instituição dos CIEPS. Devido às carências da população na época, eles foram criados em padrões similares aos das escolas oferecidas nos países desenvolvidos, objetivando evitar que crianças de baixa renda fossem relegadas às

ruas, assegurando a elas a permanência na Educação Básica e aprendizagens fundamentais à vida. Para Darcy Ribeiro, a frequência escolar por crianças e adolescentes, evitava que eles sofressem a falta de assistência familiar e, acabassem vivenciando atribuições de adultos (MAURÍCIO, 2004).

O Programa Especial de Educação (PEE), responsável pela implantação do horário ampliado em escolas públicas no Rio de Janeiro, foi criado no período de retomada da democracia, nos anos 80 (MAURÍCIO, 2002; 2004). O 1º CIEP inaugurado em 1985, logo após a morte do presidente eleito Tancredo Neves, recebeu seu nome, mesmo com uma campanha contra efetivada pela mídia.

O PEE convocou os professores do Ensino Fundamental a participarem de uma consulta, que consistia na análise de 45 teses elaboradas pela Secretaria de Educação e enviadas aos docentes (SILVA, 2009). Essas teses retratavam os problemas da escola pública, as diretrizes do programa de governo e o papel dos professores. Durante o PEE foi instituída uma consultoria pedagógica para treinamento, articulada por grupos de trabalho do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental, responsável pelo aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente e dos funcionários.

No segundo PEE, a formação continuada consistiu em um curso de atualização para docentes das escolas de horário ampliado, graças ao estabelecimento de um convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Os CIEPS conferiram identidade à escola pública de tempo integral entre os anos de 1984 e 1987, alimentando o debate acerca da escola de qualidade (CAVALIERE, 2009; MIGNOT, 2001). Foram construídos 506 CIEPS, visando à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro. No entanto, esse modelo adquiriu o estigma de escola para crianças quase marginalizadas ou sem cuidados familiares (CAVALIERE e COELHO, 2003).

A EI é vista por muitos de seus defensores como uma forma de retirar o menor da rua, oferecendo atendimento médico, odontológico e alimentação, além de fornecer o conhecimento historicamente acumulado (PARO, 1988). Conforme o autor, a função de transmissão do conhecimento instrucional na EI não é vista como primordial, priorizando a orientação e formação de hábitos de higiene, leitura, alimentação, convivência, percepções e sentimentos dos educandos.

As atividades complementares eram desenvolvidas dentro dos CIEPS, que funcionavam das 8 às 17 horas, onde também os alunos recebiam atendimento médico e odontológico (UNICEF, 2013). Assim, visando reduzir os altos índices de evasão e repetência, pretendia-se criar um novo padrão de educação, segundo o qual a escola deveria servir de elo entre a cultura do aluno e o conhecimento propedêutico.

Na década de 1980, foi criado em São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), destinado à população de menor poder aquisitivo. O PROFIC não possui como os Centros Integrados de Atendimento a Crianças (CIACS) um projeto educacional estruturado (FERRETI, 1992). Para o autor, o programa se transformou em um mero canal de repasses de verba para a prefeitura ou para as escolas da rede estadual.

No final dos anos 80, as escolas de EI eram vistas como alternativas a instituições como a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Inseridas nessa situação, as crianças pobres teriam mais tempo para a aquisição de hábitos, valores e conhecimentos essenciais ao exercício da cidadania. O interior da escola também foi adequado às práticas de higiene ao longo do dia, assim como à preparação de campeonatos e à oferta de refeições durante a permanência diária dos alunos.

Percebemos algumas afinidades entre o ideal propagado pelos CIEPS e a EI praticada por Anísio Teixeira, como a ampliação qualificada do tempo de permanência na escola e o incentivo à promoção da interação da escola com a comunidade (MAURÍCIO, 2007). A autora nos recorda que, a concepção de EI estruturada no CIEP por Darcy Ribeiro, tomou como base a constatação do educador, a respeito da incapacidade da sociedade brasileira de educar e alimentar sua população.

Em 1990, teve início em Barcelona o “Movimento das cidades educadoras”, com a promoção do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. O encontro, pactuado por um grupo de cidades, estabeleceu princípios que visavam ao desenvolvimento de seus habitantes por meio da Carta das Cidades Educadoras, com sua versão final elaborada no III Congresso, na Itália. Ele envolve atualmente uma associação com 450 cidades e um total de 40 países, que definem a educação como processo permanente. Em nosso país, encontramos atualmente 15 cidades

associadas como cidades educadoras, e a cidade de Santo André é atualmente coordenadora da Rede Brasileira¹⁷.

Apenas em 1991, os CIEPS retornam com o segundo mandato de Leonel Brizola, com a contratação de novos profissionais, a recuperação e a reconstrução de novas instalações (MAURÍCIO, 2004). Em 1994 foi alcançada a meta de 500 CIEPS e implantado o Projeto Experimental Ginásio Público, oferecendo do 5º ano ginásial ao 2º grau em seis anos, podendo o aluno optar pelo horário estendido ou parcial. No ano seguinte ocorreu novamente a desativação das escolas de tempo integral.

Já nos anos 90, a EA e a sustentabilidade passaram a integrar de forma mais intensa a agenda das políticas públicas brasileiras, e, refletindo sobre algumas características da EI, podemos perceber semelhanças com a EA, como uma visão holística do ser humano em sua complexidade por exemplo.

O governo de Fernando Collor retomou o projeto de EI, conferindo às escolas um caráter assistencial e mudando o nome para Centros Integrados de Atendimento à Crianças (CIACS), com a entrada de Itamar Franco sua denominação foi mais uma vez alterado. Os CIACS receberam um novo nome e foram chamados de Centros de Atenção Integral a Criança (CAICS). Tanto nos CIEPS como nos CIACS, a permanência do aluno na escola visava garantir um melhor desempenho dos aprendizes, o que poderia ser interpretado por nós como a busca da redução das desigualdades sociais.

Os CAICS tiveram origem por meio do projeto “Minha Gente” da Legião Brasileira de Assistência (LBA), sendo criado com o objetivo de desenvolver ações articulando educação, saúde e assistência social para crianças e adolescentes. Ele se apresentava como uma política do governo Collor, voltada para as dificuldades e necessidades básicas da população (FERRETTI, 1992). Mesmo se tratando de um projeto de EI, a educação não constituía seu foco. Assim como outras experiências de EI implantadas no Brasil, ela também valorizava a participação da comunidade para que esta pudesse se sentir responsável pelos resultados do projeto.

Brandão (2009) destaca a importância de todos aqueles que no ambiente escolar colaboram para a aprendizagem, acrescentando a eles a qualidade de educadores, já que todos contribuem de alguma forma para a educação.

¹⁷ <http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Acoes-Cidades.aspx>

Cavaliere (2009) acrescenta a existência de duas formas de organização escolar para a adoção da EI: a primeira, norteadada pela mudança da estrutura física da escola e a segunda articulando parcerias com outros setores da sociedade para que os alunos possam participar de atividades fora do espaço escolar. Dentro desse raciocínio, a autora salienta a existência de modelos dispares de EI: um conhecido como “escola de tempo integral”, com mudanças no seu interior e profissionais com a formação ampla, e outro conhecido como “aluno em tempo integral”, voltado para oferta de inúmeras atividades em virtude do apoio de outras instâncias da sociedade.

Maurício (2009) assinala a importância do horário integral para alunos e professores, enfatizando que, somente nessa convivência longa e diária, será possível estabelecer condições para um convívio produtivo de culturas desiguais. A autora nos adverte que o tempo integral deve ser uma escolha tanto para professores como para alunos.

Felício (2011) nos recorda que, somente no fim dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 34, destaca a importância da educação em horário integral como relevante ao pleno desenvolvimento dos educandos. A autora acrescenta, dentre as dificuldades para a implantação da EI, a reorganização essencial do tempo, do espaço e do currículo escolar, além da manutenção da escola de tempo integral e um plano de valorização docente. Concordamos com a autora, mas, infelizmente, no que diz respeito a mudanças essenciais para a qualificação da educação pública, vivemos uma realidade cada vez mais preocupante, onde ela só é devidamente tratada, na maioria das vezes, em períodos eleitorais.

Antunes e Padilha (2010) ressaltam a importância dos professores se envolverem em um processo de formação permanente, com um currículo que propicie o diálogo intercultural. Além da formação continuada dos profissionais em serviço, outros fatores colaboram ou dificultam a permanência dos alunos na escola, como a distância e o transporte até a unidade de ensino.

Em 1995 foi criado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o Núcleo de Estudos da Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI). Onde foi sugerida a criação de um fórum de debate com quatro reuniões anuais,

com uma palestra, pela manhã, e discussões em grupo, à tarde, cujo tema seria escolhido pelos participantes do fórum anterior (MAURÍCIO, 2002).

O Núcleo de Estudos da Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI), a partir de sua criação, desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por meio de convênio firmado com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, ele promoveu o Curso de Extensão denominado “Gestão Participativa em Tempo Integral”, que certificou 39 diretores até 2002¹⁸.

Em setembro de 1996, foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério), sendo implementado somente em 1998, com validade até 2006. Ele visava garantir um valor monetário por aluno, que correspondesse a um padrão mínimo de qualidade de ensino, assegurando também recursos para o pagamento de professores (WERLE, 2014). Conforme o autor, 10 anos depois foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), ampliando a obrigatoriedade da Educação Básica ao Ensino Médio e a Educação Infantil. Assim, os anos 90, foram marcados por reformas curriculares nacionais, políticas de indução a ampliação da carga horária diária de permanência do aluno na escola, e implantação das políticas relacionadas (COSTA e MAGALHÃES, 2015).

Moll e Leclerc (2013) destacam a importância do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 2001, que valoriza a EI como caminho para formação integral do estudante da Educação infantil e do Ensino Fundamental.

Em 2008, foi criado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) um núcleo de pesquisa, ensino e extensão voltado para EI e cidadania, conhecido como Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA)¹⁹. Ele funciona aberto à participação de professores da UFMG, assim como de outras instituições de Educação superior e da Educação Básica, acolhendo alunos de graduação, pesquisadores e gestores.

Assim como Soares *et al* (2014), concebemos a EI como uma oportunidade de oferecer a formação mais abrangente possível a um indivíduo, envolvendo não somente o aprendizado cognitivo mais também o cultural, o social e o emocional. Brandão (2009) propõe a escola de tempo integral como uma via para a melhoria da

¹⁸ <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/historico>.

¹⁹ <http://www.teiaufmg.com.br>

educação, visando oferecer ao cidadão uma escola de qualidade com professores incorporados em regime integral, com salários e condições compatíveis.

Em 2011, foi criado no Rio de Janeiro o Programa Ginásio Experimental²⁰, que procurava formar jovens autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. O qual determinava a permanência dos alunos na escola das 8 às 16 horas, e seu currículo enfatizava o ensino da língua Portuguesa, assim como de Matemática, Inglês e Ciências.

Em 2014, no dia 26 de junho, foi sancionado no Brasil o Plano Nacional de Educação ²¹(PNE), estabelecendo metas e diretrizes. Dentre as metas, destacamos a sexta é correlata à EI. Ela se propõe a oferecer EI para no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender no mínimo 25% dos alunos da Educação Básica. Para o alcance dessa meta, foram estabelecidas as seguintes estratégias: ampliação do tempo, construção de escolas, investimento em recursos, articulação no território, parcerias com entidades privadas, parceria ONG-escola, e tempo integral para estudantes com demandas especiais. Devido à crise econômica e às mudanças políticas ocorridas ao longo de 2016, sabemos que essa meta não foi atingida.

Destacamos como experiência de EI em Portugal, o Programa Escola a Tempo Inteiro, o qual surge em virtude de um conjunto de ações designadas como Atividades de Enriquecimento Escolar que garantem aos estudantes uma educação de qualidade (ABDULMASSIH e CHIZOTTI, 2013).

No Brasil, além do Programa Mais Educação, existem outros projetos associados a EI, como: o Programa Escola Integrada (2006), de Belo Horizonte, o Programa Bairro-Escola (2006) em Nova Iguaçu; o Programa Comunidades de Aprendizagem (2002) que abrangia Barcelona na Espanha e algumas cidades brasileiras; os Centros Educacionais Unificados, em São Paulo (2000); e o Centro de Ensino Experimental em Pernambuco. A prioridade na participação no PME para alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família (figura 3), consistiu em um acordo entre a Secretaria Nacional de Renda e Cidadania e o Ministério da Educação, durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff.

²⁰ <http://educacaointegral.org.br/experiencias/ginasios-que-contemplam-as-caracteristicas-da-juventude-atual/>

²¹ <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ênfase nas escolas onde mais de 50% dos estudantes são beneficiários do Bolsa Família

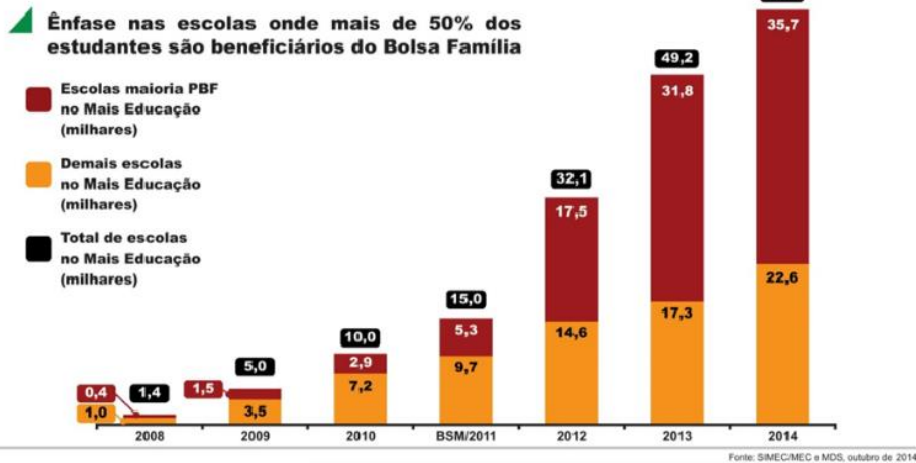


Figura 3- Ênfase da participação no PME de alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família
Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/acesso-a-servicos/educacao/educacao>

Em virtude das mudanças econômicas ocorridas recentemente, o PME foi reformulado, visando priorizar, ao longo de 2016, escolas com estudantes com graves problemas de alfabetização, atendendo assim somente a 26.000 escolas, enquanto em 2014 atendeu 60.000, em todo o país²². No final de 2015, o diretor de Currículos e Educação Integral do MEC já apontava um provável corte de recursos em 2016 das verbas do PME em até 70%.

Nos Estados Unidos, destacamos como experiência de Educação Integral o *Monument Mountain Regional High School*²³, criado em 2010 por um dos próprios estudantes. O projeto tem a duração de um semestre e ocorre em tempo integral reunindo estudantes de variados perfis e séries do Ensino Médio.

Farbman (2015) defende o aumento da carga horária escolar, como um fator que tem um impacto positivo na formação do estudante norte americano, que recebe um suporte mais individualizado favorecendo com isso a aprendizagem. As alegações do autor, estão estreitamente relacionadas à educação de qualidade como direito humano, e à dimensão social da sustentabilidade que assinala o direito a uma vida digna para todos, o que certamente inclui o acesso e a possibilidade de permanência ao longo da Educação Básica. Embora o autor defenda a permanência

²² <http://educacaointegral.org.br/noticias/mec-reformula-mais-educacao-reduz-alcance-26-mil-escolas/>

²³ <http://educacaointegral.org.br/experiencias-internacionais/todo-poder-aos-estudantes/>

do aluno em tempo estendido na escola, o calendário escolar americano conta apenas com 179 dias letivos enquanto a carga horária diária do aluno varia entre 6 e 8 horas.

Em Rosário, Barcelona e Chicago adotou-se o paradigma da cidade educadora, voltado para a educação intercultural e a formação integral dos indivíduos. No Brasil, as cidades de Santos, Sorocaba e Maranguape também adotaram o paradigma da cidade educadora. As “potencialidades educadoras da cidade” integram o ideal de “cidade educadora”, que remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus muitos espaços, tempos e atores atuam como agentes pedagógicos, que ao adotarem uma intencionalidade educativa, viabilizam o processo de formação dos indivíduos além da escola.

Elegemos como norte teórico a vertente de EI que propõe o desenvolvimento integral do estudante nos aspectos biológicos, comportamentais, cognitivos e ambientais, preparando a todos para a convivência solidária, humanizada e pacífica (ANTUNES e PADILHA, 2010). Dessa forma, o município onde a escola está localizada deve proporcionar a aproximação entre a sociedade e o espaço escolar por meio de um projeto coletivo que integre o interesse de pessoas e instituições.

3.2 - O Plano Brasil Sem Miséria

A partir da Constituição de 1988, as políticas sociais tornaram-se o dever do Estado, e uma ampla rede de proteção social foi criada, constituindo um direito ligado à cidadania (AGRA, NETO e ALBUQUERQUE, 2013). O que está relacionado ao conceito atual de sustentabilidade, que enfatiza a importância de assegurar uma vida digna a todos.

Em 1995 foi criado o Programa Comunidade Solidária, visando direcionar ações governamentais destinadas a atender parte da população que não conseguia suprir suas necessidades básicas. Oito anos depois, em 2003 foi substituído pelo Programa Fome Zero²⁴. Podemos dizer que esses programas sociais, caminharam em consonância com as Conferências Rio 92 e as posteriores, como a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável (RIO+10), onde um dos grandes objetivos perseguidos consistia na redução da miséria e de seus efeitos sobre os recursos ambientais. E além disso, acrescentamos que a redução da miséria já era destacada desde 1972 na Conferência de Estocolmo, pelos países em desenvolvimento com problemas de moradia e saneamento básico (TANNOUS e GARCIA, 2008).

O PBSM foi criado no governo da presidenta Dilma Rousseff e instituído pelo Decreto 7.492 de 02 de junho de 2011, o qual apresenta as seguintes diretrizes: a garantia dos direitos sociais; o acesso aos serviços públicos e oportunidades de ocupação e renda; a articulação de ações voltadas para a melhoria de vida da população extremamente pobre; assim como uma ação transparente e integrada dos órgãos federais, estaduais e municipais.

O PBSM contribuiu para o avanço do Brasil em relação aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (OBDM), principalmente em relação à redução da pobreza e em maio de 2012, o programa auxiliou a 13,5 bilhões de famílias²⁵. Os OBDM foram estabelecidos pela ONU no ano 2000 com a colaboração de 191 países. Dentre eles além da redução da miséria, ressaltamos a oferta de Educação Básica para todos, objetivos que podem ser comprometidos com as mudanças do governo do atual presidente Michel Temer.

²⁴ O Programa Fome Zero visava combater a fome, foi criado para garantir a segurança alimentar de todos os brasileiros. Ele teve origem no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2003.

²⁵ <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm>

Para o combate à extrema pobreza, foi estabelecido um pacto entre a União e os 27 governadores dos estados brasileiros, com intuito de adequar as atividades à realidade de cada estado da federação. Abrangendo mais de 120 ações, que são distribuídas em 20 ministérios coordenados pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (PAES-SOUSA, 2013).

Dirige-se a brasileiros com renda familiar inferior a 70 reais por pessoa, valor estipulado pelo Banco Mundial como linha de renda, graças a estudos nacionais e internacionais que tratam dessa temática, e linhas regionais de extrema pobreza calculadas a partir da Pesquisa de Orçamentos Familiares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. São eixos deste: a garantia de renda, o acesso a serviços públicos e a inclusão produtiva.

O eixo “garantia de renda” corresponde à transferência monetária feita às famílias beneficiadas, abrangendo o Programa Bolsa Família (PBF), a Prestação Continuada e o Brasil Carinhoso. A Prestação continuada é um benefício individual e intransferível, assegurando a transferência mensal de um salário mínimo ao idoso, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo. O Brasil Carinhoso foi uma ação concebida pelo governo federal, que consiste em uma estratégia de atenção integral a crianças de zero a seis anos, abrangendo ações relativas à renda, saúde e educação.

O PBF articula garantia de renda, inclusão produtiva e acesso a serviços, vinculando o apoio financeiro a condicionalidades na área de Educação, Saúde e Assistência Social (AGRA, NETO e ALBUQUERQUE, 2013). Uma das condições para receber o benefício é a permanência das crianças na escola durante a Educação Básica.

Em 2011, o PBF e o PME foram articulados como forma de enfrentamento da extrema pobreza, configurando um caminho para garantia da EI às crianças e adolescentes. Assim, por meio desse benefício, os educandos não seriam explorados pelo trabalho infantil e poderiam se matricular na escola ou dar continuidade aos seus estudos.

O eixo “acesso aos serviços públicos” assegura o atendimento nas unidades de saúde, a educação incluindo o PME e a Assistência Social (MDS, 2013). Apesar disso, devidos às dificuldades que o país enfrenta ao longo de 2016, inferimos que a proteção integral deixou de receber a devida importância e os recursos necessários.

O eixo “inclusão produtiva” visa oferecer oportunidades de qualificação, incluindo o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e o Programa Nacional de Promoção ao Acesso ao mundo do trabalho.

O PRONATEC²⁶ oferece mais de 600 cursos de qualificação profissional, todos gratuitos e com duração mínima de 160 horas, nos quais os estudantes recebem material didático, uniforme, custeio de transporte e lanche. No ano de 2016, em virtude das mudanças políticas, mesmo com restrições orçamentárias o governo do presidente interino pretende dar continuidade²⁷ ao PRONATEC.

O Programa Nacional de Promoção ao Acesso ao Mundo do Trabalho possui o objetivo de promover a integração dos usuários da assistência social ao mundo do trabalho por meio de ações articuladas e mobilização social.

Dentre os Programas integrantes do PBSM, vamos nos restringir somente à descrição e análise mais aprofundada do PME, o nosso objeto de pesquisa.

²⁶ <http://mdspravoce.mds.gov.br/cursos-de-qualificacao-profissional/como-funciona/>

²⁷ <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1774222-mesmo-sem-orcamento-mec-nega-suspensao-do-pronatec-em-2016.shtml>

3.3 - O Programa Mais Educação

O PME foi instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e pelo decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no prisma da EI (BRANCO, 2012). O PME, articulado ao PBSM, integra o eixo acesso a serviços, apoiando o atendimento educacional focalizado, já que tem como uma das condições o acompanhamento da frequência escolar de alunos entre seis e dezessete anos, garantindo maior permanência dessas crianças na escola (MEC, 2012). Com isso, apenas às famílias dos alunos frequentes recebem o benefício do PBF.

Em 2012, 2.380 escolas cariocas foram atendidas pelo PME, e no ano seguinte o somatório das novas adesões e da readesão foi de 2.859 escolas. Dentre elas, 917 com a maioria de alunos beneficiados pelo PBF (BRASIL, 2014). O programa se ampliou em 2014 e em 2016, com as mudanças políticas, reduziu o atendimento a escolas com problemas relacionados a Português e Matemática.

Lançado em junho de 2011, o PBSM em dois anos retirou 22 milhões de pessoas da extrema pobreza, do ponto de vista da renda. Dentre as 653 escolas municipais do Rio de Janeiro, até dezembro de 2013 foram atendidas mais de 50% dos alunos favorecidos pelo PBF, sendo em 2014 um total de 857.380 famílias beneficiadas (BRASIL, 2014). Seus programas integrantes constituem estratégias políticas, correlatas às orientações encontradas no capítulo 3 da Agenda 21, que propõem estratégias de combate à pobreza para o estabelecimento da sustentabilidade.

O PME estimula a ampliação da jornada nas escolas públicas e integra o eixo acesso a serviços do PBSM. Espera-se, através da ampliação da permanência escolar, estabelecer um elo entre a escola e a comunidade, de forma a articular ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável (MEC, 2013). Assinalamos a ampliação do espaço escolar em direção à comunidade, absorvendo novos espaços para o desenvolvimento de atividades, permitindo a entrada e a participação de novos parceiros na construção do conhecimento. Fazem parte do público-alvo alunos com defasagem idade/série,

alunos das séries finais do 1º segmento do Ensino Fundamental, alunos das séries finais do 2º segmento e alunos que recebam o benefício Bolsa-família.

Em consonância com o decreto 7083/2010, são considerados princípios da EI: o direito de aprender como direito inerente à vida, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária. Conforme o art.6 da portaria interministerial 17²⁸, o PME visa fomentar ações de articulação e implementação de políticas socioeducativas oferecidas aos educandos com base na noção de formação integral emancipadora.

A EI exige dos governantes, ofertas de serviços articulados à proteção social, por meio de políticas capazes de propagar desenvolvimento social, saúde, esporte, inclusão digital e cultura (MEC, 2011). Para sua melhor viabilização foi estabelecida uma parceria interministerial entre o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura e o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

Titton e Pacheco (2015) definem o PME como uma ação indutora do Estado para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas. Os autores, por meio de pesquisa efetuada, destacam o uso dos documentos decorrentes do PME em escolas particulares como subsidio para fundamentação teórica de projetos pedagógicos.

Em março de 2016, o ministro da Educação²⁹, Aloizio Mercadante, declarou que o PME sofreria reforma, atendendo prioritariamente a escolas cujos estudantes têm graves problemas de alfabetização e letramento. O que corresponderia somente a 26 mil escolas da rede.

Graças às restrições orçamentárias presentes em um ano de grandes mudanças políticas, como o processo de impedimento da presidenta Dilma Roussef, sete metas do PNE que deveriam ser consolidadas em 2016, não foram alcançadas, como por exemplo: a garantia da existência de planos de carreira para profissionais da Educação Básica, garantir que todos os docentes tenham licenciatura na área de

²⁸ http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

²⁹ <http://educacaointegral.org.br/noticias/mec-anuncia-que-ira-avaliar-continuidade-de-programas-como-mais-educacao-pibid/>

conhecimento que lecionam e universalizar o atendimento escolar para a população entre 15 e 17 anos³⁰.

Em 2016 graças à portaria do MEC 1.1144/2016, foi criado o Novo Programa Mais Educação³¹, voltado objetivamente para a melhoria do aprendizado em Português e Matemática. As escolas que aderirem ao novo programa e optarem por 5 horas de atividades complementares na semana, realizarão 2 atividades de acompanhamento pedagógico, uma em língua portuguesa com duração de 2 horas e 30 minutos e, a outra de matemática com a mesma duração. As escolas que elegerem aumento de 15 horas de atividades complementares por semana, ofertarão 8 horas de acompanhamento pedagógico, sendo 4 em português e 4 em matemática e as 3 horas restantes de atividades oferecidas pelo PDDE.

Muitas reformas educativas serviram para sossegar consciências, já que não promoveram transformações reais nas escolas (NÓVOA, 2009). Com isso, as unidades escolares sofreram uma espécie de transbordamento, acumulando missões e conteúdos, como as atribuídas à escola em virtude da EI no âmbito do PME. Em harmonia com esse pensamento, as novas atribuições delegadas às unidades escolares configuram um quadro de instituição de regeneração e reparo da sociedade, dessa forma o que não podia ser resolvido pelas outras instituições passou a ser responsabilidade da escola.

Essa ampliação das funções escolares é uma das marcas da articulação do PME ao PBSM. Dessa forma, a escola centra-se nas dimensões sociais e concede menor importância à aprendizagem. Para Nóvoa (2006), a escola deve ser centrada no aprendizado do aluno e não na coletividade, de maneira que tanto uma criança pobre como uma rica possam sair dela com as mesmas condições.

Para organizar a jornada ampliada, as escolas participantes formam turmas de idades e séries distintas, que são acompanhadas por monitores voluntários, preferencialmente universitários que estudem em cursos afins aos macrocampos oferecidos. Os macrocampos agrupam atividades pedagógicas as quais se interligam aos ministérios parceiros, às comunidades e aos saberes escolares.

³⁰ <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38617/pne-embora-com-atraso-maioria-das-metas-e-estrategias-estao-em-andamento/>

³¹ <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

Em um estudo desenvolvido por Maurício (2006), a autora relata que a produção escrita a respeito da EI apresenta dois ciclos: o das críticas desfavoráveis, entre 1987 e 1991, e as considerações favoráveis, a partir do II Programa Especial de Educação. Muitas dissertações e teses empreendidas no período citado permaneceram restritas às universidades.

Em uma pesquisa sobre as dissertações e teses produzidas sobre EI no Brasil, entre 1988 e 2008, Ribetto e Maurício (2009) catalogaram 43 dissertações e 11 teses, sendo 7 destas teses defendidas no Rio de Janeiro, entre 1990 e 2002. Dentre tais pesquisas, as palavras chaves foram agrupadas em 4 grupos temáticos: jornada escolar, políticas educacionais, práticas educativas e democratização da educação.

A EI convida as escolas a se tornarem parceiras do DS no município, garantindo aos alunos a ampliação contínua de seu repertório sociocultural (MEC, 2011). Consultando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, empregamos Educação Integral, tempo integral e Programa Mais Educação como palavras-chave. Pesquisamos somente os títulos das dissertações e teses, já que nem todas disponibilizavam o resumo para acesso. Encontramos 25 teses de doutorado, 27 dissertações de mestrado profissional e 173 dissertações de mestrado acadêmico entre 2011 e 2016. Dentre as dissertações, 149 foram realizadas em Programas de Educação. Nenhuma das teses abordavam questões relativas à sustentabilidade articulada a Educação Integral.

Aliando o PME à EA (OLIBONI, 2016)³², desenvolveu sua tese no Programa de Educação Ambiental, na Universidade Federal do Rio Grande, denominada: Programa Mais Educação como proposta de intervenção para enfrentamento do bullying escolar: contribuições à Educação Ambiental. Oliboni buscou verificar a contribuição do PME na prevenção do Bullying escolar, além disso analisou teoricamente o PME como uma estratégia microssocial de EA no enfrentamento da violência escolar. Ela envolveu alunos do 5º ao 9º ano de sete escolas municipais do sul do Brasil, totalizando 406 alunos como sujeitos de pesquisa. Ela apontou uma elevada prevalência de alunos que praticam o bullying, sendo principalmente as meninas.

³² <http://www.argo.furg.br/?RG001364030#exemplares>

Souza (2015) desenvolve sua pesquisa de mestrado no município de Presidente Prudente, São Paulo, onde analisa a importância do Acervo Educacional de Ciências Naturais da Universidade do Oeste Paulista e a sua contribuição para o cumprimento da Política Nacional de Educação Ambiental por meio do PME. A autora defende que, com o apoio da universidade, muito pode ser feito pela EA ao propor ações formativas extraclasse. Destacamos aqui a dissertação de mestrado de Franco (2014), que relata um estudo de caso sobre a EA no primeiro Centro de Educação Integral (CEI) em Curitiba. A autora descreve todo processo de implantação da EI em uma escola que era anteriormente regular, acentuando a importância da interação da comunidade escolar com a comunidade local. A partir da implantação do CEI, a cultura ecológica passou a fazer parte da prática escolar. Um dos projetos mais marcantes ocorridos no mesmo período, foi o Projeto Água junto ao rio Bacacheri, que conscientizou a população das proximidades dele, levando aos moradores a reduzir o despejo de dejetos jogados no rio.

Souza (2014) em sua dissertação de mestrado, referente às perspectivas da sustentabilidade no Programa Mais Educação, sustenta que, para implementar uma prática pedagógica sustentável no interior da Educação Integral, torna-se vital integrar o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, ele também se dedicou a estudar as percepções gestores do PME para a implementação da sustentabilidade.

Em 2013, assinalamos a pesquisa de mestrado realizada por Silva, articulando EA e EI no 1º segmento do Ensino Fundamental. A autora descreve as principais concepções de EA e sua importância nas escolas de tempo integral. Em seus resultados, ela verifica que os docentes trabalham poucos conceitos de EA e de forma fragmentada, e pouco se aborda a proximidade das nascentes do Rio Meia Ponte. Ela justifica as dificuldades do trabalho docente com a ausência de qualificação dos professores na área de EA.

Santos *et al* (2016) desenvolveu um estudo de caso com 72 alunos no município de Patos, na Paraíba, onde implementou um workshop sobre desperdício e reciclagem e avaliou a percepção dos educandos sobre EA. Os estudantes, entre 11 e 15 anos de idade, puderam assim atuar como multiplicadores dos conhecimentos nos arredores da comunidade.

3.4 - A trajetória histórica da Educação Ambiental e a Educação Ambiental para a Sustentabilidade

Nesta seção discutimos a evolução da EA a partir das grandes conferências. Relatamos as políticas públicas em EA que eclodiram no Brasil, concluindo o raciocínio com a descrição da EAS, que consiste na vertente de EA que elegemos como referencial.

No decorrer da trajetória histórica da EA, as grandes conferências apresentaram como objetivo comum a emergente melhoria da qualidade de vida dos seres humanos e uma interação mais harmoniosa com o ambiente. Assim, ao longo dos anos, as conferências nos chamaram à responsabilidade em relação às condições do planeta, não somente como indivíduos, mas também como sociedade, enfatizando a importância da EA nas mais variadas instituições. Então podemos dizer que ao longo do século XX e XXI, várias discussões em torno da relação ambiente e sociedade ocorreram, passando pelos estudos da Ecologia, dos movimentos ambientalistas, e as grandes Conferências sobre EA, encontramos presente sempre as mesmas controvérsias entre recursos naturais, economia, política, educação, sociedade e cultura.

Para introduzirmos a trajetória da EA, procuramos elucidar a distinção entre o conceito de Ecologia e de EA, já que muitas vezes o termo Ecologia é usado erroneamente como sinônimo de EA (LEITÃO, 2012). Ecologia significa o estudo do ambiente, é uma disciplina científica do ramo das Ciências da Vida, que estuda as relações dos seres vivos entre si e destes com o ambiente físico onde vivem, de forma a privilegiar e disseminar a percepção das interações biológicas. Assim como a EA, a Ecologia se apresenta como um campo de estudo contendo também suas ramificações.

A EA surgiu em um período de grande turbulência social, quando as consequências do progresso tecnocientífico começaram a repercutir negativamente, fazendo a sociedade perceber o quanto o ambiente era suscetível às intervenções antrópicas e os seus recursos eram limitados. Nos anos 50, a percepção do risco ambiental global por meio da poluição nuclear, alimentou um acalorado debate em torno dos possíveis desequilíbrios que a atuação humana poderia acarretar.

Nascimento (2012) registra a ocorrência de 423 detonações atômicas realizadas por países com poder bélico.

Em 1952, ocorreu a primeira grande catástrofe ambiental em Londres, onde o ar tremendamente poluído (*smog*) provocou a morte de 1600 pessoas (DIAS, 2004). Quatro anos depois, foi aprovado no Parlamento Inglês a Lei do Ar Puro, motivando discussões que fomentaram em 1960, o surgimento do Ambientalismo nos Estados Unidos. Dois anos decorridos, Rachel Carson lança o livro Primavera Silenciosa, denunciando os impactos do modelo de desenvolvimento vigente na alteração da qualidade ambiental do nosso planeta. Rachel Carson foi escritora, cientista e ecologista. Após a segunda guerra, a autora buscou alertar o mundo sobre o uso de pesticidas, desafiando as práticas agrícolas e o Governo.

Nos anos 60, a persistente poluição atmosférica nos grandes centros urbanos mundiais, expôs ao mundo as consequências do modelo econômico de desenvolvimento adotado. Neste mesmo período, tornou-se crescente a preocupação mundial com a pobreza e a qualidade de vida, dando início ao diálogo sobre o tipo de desenvolvimento capaz de dar respostas aos problemas oriundos da nossa interação entre sociedade e natureza (LOUREIRO, ALBUQUERQUE E BARRETO, 2004).

O desenvolvimento da EA vinculada ao conhecimento científico da Ecologia, integrado ao movimento ambientalista dos anos 60, influenciou um processo de conscientização ambiental (SILVA et al, 2011). Esse fato levou à criação de parques e reservas florestais.

Em 1965, foi usado pela primeira vez em uma Conferência de Educação na Universidade de Keele o termo “Educação Ambiental”. No final dos anos 60 e início dos anos 70, surgiram as primeiras Organizações Não Governamentais (ONGS) voltadas para o ambiente, e a Ecologia passou a ser valorizada por alguns partidos políticos, deflagrando uma crescente consciência dos limites do crescimento.

Em 1968, com a formação do Clube de Roma, ocorreram muitas discussões em torno das problemáticas ambientais, tendo como consequência, quatro anos depois, em 1972, a publicação do relatório conhecido como “Os Limites do Crescimento”. Ele foi realizado pelo Instituto Tecnológico de Massachusets, sob a gestão de Dennis Meadows. O documento alertava que caso o consumismo

crecente continuasse, a humanidade poderia ser levada a atingir um limite de crescimento (JATOBÁ, CIDADE E VARGAS, 2009).

Países desenvolvidos verificaram e experimentaram as consequências das atividades humanas sobre o meio ambiente, o que propiciou a promoção da Conferência sobre Meio Ambiente Humano em 1972 (UNESCO, 1985), quando então foi estipulado o dia cinco de junho como o Dia Mundial do Meio Ambiente. Durante essa Conferência, ficou claro o confronto entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, enquanto os primeiros buscavam a defesa do ambiente os demais enfatizavam a extinção da pobreza, o que até hoje em muitos países não foi alcançado, daí esse objetivo persistir ao longo de várias conferências.

Durante a conferência de 1972, o Brasil incentivou o antagonismo dos países periféricos, propondo crescimento industrial a qualquer preço e chegando a abrir as portas para as indústrias europeias instalarem empresas poluentes no país (LIMA, 2009). Nesse ano, foi criada no Brasil a Secretaria Especial de Meio Ambiente, graças à decisão das Nações Unidas de inserir o tema nas agendas dos governos (SORRENTINO, TRAJBER e JUNIOR, 2005). Ainda em 1972, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), sendo reconhecida a precisão do desenvolvimento da EA e da implantação de programas de ensino (BARBIERI e SILVA, 2011; SILVA et al, 2011).

Podemos dizer então, que essa Conferência de 1972 e o Relatório Os limites do crescimento, constituíram os ingredientes iniciais para a origem da sustentabilidade, e mais tarde nos anos 80 o Relatório Nosso Futuro Comum atuou como o “fermento” do bolo da sustentabilidade, quando estabeleceu o conceito de DS, com a propagação 20 anos depois na Cimeira do Rio da necessidade de orientar a educação em direção a sustentabilidade.

A partir da Conferência de Estocolmo, a EA se estabeleceu como uma área da Ciência preocupada em discutir soluções para os problemas ambientais. Dias (2004) acrescenta que como consequência da conferência, foi criada a “Declaração sobre o Ambiente Humano”, e recomendou-se a criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Nesse período as discussões sobre EA no Brasil possuíam um espaço restrito.

O PIEA estabelecia a EA de natureza multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e aos interesses nacionais. Ele foi responsável pela ocorrência do

Seminário Internacional de EA em Belgrado em 1975, onde foi aprovada a Carta de Belgrado, que tinha como objetivo melhorar as relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza (BARBIERI e SILVA, 2011).

Em decorrência de Belgrado, ficou estipulada, para dois anos depois, uma conferência intergovernamental, onde seriam determinadas as bases conceituais da EA a ser difundida no mundo.

A Conferência de Tbilisi ocorreu em 1977 e se tornou o evento mais importante na trajetória histórica da EA, enfatizando a importância da formação do professor, estabelecendo princípios, objetivos e particularidades, além de propor diretrizes em nível regional, nacional e internacional.

Os princípios da EA declarados em Tbilisi, já discutiam os elementos fundamentais para o DS, considerando também os aspectos socioambientais (SAUVÉ, 1997). No entanto, um ano após a Conferência de Tbilisi, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento intitulado “Ecologia- uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”, que apresentava um debate reducionista, que desconsiderava aspectos sociais, culturais, econômicos, éticos e políticos (DIAS, 2004).

Em meados dos anos 80, ocorreu uma intensificação da institucionalização da EA no Brasil, sendo sancionada em 31 de agosto de 1981 a Lei 6938/81, com sua inclusão em todos os níveis de ensino. Três anos depois, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) determinou as diretrizes para a EA no Brasil. Na década de 80, foi sancionada no Brasil a “Política Nacional de Meio Ambiente³³”, situando a EA como um dos princípios que asseguram a melhoria da qualidade ambiental, visando preservar a dignidade humana (TOMASSIELO e GUIMARÃES, 2013).

Em 1985, no MEC o Parecer 819/85 reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo da Educação Básica, integrados a todas as áreas do conhecimento, visando a formação da consciência ecológica dos estudantes.

Em 1987, a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento confeccionou o Relatório “Nosso Futuro Comum”, também conhecido como Relatório Brundtland, em que foi formulado o conceito de DS (GALLO et al, 2012). O documento foi elaborado em virtude da exigência de adequar o progresso

³³ http://www.bvambientebf.uerj.br/arquivos/edu_ambiental/popups/lei_federal.html

econômico e social à urgência da preservação ambiental. Ele definia DS como o desenvolvimento que atende às demandas da atual geração, sem comprometer as necessidades de as futuras gerações atenderem às suas. O Relatório Bruntland é um documento que apresenta uma visão global de desenvolvimento, incluindo populações, animais e vegetais, ecossistemas e recursos naturais. Além disso, traz conceitos como crescimento demográfico, gênero, direitos humanos, diversidade cultural, economia e outros (LEITÃO, 2012).

O DS é um conceito amplo, que envolve a questão produtiva, social e ambiental, agregando também a noção de sustentabilidade, e integrando o leque de discussões das várias correntes de EA, o que em parte, pode contribuir para a ocorrência de dúvidas em relação aos temas, todos de natureza interdisciplinar. A partir daí a perspectiva social, passa a fazer parte do ambiente assim como o combate à pobreza e o direito aos bens vitais e a existência humana saudável. Nascimento (2012) aponta a cultura, como um dos aspectos esquecidos na definição de DS e de sustentabilidade em três dimensões. Alertando assim, para a relevância na mudança de valores e comportamentos na sociedade.

Ainda em 1987, ocorreu a II Conferência Internacional sobre EA em Moscou, enfatizando a importância da educação de gênero, da educação para a paz e para os direitos humanos e da gestão ambiental (GADOTTI, 2008). Ela avaliou os avanços desde a Conferência de Tbilisi, reafirmando os princípios da EA e a importância da pesquisa e da formação na área. Em 1988, foi assinada na Venezuela a Declaração de Caracas, denunciando a reivindicação de mudança do modelo de desenvolvimento.

Na Constituição de 1988 do Brasil, a EA foi valorizada e expressa como uma forma de assegurar o direito ao meio ambiente equilibrado (ANDRADE, LUCA e SORRENTINO, 2012). O capítulo VI foi destinado ao meio ambiente. Nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de EA no Rio Grande do Sul, e o I Fórum na Universidade de São Paulo (USP), o qual mais tarde foi assumido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental³⁴. No ano seguinte, foi assinada na Holanda, a Declaração de Haia, apontando a importância da cooperação internacional em relação às questões ambientais.

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>

Em nosso país, a EA adentra o campo educativo nos anos 90, apresentando duas possibilidades: uma conservadora, que desconsiderava qualquer recorte social, e uma alternativa, que foi denominada crítica, emancipatória, transformadora e popular. A corrente conservacionista ou conservadora de EA enfatizava a preocupação de preservar os recursos naturais intocados, protegendo dessa forma a fauna e flora da degradação (LIMA, 1999). A grande crítica a essa concepção está na visão fragmentada, geralmente resultante do discurso da conservação de uma natureza distante, que desconsidera o meio urbano (RODRÍGUEZ, 2010). Tal corrente centrava-se na conscientização ecológica, segundo a qual os problemas ambientais eram percebidos como consequência de um projeto de modernização (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

A EA Crítica constitui uma reação ao reducionismo imposto pelo conservacionismo, visando orientar a gestão do patrimônio comum da sociedade, tanto o biofísico como o cultural (LIMA, 2013). Ao longo dos anos 90, a EA brasileira abandona o ideal conservacionista, reconhecendo a vertente social do ambiente (LOUREIRO e LAYRARGUES ,2001).

Kaufmann (2016) menciona que o conceito de sustentabilidade no meio empresarial, começou a ser usado nos anos 90, com a fundação do Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, que organizou 50 conferências em mais de 20 países.

Em 1991, a portaria 678/91 do MEC, determinou que a EA deveria passar a integrar o currículo de diferentes níveis e modalidades de ensino, e enfatizou inclusive o necessário investimento na capacitação de professores.

Dois anos antes da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Rio 92, ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, destacando o conceito de analfabetismo ambiental e a importância de todos os membros da sociedade atuarem na promoção da educação (TORRES, 2010).

Em 1992, ocorreu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO 92), a qual endossou as recomendações da “Conferência sobre Educação para Todos”, incluindo o tratamento do analfabetismo ambiental (DIAS, 2004). Reuniu um total de 178 países, somando 108 chefes de

Estado que construíram uma nova visão de desenvolvimento sustentável, incorporada na Agenda 21 e nos Princípios do Rio (ONU, 2012).

A partir da RIO 92, o termo sustentabilidade passou a ser mais difundido, embora tenha suas raízes teóricas no ecodesenvolvimento proposto por Sachs e no conceito de DS difundido por meio do Relatório Nosso Futuro Comum. A RIO 92 também ficou conhecida como Carta da Terra, e assentou as bases para uma nova visão mundial sobre o DS. A Carta da Terra constitui uma declaração de princípios globais que objetiva orientar o meio ambiente e o desenvolvimento, incluindo os princípios básicos para nortear o comportamento da economia e do meio ambiente, de forma a assegurar o futuro comum das nações.

Barbieri (2011) nos recorda que, como resultado da Conferência do Rio, foram aprovados os seguintes documentos: a Declaração do Rio, a Convenção sobre Mudanças Climáticas, a Declaração de Princípios sobre Florestas, a Convenção da Biodiversidade e a Agenda 21.

No princípio 5 da Declaração do Rio³⁵, encontramos ênfase indispensável ao desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza, visando atender da melhor forma às solicitações básicas da população mundial. Dessa forma, os seres humanos são colocados no centro das preocupações do DS.

A Convenção sobre Mudanças Climáticas propôs aos países a redução de emissão de gás carbônico na atmosfera.

No capítulo 36 da Agenda 21, a educação é vista como primordial para o alcance do DS, assim como para melhorar o entendimento das pessoas em face aos problemas ambientais. Além disso, a paz, a saúde e a democracia são consideradas pré-requisitos para o alcance do DS (UNESCO, 2005). Em conformidade com Barbieri e Silva (2011, p.57):

“A Agenda 21, documento aprovado durante a Conferência do Rio de Janeiro, é um programa de ação abrangente para guiar a humanidade em direção a um desenvolvimento que seja ao mesmo tempo socialmente justo e ambientalmente sustentável. Ela é constituída por 40 capítulos, dedicados: 1. Às diversas questões sociais e ambientais de caráter planetário (erradicação da pobreza, proteção da atmosfera, conservação da biodiversidade etc.); 2. Ao fortalecimento dos principais grupos de parceiros para implantar as ações recomendadas (ONGs, governos locais, comunidade científica e tecnológica, sindicatos, indústria e comércio etc.); e 3. Aos meios de implementação, como mecanismos financeiros, desenvolvimento científico e tecnológico, cooperação internacional e a promoção do ensino.”

³⁵ <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASSRG), a EAS é definida como um processo permanente de aprendizagem norteada no respeito a todas as formas de vida, e à promoção de valores e ações que facilitem a transformação humana e a implantação de uma sociedade ecologicamente equilibrada. Este tratado propõe princípios e um plano de ação para educadores, estabelecendo relações entre políticas públicas, EA e sustentabilidade (FLEURI, 2014).

Para Marinho (2012), o TEASSRG além de enfatizar o caráter crítico e emancipatório da EA, destaca-se em virtude da alteração do ideário desenvolvimentista para a noção de sociedades sustentáveis, que devem ser construídas por meio de projetos participativos de gestão ambiental.

Ocorrendo concomitantemente a Conferência do Rio, foi organizada a Conferência da Terra, constituindo um projeto de ecologistas e de ONGS, onde se formulou uma nova visão de DS.

Cinco anos após a Conferência RIO 92, ocorreu na cidade grega Tessalônica a “Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade”. Nela foi designado como essencial para o alcance da sustentabilidade, a ampliação de esforços promotores de mudanças radicais nos estilos de vida dos seres humanos. Gadotti (2008) nos coloca a importância dada aos consumidores ao longo da conferência, que foi descrita como uma força que pode agir em direção a um estilo de vida mais sustentável. Além disso, o autor também nos recorda que, desde Tessalônica, já se tentava introduzir a sustentabilidade na reorientação da Educação Formal, como caminho para implantar mudanças nos padrões de produção e de estilos de vida.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) foi criado no Brasil em 1994, em virtude da Constituição de 1988, tendo sido executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio Ambiente/IBAMA, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental. Em 1999, estabeleceu uma legislação específica para a EA, abrangendo questões como interdisciplinaridade, sustentabilidade e capacitação. Nesse mesmo ano foi assinada no Brasil a lei 9.795/99, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que apresentava como objetivos: fomentar e fortalecer a integração com a

Ciência e a Tecnologia, preparando a todos os atores sociais envolvidos para participarem de maneira questionadora e ativa na sociedade.

Franco (2014) qualifica esta lei como o instrumento mais importante para a consolidação da EA no Brasil, já que ela pretendia integrar os órgãos ambientais e instituições de ensino do país. Na PNEA, a EA estende-se a todos os níveis e modalidades de ensino, não a uma única disciplina, sempre de forma transversal, salvo nos cursos de pós-graduação.

Cabe destacar, o ano de 1996, quando a Lei 9.276/96³⁶ define como principal objetivo da área de meio ambiente a promoção da EA, com a consequente promoção de três cursos de Multiplicadores em EA.

Em 1997, surge no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a inclusão da EA como tema transversal. No fim de 1998, a Coordenação de Educação Ambiental foi inserida na Secretaria de Ensino Fundamental.

No ano de 1999, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA) passou para a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, graças a ausência de políticas públicas nos sistemas de ensino. Em consequência da atuação da COEA³⁷, o meio ambiente foi inserido como tema transversal nas disciplinas do Ensino Fundamental, assim como os planos de trabalho em EA, foram integrados nos projetos educativos nas escolas.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) reconhece e valoriza a pluralidade social do país, bem como confere grande importância à promoção do diálogo em torno dos processos de políticas públicas (ANDRADE, LUCA e SORRENTINO, 2012). Para os autores, o PRONEA e o Programa Nacional de Formação de Educadores (PROFEA) descortinam para os educadores, novos horizontes, promovendo o envolvimento destes em processos de elaboração e implantação de políticas públicas.

O PROFEA³⁸ é um programa de formação de educadores ambientais que ambiciona a potencialização de processos de formação, por intermédio de articulações entre instituições que atuam em atividades socioambientais de caráter pedagógico. Formulado em 2003/2004, pretendia envolver toda a população brasileira na ação e formação de educadores ambientais populares.

³⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9276.htm

³⁷ <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/educsust.pdf>

³⁸ http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/cad_03.pdf

Conforme a PNEA, a EA abrange processos por meio dos quais os indivíduos e a sociedade constroem valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências indispensáveis à conservação do meio ambiente (SORRENTINO, TRAJBER e JUNIOR, 2005). Assim a PNEA define a EA como um componente essencial e permanente da educação nacional que deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Após a promulgação dessa lei, foi criado no Ministério da Educação a Coordenação Geral de Educação Ambiental e no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental.

No ano 2000, foi lançado pelas Nações Unidas os “objetivos do desenvolvimento do milênio”, como a redução da pobreza, a universalização do ensino básico, a igualdade entre os sexos, a redução da mortalidade infantil, a melhoria da saúde materna, o combate a AIDS e à malária, a garantia da sustentabilidade ambiental e o estabelecimento de uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Em 2001, o Programa Parâmetros em Ação³⁹ foi lançado pelo MEC, objetivando promover a formação continuada de professores, visando facilitar a implementação e discussão dos parâmetros e conteúdos curriculares nacionais, assim como o acesso qualificado ao professor a conteúdos sobre a temática ambiental.

Em 2002 ocorreu na África do Sul a Rio+10, a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, que buscou avaliar a situação ambiental e a construção do DS para o mundo em âmbito regional (RODRIGUEZ e SILVA, 2010). Essa conferência demarcou a justiça social e a luta contra a pobreza como percursos fundamentais ao alcance do DS, estabelecendo um balanço dos objetivos firmados na Conferência RIO 92. A partir do diagnóstico das condições ambientais, percebeu-se uma piora dos indicadores socioambientais e uma redução da ajuda dos países ricos aos países pobres (JATOBÁ, CIDADE e VARGAS, 2009).

Em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), abrangendo o período de 2005 a 2014 (UNESCO, 2005). A UNESCO descreve como objetivos principais da DEDS (2005):

³⁹ <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/CadernoApresentacao.pdf>

- Promover o desenvolvimento do papel central da educação e da aprendizagem.
- Favorecer as relações e as redes, o intercâmbio e a interação entre os responsáveis pela EAS.
- Criar espaços e oportunidades para redefinição e promoção da visão de transição visando o desenvolvimento sustentável.
- Fornecer maior qualidade de ensino e aprendizagem na educação a serviço do desenvolvimento sustentável.
- Impulsionar estratégias em todos os níveis para desenvolver capacidades em EAS.

Essa foi uma forma de sinalizar que a educação e a aprendizagem se encontram no centro do DS, objetivando destacar a importância de ações combinadas para assegurar padrões de desenvolvimento e qualidade de vida das atuais e futuras gerações.

Conforme Carletto, Linsigen e Delizoicov (2006), a EAS também chamada de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, foi reconhecida em seu valor a partir da DEEDS. Aproveitamos o ensejo para informar, que a EAS também é conhecida como Educação para o Desenvolvimento Sustentável e no Brasil como Ecopedagogia.

Em 2003, o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação lançaram a campanha “Vamos cuidar do Brasil”, promovendo a Conferência Nacional do Meio Ambiente, que contou com a participação de quase 16000 escolas (SORRENTINO, TRAJBER e JUNIOR, 2005).

Em 2004, com a criação no Brasil da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), teve início a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? ”, buscando analisar dados do censo escolar (OLIVEIRA, 2011). Por meio de análise generalista, tal pesquisa indicou a inserção da EA em variados setores da sociedade, o que não significa que a implantação desta na Educação Formal possa fundamentalmente ter contribuído para a colaboração e a formação de cidadãos sensibilizados diante dos problemas socioambientais.

Em 2009, a UNESCO promoveu na Alemanha a Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, onde foi elaborada a Declaração de

Bonn que definiu seus parâmetros. Para a UNESCO, a EAS visa à promoção de uma educação de qualidade, baseada em valores, princípios e práticas essenciais aos presentes desafios enfrentados pela humanidade, abrangendo o aprendizado formal e informal em um processo contínuo ao longo de toda vida.

Em 2010 foi criada na Europa a *Environmental and Sustainability Research Network*, que atualmente abrange 170 pesquisadores de 23 países, que discutem problemas e as relações entre aprendizado, ensino, ambiente e sustentabilidade (OHMAN, 2016). Assim contribui para o incremento conceitual e metodológico de pesquisas nessa área, abordando currículo, competência dos professores, aprendizagem e políticas públicas.

Em 2012 ocorreu no Rio de Janeiro a RIO+20, a primeira conferência que aconteceu durante o Antropoceno, o período em que a atuação humana no ambiente coloca em risco a existência da própria espécie (SACHS, 2012). Sachs nos coloca a urgente redução das disparidades sociais como meta primordial para o alcance do desenvolvimento em longo prazo.

Marinho (2012) acrescenta que, ao longo da Conferência Rio+20, os setores da sociedade civil incorporaram os direitos humanos como vitais para a redução da pobreza na pauta ambiental. Conforme o pensamento do autor, a crise atual com dimensões econômicas e sociais evidentes vem contribuindo não só para a ampliação da pobreza, como para a restrição dos direitos sociais e a precarização do trabalho.

Dois anos após a Conferência Rio+20, ocorreu no Japão, em novembro de 2014, a Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que visava rever as estratégias bem-sucedidas da DEDS, traçando um novo programa de ação.

Em 2014, após o fim da DEDS ocorreu a Conferência de Nagoya, onde foi enfatizada a necessidade de incremento do aprender a conhecer, a fazer e a viver juntos criando comunidades sustentáveis. Dessa forma, o aluno poderá ser preparado para perceber as conexões existentes entre as dimensões da sustentabilidade: ambiental, cultural, econômica, social e política (CÉBRIANT e JUNYENT, 2015).

Não podemos olvidar uma importante contradição ocorrida no Brasil em 2015, a criação de um projeto de lei (PLS221/2015) que visa tornar a EA disciplina no

Ensino Básico, que se encontra em tramitação⁴⁰. Entendemos que tal mudança retiraria uma das principais características da EA, a interdisciplinaridade.

Em um estudo concebido por Sauv  (2004), a autora descreve várias correntes de EA, que agrupam uma variedade de proposi es pedagógicas, divididas em dois grupos: as tradicionais e as mais recentes. Cada uma apresenta uma concep o dominante de meio ambiente, inten o central e enfoques privilegiados. Todas possuem divergências e algumas semelhanças. Entendemos que, em meio às várias correntes de EA, ocorre a discussão de temas relativos   intera o homem, natureza, sociedade e sustentabilidade. Escolhemos a que mais se associa   cultura, ao meio natural,   economia,   forma o para a cidadania e   EI nos moldes do PME.

Kopnina (2012) ressalta o confronto existente entre autores sobre a rela o entre a EA e a EAS. Enquanto uns afirmam que uma   parte integrante da outra, alguns dizem que a EAS veio para substituir a EA.

Tilbury (1995) defende que a EAS difere significativamente da EA apolítica, científica e naturalista desenvolvida durante os anos 80 e 90. E que a EAS   uma abordagem diferente e divergente da EA. Segundo a autora nos anos 70 a EA se encontrava dispersa em várias disciplinas, sem uma defini o clara, e os estudos possuíam um aspecto de conserva o da natureza. Conforme ela, nos anos 80 a EA obteve um impulso nas escolas e ganhou uma abordagem interdisciplinar. E nos 90 a EAS passou a abordar os problemas socioambientais de forma interdisciplinar, com uma abordagem enfocando do local para o global, buscando reconciliar a conserva o e a economia. Discordamos da autora, quando ela menciona uma possível reconcilia o entre natureza e economia, já que sempre há impacto ambiental por menor que seja.

A EAS   um projeto para direcionar a educa o em escala global, que já estava esboçado no capítulo 36 da Agenda 21 (BARBIERI e SILVA, 2011). Onde ela ficou conhecida como Educa o para o ambiente e desenvolvimento. Ela visava reorientar a educa o no sentido do desenvolvimento sustentável, aumentar a consciência pública e promover o treinamento de recursos humanos. A EAS busca equilibrar o bem-estar humano e econômico com as tradi es culturais, promovendo

⁴⁰ <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120737>

o respeito as necessidades humanas e uma solidariedade global⁴¹. Para sua implantação, torna-se necessário que educadores e alunos reflitam no interior de suas comunidades, encontrando tensões entre valores e objetivos conflitantes. Na Cimeira de Johannesburgo, a EAS foi assinalada como premissa para o alcance da sustentabilidade.

Destacamos abaixo algumas características da EAS:

- Aborda um conceito amplo e global, de caráter interdisciplinar e intercultural, que deve ser orientado para a busca de soluções, de maneira a promover reflexões sistêmicas visando a aquisição de conhecimentos e competências para o trabalho em equipe.
- Propõe uma reorientação das abordagens educacionais, incluindo currículo, conteúdo, metodologia e avaliações (LEITÃO, 2012).

Lima (2003) afirma que o discurso da EAS ainda é pouco consolidado na literatura brasileira, e nas práticas que relacionam educação e meio ambiente.

A EA, por ser portadora de novas sensibilidades e postura ética, sintonizada com o projeto de uma cidadania ampliada, apresenta uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e articuladas com a emancipação humana (RODRIGUES, 2014). Assim, no ambiente da Educação Básica, independente da disciplina, ela deve fomentar uma visão crítica do desenvolvimento por parte dos alunos, de forma que eles percebam as dificuldades socioambientais que assolam suas comunidades e possam relacioná-las a questões globais, como política, economia e saúde, percebendo que não existe um meio ambiente apartado da cidade e do campo, mas sim que todos interagimos e integramos um único ambiente o planeta Terra.

Conforme Kondrat e Maciel (2013), a EAS propõe uma nova cultura comportamental, um compromisso do homem com o presente e o futuro do ambiente, orientando o processo educativo para a cidadania. Perante o confronto de ideias existente entre a EA e a EAS, deixamos claro que não desconhecemos todas as contribuições positivas procedentes das várias correntes de EA que são adotadas por vários pesquisadores no Brasil. Diante disso, elegemos a EAS como norte teórico a seguir.

⁴¹ http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/sumexec_eds.pdf

A EAS surgiu durante a Cúpula da Terra, a partir da qual passou a ser vista como um meio vital ao alcance da sustentabilidade socioambiental, indispensável ao preparo da humanidade para o exercício da cidadania (CAVALCANTI, 2012).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Vilches, Gil e Canal (2010) afirmam que a EAS não veio substituir a EA, mais sim somar esforços. Tilbury (1995) complementa caracterizando a EAS, como uma modalidade de EA muito diversa da praticada ao longo dos anos 70 e 80, fomentando sempre um debate sobre questões que relacionam natureza, economia, política e sociedade.

A EAS pode ser vista como uma tecnologia social visando reduzir os impactos tecnológicos negativos causados pelas indústrias, ou como uma pedagogia crítica voltada para o alcance de uma civilização mais justa e sustentável (LLORENTE e PEREZ, 2006). Assim, a EAS deve refletir sobre as interações entre os meios social, cultural e material, propiciando a formação de cidadãos responsáveis, enfatizando a relação existente entre consciência, conhecimento e valores.

Defendemos a proposição de tarefas dirigidas à EAS como forma de proporcionar aos estudantes a oportunidade de refletir sobre temáticas ambientais. E, assim, dialogar e sugerir em grupo possíveis soluções, de maneira a transformar a escola em um percurso para soluções socioambientais passíveis de serem desempenhadas com a participação dos aprendizes. Assim como Polli e Signorini (2012), consideramos primordial o tratamento das questões ambientais, promovendo a discussão em torno de questões ambientais, ou melhor, socioambientais.

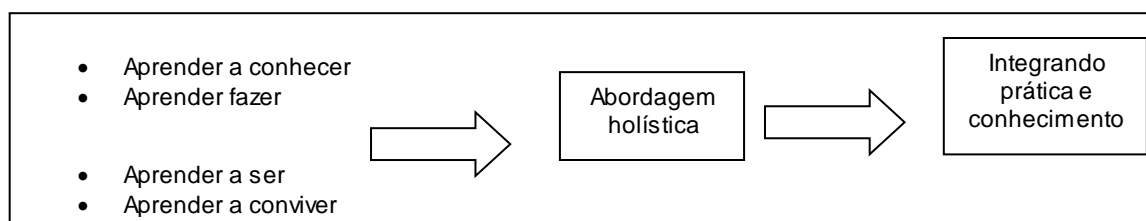
Apesar da necessária preparação dos alunos para a busca da sustentabilidade, torna-se vital preparar professores aptos a desenvolverem estratégias de ensino que colaborem para o desenvolvimento junto aos educandos de competências para a sustentabilidade. Cébrian e Junyent (2015) realizaram uma pesquisa com 32 professores, relacionada as competências para o DS. Concluíram que professores costumam priorizar em projetos de EAS, a transmissão de conhecimentos e práticas relativas às Ciências Naturais, em detrimento a promoção de valores e atitudes positivas em relação a sustentabilidade.

Na Escola Municipal Professor Manuel Barbosa, em Osasco, foi criado o Programa de Educação para a Cidadania Planetária (PECP), por meio de uma parceria entre o Instituto Paulo Freire e a Secretaria Municipal de Educação (MEC,

2011). Ele visava promover a criação de projetos junto à comunidade e a produção de publicações.

Winter, Cotton e Warwick (2016) realizaram junto a um grupo de professores uma pesquisa-ação, enfocando a EAS, aplicando um módulo junto aos docentes e desenvolvendo um recurso *online*.

Embora haja pesquisas na área da formação continuada, os autores afirmam existir pouca clareza conceitual, o que se reflete na aprendizagem dos alunos e dificulta o desenvolvimento de competências para a sustentabilidade (quadro 2) pelos professores. No Reino Unido, a aposta na formação profissional em EAS contribuiu para melhorar a qualidade do ensino, além de criar centros de referência em formação para EAS.



Quadro 2- Competências para a sustentabilidade

Fonte: Winter, Cotton e Warwick, 2016, tradução da autora.

Dentre as competências destacamos os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (DELORS, 1998). Aprender a conhecer abrange a cultura geral, aprender a fazer visa o trabalho em equipe, aprender a conviver busca desenvolver o respeito a diversidade cultural e aprender a ser se relaciona ao desenvolvimento da personalidade. Além disso, busca-se que os professores se tornem capazes de alternar teoria e prática, e transmitir para o aluno uma visão socioambiental dos problemas em discussão em uma perspectiva temporal onde se analisa as implicações relacionadas ao passado, presente e futuro.

Em sala de aula, a promoção do discurso da sustentabilidade visa estabelecer a percepção da dimensão ambiental, enfocando aspectos sociais, econômicos, ecológicos, espaciais e culturais (ARAÚJO e BIZZO, 2005). Assim, devemos oferecer aos alunos, por meio de atividades interdisciplinares, a oportunidade de desenvolver valores, como o respeito por todas as formas de vida.

Nesse encadeamento de ideias, Fleuri (2014) destaca que a sustentabilidade estimula o pensamento e a ação sobre o meio ambiente, além de promover a participação social e a consolidação de valores éticos.

Em nosso estudo, escolhemos classificar a EAS como apenas mais uma categoria da EA, defendemos assim a ideia de que uma não veio para substituir a outra e que podem ser complementares.

4-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1- Caracterização da pesquisa

Realizamos uma pesquisa dividida em três etapas: na primeira executamos um estudo de publicações disponíveis no *site* do Ministério da Educação (MEC), na segunda uma visita a uma escola municipal no Rio de Janeiro e na terceira etapa como exigência do PBSM, ao qual a pesquisa está vinculada, criamos um produto composto por um *website* e uma comunidade do Facebook. Adotamos a pesquisa documental, intentando averiguar políticas públicas relativas à EI, diretamente associadas ao PME. Desenvolvemos uma investigação, definida como uma pesquisa descritiva, documental e qualitativa (MORAES, 2003). Entendemos a pesquisa documental como um procedimento metodológico decisivo em Ciências Humanas e Sociais, que consiste em um método de escolha e verificação de dados e visa ao acesso a fontes adequadas, aliando a dimensão temporal à social (SOUZA, 2013).

De acordo com o objeto de estudo, a pesquisa documental é o principal caminho de investigação, ou caracteriza uma opção metodológica complementar. Ela foi realizada em duas etapas: a seleção dos documentos e posteriormente sua análise. Destacamos aqui a diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica, já que a documental consiste na análise de documentos originais que fornecem dados empíricos para investigação, indo além da mera descrição neutra.

Definimos a pesquisa como qualitativa, pois trabalhamos o universo de significados, valores, crenças e atitudes que correspondem ao âmbito das relações e que não podem ser quantificados. Durante a análise qualitativa dos textos do MEC, buscamos interpretá-los segundo a cultura da sustentabilidade, zelando para refletirmos sobre os textos iniciais, sem, conquanto, descaracterizá-los. Em relação à análise da entrevista de cada professor, adotamos o mesmo cuidado, tendo como norte sempre o referencial teórico da pesquisa.

4.2- O corpus da pesquisa

Os textos da primeira etapa (quadro 3), foram selecionados por relatarem a significância da EI, junto à redução da vulnerabilidade social de adolescentes relegados à situação de extrema pobreza, enfatizando a primordial atuação intersetorial frente à complexidade do problema.

Também consideramos como critério de escolha a data de publicação posterior à instituição do PME, ou seja, consideramos documentos publicados somente a partir de 2007.

Quadro 3- Documentos selecionados para análise

Decreto Nº 7083/10 (Mais Educação)
Portaria nº 17
Manual de Educação Integral /PDDE-2014
Bairro Escola – Passo a passo
Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada - CECIP
Educação Integral - Texto Referência Para o Debate Nacional
Gestão Intersetorial no Território
Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral.
Programa Mais Educação: passo a passo.

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos textos mencionados acima, fazem parte do corpus da pesquisa a entrevista (quadro 4) usada como instrumento de coleta de dados, a qual os docentes foram submetidos durante a segunda parte. Deixamos claro que as publicações citadas acima possuem caráter institucional e não acadêmico. Transmitindo assim uma visão governista do programa.

Sondamos também documentos disponíveis na escola visitada, em relação ao PME e arquivados, como o PDDE interativo, o PPP e recibos de ressarcimento referentes às atividades desenvolvidas pelos monitores.

Quadro 4 - Roteiro da entrevista realizada com os docentes

Entrevista realizada com os docentes	
1	Qual a sua formação?
2	Quantos anos de experiência possui no magistério?
3	O que é Educação Integral?
4	Qual a importância da Educação Integral na formação dos educandos?
5	De que forma esta se aproxima dos objetivos da Educação Ambiental?
6	A participação dos alunos nas atividades do programa influenciou positivamente o aproveitamento escolar dos alunos?
7	Quais as atividades oferecidas pelo PME?
8	Você percebe alguma relação entre estas atividades e os conteúdos regulares do

	currículo da escola?
9	Que aprimoramentos você poderia propor para melhor eficácia do PME no cotidiano escolar?

Fonte: Dados da pesquisa

4.3- A análise textual discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia qualitativa de análise de informações escritas que objetiva atribuir significantes a um conjunto de textos, por meio do exercício da leitura recursiva e do desvendar de significados implícitos e explícitos nos textos. Dessa forma, ela pode ser aplicada tanto a textos existentes como aqueles elaborados exclusivamente para tal.

A ATD está fundamentada na hermenêutica, valorizando o sujeito em seus modos de expressão do fenômeno, centrando-se em redes de significados. Ela apresenta as seguintes particularidades: o investigador é o instrumento principal, possui um prisma fenomenológico, é descritiva e os dados geralmente são averiguados de forma indutiva (ARIZA et al, 2015).

O pesquisador como elemento fundamental não faz uma leitura neutra do material selecionado, assim por meio de nosso referencial teórico utilizando a ATD, buscamos revelar novos significados existentes nos textos referentes à EI, bem como as respostas dadas às entrevistas pelos professores.

A ATD apresenta as seguintes etapas: unitarização ou fragmentação dos textos, elaboração de categorias temáticas e produção de metatextos (GEHLEN e DELIZOICOV, 2011). Procedemos à leitura de cada texto mais de uma vez, para dar início a unitarização, desfragmentando parágrafo a parágrafo, o que facilitou a produção de unidades de significado. As unidades de significados (quadro 5) são unidades constituintes derivadas da unitarização do *corpus*, ou seja, enunciados ligados ao tema em estudo, que em seguida recebem códigos e são reescritas para que não percam o sentido.

Conforme Moraes e Galiazzi (2013), a unitarização é composta de três etapas:

- Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
- Reescrita de cada unidade para que assumam um significado;
- Atribuição de título para cada unidade produzida.

Após a unitarização, atribuímos palavras-chaves a cada unidade de significado, objetivando facilitar a etapa posterior conhecida como categorização. Foi atribuído um número de 1 a 9, para cada texto analisado, e cada unidade de significado reescrita, após receber o número correspondente ao texto de origem,

recebeu uma letra minúscula que representava a ordem em que aquela unidade foi encontrada e uma letra maiúscula de A a F correspondente à categoria em que se enquadra. O quadro a seguir corresponde à análise do Decreto 7083/2010.

Quadro 5 – Unidades de significado do artigo 7083/2010

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave
1 b A	A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade e na promoção da equidade étnico-racial, é um princípio da EI.	Equidade étnico-racial, cultura, direitos humanos
1 c A	Destaca-se como um dos princípios da educação integral, a afirmação da cultura dos direitos humanos.	Direitos humanos e cultura
1 d E	Para o desenvolvimento da EI, torna-se imprescindível o desenvolvimento de atividades visando amenizar o problema da violência entre crianças e adolescentes.	Proteção integral
1 e A	Para o desenvolvimento do PPP da Educação Integral, torna-se vital convergir políticas e programas de direitos humanos.	Direitos humanos, políticas públicas e formação integral
1 g B	A diversidade cultural no contexto da igualdade étnico-racial religiosa destaca-se como um dos princípios da Educação Integral.	Diversidade cultural e formação integral
1 h B	A jornada escolar diária característica da EI compreende o desenvolvimento de atividades culturais, bem como o uso de mídias.	Atividades culturais e horário ampliado
1 i F	A integração de espaços escolares com centros comunitários, bibliotecas, cinemas e museus constituíram um dos princípios da EI.	Cidade educadora
1 k C	A educação integral abrange o período de 7 horas, no qual são desenvolvidas atividades variadas, como as relativas à prevenção e à promoção da saúde.	Horário ampliado, prevenção e promoção da saúde
1 l C	Convergir políticas e programas de saúde constitui objetivo do Programa Mais Educação.	Políticas e programas de saúde
1 m D	Constitui um princípio da Educação Integral, o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, à formação de professores e à inserção da sustentabilidade nos currículos.	Sustentabilidade, formação de professores
1 n D	Para o desenvolvimento do PPP da Educação integral, torna-se indispensável convergir políticas e programas de Educação Ambiental.	Políticas e programas de Educação Ambiental

1 o F	A promoção da convivência entre professores, alunos e comunidade e o intercâmbio de conhecimentos entre estes é um objetivo da Educação Integral.	Diversidade cultural
-------	---	----------------------

Fonte: Dados da pesquisa

A categorização como etapa seguinte à codificação, se propõe a estabelecer relações entre as unidades constituintes determinadas durante a unitarização, formando conjuntos ou categorias. Ela é um processo de comparação constante entre as unidades definidas, levando ao agrupamento de segmentos similares (Moraes, 2003). Ou seja, cada categoria consiste na reunião de unidades de significados semelhantes. Estabelecemos as categorias a priori, isto é, antes da análise dos textos que foram escolhidos. Não descartamos a possibilidade de reorganizá-las no decorrer da análise, já que a ATD consiste em uma ferramenta aberta tornando possível a construção e reconstrução de caminhos (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Para a categorização não adotamos o critério de exclusão mútua, pois entendemos que ele não se sustenta frente às múltiplas leituras fundamentais à pesquisa qualitativa, e além disso, ao contrário da análise de conteúdo, a exclusão mútua no momento da categorização não é uma obrigatoriedade, sendo dispensável.

Adotamos um método misto para a elaboração das categorias, assim partimos de categorias pré-estabelecidas, que sofreram transformações gradativas no conjunto inicial, que deram origem a categorias emergentes ou finais. Selecionamos as seguintes categorias iniciais (quadro 6): direitos humanos (A), diversidade cultural (B), saúde (C), sustentabilidade (D), proteção integral (E), formação integral (F) e tempo integral (G). Não trabalhamos com categorias intermediárias, apenas com categorias iniciais e finais, as quais surgiram a partir de releituras sucessivas dos parágrafos descritivos das categorias iniciais.

Quadro 6- Categorias iniciais

Direitos Humanos	A educação deve dotar as pessoas de conhecimentos que assegurem o direito a uma vida digna, onde suas demandas sejam saciadas e seus direitos garantidos pelos governantes. Enfatizamos aqui a importância da Educação para Direitos Humanos, como essencial na formação de educandos conscientes e questionadores.
Diversidade Cultural	A educação deve valorizar o saber local propiciando aos estudantes a percepção dos princípios científicos em suas vidas, desta forma o professor poderá aproximar os conteúdos de sua disciplina da vida dos alunos. Além disso, por meio da abordagem de culturas variadas,

	destacando a importância da igualdade e a exclusão do preconceito, os educandos podem ampliar seus saberes.
Saúde	Temas correlatos à saúde devem ser abordados de forma interligada com preservação ambiental, qualidade de vida, prevenção de doenças, além de igualdade de gênero e gravidez na adolescência.
Sustentabilidade	A educação deve propiciar comportamentos responsáveis em relação ao uso e à preservação dos recursos naturais. Agregamos a parte ambiental a percepção do ambiente social, já que vivemos influenciando uns os outros por meio da cultura, e nossa interferência se reflete no ambiente.
Proteção Integral	Busca o atendimento das carências prioritárias infanto-juvenis, como formação escolar, apoio familiar e alimentação adequada. É reafirmada na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na LDB de 1996. Integra um leque de políticas afirmativas de direitos e enfrentamento de desigualdades (MOLL e Leite, 2015).
Formação Integral	Consiste na oferta aos educandos de oportunidades educativas que extrapolam a transmissão curriculares tradicionais. Não se restringe ao espaço escolar como local de formação, em virtude do conceito de cidade educadora.
Tempo Integral	Abrange o período ampliado que os alunos frequentam a escola, podendo chegar a 7 horas diárias.

Fonte: Dados da pesquisa

Da análise, questionamento e reagrupamento das categorias iniciais surgiram as seguintes categorias finais (quadro 7).

Quadro 7- Categorias finais de análise dos documentos do MEC

Definição das categorias finais	
Transbordamento escolar	Transbordamento escolar, a escola centrada no aluno. - Consiste no permanente acúmulo de conteúdos e missões que levou a escola a agregar uma infinidade de tarefas. A instrução se uniu a formação, e a um currículo mínimo se agregou uma quantidade grande de conteúdos e competências tecnológicas. Nesse panorama, passou a ser atribuída a escola a capacidade de salvar e regenerar a sociedade (NÓVOA e BANDEIRA, 2005). Dessa forma a escola passou a ser centrada no aluno e não na aprendizagem.
Escola centrada na aprendizagem	É aquela onde independente da classe social do aluno, conteúdos são transmitidos, buscando a formação de habilidades e competências.
Sustentabilidade socioambiental	Engloba a parte natural, e os problemas sociais. Nesse raciocínio, o meio ambiente torna-se um campo do conhecimento socialmente construído e perpassado pela diversidade cultural (JACOBI, 2006). O ensino voltado para a sustentabilidade socioambiental visa preparar o educando para fazer valer seus direitos, assim como seus deveres que são cobrados pela sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa

Cada categoria final deu origem a um metatexto, embasado em inferências teóricas e argumentações da pesquisadora responsável. Eles foram elaborados somente na primeira etapa da pesquisa, visando não tornar o assunto repetitivo, já que duas das categorias ressurgem na segunda etapa.

O texto final ou metatexto, produto da análise, tem como consequência movimentos recursivos de categorização, de forma que o pesquisador busque expressar suas percepções e interagir com outros autores e com a realidade empírica (MORAES e GALIAZZI, 2011). Os textos produzidos devem ser validados confrontando os argumentos defendidos e apoiando suas ideias em outros teóricos.

A ATD fundamenta-se na ideia de que a escrita e o pensamento andam juntos. Dessa forma, o autor percebe-se como sujeito, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e teorias (MORAES, GALIAZZI e RAMOS, 2013). Notamos o fato descrito pelos autores, fazendo repetidas leituras do material, o que tornava tudo mais claro e possibilitava uma nova configuração dos metatextos construídos e reconstruídos conforme a proposta estabelecida pela ATD.

O metatexto representa a construção e a interpretação final do pesquisador, incluindo as inferências sobre os textos estudados. Cada metatexto, para ser produzido percorre três fases: a descrição, a interpretação e a argumentação integradora. Ao longo desse processo, a sua estrutura deve ser aprimorada em direção a uma organização cada vez mais coerente, para uma produção de boa qualidade.

4.4- A visita ao campo

Antes de iniciarmos as intervenções junto aos docentes, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Fiocruz, que foi aceito em outubro de 2014 com o parecer 831.297. Na segunda etapa da pesquisa, visitamos uma escola pública do município do Rio de Janeiro, sediada em Bento Ribeiro, que funciona nos turnos da manhã e da tarde atendendo alunos do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental. No primeiro contato, esclarecemos os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, convidando os docentes e a equipe gestora a participar, e entregamos a cada um os termos de consentimento livre-esclarecido (Apêndice1). A Escola Municipal Francisco Palheta, foi eleita para facilitar o trabalho da pesquisadora responsável, já que ela lecionava Ciências no local e além disso, estudou todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental na Instituição.

Os docentes participaram de entrevistas individuais, que foram gravadas e transcritas posteriormente. A entrevista é a técnica mais adequada para a coleta de dados objetivos e subjetivos. Boni e Quaresma (2005) destacam como formas de entrevistas mais utilizadas nas Ciências Sociais: estruturada, semiestruturada, aberta, grupo focal, história de vida e entrevista projetiva.⁴² Elegemos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para a efetuação das entrevistas, seguimos as orientações de Costa e Costa (2012). Com isso aplicamos um pré-teste, agendamos a entrevista com antecedência, procurando deixar cada entrevistado à vontade sem influenciar suas respostas.

As respostas foram agrupadas em quadros que concentraram as falas que foram submetidas à análise textual discursiva. Procedemos à unitarização das respostas dadas às entrevistas, à codificação e à elaboração de unidades de significado. Cada pergunta recebeu código que varia de P1 a P9, o que corresponde as perguntas de 1 a 9. Logo em seguida, foi estipulado um número entre 1 e 19, correspondente à identificação de cada docente que participou da entrevista. As respostas mais ricas deram origem a mais de uma unidade de significado recebendo

⁴² A entrevista projetiva faz uso de técnicas visuais, como a apresentação de cartões e fotos, a mesma tem como objetivo aprofundar informações sobre determinados grupos. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/21582849/1913809850/name/ENTREVISTAs.ppt>

como código letras minúsculas de a a c. Para cada unidade de significado, foram atribuídos também palavras-chaves e títulos (quadro 8).

Quadro 8- Exemplo de codificação das entrevistas

Unidades de significado	Significação	Palavras-chave	Título
P.3.01 a <i>“É aquela educação que não tivesse como objetivo somente a aquisição de conhecimentos supridos na aula</i>	É aquela que tem como objetivo não apenas transmitir conteúdo.	Conteúdo, objetivo.	Formação integral
P.3.01b <i>Mas que também formasse para a cidadania</i>	É aquela que forma para a cidadania.	Cidadania	Formação integral

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse quadro identificamos a pergunta 3, respondida pelo professor 1 que deu origem a duas unidades de significado, a e b. Durante a análise e releitura dos dados correspondentes às entrevistas aplicadas aos docentes, surgiu uma nova categoria: o transbordamento escolar, que significa o aumento excessivo das funções atribuídas à escola, levando a uma dispersão por parte das escolas que acabam acumulando muitas funções e se tornando muito mais uma instituição de acolhimento social, colocando, dessa forma, a aprendizagem em plano inferior. Na terceira fase do estudo, elaboramos o produto da pesquisa: um *website* e uma comunidade do Facebook, que se encontram descritos no capítulo Resultados e Discussão.

5-RESULTADOSE DISCUSSÃO

Na primeira parte do capítulo, disponibilizamos todos os metatextos produzidos como consequência das categorias finais denominadas: transbordamento escolar; a escola centrada no aluno; sustentabilidade socioambiental; a escola centrada na aprendizagem.

Na parte seguinte, descrevemos e discutimos a respeito da visita de campo, quando surgiram duas novas categorias com base na percepção dos professores: “Distanciamentos entre e EA e a EI” e “Aproximações entre a EA e a EI”.

Na terceira parte, relatamos a elaboração de um *site* e de uma comunidade no Facebook.

5.1- Transbordamento escolar: uma escola centrada no aluno

Transbordamento escolar relaciona-se ao aumento excessivo das funções da escola, onde a aprendizagem deixa de ser o foco e as questões relacionadas ao bem-estar social do aluno são priorizadas, assim como a alimentação, higiene e o atendimento médico como ocorria no início dos CIEPS.

Flip the classroom é um modelo onde toda a aprendizagem é prioritariamente transferida para o aluno, que visa passar de uma aprendizagem passiva para uma ativa, baseada em competências, visando uma educação personalizada (CARVALHO e RAMOS, 2015). Para tal usa-se ferramentas digitais, como vídeos e plataformas.

Nóvoa (2006) descreve a história da escola no último século, como aquela que assumiu inúmeras missões e conteúdos, se tornando responsável por variadas tarefas, ocorrendo um verdadeiro transbordamento escolar, o que ele define como um aumento exagerado das funções da escola. Ela passa assim a ser vista, como um local com função regeneradora e reparadora da sociedade.

Para Nóvoa (2006, p.4):

“Ao marcar o desejo de alargar o esforço educativo ao “conjunto das actividades do indivíduo em formação”, ele revela a desmedida ambição pedagógica. Num primeiro momento, a referência à educação integral consagra a necessidade de articular a educação física, intelectual e moral. Na viragem do século XIX para o século XX, este movimento adquire uma

segunda dimensão, “racional”, que tem por fim “criar em cada criança, não um ser mutilado, mas um indivíduo socialmente completo, conhecedor de *todos* os seus direitos, tendo uma consciência social integral”. Nesta mesma época, insiste-se cada vez mais na atenção à vida física e à vida psíquica, ao bem-estar material e ao equilíbrio afectivo dos alunos. Estamos perante uma terceira acepção do princípio da educação integral, que legitima a intervenção, no espaço educativo, de um exército de “especialistas da alma” (higienistas, médicos, psicólogos). Apesar de distintas, estas perspectivas fazem parte de uma mesma atitude pedagógica que procura assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total dos alunos. “

Elegemos essa categoria, buscando esclarecer algumas controvérsias dentro do PME, já que teoricamente percebemos que o PME se enquadra no modelo de escola centrada no aluno, isto é, aquela que agrega funções em excesso e se torna transbordante, ou seja propagando uma das faces da EI descrita por Nóvoa acima. Onde as necessidades básicas do aluno, são colocadas acima da aprendizagem, o que acaba criando a escola do pobre, onde se prioriza as necessidades sociais e, a escola do rico que enfatiza a formação do educando e garante ou possibilita um acervo maior de conhecimentos para a aprendizagem.

O PME foi criado em 2007 e instituído em 2008, caracterizando o que chamamos de aluno em tempo integral e, não escola de tempo integral, já que nem todos os alunos são convidados a participar das atividades oferecidas, e sim somente aqueles que recebem bolsa-família ou estão com defasagem série-idade. Além disso, as escolas não recebem recursos financeiros suficientes, para estabelecer uma estrutura física como a idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

O programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), objetivando induzir o aumento da carga horária, mas, não propõe estratégias que viabilizem a real interação entre escola e comunidade, o que facilitaria uma maior discussão e troca entre todos os integrantes que de alguma forma participem do programa, proporcionando aproximação e atuação dos responsáveis.

Ele foi implantado por meio de apoio de diferentes esferas de governo, para a implementação às ações socioeducativas no contra turno escolar, intencionando o cultivo de relações entre professores, alunos e comunidades; a garantia da proteção social; e a formação para a cidadania, o que compõe a nova agenda dos direitos sociais da criança e do adolescente.

Uma de nossas críticas relacionadas a ampliação da função social da escola, é a ausência de pelo menos um psicólogo para atendimento aos alunos, além de um assistente social e um médico ao longo do horário escolar, já que muitas vezes

ocorrem situações que fogem ao controle de professores e diretores, por não possuírem formação para tal atendimento.

As atividades oferecidas pelo programa pretendem ampliar a aprendizagem integradas às disciplinas tradicionais do horário regular, demonstrando aos alunos envolvidos, a finalidade prática do conteúdo propedêutico na vida em sociedade.

Como regente, ao longo de 16 anos de trabalho, com alunos da Educação Básica, pude perceber um afastamento progressivo dos responsáveis dos alunos da escola. Muitos somente comparecem quando solicitados, ou nas reuniões que a assinatura seja necessária para a continuidade do benefício do PBF. Esse distanciamento dos responsáveis pelos educandos, muitas vezes, dificulta o trabalho do professor e o próprio aproveitamento do aluno, seja no PME ou nas disciplinas curriculares, já que alguns além de dificuldades possuem problemas de saúde, assim necessitam de um maior diálogo entre escola e família.

Não há como falar de EI sem pensar nas dimensões tempo e espaço, tempo como jornada ampliada e espaço como o território onde a escola se encontra (MEC, 2009). No PME, a EI salienta a importância da colaboração familiar, social e comunitária, assim como do poder público, visando propiciar aos educandos o direito à vida, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à liberdade, à dignidade e à convivência social.

O FUNDEB considera o tempo integral uma possibilidade para toda a Educação Básica, visando à universalização da educação pública de qualidade (MEC, 2011). No Brasil, um país de dimensões continentais, será realmente viável a universalização da educação até o nível médio e por meio de escolas que funcionem em horário integral? Certamente que não! Sabemos que a educação pública somente se torna prioridade em período eleitoral, e, é o que infelizmente notamos no Rio de Janeiro, são raras as exceções.

A EI exige ações concretas de ofertas intersetoriais dos serviços públicos, conjugando a proteção integral à proteção social, articulando desenvolvimento social, saúde, esporte, inclusão digital e cultura (MEC, 2011). Trata-se de uma ação para diminuir as desigualdades educacionais. Fazem parte da estratégia o Ministério da Educação; o Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate a Fome; o Ministério da Ciência e Tecnologia que atualmente abrange também a área de

Comunicações⁴³; o Ministério do Esporte; o Ministério do Meio Ambiente; o Ministério da Defesa; e a Controladoria Geral da União extinta por meio da MP 726/2016.

Para Abdulmassih e Chizotti (2013), a intersetorialidade indica que as políticas públicas não devem se desenvolver de forma desarticulada, para que a população seja tratada como sujeito e não objeto de intervenção visando reduzir à exclusão social e à pobreza. A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte no âmbito da EI constitui uma prevenção a situações de violação dos direitos da criança e do adolescente, viabilizando também a melhoria do desempenho escolar e a permanência na escola.

Assegurar o direito à educação de qualidade para as crianças e adolescentes ao longo do Ensino Fundamental vai além da educação como um direito humano, torna-se um meio de promover a formação para a cidadania. Monfredini complementa afirmando (2013, p.21):

“Para a criança e o adolescente os direitos humanos fundamentais transcendem os direitos à vida, à liberdade, ao respeito e à dignidade. Neste rol, inclui-se o direito à convivência familiar e comunitária, ao lazer, ao esporte, à alimentação, à profissionalização, à cultura, à educação e à saúde. Contudo, a infância percorreu processos históricos específicos até atingir o reconhecimento formal de seres em condições peculiares de desenvolvimento com direitos a serem protegidos e terem sua cidadania respeitada”.

Norteados pelo “Compromisso Todos pela Educação”⁴⁴, pela ECA e pela Lei de Diretrizes e Bases, o PME se propõe a mobilizar famílias, sociedade e poder público na promoção de um ambiente adequado para a formação integral.

Inserida nessa ambiência, a Doutrina da Proteção Integral situa as crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, reafirmando a condição de sujeitos de direitos, a indivisibilidade desses direitos e a prioridade absoluta no atendimento de suas carências. A respeito disso, Guará (2009) assinala a articulação da EI com a proteção integral, como direito essencial da população infanto-juvenil à participação de programas e serviços que colaborem com seu pleno desenvolvimento. Esses programas são essenciais para uma sociedade sustentável, sendo assim parte

⁴³ <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/16/primeira-medida-provisoria-de-temer-reduz-de-32-para-23-o-numero-de-ministerios>

⁴⁴ O Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (<http://provabrazil.inep.gov.br/compromisso-todos-pela-educacao>).

integrante dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

A Doutrina da Proteção Integral tem como pilares os direitos fundamentais individuais e coletivos, atribuindo à criança e ao adolescente o status de sujeitos de direito (RIBEIRO, 2015). A garantia dos direitos das crianças e adolescentes fundamenta a proteção integral, e é reafirmada na Constituição de 1988, ECA e na LDB de 1996 (MARINHO, 2012). O supracitado autor realça a importância do ECA, também conhecido como Constituição da Criança, considerando esse estatuto como uma expressão da resignificação da infância e da juventude na consciência ética e política de um povo.

No horizonte do PME, preservam-se os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, possibilitando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, além da formação para a cidadania. Essa ampliação das funções da escola, onde o aluno e suas necessidades estão acima da aprendizagem, é conhecida como transbordamento escolar (NÓVOA e BANDEIRA, 2005).

O conceito de EI contribuiu para o transbordamento escolar, ou seja, o excesso de funções que passaram a ser atribuídas à escola do conhecimento ao social, que transformaram a escola em uma escola centrada no aluno (NÓVOA, 2012). A EI agrega uma desmedida ambição pedagógica, junto ao transbordamento escolar e à cidadania, caracteriza um importante elemento estruturante da modernidade escolar.

Assim surge como reflexão: a EI nesse cenário é realmente capaz de oferecer a alunos pobres o mesmo patamar de conhecimento que é ofertado aos estudantes em boas escolas particulares ou em escolas públicas de renome? Esse questionamento nos coloca diante da doutrina da proteção integral, que busca assegurar a crianças, adolescentes e jovens o direito à permanência na escola, e acesso a direitos humanos de segunda geração, isto é, a uma alimentação equilibrada, à saúde, ao contato com a cultura, uma educação de qualidade e uma vida digna.

Sabemos que, assim como o PBSM, o PME, também se direciona ao público em vulnerabilidade social, então, cabe refletir se o PME, como uma ação indutora do aumento da carga horária escolar, realmente oferta conhecimentos que preparem o educando pobre para o mercado de trabalho e para a vida prática.

O Compromisso Todos pela Educação reafirma a importância da ampliação da carga horária de permanência do aluno na escola (MEC, 2009). A ampliação do tempo precisa ser qualificada, não basta apenas passar 7 a 9 horas na escola por dia, então a EI emerge como forma de ressignificar o tempo escolar e, portanto, tem que ir além de uma educação compensatória.

No PME, amplia-se o horário por meio de parcerias locais, tendo como guia o conceito de cidade educadora, levando em consideração a dinâmica urbana como fomentadora de aprendizagem, o que pode agregar conhecimentos interdisciplinares, tanto do ponto de vista da EI como da EAS. De Medeiros (2015) defende o papel da cidade como educadora, a sua civilidade e a relação existente entre o cidadão e urbano, onde ora um educa e outro é educado. Segundo a autora em seu artigo: "*For a city's pedagogy*", o conceito de cidade educadora foi usado pela primeira vez em 1929 na revista *Annales d'histoire économique et sociale*.

Nova Iguaçu é um exemplo de cidade educadora no Rio de Janeiro, que cadastrou cerca de 300 parceiros para ofertas de atividades as escolas (MEC, 2011). Buscou-se fazer um elo entre os professores das disciplinas curriculares com as atividades oferecidas pelos educadores parceiros cadastrados na cidade. Certamente existem outras experiências como acima que deram certo, como a cidade de Rosário na Argentina.

5.2- Sustentabilidade socioambiental

As atividades do PME, a respeito dos direitos humanos, apresentam um enfoque intercultural, voltado para a promoção do diálogo entre os múltiplos saberes, valorizando dessa maneira a cultura como dimensão da sustentabilidade, assim como as atitudes necessárias que alguns alunos já possuem e outros poderão adquirir para fazer escolhas que colaborem para a sustentabilidade. Em relação as atitudes, não podemos esquecer a importância de discutir exemplos simples como economizar água, aprender a cultivar hortaliças para consumo caseiro e fiscalizar na vizinhança a existência de possíveis criadouros do *Aedes aegypti*.

Aqui definimos sustentabilidade como um processo sistêmico integrado aos fatores econômicos, sociais e ambientais, garantindo a preservação do ser humano e da biodiversidade, e a manutenção da qualidade de vida (COSTA, 2013). A cultura da sustentabilidade pode ser conceituada como os saberes e estratégias acadêmicas ou não, que colaboram para a preservação dos recursos e para que todos tenham acesso a uma vida digna. Ela também é utilizada em organizações para treinar empregados (DAVIS e BOULET, 2016).

Em relação à sustentabilidade, o decreto 2 do artigo 7083 destaca como princípio da EI o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, com a readequação dos prédios escolares; à formação de professores; e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

A lei 9795/99 que instituiu a PNEA, recomenda a articulação da Educação Formal e não-formal, princípio básico da EI (MEC, 2011). A EI prevê tempos e espaços educativos, convidando as escolas a se tornarem parceiras do DS.

Sendo assim, percebemos nos documentos analisados menção a Educação Ambiental e a sustentabilidade, como se as duas não interagissem e práticas diferentes sendo sugeridas para escolas na cidade e no campo, quando sabemos que muitas estratégias de ensino podem ser adaptadas, como a horta feita em garrafas PET.

Sabemos que falar sobre EI implica considerar o conhecimento local, valorizando seus aspectos culturais e artísticos, assim como a interação com o meio

ambiente. A cultura nessa perspectiva, encerra todas as nossas crenças, definindo a maneira como observamos e interagimos com o mundo. O que constitui parte indissolúvel do conceito polissêmico e complexo de sustentabilidade (UNESCO, 1999). Dessa forma, a diversidade cultural converte-se na condição prévia para a sustentabilidade.

Quando falamos de diversidade cultural, devemos recordar que ela é muito mais que uma discussão de conceitos, como etnia, religião e gênero (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2014). Para os autores, a cultura configura uma construção histórica criada e recriada pelos sujeitos imersos em um universo discursivo, que se expressa no coletivo, em situações concretas de relações desiguais.

O diálogo intercultural e o respeito pela diversidade cultural possibilitam forjar sociedades mais inclusivas (UNESCO, 2013). Eles devem ser incentivados principalmente por meio de programas educativos, visando o desenvolvimento sustentável. Marinho (2012) destaca a importância da proteção ao meio ambiente como forma de alcançar o cumprimento dos direitos humanos. Quando esses direitos são lesados, constituem uma infração de direitos: à vida, à saúde, ao bem-estar e ao desenvolvimento sustentável.

A universalização dos direitos humanos torna-se requisito básico para a difusão da cultura da sustentabilidade, para que possamos fazer frente à atual situação de emergência planetária, um período em que os seres humanos são vítimas e causadores dos problemas socioambientais. Inserida nessa conjuntura, a educação deve promover valores de paz, de combate ao preconceito, de igualdade, justiça e respeito à dignidade humana, fundamentada nos direitos humanos (UNESCO, 2012).

Aqui me posiciono, não somente como pesquisadora, mas como professora da Educação Básica, e percebo a implantação do turno único, de forma pouco satisfatória nas escolas públicas do Rio de Janeiro, já que os investimentos na infraestrutura da escola não são suficientes, a preparação em serviço dos professores nem sempre ocorrem satisfatoriamente, e as atividades oferecidas aos alunos em sua maioria, se restringem a área de esporte e lazer. Deixamos clara aqui nossa crítica ao PME e sua estrutura teórica, onde teoria e prática tornam-se inviáveis para serem aplicadas em contextos escolares muito diversificados.

5.3- Escola centrada na aprendizagem

Vivemos a sociedade do conhecimento, que se define pela busca incessante de informações e tecnologia, com uma incessante necessidade de atualização (NÓVOA, 2004). Nessa lógica, a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo ao longo da vida, levando a culpabilização daqueles que não buscaram ou não tiveram acesso a formação. Diante desse cenário, problemas sociais são colocados e percebidos como individuais, o que caracteriza um entrave do próprio sistema, e, assim filhos reproduzem a vida e o caminho dos pais.

A função social da escola, conclama professores a uma intervenção política, social e cultural junto as comunidades. Daí a escola precisa ser contextualizada, de maneira a levar a sociedade a se aproximar da educação.

Nóvoa (2012) destaca mudanças que ocorreram na educação na segunda metade do século XX, dentre elas: a centralidade na criança, necessidade de uma EI que alcance a criança em todas as suas dimensões e a batalha da escola para todos.

A escola centrada na aprendizagem valoriza o aprendizado das ciências e da arte, de forma a ampliar a cultura do educando. Com isso, torna-se necessário um novo espaço público de aprendizagem onde a EI se concretize e prepare o aluno para a transição entre a escola e o trabalho. Ela busca romper a uniformização pedagógica, propõe diversificação, mais sociedade menos comunidade (NÓVOA, 2006).

Em 2007, foi firmado no Brasil o Compromisso Todos pela Educação, surgindo em seguida o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e para apoiar uma de suas ações foi criado o PME. Entendemos que embora o PME seja uma das formas de assegurar a permanência do aluno carente na escola, ele não viabiliza aos educandos a preparação vital ao mercado de trabalho e nem a garantia do acesso a sociedade do conhecimento. A EI no cenário do PME precisa se estruturar em um conceito de integralidade.

Torna-se imprescindível a superação de modelos educacionais ultrapassados, bem como a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que conte com a participação da comunidade escolar.

As escolas ao adotarem o PME podem escolher 6 atividades agrupadas em macrocampos como: acompanhamento pedagógico, EA, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e arte, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica, sendo uma delas obrigatoriamente acompanhamento pedagógico. A distribuição das atividades se relaciona as 4 áreas de conhecimento do currículo da Base Nacional Comum., abrangendo um conjunto de conhecimentos que devem integrar o Ensino Fundamental.

Os responsáveis pelo desenvolvimento de atividades junto aos alunos, devem ser prioritariamente alunos da graduação vinculados ao PIBID. Dessa forma, eles podem contribuir o máximo para ampliar a cultura dos alunos e da comunidade local.

5.4-O Programa Mais Educação na Escola Municipal Francisco Palheta

Nesta seção procuramos descrever e discutir alguns aspectos da escola estudada, como as atividades oferecidas no PME e o público alvo, além das percepções dos educadores e da equipe gestora.

A ação junto aos docentes ocorreu somente em outubro de 2014, após o projeto ter sido aceito pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Fiocruz. A escola eleita para a execução da pesquisa é a mesma onde a pesquisadora cursou todo o Ensino Fundamental e atua como docente há sete anos. É uma escola municipal, localizada em Bento Ribeiro, um bairro de classe média baixa da zona norte do Rio de Janeiro, que faz limite com cinco bairros: Marechal Hermes, Honório Gurgel, Rocha Miranda, Oswaldo Cruz e Vila Vaqueire.

O nosso local de estudo situa-se nas proximidades da linha ferroviária e atende ao 1º segmento do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), e ao 2º segmento (6º ao 9º ano), nos turnos da manhã e da tarde, contando com 406 alunos matriculados no ano de 2014. Sabemos por meio de conversa com os alunos, que nem todos moram nas proximidades da escola, já que muitos responsáveis preferem colocar seus filhos longe de casa pois residem em comunidades violentas do Rio de Janeiro. Como no caso, de um aluno do 9º ano, morador da comunidade Chapadão que fica na Pavuna.

A unidade de ensino foi criada pelo governador do Estado da Guanabara, Francisco Negrão de Lima, e inaugurada em 25 de março de 1966. Recebia somente alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental, o antigo curso Primário. Em 2016 a escola comemorou 51 anos de fundação.

Em 2007, com a implantação dos ciclos⁴⁵, a escola passou a atender até o 3º ciclo de formação. Aproveitamos para lembrar que a instituição dos ciclos, levou ao regime de progressão continuada, buscando tratar o conhecimento como um processo onde o aluno é o sujeito da ação, que se forma e constrói significados se relacionando consigo mesmo e com o mundo (SOUZA, 2016). Dois anos depois,

⁴⁵ Os ciclos compreendem etapas de escolarização que ultrapassam as séries, organizados em blocos com duração variável, constituindo uma tentativa de superar a fragmentação do currículo característica do regime seriado. A estruturação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores, favorecendo o trabalho com clientelas de diferentes origens e estilos de aprendizagem (BARRETO e MITRULIS, 2001).

foram extintos o 2º e 3º ciclo e a escola passou a atender alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A faixa etária dos alunos matriculados oscila entre nove e 17 anos, todos com baixo poder aquisitivo, oriundos dos bairros adjacentes à escola, em sua grande maioria. Do total de estudantes matriculados em 2014, somente 94 recebiam o benefício do PBF.

Acompanhamos parcialmente o desenvolvimento das atividades ofertadas pelo PME de agosto a dezembro de 2014 (quadro 9). Do total de alunos matriculados, somente 150 alunos frequentavam. A escola funcionava em horário estendido, até mesmo por que nem todos os alunos participavam das atividades do PME, e dentre os docentes havia somente uma professora que lecionava em regime de 40 horas. Esse ano a escola conta com três professores atuando em horário integral, nas disciplinas de Matemática, Artes e Geografia e passou a funcionar como escola de horário integral, independente do PME.

Quadro 9- Acompanhamento das atividades do PME de agosto a dezembro

Atividade	Local onde ocorriam	Estratégias usadas	Formação	Total de aulas	Total de turmas
Matemática	Auditório	Problemas e gráficos, jogo de tabuleiro, loto numérica, tabuada, dominó de frações e exercícios de reforço sobre as quatro operações.	Serviço social	16	5
Letramento	Auditório	Alfabeto móvel, confecção de história em quadrinhos e produção textual. Leitura sobre a Constituição Brasileira, e sobre direitos e deveres das crianças e adolescentes. Exibição do filme <i>Frozen</i> . Foram realizadas leituras sobre <i>Hip-hop</i> .	Serviço social	16	5
Badminton	Quadra	História do jogo, técnicas e prática	Educação Física-6º período	13	3
Xadrez	Refeitório	Introdução ao jogo, teoria e prática	Engenharia de petróleo-8º período	10	3
Grafite	Quadra	Estrutura dos personagens e noções de sombra e luz em letras. Design de estilos em grafite e pintura prática com spray na parede.	Licenciatura em artes	16	5

Fonte: Dados da pesquisa

As atividades do PME foram oferecidas de segunda a sexta, das 09h30min às 14h30 min. Os locais onde as atividades ocorreram, muitas vezes precisaram ser alterados, assim algumas vezes a oficina de Matemática e de Letramento ocorria no

refeitório da escola, local por si só inadequado e que, contou com o trânsito de alunos atrapalhando a rotina.

A monitora responsável pelas oficinas de Matemática e Letramento também atuou como educadora comunitária, que com a coordenadora pedagógica, acompanhou e coordenou as atividades do PME.

Comparando a oficina de Letramento com a de Matemática, notamos a interdisciplinaridade presente apenas em Letramento, embora as duas tenham a mesma responsável.

Levantamos como hipótese um maior entrosamento da responsável com a língua portuguesa, já que a sua formação é da área de humanas, o que também talvez justifique ela não ter trabalhado o meio ambiente, nem mesmo quando exibiu o filme *Frozen*.

Os monitores das oficinas atuaram como voluntários recebendo uma ajuda de custo mensal, sem possuírem nenhum tipo de vínculo empregatício com a escola. Assim, nem sempre eles continuavam nas atividades e podiam ser substituídos em virtude de alguma eventualidade. Eles também não se encontravam vinculados a nenhuma universidade por meio de estágio curricular, ou seja, nenhum deles fazia parte do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID, assim como o Programa Mais Educação (PME), é uma atividade promovida pelo governo federal, que não interage diretamente com a atmosfera da EI, já que é voltado para promover uma mudança na cultura da formação de professores (PAREDES e GUIMARÃES, 2012). Atualmente, os monitores podem ser ou não ligados ao PIBID, no entanto isso não constitui uma obrigatoriedade.

Explorando e analisando o planejamento das atividades do PME entre agosto e dezembro de 2014, percebemos que o tema meio ambiente nunca foi explorado, mesmo sendo um tema transversal⁴⁶. Esse fato é no mínimo estranho, sendo a escola localizada no Rio de Janeiro, uma cidade impactada por diversas atividades antrópicas.

⁴⁶ Os temas transversais são temas voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva. Isso significa que devem ser trabalhados, nas disciplinas já existentes. Eles integram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), e não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas (<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=60>).

Então aqui nos detemos para uma reflexão: o ambiente não seria um tema relevante no currículo da Educação Básica? Embora consideremos como tal, não foi eleito como prioritário pela direção em exercício durante a pesquisa, que preferiu enfatizar em seu Projeto Político-Pedagógico e nas atividades do PME, o tema esporte, em virtude da Copa do Mundo.

Vale observar que o tema escolhido poderia ser trabalhado junto com o ambiente, uma vez que as obras para construção ou reforma de estádios costumam contribuir de alguma forma para o impacto ambiental.

Perante o importante papel dos professores, verificamos a necessidade de promover um levantamento das percepções docentes em relação à implantação da EI por meio do PME.

Assim como os educadores responsáveis pelas oficinas do PME, os docentes das disciplinas regulares também são fundamentais para que ocorra o processo de reorganização da escola para a implantação da EI. Embora esses profissionais vivenciem a realidade da EI, nem sempre seus saberes e experiências foram considerados vitais pela gestão da escola, o que acabou dificultando a qualificação do tempo ampliado no período estudado.

Em virtude desta inquietação, a pesquisadora, decidiu dividir suas angústias com os demais colegas de trabalho, o que facilitou a seleção de 19 participantes. Os professores se mostraram solícitos e dispostos a colaborar com o andamento da pesquisa.

Dentre eles, somente um se negou a participar, o que foi plenamente respeitado pela pesquisadora.

Do total de professores participantes (quadro 10), dois tinham concluído a graduação, três, o mestrado, e os demais cursos de especialização.

Em relação à experiência em sala de aula, cinco possuíam entre um e 10 anos, oito entre onze e 20 anos, e seis, entre 20 um e 30 anos de experiência em sala de aula.

Quadro 10- Disciplina de formação dos docentes entrevistados

Perfil dos professores Disciplinas	
1º segmento do Ensino Fundamental	2
2º segmento do Ensino Fundamental	
Artes	1
Ciências	3

Educação Física	3
Geografia	1
História	2
Matemática	3
Português	4

Fonte: Dados da pesquisa

Aplicamos uma entrevista semiestruturada contendo nove perguntas (Quadro 11), com duração de 30 minutos. As respostas foram transcritas, organizadas e tratadas por meio da Análise Textual Discursiva.

Quadro 11- Entrevista realizada com os docentes

1	Qual a sua formação?
2	Quantos anos de experiência possui no magistério?
3	O que é Educação Integral?
4	Qual a importância da Educação Integral na formação dos educandos?
5	De que forma esta se aproxima dos objetivos da Educação Ambiental para a Sustentabilidade?
6	A participação dos alunos nas atividades do programa influenciou positivamente o aproveitamento escolar dos alunos?
7	Quais as atividades oferecidas pelo PME?
8	Você percebe alguma relação entre as atividades oferecidas e os conteúdos regulares do currículo da escola?
9	Que aprimoramentos você poderia propor para melhor eficácia do PME no cotidiano escolar?

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os entrevistados, quase a totalidade descreveu como um entrave para o bom desenvolvimento das atividades do PME, o espaço físico da escola. Não obstante, as orientações teóricas que norteiam o programa não descrevam isso como um empecilho e sugerem a utilização de trilhas educativas ou do conceito de cidade educadora, que expande os espaços educativos para além dos muros da escola. Todavia, todos que trabalham com menores conhecem os entraves burocráticos para realizar aulas fora do ambiente escolar com os alunos, sem falar dos perigos da violência urbana, que se intensificam no Rio de Janeiro.

Felício (2012) define a EI com base em quatro aspectos: a formação integral dos estudantes, a articulação do conteúdo com as experiências do aluno, a integração entre a escola e outros espaços educativos, e a ampliação da carga horária de permanência do aprendiz. As características da EI relatadas pelo autor são igualmente objetivos da EAS, mas em um sistema econômico como o nosso, muito mais centrado no crescimento e não na equidade, as propostas de EI e EAS

constituem muitas vezes somente rótulos usados por políticas públicas em períodos eleitorais.

Agregado à EI, o conceito cidade educadora de natureza interdisciplinar, também caracteriza a EA como parte da cultura promotora da sustentabilidade. Imersa na perspectiva descrita, a formação integral unindo os ideais da EI com a cidade educadora e a EAS, transforma o educando em agente capaz de perceber sua interação com o meio ambiente, e eleger de forma responsável a maneira mais adequada de atuar sem degradar, ou, de interagir com os recursos gerando o mínimo de impacto. Podemos dizer então que tal proposta teórica constitui uma forma de reconciliar ser humano e natureza, para que o educando se perceba parte da mesma e atue de forma eficaz e respeitosa.

Figueiredo e Ribeiro (2013) assinalam a importância da valorização e do aproveitamento da cidade como território pedagógico. O que acentua a importância da participação no processo de aprendizagem de toda a sociedade. Em relação ao pensamento dos autores, recordamos que os alunos de melhores condições sociais desfrutam das potencialidades educadoras da cidade, muitas vezes fora do horário escolar e com a própria família, o que não ocorre nas famílias de alunos carentes.

Todas as construções, ruas e praças nos proporcionam múltiplas leituras, funcionando como possíveis locais de aprendizagem. Onde podemos falar sobre Geografia, História, Ciências, Matemática e promover um trabalho interdisciplinar, facilitando ao aluno a percepção da complexidade que envolve a estrutura de uma cidade a qual ilustra um painel de múltiplos saberes. Os autores descrevem o estudo desenvolvido em Rosário na Argentina, onde a cidade se tornou um território propício à EI por meio de políticas públicas, que promoveram a integração entre as escolas da cidade e instituições culturais como teatros, cinemas e museus.

Além da escola existem outros espaços educativos, que, por meio de parcerias, tornam viáveis a visita, mas se faz necessário um mapeamento anterior das potencialidades locais, o que não foi feito pela equipe de direção no período pesquisado.

Ao longo do estudo, relatamos que os estudantes participantes do PME tiveram a oportunidade de visitar museus acompanhados de professores da escola. Observamos que as visitas que ocorreram não se encontravam integradas ao

planejamento dos professores e nem foram exploradas ao longo das aulas, já que a seleção de professores se baseava na disponibilidade de cada um.

Embora o conceito de cidade educadora seja interessante e agregue na formação dos alunos, sabemos que, no Ensino Fundamental, os alunos são menores e só podem sair da escola com o consentimento da família, o que pode se tornar um entrave. Além disso, para tal, a escola necessita providenciar lanche para os educandos e verba para o transporte, o que nem sempre é concedido pela coordenação ou pela própria Secretaria de Educação.

Para os docentes, muitas vezes, os alunos que deveriam estar participando das atividades, foram encontrados circulando pela escola, o que acabava acarretando problemas de indisciplina. Associamos a dispersão dos alunos à carência de profissionais de apoio como os agentes educadores e porteiro, já que a instituição estudada possuía somente dois agentes educadores que atuavam como inspetores e como porteiros. Atuando como professora no ano letivo de 2016, registramos na escola quatro agentes educadores o que proporcionou visivelmente a redução da indisciplina entre os alunos.

Cada professor respondeu a um total de nove perguntas, assim atribuímos para cada pergunta a letra P de pergunta e o número correspondente, seguido pelo número do professor que variava de 1 a 19 (quadro 12). A categoria transbordamento escolar surgiu posteriormente com o aprofundamento das leituras, no decorrer da pesquisa.

Quadro 12- A Educação Integral na percepção dos professores

Unidades de significado	Significação	Palavras-chave	Título
P.3.01 a- <i>É aquela educação que não tivesse como objetivo somente a aquisição de conhecimentos supridos na aula.</i>	É aquela que tem como objetivo não apenas transmitir conteúdos.	Conteúdo, objetivo.	Formação Integral
P.3.01b- <i>Forma para a cidadania.</i>	É aquela que forma para a cidadania.	Cidadania	Formação Integral
P.3.01 c- <i>Ampliando a cultura</i>	É aquela que amplia a cultura.	Cultura	Formação Integral
P.3.02a- <i>É aquela que o aluno permanece o dia todo na escola.</i>	É aquela que o aluno estuda os dois turnos.	Tempo	Tempo integral
P.3.02b- <i>Apresenta atividades dentro e fora da escola e de forma complementar.</i>	É aquela que possui atividades dentro e fora da escola e de forma complementar.	Atividades complementares	Formação integral

P.3.030-É aquela que o aluno frequenta a escola no turno da manhã e da tarde.	É aquela que o aluno estuda os dois turnos.	Turno	Tempo integral
P3.03b- Formação além da curricular.	É aquela que oferece uma formação além da curricular.	Formação	Formação integral
P.3.04a- É aquela que preenche os dois turnos do aluno.	É aquela que o aluno estuda os dois turnos.	Turnos	Tempo integral
P3.04 b Ela trabalha várias habilidades buscando a plenitude.	É aquela que trabalha várias habilidades, buscando a plenitude.	Habilidades e plenitude.	Formação integral.
P.3.05 a- O aluno passa o dia inteiro na escola.	É aquela que o aluno estuda os dois turnos.	Dia inteiro Atividades variadas	Tempo integral
P3.05b- Possui atividades variadas além do conteúdo escolar.	É aquela que oferece atividades variadas além do conteúdo escolar.	Atividades, conteúdo.	Formação integral
P.3.06a- É quando o aluno permanece manhã e tarde na escola.	É aquela que o aluno estuda os dois turnos.	Turnos	Tempo integral
P.3.06b- Em um turno oferece Educação Formal e em outro reforço, esporte, música e atividades diferenciadas.	É aquela que oferece em um turno Educação Formal e no outro reforço, esporte, música e atividades diferenciadas.	Educação Formal, reforço e atividades diferenciadas.	Transbordamento escolar
P.3.07a- É a que oferece além da formação curricular, atividades que desenvolvam o potencial cultural do aluno.	É a que oferece além da formação curricular, atividades que desenvolvam o potencial cultural do aluno.	Formação curricular, cultura.	Formação integral
P.3.07b- Ela propaga cidadania, cultura esportiva e oficinas de xadrez, informática e tudo que possa ser útil ao aluno.	É a que oferece atividades que promovem a cidadania, cultura esportiva e oficinas de xadrez, informática e tudo que possa ser útil ao aluno.	Cidadania, cultura e atividades úteis.	Transbordamento escolar
P.3.08- É aquela que o aluno fica em aula e complementa com atividades diferenciadas por meio de oficinas.	É a que oferece oficinas complementando as aulas.	Oficinas e atividades diferenciadas.	Transbordamento escolar
P.3.09a- É aquela que os alunos ficam na escola 2 turnos.	É aquela que o aluno permanece os dois turnos.	Turnos	Tempo integral
P.3.09b- Tendo um tempo maior para desenvolver outras habilidades, esporte, música, dança e reforço.	É aquela que oferece um tempo maior de permanência, podendo assim desenvolver outras habilidades junto ao aluno.	Tempo, habilidades, atividades e reforço.	Transbordamento escolar
P.3.10a- É quando o aluno entra na escola desde turno da manhã, e não cumpre só o currículo mínimo.	É quando o aluno entra na escola desde turno da manhã, e não cumpre só o currículo mínimo.	Turno e currículo.	Tempo integral
P.3.10b- Participando de atividades esportivas, artesanato, atividades agrícolas e outras.	É aquela que o aluno participa de atividades esportivas, artesanato, atividades agrícolas e outras.	Atividades variadas	Transbordamento escolar

<i>P.3. 11a - É a educação em horário ampliado.</i>	É aquela que o aluno estuda os dois turnos.	Horário ampliado	Tempo integral
<i>P.3.11b- Ela é voltada para a formação ampla e abrangente do aluno, como cidadania, meio ambiente e reforço escolar.</i>	É a educação que visa a formação ampla do aluno.	Formação, cidadania e reforço.	Formação integral
<i>P.3.12- É aquela que olha o aluno como um todo, abordando a parte social, a parte emocional e o currículo.</i>	É aquela que olha o aluno como um todo.	Social, emocional e currículo.	Formação Integral
<i>P.3.13- O aluno estuda os dois turnos.</i>	O aluno estuda em turno integral.	Turno	Tempo integral
<i>P. 3. 14- O aluno passa o dia todo na escola com atividades interdisciplinares.</i>	É aquela que ocorre em 2 turnos e oferece diversas atividades.	Dia todo e atividade interdisciplinar.	Tempo integral
<i>P.3.15 a- Uma visão de que a educação transcende o espaço escolar.</i>	É a educação que ultrapassa os limites territoriais da escola.	Espaço escolar, vivência, desenvolvimento.	Formação integral
<i>P.3.15 b- Ela reconhece que a relação ensino/aprendizagem se dá em todos os ambientes de vivência do educando em desenvolvimento.</i>	É aquela que, reconhece a relação ensino/aprendizagem em todos os ambientes de vivência do educando.	Ensino-aprendizagem, ambientes e desenvolvimento.	Formação integral
<i>P.3.16a- A EI vai além das disciplinas da escola.</i>	É a Educação que oferece atividades além do conteúdo curricular.	Disciplinas	Formação integral
<i>P.3.16b- É importante pois ajuda na formação do caráter do aluno, e com isso ele vai se tornar um homem conhecedor de seus direitos e deveres.</i>	É aquela que auxilia na formação do caráter do aluno.	Formação, direitos e deveres.	Transbordamento escolar
<i>P.3. 17- Não tenho certeza. O estudo durante todo o dia várias matérias e/ou temas.</i>	É o estudo por meio de oficinas.	Oficinas e matérias.	Tempo integral
<i>P.3.18- Seria aquela que ocorre em uma escola onde o aluno passa o tempo integral inserido com atividades lúdicas.</i>	É a educação que oferece também atividades lúdicas.	Tempo integral e atividades lúdicas.	Tempo integral
<i>P.3.19 a- Ocorre em uma escola onde o aluno passa o tempo integral.</i>	É aquela que o aluno permanece os dois turnos.	Tempo integral	Tempo integral
<i>P.3.19b- Com atividades em áreas variadas que complementam o ensino das disciplinas curriculares tradicionais.</i>	É aquela que oferece formação complementar as disciplinas curriculares.	Atividades variadas, disciplinas tradicionais e áreas.	Formação integral

Fonte: Dados da pesquisa

Um dos docentes (P3.06) definiu a EI como aquela que oferece em um turno Educação Formal e no outro reforço, esporte, música e atividades variadas. Consideramos a referência do professor à Educação Formal como aquela relacionada as disciplinas curriculares (ROGERS,2014).

Pautados na resposta do professor (P3.06), quando pensamos no PME, logo nos lembramos de três formas diferentes de ensino: a educação formal, a não formal e a informal. Não podemos nos esquecer, que a maior parte do tempo, crianças e adolescentes se encontram fora da escola e, o que eles aprendem deve ser considerado durante as aulas.

Eschach (2006) defende que a educação formal mediada no interior da escola pode ser associada à não-formal, mas a motivação para o aprendizado é intrínseca ao aprendiz, um exemplo disso ocorre durante as visitas guiadas em museus. Enquanto a educação informal, pode ocorrer em qualquer situação da vida, em uma conversa na rua e até na vizinhança, ou o que pode estar relacionado com o que a pessoa está lendo ou assistindo na televisão, ou seja, com suas motivações.

Um dos professores (P.3.15) ressaltou a importância da EI além do espaço escolar, assinalando a possibilidade de uma formação ampla para os educandos. Sabemos, contudo, que se essa formação integral for interpretada somente como possibilidade de acréscimo de conteúdo, não ocorrendo abertura para o debate, dificilmente levará o aluno a mudança de atitudes e ao consequente emprego dos conhecimentos escolares.

Titton e Pacheco (2015) ressaltam que as discussões nas escolas públicas sobre formação integral estão mais avançadas do que nas escolas particulares. Os autores constaram em um estudo, que tanto nas escolas públicas como nos colégios particulares, não havia articulação entre o turno regular e o contra turno.

Dessa forma a educação é percebida não como responsabilidade escolar exclusiva, mas também como potenciada por espaços existentes na cidade ou no campo, rompendo as barreiras entre a Educação Formal e não formal (CAVALIERI e MAURÍCIO, 2012). Diante do pensamento das autoras, afirmamos que a educação formal e a não formal devem se combinar e se complementar no cenário da EI, buscando sempre ampliar a cultura do aluno e oferecer oportunidades que não estão ao alcance de suas famílias, como por exemplo assistir um Ballet no Teatro Municipal.

A educação, seguindo esse raciocínio, passou a ser tarefa de toda a sociedade, envolvendo localidades e atores diversos capazes de colaborar para um ensino-aprendizagem eficiente. Demandando responsabilidades relativas à educação a tantos atores sociais, nos perguntamos sobre as responsabilidades do governo, se são ou não cumpridas.

Vinculamos à visão do professor mencionado (P.3.15), a dimensão formativa e informativa da EI, que abrange a urgência de formar educandos em suas facetas cognitivas, sociais, psicomotoras e afetivas. Inserida no cenário descrito, podemos também acrescentar à EI a possibilidade da escola centrada na aprendizagem, onde os alunos não são olhados como um todo homogêneo, mas sim como individualidades com potencial a ser partilhado entre os estudantes e com os professores. Essa meta junto aos alunos diante da universalização da Educação Básica será realmente possível? Não é o que estamos assistindo no Rio de Janeiro, ao menos nas escolas da Secretaria Estadual de Educação, onde a pesquisadora já atua como professora há 12 anos.

Um dos professores participantes (P.3.13) definiu a EI como aquela que dura os dois períodos de funcionamento da escola, restringindo a EI somente à ampliação do horário escolar, o que enquadramos na categoria “Tempo integral”.

O tempo integral vai além da estadia na escola ele precisa contribuir para que os alunos percebam em suas vidas a função social da escola, promovendo assim vivências interculturais e maior proximidade da comunidade escolar.

Assim como o professor, muitos docentes não possuem conhecimentos mais aprofundados sobre a EI, dessa forma torna-se necessária a oferta de cursos de extensão aos professores em exercício. Lobato, Mendonça e Pereira (2012) descrevem uma experiência de oferta de cursos de extensão e especialização em EI que ocorreu no estado de Goiás, graças a um convênio entre três universidades públicas. No Rio de Janeiro, são oferecidos cursos pelo NEEPHI na UNIRIO.

Escovedo (2000) determina como imprescindível para o professor em exercício, um programa de formação continuada que atue como elemento decodificador de suas práticas no cotidiano. Nesse sentido, o docente torna-se capaz de refletir e questionar a sua própria prática pedagógica. Assim, quando necessário, ele poderá promover alterações no seu fazer, de maneira a fomentar a aprendizagem dos educandos.

Krasilchik (2000)⁴⁷ destaca o artigo 80 da LDB, que incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino incluindo a formação continuada.

Silva e Bastos (2012) destacam o artigo 67 da LDB que assinala, como direito do professor, o licenciamento remunerado periódico para o aperfeiçoamento profissional continuado.

Para Nóvoa (2009), muitos programas de formação em exercício têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar o trabalho docente. Ele aponta como saída, a construção de redes de trabalho coletivo que sejam suporte de práticas de formação baseada na partilha e no diálogo profissional.

Destacamos a existência de instrumentos legais que norteia o direito à continuidade dos estudos e ao aperfeiçoamento docente; contudo, muitas vezes, os professores não possuem seus direitos respeitados pelas instituições onde trabalham. Como por exemplo a licença remunerada para estudos durante período determinado, que nem sempre é concedida nas redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro.

Em relação à importância da EI, as percepções docentes foram agrupadas no quadro 13.

Quadro 13- A importância da Educação Integral na visão dos professores

Unitarização	Atribuindo significados	Palavras-chaves	Títulos
P4.01 a- <i>Eu acho importante na formação do aluno.</i>	A Educação integral é importante para a formação do aluno.	Formação	Formação Integral
P4.01b- <i>É uma maneira de recuperá-lo nas suas deficiências.</i>	A Educação integral é uma maneira de recuperá-los nas suas deficiências.	Recuperação	Reforço Escolar
P4.03 a- <i>Ampliar a convivência dos alunos com os colegas.</i>	A Educação integral é importante, pois amplia a convivência dos alunos com os colegas.	Convivência	Tempo Integral
P.4.03 b- <i>Aumentar a integração com a escola.</i>	A Educação integral é importante pois aumenta a integração com a escola.	Integração	Tempo integral
P.4.03c- <i>Desenvolver aprendizagem além das disciplinas curriculares.</i>	A Educação integral é importante pois promove aprendizagem além das disciplinas curriculares.	Aprendizagem e disciplinas	Formação integral

⁴⁷ http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100010&script=sci_arttext

P.4.04 a - <i>Essencial para que o aluno perceba que o conhecimento ultrapassa os muros da escola.</i>	Ela não se restringe ao espaço escolar.	Conhecimento	Formação integral
P.4.04b - Permitir a integração de saberes.	Ela proporciona a integração de saberes.	Integração e saberes.	Formação integral
P.4.05- <i>Influencia na vivência em sociedade devido ao tempo que ele passa na escola, já que o aluno acaba passando mais tempo na escola do que em casa.</i>	É importante pois influencia na vivência do aluno em sociedade.	Vivência, sociedade e tempo.	Transbordo escolar
P.4.06a- <i>Ampliar a cultura.</i>	É importante pois amplia a cultura do aluno.	Cultura	Formação integral
P.4.06 b - <i>Permanecer na escola para não ficar em casa ou nas ruas.</i>	É importante pois o aluno permanece na escola e não fica nas ruas.	Escola, casa e ruas.	Proteção integral
P.4.06c- <i>Complementar os estudos.</i>	É importante para complementar os estudos do aluno.	Estudos complementares	Reforço escolar
P.4.06d- <i>Oferecer uma melhor alimentação.</i>	É importante pois oferece uma alimentação melhor ao aluno.	Alimentação.	Proteção integral
P.4.07- <i>Desenvolvimento da convivência social, assim os alunos aprendem a viver em grupo, e a respeitar a diversidade cultural.</i>	É importante pois proporciona melhor convivência entre o grupo.	Convivência, grupo e diversidade cultural	Formação integral
P4.08a- <i>Promove a formação cidadã e a consciência ambiental.</i>	Possibilita a formação cidadã	Formação, cidadania e consciência.	Formação integral
P4.08b- <i>Desenvolver consciência ambiental e o desenvolvimento da ética.</i>	Possibilita o desenvolvimento da consciência ambiental e da ética.	Consciência ambiental e ética.	Formação integral
P.4.09- <i>Absover mais conhecimento.</i>	Possibilita o aluno apreender mais conhecimento.	Conhecimento	Tempo integral
P.4.10- <i>É importante pois passando mais tempo na escola, eles se formarão cidadãos melhores.</i>	É importante pois forma para a cidadania.	Tempo, formação e cidadania.	Transbordo escolar
P.4.12- <i>Valorizar a bagagem cultural dos alunos e a vivência familiar.</i>	É importante pois aumenta a bagagem cultural do aluno.	Cultura e família.	Formação integral
P.4.14- <i>Para desenvolver habilidades</i>	É importante para desenvolver	Habilidades	Formação

<i>variadas, como, por exemplo, o xadrez.</i>	habilidades variadas.		integral
P.4.15- <i>Não se restringe aos muros escolares.</i>	É importante pois não se limita a escola.	Muros escolares	Formação integral
P.4.16- <i>É importante, pois ajuda na formação do caráter do aluno, e com isso ele vai se tornar um homem conhecedor de seus direitos e deveres.</i>	É importante na formação do caráter do aluno.	Formação, direitos e deveres.	Transbordamento escolar
P.4.18- <i>Desenvolver a amplitude cognitiva do aluno.</i>	Desenvolve o conhecimento do aluno.	Conhecimento	Formação integral
P.4.19- <i>Desenvolver várias habilidades e competências.</i>	Promove o desenvolvimento de várias habilidades e competências.	Habilidades, competências e desenvolvimento.	Formação integral.

Fonte: Dados da pesquisa

As impressões docentes foram agrupadas nas seguintes categorias: tempo integral, formação integral, proteção integral, e transbordamento escolar. Das 19 respostas, três foram descartadas, pois os docentes não acreditavam na importância da EI.

Aproveitamos para lembrar que a resposta de alguns professores, por ser mais rica, sofreu maior fragmentação durante a unitarização. Assim o código P.4.08 b, se refere à pergunta 4 respondida pelo professor 8 e corresponde à segunda unidade de significado oriunda da resposta do professor 8.

Padilha et al (2011) definem EI como um empreendimento sociocultural de complexa implementação e universalização. Ela visa à formação integral do estudante, superando modelos que separam o conhecimento do sujeito do conhecimento da realidade histórica.

Como definimos anteriormente, a “formação integral” oferece aos alunos oportunidades educativas que extrapolam a transmissão de conhecimentos em sala de aula, ampliando a cultura dos mesmos e preparando para atuarem de forma ativa na sociedade. Essa formação integral muitas vezes é complementada pelos alunos das redes particulares de ensino, por meio de cursos de Inglês, Informática, Ballet, Judô, Capoeira, em outras instituições além da escola. Aqui cabe uma reflexão: até que ponto a formação integral como é oferecida contribui para a aprendizagem do aluno. Seguindo esse raciocínio, ansiamos por uma EI capaz de preparar o aluno

para a vida, para a transição entre escola e trabalho e para se perceber parte integrante do meio ambiente, no qual influencia e pelo qual é influenciado.

A “proteção Integral” caracteriza o atendimento às necessidades específicas infanto-juvenis como prioritárias, conferindo aos estudantes a cidadania plena com todos os direitos assegurados (BRASIL, 2006). Assinalamos que a categoria denominada “proteção integral”, além de se conectar com a EI, também se insere no PBSM, figurando um percurso para o estabelecimento de uma sociedade sustentável.

O “transbordamento escolar” abrange o aumento excessivo das funções atribuídas a escola pela à sociedade. Oferecendo uma escola centrada no aluno, voltada para reduzir suas carências, o que acaba colocando em plano inferior a função de promover a aprendizagem. Nessa concepção, temos uma escola voltada para os carentes, onde, devido a um acúmulo de funções, a aprendizagem não é enfatizada (NÓVOA, 2006; 2009).

O “tempo integral” está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que afirma que o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral⁴⁸, a critério dos sistemas de ensino. Ele constitui uma ampliação de oportunidades fomentadoras de aprendizagem e se refere ao aumento da jornada escolar. Não obstante, apenas a ampliação da carga horária não garante a formação integral do estudante.

Um dos professores (P.4.06) associou a formação à proteção integral. Para ele, a importância da EI consiste em ampliar a cultura dos educandos, complementar os estudos e oferecer uma alimentação de qualidade aos aprendizes. O professor assinala a função da proteção social da escola, que, além de espaço de socialização, reduz a vulnerabilidade social dos educandos, o que é enfatizado no ECA. Dessa forma a escola adquire responsabilidade além da mera transmissão de conhecimento, se tornando um local de orientação para vida e de redução das desigualdades em que muitos estão expostos, atenuando possivelmente o fracasso e a evasão escolar.

Um dos docentes (P.4.07) assinala como importância da EI o desenvolvimento da convivência social, para que os alunos aprendam a viver em grupo e a respeitar a diversidade cultural, o que é um dos objetivos da EI, uma vez

⁴⁸ <http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-em-tempo-integral/>

que, em um país plural como o Brasil, temos alunos de distintas regiões e religiões. Hawks (2001) caracteriza a diversidade cultural, como um componente essencial a sustentabilidade social e um requisito para a boa convivência entre os povos.

Sua percepção sobre a convivência como fomentadora do respeito ao diferente vai ao encontro dos objetivos dos direitos humanos, bem como da cultura da sustentabilidade trazendo o ser humano para o centro do debate, parte integrante do meio ambiente, ou melhor do “ambiente integral”. Entendemos aqui como ambiente integral o meio ambiente articulado às interações entre natureza, sociedade, cultura e economia.

No âmbito da diversidade cultural destacamos a Lei 10.639 de 2003, que, alterou a LDB, instituindo obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as modalidades de ensino. Mais tarde, em 2008, a LDB sofreu nova alteração por meio da Lei 11.625 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena a todas as escolas do país. Assim, o trabalho em torno da diversidade cultural possibilita antes de tudo informar e refletir sobre temas correlatos, para reduzir o preconceito e aumentar a interação entre os alunos e a comunidade escolar, temas e objetivos correlatos à EAS.

Em relação à importância da EI, um professor (P.4.03) assinalou a necessidade de propagar aprendizagens além das disciplinas escolares, enfatizando a multiplicidade de conteúdos e saberes. Assim vivenciando aprendizagens propiciadas pela Educação Formal articulada a não formal, os aprendizes poderão reelaborar seus modos de vida colaborando para um mundo mais equilibrado (MEIRELLES, VASCONCELOS e NOVAES, 2013). Inferimos que a importância relatada pelo docente aponta para o estabelecimento de um currículo capaz de articular conhecimento acadêmico e o popular.

A formação cidadã, a consciência ambiental e o desenvolvimento da ética são apontados também como importância da EI (P.4.08). Nesta visão, o professor salientou a formação integral como objetivo central da educação, destacando a importância da ampliação da compreensão dos educandos em relação ao mundo em que vivem, e da capacitação para atuarem de forma responsável e consciente na sociedade. Essa percepção agrega objetivos comuns à cultura da sustentabilidade, como a renovação dos valores e uma possível mudança de comportamento dos

estudantes. Do total de 19 professores entrevistados, sete não perceberam a possível interação entre a EI e a EA (quadro 14).

Quadro 14- A ausência de relação entre Educação Integral e Educação Ambiental: percepções docentes

Percepção dos professores a respeito da articulação entre Educação Ambiental e Educação Integral	Unidades de significado	Palavras-chave	Títulos.
P.5.01- <i>A educação integral como ela é praticada não tem relação com a educação ambiental.</i>	Não existe relação entre a prática da Educação integral e da ambiental.	Educação integral, educação ambiental e prática.	Distanciamentos entre a EA e a EI.
P.5.02- <i>A Educação Ambiental é trabalhada apenas em sala de aula na disciplina de Ciências.</i>	Ciências é a única disciplina responsável pelo ensino da EA.	Ciências, EA e disciplina.	EA bem além do ensino de Ciências.
P.5.03- <i>Na prática as duas não se aproximam, a não ser que existisse uma disciplina que fizesse essa ligação.</i>	A aproximação entre EI e EA somente ocorreria por meio de uma disciplina.	Disciplina, EA e EI.	Distanciamentos entre a EA e a EI
P.5.11- <i>As duas não se aproximam.</i>	Não se relacionam.	-----	-----
P.5.12- <i>A parte ambiental não é muito focada por causa da preocupação em dar o conteúdo.</i>	O conteúdo é mais importante que o enfoque dos problemas ambientais.	Conteúdo e ambiente.	A distância entre o meio ambiente e o conteúdo.
P.5.13- <i>Não por que a educação ambiental é mais um estudo voltado para o meio ambiente, mas a educação integral poderia aproveitar o espaço e trabalhar questões ambientais.</i>	Não existe relação, mas a EI poderia aproveitar o tempo para trabalhar questões ambientais.	Meio ambiente, EA e EI.	Distanciamentos entre a EI e a EA.
P.5.18- <i>Poderia existir projetos associados ao meio ambiente, mas não ocorre na prática.</i>	Não existem projetos relacionados ao meio ambiente na prática.	Projeto, prática e meio ambiente.	Distanciamentos entre a EA e a EI

Fonte: Dados da pesquisa

Para o professor 3 (P.5.03), a EA e a EI não se aproximam, a não ser que haja uma disciplina específica para isso. Lembramos que a existência de uma disciplina específica de EA só é permitida no Ensino superior e na pós-graduação. Um trecho do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases⁴⁹ 9394/96 afirma que os currículos do Ensino Fundamental e médio devem incluir a EA de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Assim constatamos e destacamos a necessidade de atualização constante dos profissionais de ensino. Sachs (2015) defende a importância da oferta de cursos

⁴⁹ <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

online sobre DS, onde professores reflitam a respeito de soluções para problemas globais. Abrimos um parêntese aqui para falar um pouco da minha experiência como docente da Educação Básica ao longo de 16 anos, quando pude perceber a grande resistência dos colegas ao uso das novas tecnologias em sala de aula, muitos atribuíam empecilhos não somente a estrutura da escola, mas também à falta de domínio das ferramentas digitais.

Outro docente (P.512) mencionou que o meio ambiente não é muito estudado na escola, devido à preocupação com o conteúdo por parte dos professores. Essa percepção assinala a necessidade de uma constante atualização por parte dos docentes, já que meio ambiente é um tema transversal que necessita estar articulado às disciplinas já existentes. Diante disso, destacamos a pesquisa realizada por Pereira (2015) onde a autora afirma que docentes e futuros docentes relatam não estarem preparados para trabalhar Educação Ambiental (EA). A autora enfatiza a importância da formação em serviço com enfoque interdisciplinar.

Conforme um dos professores, não existe relação entre a EA e a EI, e atividades relativas à EA são desenvolvidas somente na disciplina de Ciências, uma incoerência, já que na Educação Básica a EA deve ser tratada de forma interdisciplinar e transversal, sem se restringir somente a uma disciplina. O artigo 8 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental⁵⁰ afirma que a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, não devendo ser implantada como disciplina ou componente curricular específico o que, aliás, só é permitido no Ensino Superior. Vale lembrar a orientação dada nessa mesma diretriz em relação aos professores em atividade, que devem receber formação inicial e continuada para atender aos princípios e objetivos da EA.

Em relação aos professores que não compreenderam a ligação entre a EI e a EA, embora todos sejam licenciados, nem todos são da área de Ensino de Ciências. Por meio do citado acima, apontamos a vital reestruturação e atualização constante dos cursos de Formação de professores de todas as áreas, para que todos possam e estejam preparados em sala de aula para no seu contexto fazer leituras dos problemas socioambientais, em suas diversas disciplinas. Esperamos que com a renovação dos cursos de licenciatura, o socioambiental seja um problema e uma

⁵⁰ <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>

solução vislumbrada por todos, de forma que se formem professores pensantes, que formarão alunos mais questionadores conseqüentemente.

Em 2015, o senador Cássio Cunha Lima, propôs uma alteração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996), para que a Educação ambiental passe a ser uma disciplina obrigatória para alunos da Educação Básica. Sua proposta ficou conhecida como PLS 221/2015⁵¹.

Pereira (2015) relata a importância da discussão do contexto interdisciplinar pelos docentes, entretanto afirma que isso raramente acontece, inclusive durante a licenciatura, dificultando a prática da EA.

A Política Nacional de Educação Ambiental destaca que somente no ensino superior é facultada a criação de disciplinas voltadas à EA nos níveis de pós-graduação e extensão (OLIVEIRA, 2011). Para Gomes (2014), a EA na escola deve estar presente em todas as matérias do currículo, sem configurar uma disciplina específica. Para o autor, o trabalho pedagógico deve considerar as questões socioambientais locais como recorte temático de pesquisa e ação, a partir do qual os estudantes, ao reconhecerem o problema de sua localidade, busquem alternativas junto ao professor e aos representantes da comunidade.

Desde a Conferência de Tbilisi em 1977, a interdisciplinaridade aparece como uma prática fundamental à EA, que tem por base as ciências naturais e sociais (TANNOUS e GARCIA, 2008).

Entretanto em 2015, foi criado um projeto que ainda se encontra em tramitação para tornar a EA uma disciplina da Educação Básica.

Dentre os professores que perceberam alguma relação entre os objetivos da EI e da EA, selecionamos as falas a seguir (quadro 15):

Quadro 15- Percepção docente sobre a interação entre Educação integral e Educação Ambiental

	Unidades de significado	Palavras-chaves	Títulos
P.5.04- <i>A EI se aproxima da EA por meio da interdisciplinaridade, da multi e da transdisciplinaridade.</i>	A EI e a EA se encontram articuladas por meio da interdisciplinaridade, da multi e da transdisciplinaridade.	Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade	Aproximações entre a EI e EA
P.5.05- <i>Varia de acordo com a escola, com a região onde se situa e com o currículo. E</i>	Varia com a escola, a região onde se situa e com o currículo. E deveria ter uma atividade voltada para	Curriculo, ambiente e atividades.	Ambientalização curricular

⁵¹ <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/03/29/educacao-ambiental-pode-ser-disciplina-obrigatoria-na-educacao-basica>

<i>deveria ter uma atividade voltada para o meio ambiente como trabalho com horta e reciclagem.</i>	o meio ambiente como trabalho com horta e reciclagem.		
<i>P.5.06- Possibilita fazer um trabalho prático relacionado ao meio ambiente e realizar discussões em virtude do aumento de carga horária.</i>	Possibilita o trabalho com práticas ambientais, graças à ampliação da carga horária.	Prática, tempo integral e meio ambiente.	Práticas ambientais em tempo integral
<i>P.5.07-Por meio de oficinas e projetos que envolvam as disciplinas e promovam discussões socioambientais.</i>	A interação entre a EI a EA ocorre por meio de oficinas e projetos que envolvam as disciplinas e promovam discussões socioambientais.	Oficinas, disciplinas e socioambiental.	Projetos socioambientais
<i>P.5.08- Deveriam ser desenvolvidos trabalhos nas oficinas relacionados ao meio ambiente.</i>	A interação ocorre por meio de trabalhos nas oficinas relacionados ao meio ambiente.	Oficinas e meio ambiente.	Oficinas sobre meio ambiente
<i>P.5.09- Pode ser trabalhada no contra turno de maneira informal.</i>	Essa interação pode ser trabalhada no contra turno de maneira informal.	Contra turno e informal.	Educação não formal em tempo integral.
<i>P.5.10- Por meio da educação integral, os alunos vão dar maior importância ao meio ambiente.</i>	A EI auxilia aos alunos a darem maior importância ao meio ambiente.	Educação integral e meio ambiente.	Educação integral para o meio ambiente.
<i>P.5.14- Por meio de atividades interdisciplinares que enfoquem o meio ambiente.</i>	As atividades interdisciplinares aproximam a EI da EA, enfocando o meio ambiente.	Interdisciplinaridade e meio ambiente.	EI e EA: um encontro por meio da interdisciplinaridade.
<i>P.5.15-O aluno tem a possibilidade de se apropriar do ambiente em que vive e dialogar sobre isto no espaço escolar, ampliando sua noção de Educação Ambiental e, até mesmo, ensinando sobre o tema no ambiente familiar. Por exemplo, estimulando a família a reciclar ou compostar seu lixo.</i>	O aluno, graças a EI, tem a possibilidade de se apropriar do ambiente, dialogar sobre o tema, ampliando sua noção de sustentabilidade e ensinando sobre o tema em família.	Ambiente, Educação Ambiental e lixo.	Aluno como multiplicador do saber ambiental.
<i>P.5.17- Estando o dia todo ligado ao estudo, pode-se conscientizar melhor o mesmo nos temas ambientais, criando assim novos hábitos.</i>	A EI fomenta novos hábitos relacionados a sustentabilidade, promovendo a conscientização de alunos por meio da EA.	Tempo integral, consciência ambiental e hábitos.	Educação integral para a sustentabilidade como fomentadora da consciência ambiental.

<p>P.5.19-Desenvolver várias habilidades e competências. Ampliando a percepção dos estudantes em relação aos problemas ambientais.</p>	<p>A interação entre a EI e a EA desenvolve habilidades e competências nos estudantes relacionadas aos problemas ambientais.</p>	<p>Habilidades, percepção e problemas ambientais.</p>	<p>Promoção de competências para a sustentabilidade graças à EI.</p>
--	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa

Observando o quadro acima, percebemos que algumas unidades de significado P5.04 e P.5.14, produtos da resposta à pergunta 5 dada pelos professores de número 4 e 14, relacionaram a EA à EI por meio da interdisciplinaridade.

A EI e a EA possuem uma essência interdisciplinar, já que ambas tratam saberes enfatizando as ligações existentes entre as várias áreas do conhecimento. Consideramos que o professor possui uma visão mais ampla sobre a interação entre a EI e a EA, uma vez que ambas abarcam temas complexos que abrangem a diversidade cultural e biológica, assim como direitos humanos, saúde, igualdade de gênero, redução da pobreza. Complementando, lembramos com base em Lobato, Mendonça e Pereira (2012) que as atividades desenvolvidas no âmbito da EI devem propagar a integração de conhecimentos por meio de estratégias interdisciplinares, transdisciplinares e transversais.

Pombo (2005) relata a respeito dos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, que as fronteiras entre esses conceitos não estão claras, e muitas vezes eles são usados de forma inadequada, não só na comunicação social, como na investigação e no ensino. Usa-se multi para se referir a disciplinas que se pretendem unir, ou seja, a um mero paralelismo de pontos de vista. O prefixo inter usa-se quando se pretende inter-relacionar disciplinas no terreno da complementaridade, e o prefixo trans, quando se objetiva ir além do que é próprio de cada disciplina.

González-Gaudiano (2005), em seu estudo relacionando EA e interdisciplinaridade, define interdisciplinaridade como a busca de novos sentidos que as disciplinas individuais por si, não possuem condição de proporcionar. Conforme o autor, a interdisciplinaridade, característica da EA e da EI, questiona as práticas de produção e reprodução do conhecimento, e tende a superar a excessiva especialização disciplinar; sua relação com a EA tem origem com o Programa Internacional de Educação Ambiental (1975-1995).

A interdisciplinaridade articula as dimensões dos fenômenos estudados, de maneira a superar uma visão fragmentada do conhecimento em direção à complexidade dos fenômenos da natureza e da vida (CARVALHO, I.,1998). Silva *et al* (2011) defendem uma prática interdisciplinar da EA, proporcionando formar pessoas para a justiça social, a cidadania, a autogestão e a ética nas relações com o ambiente

As unidades de significado P.5.06, P.5.09 e P5.17, correspondentes à resposta à pergunta 5 dada pelos professores 6, 9 e 17, atribuí o trabalho associado à EA à permanência do aluno na escola em uma carga horária ampliada. A partir disso, a EA se qualifica como um acréscimo e não como fomentadora de temas importantes que devem estar permeando o conteúdo das disciplinas curriculares.

Dessa forma, identificamos a EA restringindo-se apenas à abordagem biológica do meio já muito comumente disseminada como uma percepção naturalista da EA, que precisa ser mudada, seja por adesão dos docentes em cursos de formação continuada ou acesso à pós-graduação. A visão naturalista da EA representa o meio ambiente como natureza intocada, enfatizando principalmente a preservação ambiental.

Lembramos que o enraizamento da EA está previsto em todos os níveis de ensino, como especificado no PRONEA e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (GUERRA e FIGUEIREDO, 2014). Entretanto, sabemos que nas escolas a ambientalização curricular, que consiste na inserção de conhecimentos que visam educar para a sustentabilidade, ainda encontra muitos obstáculos. Dentre eles, a visão do docente 12 exposta na resposta a quinta pergunta (P5.12), que ressalta a preocupação dos professores em relação ao conteúdo específico, como justificativa para as questões ambientais não serem muito trabalhadas.

Diante da crise socioambiental vivenciada mundialmente, nós professores possuímos um papel essencial para conscientizar nossos aprendizes das mudanças de comportamento em relação à preservação do planeta. Meirelles, Vasconcelos e Novaes (2013) nos recordam que a sustentabilidade começa com a EA dentro de casa e na escola. Para os autores, por meio de cuidados simples difundidos na escola como a educação para o consumo adequado, os alunos tornam-se mais preparados para contribuir com um mundo melhor em prol da sustentabilidade.

Destacando e apreciando a resposta P.5.15:

- *Por meio da Educação Integral, o aluno tem a possibilidade de se apropriar do ambiente em que vive e dialogar sobre isto no espaço escolar, ampliando sua noção de Educação Ambiental e, até mesmo, ensinando sobre o tema no ambiente familiar. Por exemplo, estimulando a família a reciclar ou compostar seu lixo.*

O docente nos chama atenção para a necessária discussão dos problemas socioambientais junto aos alunos, de forma a prepará-los para agir de maneira eficiente no ambiente e atuar como multiplicadores dos saberes junto às suas famílias.

Dos 19 professores entrevistados, 10 não perceberam relação entre a participação dos alunos no PME e uma esperada melhoria do rendimento escolar. Alguns acreditam que possa contribuir para isso a ausência de um Projeto Político Pedagógico conjunto, o que Moreira (2013), em sua pesquisa desenvolvida em três escolas, reafirma, quando percebe a falta de articulação entre as oficinas e o currículo regular. Ela destaca a importância das oficinas como um acréscimo ao currículo formal, estabelecendo uma forma de educação compensatória.

De acordo com uma das professoras entrevistadas, somente depois de dois anos do projeto instalado na escola, os alunos começaram a perceber sua importância, já que, as atividades eram vistas por muitos como passatempo. Assim como ela, outra relatou que os alunos, no horário das atividades do PME, permaneciam muito tempo ociosos, e acabavam apenas brincando. Os docentes sugeriram como possíveis aprimoramentos para o PME na escola:

- Selecionar melhor os alunos, verificando quem quer participar, independente deste receber ou não a bolsa família.
- Cobrar e controlar a frequência e a disciplina dos alunos.
- Ofertar variedade e eficácia nas atividades oferecidas.
- Melhorar a infraestrutura do prédio.
- Ofertar curso de capacitação para os monitores antes de começar o trabalho.
- Promover a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico junto ao Programa Mais Educação.
- Promover maior participação e integração da família.

- Envolver os professores, na indicação de alunos com dificuldade de aprendizagem ao longo do ano.
- Divulgar amplamente nas turmas, todos trabalhos executados pelos alunos que frequentam o PME.

Gadotti (2013) nos coloca que a qualidade da educação não pode ser boa, se a qualidade do professor é ruim. Assim, torna-se essencial investir na formação continuada do professor para melhorar a qualidade da educação pública. O autor assinala que, ao lado do direito ao aprendizado, encontra-se o direito de o professor dispor de condições de ensino e de continuar estudando. Continuando a reflexão a respeito da qualidade da educação, questionamos: será que somente o aumento da carga horária escolar melhora a qualidade da educação pública? Sabemos que não!

A sugestão relativa à confecção de um Projeto Político-pedagógico (PPP) integrado ao PME já é um dos pressupostos da EI, o que indica a necessidade de conhecimento mais aprofundado por parte da equipe gestora e discussão conjunta com os professores, especialmente, por que o PPP consiste em uma carta de intenções da comunidade educativa para seus estudantes (TITTON e PACHECO, 2015).

A participação da família é uma questão de gestão escolar também já prevista como necessária no PME. A mesma é um dos objetivos da EI e também do PBSM, além de ser vital para o alcance de uma sociedade mais sustentável, e um fator condicionante para aqueles que recebem o benefício do PBF. Relatamos o destaque para a importância da participação ativa do professor no estabelecimento do projeto de EI, o que deveria ser uma rotina que já é prevista na teoria que norteia o PME. Daí, notamos na escola em estudo a carência de um maior acompanhamento pedagógico e de integração entre seus atores sociais que atuam diretamente com os alunos, ou seja, deveria haver um intercâmbio entre os professores e os responsáveis pelas atividades oferecidas.

Para dinamizar o PME, a escola elegeu uma educadora comunitária (EC) funcionária da instituição, destinada a gerenciar as oficinas, promovendo a conexão com os demais setores da escola (MOREIRA, 2013). Ela atua na escola como facilitadora, com a função de selecionar as oportunidades educativas existentes na

comunidade, assim como promover ações para que os estudantes ocupem a posição central do processo de ensino aprendizagem⁵².

A EC responsável pela gestão das atividades do PME na escola pesquisada, não possui formação pedagógica e atua na secretaria da escola, como funcionária concursada. Ela passou a se responsabilizar pelas atividades do programa, colaborando no planejamento pedagógico da unidade escolar, no controle de frequência de alunos e monitores, pela confecção de murais informativos sobre o PME e de registros fotográficos.

Consideramos a formação da mesma como um possível fator que poderia ter somado positivamente nas atividades do PME, entretanto a mesma não tem formação na área do magistério e sim um curso de secretária, o que colaboraria se a mesma buscasse atuar mais ativamente e acompanhar mais próximo tudo relativo ao PME. Um dos fatores que colaborou para a escolha dela, foi o fato da mesma trabalhar manhã e tarde, entretanto era nítido observando a falta de motivação da EC, o que não foi mencionado por ela, mas que talvez se relacionasse ao fato da funcionária receber apenas R\$ 400,00 de acréscimo salarial para realizar o planejamento e acompanhamento do PME na escola estudada.

Para a implementação adequada da EI nas escolas⁵³, a equipe formada pela direção e coordenação pedagógica deveria se encarregar da função de orientar, mobilizar e articular os processos essenciais ao bom funcionamento da unidade escolar. As diretoras e a coordenadora pedagógica, assim como os professores, também participaram de uma entrevista individual (Apêndice 2).

A diretora geral da escola é formada em Ciências Biológicas e tem 32 anos de experiência no magistério, atuando na rede municipal como diretora até dezembro de 2014 e na rede estadual como professora de Biologia, tendo atuado na unidade escolar até dezembro de 2014, onde permaneceu somente três anos sendo substituída por uma nova gestora em 2015.

Ela relatou como critério usado para seleção de alunos a defasagem série/idade, uma das exigências do PME. Para a diretora, o macrocampo EA não foi escolhido, pois não faz parte do PPP da escola, assim foram escolhidas prioritariamente atividades sobre esporte e lazer. Refletindo na formação da diretora

⁵² <http://educacaointegral.org.br/metodologias/qual-o-papel-do-educador-com-unitario-na-perspectiva-da-educacao-integral>

⁵³ <http://educacaointegral.org.br/metodologias/qual-o-papel-da-equipe-gestora-nas-escolas/>

em Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas e na sua escolha, percebemos mais uma vez a noção de esporte e meio ambiente não sendo observada como interdisciplinar, ou seja, como temas que conversam entre si e que a escolha da EA certamente poderia ter sido feita e abordar a Copa do Mundo, o grande evento da época.

Conforme a diretora, os estudantes que participavam do PME zelavam mais pelo ambiente escolar, se envolviam na confecção de murais e gostavam de enfeitar a escola. Segundo ela, as atividades do PME eram complementares às outras especificadas no PPP, o que realçava dessa forma a divisão em turno e contra turno, fato desconhecido pelos docentes entrevistados.

A coordenadora pedagógica, conforme relato da própria, frequentou as oficinas orientando as necessidades dos monitores, auxiliando no necessário e avaliando os educandos participantes quando preciso. Conforme ela declarou, os alunos receberam alimentação na escola durante o período que participaram das atividades, sendo a frequência controlada por uma lista, que também tinha como função prestar esclarecimento aos responsáveis da participação de seus filhos. O diálogo com a família foi promovido por meio de reuniões bimestrais, destacando a importância de manter os filhos frequentando as atividades no horário complementar, e quando um aluno se ausentava o responsável era imediatamente comunicado. De acordo com a coordenação pedagógica, os alunos selecionados para frequentar o PME possuíam bolsa família e baixo rendimento, o que não impedia os demais alunos também de participarem, caso demonstrassem interesse.

A Coordenadora definiu EI como:

“Aquele que oferece aos alunos atividades além das disciplinas normais do currículo escolar, visando formar uma bagagem em diversas áreas do conhecimento, que será somada ao que já foi aprendido em sala de aula, permitindo que esses alunos permaneçam no espaço escolar em tempo integral”.

Refletindo a respeito da definição fornecida, observamos que ela não mencionou a mudança de comportamento e a renovação de atitudes valorizadas e promovidas pela EI, reduzindo a formação escolar a uma educação acumulativa onde o aluno aumenta a quantidade de conhecimentos escolares olvidando a dimensão qualitativa da formação integral, presente tanto na EI como na Educação Ambiental.

Ela descreveu como importância da EI a permanência do aluno no espaço escolar para desenvolver o raciocínio lógico, leitura, além de habilidades físicas por meio das oficinas de xadrez, badminton e letramento. Para a coordenadora, como o tema do PPP 2014 é “Aprendendo e interagindo com os jogos”, o PME encontrava-se em total sintonia com o mesmo, uma vez que oferecia oficinas de badminton e xadrez que desenvolvem a disciplina e o raciocínio.

5.5-A elaboração do produto

Primeiramente, discorreremos sobre a origem da Internet, a sua importância no meio educativo. Em seguida, relatamos o surgimento das redes sociais, para posteriormente descrevermos o processo de criação do produto elaborado nesta pesquisa, o *website* e a comunidade no Facebook.

A Internet teve sua origem em 1969, nos Estados Unidos, tendo sua liberação comercial ocorrido apenas em 1987. A partir de 1989, ela começou a ser usada nas universidades brasileiras, se restringindo ao correio eletrônico e à transferência de artigos (SANTOS 2013; SILVA, CASSIANI e MASCARENHAS, 2001).

Em 1969 também ocorreu a construção da rede de informações do exército americano ao longo da guerra fria, que objetivou unir computadores para o tráfego de dados restritos à área militar.

A filosofia da WEB e da Internet se baseia na democracia do acesso à informação, constituindo-se em um meio de comunicação de massa democrático (MALTEMPI, 2000). Destacamos inúmeros aspectos que tornam a WEB um ambiente atrativo para exploração com fins educativos. Temos a disponibilização de uma variedade de informações em formatos diversos, o que acaba despertando a curiosidade dos educandos, e, além disso, a consulta possibilita o acesso a informações e visitas a museus virtuais, o que contribui para a ampliação da cultura.

Reafirmando o pensamento de Maltempi, Correia (2011) qualifica a WEB como um espaço onde qualquer usuário pode ser também autor, e onde a responsabilidade da informação existente acaba sendo partilhada entre autor e usuário.

A Internet influenciou na reorganização de nossas vidas, assim como no modo como nos comunicamos e aprendemos (CARVALHO, A., 2007). Com isso, podemos inferir que qualquer pessoa com acesso, poderá pesquisar e ampliar de alguma forma seu conhecimento.

A evolução da WEB percorre três fases, a primeira denominada “WEB 1.0”, na qual os serviços da rede eram caros e controlados por licenças onde os usuários adquiriam o software de criação e manutenção de *sites* (RAPOSO, 2012). Ao longo desta, o acesso à WEB era feito através de ligação telefônica. A segunda geração foi denominada “WEB 2.0”, permitindo aos usuários publicar e disseminar

informações de forma rápida, disponibilizando um número de ferramentas e possibilidades ilimitadas. Assim, demarcando um espaço de interação, onde se encontram linguagens, tecnologias e motivações. Nessa etapa, a WEB é definida como uma plataforma onde tudo é acessível. Dessa forma, não se faz mais necessário possuir um *software* no computador, pois o programa já está disponível para acesso *online* (CARVALHO, A., 2006 e 2007).

A facilidade de publicar conteúdos e de fazer comentários influenciou o desenvolvimento das redes sociais. Assim os usuários atuam de modo mais ativo, podendo publicar e elaborar conhecimento (BOTTENTUIT JÚNIOR e COUTINHO, 2009). Os *sites* que compõem as redes sociais são espaços que possibilitam as pessoas construírem uma rede de amigos, que por meio dos critérios de visibilidade do *site* e de interesses em comum, acabam sendo usados por outros usuários (NASCIMENTO, 2009).

A “WEB 2.0” se encontra em ampla expansão no âmbito educativo. A etapa mais atual ficou conhecida como “WEB 3.0”, que visa resolver problemas de pesquisa, localização e acesso, objetivando a resolução de tarefas complexas, permitindo processar, reaproveitar e partilhar a informação contando ou não com a colaboração humana.

Os *websites* possuem peculiaridades e objetivos específicos conforme suas finalidades. Todos são compostos por páginas ligadas entre si, estabelecendo hiperligações com outros *sites*, onde cada um deve possuir uma *homepage*, que deve disponibilizar seu título e sua finalidade (CARVALHO, A., 2006).

Encontramos em *sites* informações sobre um tema, facilidade de busca e divulgação de conteúdo, publicidade, além de promover aprendizagem ou somente motivar e entreter (SANTOS, 2012). Podemos denominar os *websites* educativos da seguinte forma: pesquisa, cursos a distância, institucional e disciplina específica.

Diante do descrito, nos perguntamos: esses recursos já disponíveis há alguns anos são utilizados de forma adequada nos ambientes educativos? Nem sempre, embora muitos profissionais da área de educação possuam conhecimento a respeito.

Santos (2007) designa a Internet e seus *websites* como um espaço de popularização da ciência e promoção da saúde. Entretanto, ele destaca, que tal ambiente ainda é usado pelos popularizadores da ciência e promotores da saúde da

mesma forma que adotavam os sistemas simples de comunicação. Assim *sites* se assemelham a jornais e repositórios de arquivos, e bibliotecas. O autor destaca a pesquisa sobre a saúde como um dos usos mais importantes para a Internet.

No início do século XXI, o uso das novas tecnologias torna-se insubstituível na promoção da aprendizagem e na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade (NÓVOA, 2009). A WEB favoreceu a educação por meio de uma extensa gama de *sites* educativos, abrangendo uma grande variedade de informações. Todavia, Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010), destacam a ausência de uma metodologia específica para criação de *sites* educativos. Nomiso (2010), seguindo esse mesmo raciocínio, nos recorda que a informação disponibilizada na WEB deve possuir um bom grau de confiabilidade; porém, seu mau planejamento impossibilita que seus usuários adotem alguns *sites* como fonte apropriada de referência.

O século XXI é marcado pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que permitem acesso rápido ao mundo por todos os internautas (CAMAS et al, 2013).

Para Santos (2007), a educação na Internet tentou seguir o mesmo caminho trilhado pela Educação Formal, enfatizando a transmissão de conteúdos, entretanto ele destaca que pouco a pouco, a escola passou a exercer uma dinâmica construtivista. Com isso, o aprendiz tornou-se o centro do processo de ensino e aprendizagem, e o uso da Internet passou a se articular com a prática e produção coletiva do conhecimento. Inserida nessa conjuntura, o uso de tecnologia de partilha, como a Internet, coloca os aprendentes na posição central, com a tecnologia apoiando a construção de significados por parte de alunos (CARVALHO e RAMOS, 2015).

Aguiar (2006) define as redes sociais como um terreno nebuloso, já que seus contornos são norteados por diversas categorias dominantes. Em conformidade com a autora, atualmente existem inúmeros programas de análise das redes sociais.

Pretendemos por meio deste estudo não apenas destacar a importância do processo de transmissão de conhecimento na era digital, mas, antes de tudo, enfatizar a necessidade de um estudo colaborativo e autônomo, onde por meio da criação de um *site* articulado a uma rede social, professores e demais atores sociais interessados na EI possam juntos reelaborar conhecimentos, discutir realidades,

trocar material didático, além de expor suas dúvidas e interagir com a realidade de outras escolas. Assim como Raposo (2012), elegemos a *Webnode* (figura 4) como ferramenta para a confecção do *site*. O autor destaca como principais atributos dessa ferramenta: a possibilidade de carregar vários arquivos ao mesmo tempo, de editar documentos e fotos *online*, além de viabilizar uma publicação instantânea com alterações atualizadas.

Adotamos como público-alvo do *site*, professores da Educação Básica das escolas públicas do Rio de Janeiro. Procuramos divulgá-lo através da comunidade no Facebook que criamos, entretanto, o *site* foi pouco visitado, enquanto a comunidade do Facebook possui acesso mais frequente.



Figura 4- Criando um *site* na Webnode

Fonte: <http://www.derbp.com.br/anexos/Nucleo%20Pedagogico/Tutorial%20Webnode>

Escolhemos a Webnode, pois ela é totalmente gratuita e de fácil manipulação, oferecendo ferramentas baseadas em tecnologia WEB 2.0, que consiste em um sistema baseado na construção coletiva do conhecimento. Além disso, também não se faz necessário a instalação ou configuração de qualquer tipo de *software*.

Após o primeiro registro no Webnode, quando o usuário define o nome do *site* e cadastra seu email e senha, a Webnode envia uma mensagem confirmando os dados fornecidos pelo criador da página. Denominamos o *site* de: A Educação Integral no contexto do PME. A primeira fase consistiu na definição do seu conteúdo. O conteúdo disponibilizado foi elencado nos seguintes grupos: Base legal do PME, Publicações relacionadas ao PME, Aproximações e distanciamentos entre a EI e EAS (figura 5).



Figura 5- Visão preliminar do site

Fonte: Acervo da autora

A comunidade no Facebook

As redes sociais são ferramentas e aplicações *online*, interativas e colaborativas, parte integrante da WEB 2.0 (PATRÍCIO e GONÇALVES, 2010). AS tecnologias permitem aos professores adotarem estratégias pedagógicas inovadoras, flexibilizando a aprendizagem e ensinando os alunos a aprenderem no ciberespaço.

Couto Junior (2015) destaca a rica troca de informações na Internet motivada pela cibercultura, onde os internautas interagem de forma dinâmica, revelando a percepção do mundo com a ótica do outro. Assim, com a popularidade das redes, a forma como recebemos informação e adquirimos conhecimento interagindo foi alterada e influencia nossas escolhas. Não somente de consumo, mas de lazer e aprendizado também.

Dentre as redes sociais, destacamos as redes profissionais como o LinkedIn, as redes de amigos como o My Space e o Facebook, e as voltadas para compartilhamento de conteúdos específicos como o Twitter e o YouTube (BENEVENUTO, ALMEIDA e SILVA, 2011).

Nas últimas décadas, o movimento de atuação em redes cresceu por meio de projetos voltados à colaboração solidária, como, por exemplo, a Rede Brasileira de Educomunicação Socioambiental e a Associação dos Deficientes Físicos da Alvorada (MACHADO E TJIBOY, 2005). As redes sociais são canais de grande fluxo de informação.

Em consonância com Jacobi (2000):

As redes se inscrevem numa lógica que demanda articulações e solidariedade, definição de objetivos comuns e redução de atritos e conflitos baseados numa acumulação disruptiva de problemas, considerando as características complexas e heterogêneas da sociedade. Neste sentido as redes horizontalizam a articulação de demandas e se servem das modernas tecnologias de informação para disseminar seus posicionamentos, denúncias e propostas, como referencial cada vez mais legítimo da presença de uma emergente sociedade civil global. Este perfil de atuação se constata em diversas áreas, como direitos humanos, meio ambiente e resistência à lógica de exclusão do modelo de globalização. (p:4)

Seguindo o raciocínio de Jacobi, as redes se configuram como um grande espaço de construção e troca de conhecimentos onde múltiplos saberes são mobilizados por grupos defensores de objetivos múltiplos. Assim notamos, que os seus usuários possuem função e identidade cultural variada, e por meio da interação vinculada à semelhança de interesses e saberes formam grupos onde trocam conhecimentos, e discutem situações.

Dessa forma, encontramos no Facebook, comunidades e perfis sobre música, religião, trabalho, política, enfim, inúmeros temas que congregam usuários de idades variadas e interesses múltiplos.

O Facebook é uma das redes sociais mais usadas, que viabiliza interação por meio de comentários a perfis, bem como pela participação em grupos de discussão, além de permitir o uso de variados recursos e fornecer acesso a serviços. Foi criado em 2004 por Mark Zuckerberg⁵⁴ em conjunto com Dustin Moscovitz, Chris Hughs e Eduard Saverin. Eles visavam promover a interação entre universitários norte-americanos. Voltado para os alunos de Harvard, o Facebook se tornou um local para compartilhamento de fotos, vídeos e organização de manifestações.

Sanchez, Cortijo e Javed (2014), realizaram um estudo com estudantes de graduação na Espanha sobre a integração do Facebook em sala de aula e concluíram que a motivação social é o principal fator que impulsiona os alunos a utilizá-lo. Os autores, defendem que os professores devem adaptar suas estratégias de ensino, ao estilo de vida dos alunos, já que a grande maioria nasceu na era digital e utiliza os recursos da Internet desde cedo.

Fournier e Clark (2015) relatam um estudo realizado com o perfil do Facebook de estudantes universitários, sobre conteúdos relativos ao álcool e o uso da bebida, com uma posterior redução do abuso de álcool na universidade. Eles informam

⁵⁴ <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/02/facebook-completa-10-anos-veja-evolucao-da-rede-social.html>

também a importância do Facebook não somente como instrumento de estudo, mas como uma forma de adaptar os estudantes a vida universitária.

Minhoto e Meirinhos (2011) alegam que a escola pode se beneficiar do interesse dos educandos pelas redes sociais, promovendo a interação e o desenvolvimento de competências. Elas constituem uma plataforma para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, e a sua adoção no ensino presencial pode ser vantajosa, graças às inúmeras ferramentas de comunicação e trabalho que oferecem. Os autores desenvolveram um estudo de caso elaborando uma página no Facebook, voltada para 15 estudantes da disciplina de Biologia, visando promover a aprendizagem colaborativa. Foram desenvolvidos cinco fóruns de discussão, que tratavam sobre os seguintes temas: mutações, organismos geneticamente modificados, congelamento de embriões, vacinação e doação de órgãos.

Patrício e Gonçalves (2010) desenvolveram um estudo de caso, em que identificaram e relataram o potencial educativo do Facebook com uma turma de alunos do 1º ano de Licenciatura em Educação Básica. Inicialmente criaram um perfil da disciplina, e comunicaram aos alunos para que eles pudessem visitar. De acordo com os autores, 93% dos alunos concordam com o uso da rede social como recurso para estudo da disciplina. Destacando que o mesmo proporcionou, não só o aumento do interesse, como a participação e a colaboração dos alunos com os colegas e, a professora.

Silva (2013) assinala algumas potencialidades das redes sociais, afirmando que elas permitem ações que antes não eram possíveis, e proporcionam a interação de muitos, a criação de comunidades virtuais e grande produção de informação. No ambiente das redes, os usuários até então participantes de um modelo unidirecional de informação começam a atuar como coparticipantes de um processo de interação contínua, motivados pela formação de comunidades virtuais.

O *site* Socialbakers⁵⁵ aponta o Brasil como segundo país do mundo em usuários do Facebook.

Assim, por meio dessa rede social, divulgamos o *site* e temas filiados à EI, criando uma comunidade em fevereiro de 2016, denominada Educação Integral e sustentabilidade por um mundo mais justo (figura 6).

⁵⁵ <http://www.socialbakers.com/>

A comunidade criada voltou-se a professores da Educação Básica e a pesquisadores da área de ensino e foi usada para propagar informações gerais sobre meio ambiente, sustentabilidade, EI, congressos e artigos.



Figura 6- Comunidade no Facebook

Fonte: <https://www.facebook.com/Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-e-sustentabilidade-por-um-mundo-mais-justo-519635628170127/timeline/>

A página recebeu um total de 612 curtidas até o dia 28 de junho de 2017, e possui 602 seguidores⁵⁶, até a data já mencionada. Observamos também que 69% das pessoas que curtiram a página eram mulheres e 31% homens (figura 7). Além disso, percebemos que 20% das mulheres que acessaram e curtiram possuíam idade entre 35 e 44 anos, em contrapartida somente 9% dos homens com a mesma idade curtiram a comunidade. Dos 45 anos em diante, os acessos tanto de homens como de mulheres caíram.



Figura 7- Informações de idade e gênero dos que curtiram a página

Fonte: <https://www.facebook.com/Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-e-sustentabilidade-por-um-mundo-mais-justo-519635628170127/insights/?section=navPeople>

⁵⁶ https://www.facebook.com/pg/Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-e-sustentabilidade-por-um-mundo-mais-justo-519635628170127/likes/?ref=page_internal

A comunidade foi acessada em sua maioria por brasileiros, obtendo poucos acessos em outros países, como México, Argentina, Portugal, Bolívia e Colômbia (quadro 16). No Brasil as publicações alcançaram um total de 1221 pessoas, seguido pela Argentina, com total de 27 pessoas, e Estados Unidos, com somente 9 pessoas.

Quadro 16- Lista de países e número de pessoas que curtiram a página

País	Curtidas
Brasil	545
México	16
Portugal	13
Argentina	7
Peru	6
Colômbia	4
Estados Unidos	3
Equador	3
Bolívia	3
Costa Rica	2
Espanha	2
Austrália	1
El Salvador	1
Venezuela	1
França	1
República Dominicana	1
Honduras	1
Suíça	1
Uruguai	1
Guatemala	1

Fonte: <https://www.facebook.com/Educação-Integral-e-sustentabilidade-por-um-mundo-mais-justo-519635628170127/insights/?section=navPeople>

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo a respeito dos textos que norteiam o PME e se encontram disponíveis no *site* do Ministério da Educação, questionamos se esses documentos são fomentadores da cultura da sustentabilidade. Encontramos com isso caminhos teóricos que indicam a importância da formação escolar ampla, apontando a necessidade da discussão e da implementação de atividades que envolvam aspectos da Educação para os Direitos Humanos, da interculturalidade, da saúde e da consciência ambiental por meio de atividades integrantes do horário ampliado.

Entretanto, como uma política indutora e intersetorial de EI, o caminho teórico traçado nem sempre se faz possível a nível de Brasil, país com muitas escolas com realidades socioambientais diversas. Além disso, por serem documentos que estimulam a indução à EI, enfatizando a importância do estabelecimento de parcerias com entidades que não integram o governo, nos perguntamos se não seriam estratégias visando também reduzir os investimentos em educação, ou seja reduzir a responsabilidade do governo.

As atividades oferecidas pelo PME se destinam ao combate a situações de extrema pobreza, ressurgindo no Brasil como uma possibilidade de romper o isolamento entre os menos favorecidos economicamente e a escola, assegurando condições para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e a permanência na escola. O que também é vital para o trabalho com a cultura da sustentabilidade. Para que isso realmente seja viável, é preciso participação ativa dos docentes, da comunidade escolar, da equipe gestora, assim como políticas públicas que valorizem a educação e a cultura. O PME na perspectiva da Educação Integral em muito se distânciava, da educação trabalhada por Anísio Teixeira e, sonhada e implementada por Darcy Ribeiro. Se faz necessário também uma verba destinada à alimentação dos educandos, já que com o horário escolar ampliado eles não podem apenas se alimentar de lanche e precisam fazer uma refeição razoável.

Reconhecemos que essas variadas orientações relacionadas à EI, quando transferidas para o ambiente escolar, estão sujeitas a interferências dos atores sociais da comunidade escolar, que nem sempre estão atentos para a qualificação e para a dimensão integral da educação e da sustentabilidade, que são essenciais

para o bom andamento do PME no ambiente escolar. Muitas vezes também, a comunidade escolar se encontra motivada e envolvida com o projeto escolar, mas não encontra apoio dentro da própria escola para incrementar a oferta de atividades aos alunos.

A implantação do horário integral em uma escola, deve ser um projeto de todos, que contemple também as vozes de professores e alunos. Salientamos que a EI, não se restringe somente ao aumento da carga horária escolar, é preciso que haja formação dos professores em serviço, interação e participação atuante da comunidade escolar, reformas na estrutura física da escola, assim como a presença de pelo menos um psicólogo por escola e uma assistente social. Nem todas as necessidades que destacamos, se encontram contempladas nos documentos que analisamos.

Esse alargamento das funções sociais da escola presentes no PME, caracteriza uma escola centrada no aluno e não na aprendizagem. Aqui nos colocamos em uma situação controversa: como fornecer o mesmo conhecimento a uma criança que muitas vezes somente se alimenta na escola?

Então refletimos, que o aumento da permanência do educando e das funções sociais atribuídas à escola, sugere um deslocamento da responsabilidade de certos setores sociais e governamentais para a instituição escolar. Em parte, entendemos que seja esse o quadro atual, devido à negação aos mais carentes de vários outros direitos humanos de segunda geração, em geral pelos próprios políticos em exercício.

A escola encarrega-se também da função de proteção social, o que é vital para redução da vulnerabilidade infanto-juvenil e do estabelecimento de uma sociedade mais igualitária e sustentável. Entretanto a escola acaba se tornando uma instituição com a função regeneradora da sociedade, centrada no social e não na aprendizagem do aluno. E nesse cenário, possivelmente nos deparamos, com a grande diferença que, existe entre escola para pobres e a escola para ricos, reproduzindo tristemente um abismo social, que irá se refletir na escolha das profissões e do nível de escolaridade. Com isso uma educação de melhor qualidade, torna-se um produto acessível somente àqueles que podem pagar.

Deixamos claro que não desejamos apontar as publicações analisadas sobre EI no contexto do PME, à luz da cultura da sustentabilidade, como exclusivamente

fomentadoras da sustentabilidade. Elas, em parte, ou melhor, teoricamente induzem a promoção da cultura da sustentabilidade. Mas, como todo norte teórico aberto, ela está sujeita às flutuações políticas da atualidade e à interpretação de cada um dos gestores das escolas e das esferas de governo, ou seja, à adequação e a conveniência dos tomadores de decisões.

Nos aventuramos a propor uma EI por meio do PME, que mescle a escola centrada no aluno e com a escola centrada na aprendizagem, proporcionando as condições necessárias para os estudantes carentes permanecerem e aprenderem, da mesma maneira que os alunos das escolas particulares. Nossas considerações se pautam na cultura da sustentabilidade e na EAS, preconizamos assim a emergente necessidade de revisão das políticas públicas relativas ao PME, para que assim elas contribuam efetivamente para a cultura da sustentabilidade.

Embora haja um embasamento legal e uma grande variedade de publicações que orientem o PME, elas são desconhecidas ou pouco exploradas pelos atores sociais que vivenciam a EI na escola estudada. Defendemos as orientações publicadas pelo MEC como encaminhamentos abertos à implantação progressiva da EI, de forma que cada escola integrante possa ajustar o PME à realidade de maneira a emponderá-la e transformá-la em um ambiente, em que todos os alunos tenham direito a uma carga horária estendida. Consideramos esse “ajuste” necessário, atribuído às escolas pelas publicações analisadas como mais uma armadilha das políticas públicas, isentando o governo de maiores investimentos na educação.

É preciso investimento real na formação continuada dos professores, incremento da participação dos estagiários do PIBID na realidade escolar, melhoria das estruturas físicas da escola e um PPP construído não somente com a participação de professores, mas também com a participação de alunos e membros da comunidade escolar.

Deixamos clara a concepção de EI que defendemos, a que concebe o ser humano em todas as suas dimensões, oferecendo a ele, conhecimentos além das disciplinas curriculares capazes de ampliar sua cultura e fomentar mudanças de comportamento. Dessa forma, o estabelecimento da cultura da sustentabilidade torna-se possível, o que não ocorre geralmente quando a ênfase da EI se dá com a ampliação da permanência do aluno na escola de forma restrita, principalmente em

um ano político e econômico conturbado onde vários cortes estão sendo realizados, muitas vezes sem o conhecimento dos reais interessados, o povo.

Repensando a literatura analisada à luz da cultura da sustentabilidade, encontramos fatores que dão um impulso inicial à implantação da cultura da sustentabilidade. No entanto, o alcance da cultura da sustentabilidade dependerá muito dos atores sociais envolvidos em nível municipal, estadual e federal, bem como de toda a comunidade escolar e da realidade política onde se insere. Vale lembrar, que nos encontramos em um período de crise financeira no Brasil e mais uma vez a educação não é priorizada.

A variedade de oportunidades, dificuldades, desafios, e atores sociais envolvidos na implementação da EI também pode ser vista como propiciadora de discussões em torno da diversidade cultural, da cultura de paz, da igualdade de gênero e de muitos outros temas que integram a cultura da sustentabilidade.

A respeito das possíveis interações entre EI e a cultura da sustentabilidade, precisamos inserir o raciocínio na dimensão do currículo e na formação continuada em exercício, refletindo sobre os saberes e conhecimentos que estão em jogo nessa possível articulação.

Ressaltamos a relevância do PBSM e da EI materializada no PME, e as semelhanças existentes entre a EAS e a EI, uma vez que ambas enfatizam a relevância da interculturalidade, da Educação em Direitos Humanos, da formação continuada e da interdisciplinaridade. Assim, a EI abre espaço para a diversidade e o entrelace de culturas.

A percepção dos docentes relacionada à EI, enfatiza o tempo de permanência do aluno na escola e não a formação dos educandos, ao menos onde desenvolvemos nossa pesquisa. Alguns caracterizam o PME como aumento de carga horária sem real direcionamento e aproveitamento pelos alunos.

Em relação à percepção dos professores a respeito da EI e da EA, notamos uma visão fragmentada das relações existentes e da importância de cada uma na realidade escolar investigada. Nos entristece saber que boa parte dos professores, mesmo diante dos problemas socioambientais que vivemos, ainda restringe a EA a algo complementar para ser abordado após o conteúdo encerrado, ou para ser tratado somente na disciplina de Ciências. Os docentes, em sua maioria, não apontaram a interdisciplinaridade como fomentadora da EA em todas as disciplinas,

nem tampouco a obrigatoriedade do ensino de EA em todos os níveis de ensino. Fato que indica a necessidade da formação em serviço, ou de um melhor aproveitamento da carga horária que os professores cumprem na escola, chamada Centro de Estudos.

Consideramos que tenha contribuído para isso o fato dos professores não terem participado da decisão de implementar o PME na escola, bem como a ausência de reuniões para discussão do programa junto a todos.

A escolha das atividades oferecidas no horário estendido reforçou a ideia de EI como uma opção de acréscimo de carga horária escolar, na medida em que os professores não participaram da escolha das atividades e não ocorreu a construção de um PPP voltado para a EI.

Salientamos a relevância do aumento da carga horária de permanência do educando na escola, associada ao benefício do PBF, como uma forma de aproximação entre a família e a escola. Lembramos e enfatizamos a grande distância que pode existir entre a literatura e a realidade existente, já que cada escola pode ser vista como um universo em si decorrente de um contexto histórico-social variado.

Reafirmamos a importância da pesquisa em torno das práticas ambientais na EI, de forma a verificar se tais atividades realmente promovem a formação escolar para a cidadania ambiental. Assim, os educadores inseridos nesse enquadramento pedagógico devem se comprometer a criar condições que incentivem e potencializem os educandos a participar do processo de ruptura das relações socioambientais que se orientem em oposição à sustentabilidade.

Enfatizamos a imprescindível intensificação das pesquisas em torno da tecnologia vinculadas ao universo da EI e da cultura da sustentabilidade, por meio da elaboração de *sites* educativos, assim como de comunidades de aprendizagem nas redes sociais. Defendemos também o uso das redes sociais como espaço de aprendizagem e de divulgação científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira; CHIZZOTTI, Antonio. Educação em tempo integral: uma reflexão sobre o Programa Mais Educação no Brasil e a escola a tempo inteiro em Portugal. In: **Anais do Centro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2013. p. 180-192.

AGUIAR, Sônia. Redes sociais e tecnologias digitais de informação e comunicação. **Relatório final de pesquisa, NUPEF RITS, Rio de Janeiro**.

AGRA, Walber de Moura; NETO, Priscilla Alencastro; DA SILVA ALBUQUERQUE, Rodrigo. “Comunidade solidária” a “bolsa família”: as arrebitadas transformações nas políticas sociais do Brasil. **Direito e Desenvolvimento**, v. 4, n. 7, p. 213-236, 2013.

ALMEIDA, Júlio Cesar Touguinha de. [A Educação Ambiental na transformação do sistema de ensino e aprendizagem visando à promoção da sustentabilidade do desenvolvimento na práxis da Engenharia Civil](#). 2015. 395f. Tese. [Universidade](#) Federal do Rio Grande- FURG, Rio Grande do Sul.

ANDRADE, Daniel Fonseca de; LUCA, Andrea Quirino de; SORRENTINO, Marcos. O diálogo em processos de políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr.-jun. 2012.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas. In: **Educação cidadã**. Instituto Paulo Freire, 2010.

ARAUJO, Maria Inês Oliveira; BIZZO, Nelio. O discurso da sustentabilidade, educação ambiental e formação de professores de biologia. **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extra, p. 1-5, 2005.

ARIZA, Leidy et al. Articulações metodológicas da Análise Textual Discursiva com o ATLAS. Ti compreensões de uma Comunidade Aprendiz. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

ASSIS, Neiva de; ZANELLA, Andrea Vieira; ROSA, Luciano. The extended school day and artistic activities: analysis of scientific production between 2000 and 2012 in Brazil. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 24, n. 58, p. 253-260, 2014.

AXELSSON, Robert et al. Social and cultural sustainability: Criteria, indicators, verifier variables for measurement and maps for visualization to support planning. **Ambio**, v. 42, n. 2, p. 215-228, 2013.

BALDISSERA, Rudimar. Comunicação Organizacional na perspectiva da complexidade. **Revista Organicom**, v. 6, n. 10/11, 2009.

BALDISSERA, Rudimar; KAUFMANN, Christine. Desafios da comunicação para a sustentabilidade em tempos de mudança climática: O lugar na cultura, o discurso organizacional e as ofertas de sentidos. **Razón y palabra**, n. 91, p. 11-27, 2015.

BALDISSERA, Rudimar; KAUFMANN, Cristine. Comunicação organizacional e sustentabilidade: sobre o modelo instituído no âmbito da organização comunicada. **Revista Organicom**, v. 10, n. 18, 2013.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudança da Agenda 21**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 159 p.

_____, José Carlos; DA SILVA, Dirceu. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 51, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Zahar, 2012.

BENEVENUTO, Fabrício; ALMEIDA, Jussara; SILVA, Altigran S. Explorando redes sociais online: Da coleta e análise de grandes bases de dados às aplicações. **Mini-cursos do Simpósio Brasileiro de Redes de Computadores (SBRC)**, 2011.

BERNARDI, Rosiméri Simon. **Políticas públicas, Ensino superior e a cultura da sustentabilidade: uma análise a partir do estudo de caso dos campi da UNIOESTE**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Escola de Direito, Pucpr, Curitiba, PR.

BOMFIM, Alexandre Maia; PICCOLO, Fernanda Devalhas. Educação Ambiental Crítica: A Questão Ambiental entre os Conceitos de Cultura e Trabalho. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. ISSN, p. 1517-1256, 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BONNETT, Michael. Education for sustainable development: a coherent philosophy for environmental education? **Cambridge Journal of Education**, v. 29, n. 3, p. 313-324, 1999.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B; COUTINHO, C.P. **A integração do Google sites no processo de ensino-aprendizagem: um estudo com os alunos de licenciatura em Matemática da Universidade Virtual do Maranhão**. "Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009, 6, Braga, 2009". Braga: Universidade do Minho, 2009.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análises das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, n. 45, 2012.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRASIL, 2014. Boletim/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. O Brasil sem Miséria no seu estado. Acesso em: 26/05/2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Plano Brasil sem Miséria no seu Município**. Edição revisada. Acesso em: 26/05/2014.

_____. BRASIL, 2012. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO. **Com-Vida: estratégia de governança nas escolas**. Edição especial. Ano XXII - Boletim quatro - junho 2012.

Brasil. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Roteiro de mobilização para a adesão**. Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Manual Operacional da Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Programa Mais Educação: Passo a Passo.

_____. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Saúde, 2006. **Violência faz mal à saúde** / [Cláudia Araújo de Lima (Coord.) et al.]. 298 p.: il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde).

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Cartilha Bairro – Escola**, Passo a Passo.

_____, 1995. Agenda 21.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell et al. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 179-198, 2013.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001.

CARNEIRO, Celso Dal Ré; HENRIQUE, André. Análise de sites em geociências e difusão de materiais didáticos na internet. **Geologia USP. Publicação Especial**, v. 3, p. 57-70, 2005.

CARLETO, MARCIA REGINA; LINSINGEN, I.; DELIZOICOV, Demétrio. Contribuições a uma educação para a sustentabilidade. In: **I Congresso Ibero-americano de CTS+ I, Mesa**. 2006.

CARVALHO, Ricardo Jorge Oliveira; RAMOS, Altina. Flipped classroom: centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. In: **IX Conferência Internacional de TIC na Educação- Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education**. Universidade do Minho. Centro de Competência TIC do Instituto de Educação, 2015. p. 369-381.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. **Revista de Ciências da Educação**, Alagoas, p.25-40, ago. 2007.

_____. Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. **Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software Para A Educação e A Formação-cadernos Sacausef**, Portugal, n. 2, p.55-78, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. IPÊ, 1998.

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

CASTRO, Katia Lima Rosendo. **Projeto Mais Educação: uma experiência de Educação Integral**. 2011. 40f. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CATELA, Hermengarda Mafalda de Sousa Prego. **Comunidade de aprendizagem: a importância dos processos colaborativos de liderança**. 2013. 493 f. Tese (Doutorado) - Curso de Liderança Educacional, Departamento de Educação e Ensino A Distância, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

CAVALCANTI, Daniele Blanco; COSTA, Marco Antônio Ferreira. Análise do Programa Mais Educação no contexto da cultura da sustentabilidade. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 31, n. 2, p. 89-105, 2014.

CAVALCANTI, Daniele Blanco. **Abordagem sociocultural de saúde e ambiente para debater os problemas da dengue: um enfoque CTSA no ensino de Biologia**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciência, tecnologia e Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- Cefet, Rio de Janeiro-RJ.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 147-174, 2003.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: Maurício, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lucia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 2012.

CEBRIÁN, Gisela; JUNYENT, Mercè. Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. **Sustainability**, v. 7, n. 3, p. 2768-2786, 2015.

CHAUÍ, Marilena. Cultura y democracia. **Le Monde diplomatique en español**, n. 153, p. 25-26, 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história (s). **Revista Acervo**, v. 18, n. 1/2, p. 83-94, 2005.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos¹. **Visão Global-DESCONTINUADO A PARTIR DE 2013**, v. 15, n. 1-2, p. 281-302, 2012.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001.

CORREIA, Nair Adelaide. **Análise de Websites das Escolas Secundárias não agrupadas e agrupamentos de escolas públicas do distrito de Bragança**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Bragança, Portugal.

COSTA, Alexandre; MAGALHÃES, Izabel. Discourse Changes in Brazilian Teacher Education. **American Journal of Educational Research**, v. 3, n. 4, p. 467-475, 2015.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. Projeto de pesquisa: entenda e faça. In: **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Vozes, 2012.

COSTA, Maria da Conceição Ferreira de Figueiredo. **Ciências no primeiro ciclo do Ensino Básico: um programa para Educação para Desenvolvimento Sustentável**. 2013. 654 f. Tese (Doutorado), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. Educação e Cibercultura: ensinar e aprender com as imagens digitais nos processos comunicacionais na/da internet. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 37-50, jan. / jun. 2015.

DAVIS, Keith; BOULET, Mark. Transformations? Skilled Change Agents Influencing Organisational Sustainability Culture. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 32, n. 01, p. 109-123, 2016.

DELORS, Jacques e outros, 1998. Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez.

DE MEDEIROS NETA, Olívia Morais. For a City's Pedagogy. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 174, p. 894-899, 2015.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental. **Princípios e práticas, 6ª Edição**. São Paulo: Editora Gaia, 2004.

DIEGUES, Antonio Carlos. "Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas." **São Paulo em perspectiva** 6.1-2 (1992): 22-29.

DOMINGO, José M^a Cardeñoso; FERNÁNDEZ, Josefa Cuesta; GODED, Pilar Azcárate. Un instrumento para analizar las actividades practicas en la formacion inicial del profesorado de Secundaria de Ciencias y Matematicas desde la perspectiva de la sostenibilidad. **Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias**, Cádiz, v. 12, n. 1, p.109-129, 2015.

ESHACH, Haim. Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. **Journal of science education and technology**, v. 16, n. 2, p. 171-190, 2007.

FARBMAN, David A. The Case for Improving and Expanding Time in School: A Review of Key Research and Practice. Updated and Revised February 2015. **National Center on Time & Learning**, 2015.

FEDERAL, GOVERNO. Ministério da Educação e Cultura. **Manual Operacional da Educação Integral em Jornada Ampliada**. MEC, 2013.

FELICIO, Helena Maria. Dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista Científica e-curriculum**. ISSN 1809-3876, v. 8, n. 1, 2012.

_____ A instituição formal e a não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, 2011.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 229-251, 2015.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o projeto minha gente e a política educacional brasileira. **Em Aberto**, v. 10, n. 50/51, 1992.

FIGUEIREDO, Lívia Almeida; RIBEIRO, Arcelo Silva de Souza. Significados da Educação Integral: a experiência dos professores diante da implantação do Programa Mais Educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p.57-77, dez. 2013.

FOURNIER, Angela K.; CLARKE, Steven W. Do college students use Facebook to communicate about alcohol? An analysis of student profile pages. **Cyberpsychology: journal of psychosocial research on cyberspace**, v. 5, n. 2, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica. **Em Aberto**, v. 27, n. 91, 2014.

FRANCO, Elisabete Aparecida Sola. **A educação ambiental no primeiro centro de educação integral de Curitiba: as vozes que ecoam do passado para o presente**. 2014.178F. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná-PR.

FREITAS, André Luís Policani; DE ALMEIDA, Georgia Maria Manguiera. Avaliação do nível de consciência ambiental em meios de hospedagem: uma abordagem exploratória. **Revista Sociedade & Natureza**, v. 22, n. 2, 2010.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare, Revista de Educação**. Vol. 2 nº 3 jan. /Jun. 2007 p. 123-138.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. UFSC, 2013.

_____. Educação integral no Brasil: inovações em processo. In: **Educação cidadã**. Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 2008.

_____. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. 2005.

_____. Escola cidadã, cidade educadora projetos e práticas em processo In: Fórum Mundial de Educação São Paulo. **Pós. Rev Programa Pós-Grad Arquit Urban. FAUUSP, São Paulo**, n. 14, 2003.

_____. Diversidade cultural e educação para todos. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 1992.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012.

GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Guntzel. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, 2013.

GALLO, Edmundo et al. Saúde e economia verde: desafios para o desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza. **Cien Saude Colet**, v. 17, n. 6, p. 1457-1462, 2012.

GEERTZ, Clifford. 1926- A interpretação das culturas / Clifford Geertz. - I.ed., IS. reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; DELIZOICOV, Demétrio. A função do problema na Educação em Ciências: estudos baseados na perspectiva vygotskyana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 3, p. 123-144, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. **São Paulo**, v. 5, p. 61, 2002.

GODOY, Elenilton Vieira. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?** 2011. 201 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

GOMES, Marquiana de Freitas Villas Boas. Formação continuada de professores: reflexões a partir de experiências em projetos de Educação Ambiental. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 62-75, jan. /abr. 2014.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. **Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed**, p. 119-133, 2005.

GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto: Educação integral e tempo integral. Brasília: Inep**, 2009.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, p. 109-126, 2014.

GUIMARÃES, Roberto P. La sostenibilidad del desarrollo entre Rio-92 y Johannesburgo 2002: eramos felices y no sabíamos. **Ambient soc**, v. 9, p. 1-20, 2001.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC--Ministério da Educação, INEP--Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HAWKES, JON. **The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning**. Common Ground, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Educação Patrimonial: Manual de aplicação: Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

JACOBI, Pedro Roberto; RAUFFLET, Emmanuel; DE ARRUDA, Michelle Padovese. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 21, 2011.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. **O mundo da saúde**, v. 30, n. 2006, p. 524-531, 2006.

_____, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, n. 3, p. 189-205, 2003.

_____, Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 6, p. 131-158, 2000.

JATOBÁ, Sérgio Ulisses Silva; CIDADE, Lúcia Cony Faria; VARGAS, Glória Maria. Ecologismo, ambientalismo e ecologia política: diferentes visões da sustentabilidade e do território. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 1, p. 47-87, 2009.

LLORENTE, María Teresa Pozo; PÉREZ, José Gutiérrez. Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41, p. 21-68, 2006.

KAUFMANN, Cristine. **Comunicação organizacional e sustentabilidade: cartografia dos sentidos de sustentabilidade instituídos pelo discurso organizacional**. 2016. 256 f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Comunicação e informação, Porto Alegre.

KLEIN, Julie Thompson. A taxonomy of interdisciplinarity. **The Oxford handbook of interdisciplinarity**, v. 15, 2010.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: History, theory, and practice**. Wayne state university press, 1990.

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 825-846, 2013.

KOPNINA, Helen. Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment'in environmental education? **Environmental Education Research**, v. 18, n. 5, p. 699-717, 2012.

KOPNINA, Helen; MEIJERS, Frans. Education for sustainable development (ESD) Exploring theoretical and practical challenges. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 188-207, 2014.

LAINE, Marja. Culture in Sustainability–Defining Cultural Sustainability in Education. **Discourse and Communication for Sustainable Education**, v. 7, n. 2, p. 52-67, 2016.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. **Educar em revista. Curitiba, PR. N. 44 (jul. /set. 2012), p. 91-110**, 2012.

LEITÃO, Mafalda Maria Gaudêncio Franco. A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável. 2012.

LIEBOWITZ, Jay. The role of HR in achieving a sustainability culture. **Journal of sustainable development**, v. 3, n. 4, p. 50, 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental e mudança climática: convivendo em contextos de incerteza e complexidade. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO-Revista de Educação Ambiental**, v. 18, n. 1, p. 91-112, 2013.

_____. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.

_____. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 99-119, 2003.

_____. "Questão ambiental e educação: contribuições para o debate". **Ambiente & Sociedade**, v. 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

LOBATO, Iolene Mesquita; MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; PEREIRA, Sueli Abadia Godoi. A formação continuada de professores na escola de tempo integral. **Itinerarius Reflectiionis**, Jataí, v. 1, n. 12, p.1-11, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; ALBUQUERQUE, Eliana Cristina Paula Tenório; BARRETO, Betânia Maria Vilas Bôas. Sustentabilidade, exclusão e transformação social: Contribuições à reflexão crítica da Educação Ambiental e da Comunicação no Brasil. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO-Revista de Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 123-138, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação, Rio Grande**, v. 8, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. e LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. In: **Políticas Ambientais**, 9(5):6-7.2001.

LLORENTE, María Teresa Pozo; PÉREZ, José Gutiérrez. Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41, p. 21-68, 2006.

LÚCIO, Joana; NEVES, Tiago. Mediation in local educational governance: the Educating Cities movement in a Portuguese town. **European Educational Research Journal**, v. 9, n. 4, p. 484-497, 2010.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; FUSCO, Elvís; SCANAVACCA, Aline Cristina. Websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 11, n. 2, 2010.

MACHADO, Joicemengue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **RENOTE**, v. 3, n. 1, 2005.

MALTEMPI, Marcus Vinícius. **Construção de Páginas Web: Depuração e Especificação de um Ambiente de Aprendizagem**. 2000. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia da Informação, Unicamp, Campinas.

MARIANA, Fernando Bonfim. **Educação e Ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?** 2008. 180f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARINHO, Genilson. Educar em Direitos Humanos e Formar para Cidadania no Ensino Fundamental. **Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez**, 2012.

MARTÍNEZ, Antonio. La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario. **CENEAM**, **noviembre**, 2008.

MARTINS, Geraldo Inácio. EXISTIR COMO NATUREZA, VIVER NUMA CULTURA: pensar e habitar com novas territorialidades. **Geo Uerj**, v. 2, n. 21, p. 99-124, 2010.

MARQUES, Isaac Rosa; MARIN, Heimar de Fátima. Enfermagem na web: o processo de criação e validação de uma web site sobre doença arterial coronariana. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 10, n. 3, p. 298-307, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Políticas públicas, tempo, escola** In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (org) Educação integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: DP & aliii, 2009, p. 53-68.

_____. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal o Globo. **Educação e Sociedade, Brasília**, v. 3, n. 34, p. 247-265, 2009.

_____. Escola pública em horário integral e inclusão social. **Revista Espaço**, n. 27, 2007.

_____. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Educação e cidade**, p. 57-67, 2006.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p.40-56, 2004. Rio de Janeiro.

_____. **Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita** In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela Educação Brasileira e (m) Tempo Integral. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, v.1, p. 112-132.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio**. Siglo XXI, 1998.

MDS, 2013. **O Plano Brasil Sem Miséria no seu município**.

MDS/MEC, 2013. **Roteiro de mobilização para a adesão**. Programa Mais Educação 2013.

MDS/MEC, 2012. Nota técnica nº 319 SENARC/MDS-SEB/MEC.

MEC, 2011. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.

MEIRELLES, Petronilha Alice Almeida; DE VASCONCELLOS, Carlos Alexandre Bastos;

NOVAES, Ana Maria Pires. Letramento na Educação Ambiental: um exemplo de sustentabilidade. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO-Revista de Educação Ambiental**, v. 18, n. 2, p. 93-104, 2013.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, Manuel. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. **Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X**, v. 4, n. 2, p. 25-34, 2011.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 291-304, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009.

_____. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. **Brasília: MEC, SECAD**, 2008.

MONFREDINI, Maria Isabel. **Proteção integral e garantia de direitos da criança e do adolescente: desafios à intersectorialidade**. 2013. 296 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed.rev. Ijuí: Ed Unijuí, 2011, 224p.

_____. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Sebastiana Aparecida; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para o Ensino Fundamental público: estudo de caso de Rio Verde (GO). **Comunicações**, v. 23, n. 1, p. 107-125, 2016.

MOREIRA, Roberto José. Cultura, sustentabilidade e poderes assimétricos: uma narrativa sobre a renda da natureza na contemporaneidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 1, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 169-184, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p.156-168, ago. 2003.

MOREIRA, Simone Costa. Desigualdades educacionais e educação integral: um exame do Programa Mais Educação a partir da Educação Crítica. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 30, p. 133-162, 2013.

MORGADO, Margarida Maria Monteiro. **Formação contínua de professores de ciências e de filosofia. Contributos de um estudo sobre educação para a sustentabilidade**. 2010. 371 f. Tese (Doutorado) - Curso de Didática, Universidade de Aveiro, Aveiro.

MOURA, Isabel Carvalho de. Educação ambiental pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 1. p. 17-44.

NASCIMENTO, Vanessa Marcela et al. Instrumentos de políticas públicas e seus impactos para a sustentabilidade. **Gestão & Regionalidade (Online)**, v. 29, n. 86, 2013.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos avançados**, v. 26, n. 74, p. 51-64, 2012.

NERLING, José Ricardo Maciel; CENCI, Daniel Rubens. Sustentabilidade e cultura. **Salão do Conhecimento**, v. 1, n. 1, 2015.

NICOLESCU, Basarab. Methodology of transdisciplinarity. **World futures**, v. 70, n. 3-4, p. 186-199, 2014.

NOMISO, Lúcia Satiko. **Análise, aplicação e otimização de metodologias para elaboração de websites: O Design ergonômico na busca da usabilidade e melhor interação humano-computador**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Design, Unesp, Bauru.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, 2012.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. **Lisboa: Educa**, p. 7-95, 2009.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sinpro, SP**, 2007.

_____. A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. **Espaços e sujeitos de cidadania**, p. 23-40, 2006.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. 2004.

NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. **Evidentemente: histórias da educação**. 2005.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000.

ÖHMAN, Johan. New ethical challenges within environmental and sustainability education. **Environmental Education Research**, p. 1-6, 2016.

OLIVEIRA, D.L. S; RIBEIRO, N.N.A. RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. A diversidade cultural como palavra de ordem na educação de jovens e adultos: forma (s) de apagamento das desigualdades sociais. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 54-70, 2014.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**. 2012. 212 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNB, Brasília.

OLIVEIRA, Maíra Gesualdo de. **Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular**. 2011. 169f. Dissertação- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro.

ONU (2012). Do Rio a Rio+20 Progresso e desafio desde a Cúpula da Terra de 1992. Disponível em:< <http://www.onu.org.br/rio20/contexto.pdf>>

PADILHA, Paulo Roberto et al. Educação para a cidadania planetária: currículo interdisciplinar em Osasco. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 2011.

PAES-SOUSA, Rômulo et al. Plano Brasil Sem Miséria: Incremento e mudança na política de proteção e promoção social no Brasil. **IPC-IG Working Paper**, n. 113, 2013.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 266-277, 2012.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 11-20, 1988.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Facebook: rede social educativa? **I Encontro Internacional TIC e Educação**, p. 593-598, 2010.

PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa. **Ações pedagógicas para a educação ambiental: ampliando o espaço da ação docente**. 2015. Tese de Doutorado. Instituto Oswaldo Cruz.

PESTANA, Maria Helena; PARREIRA, Artur. Human resources' student's sensitivity to factors of sustainability. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 337-358, 2016.

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. A inserção da educação ambiental na prática pedagógica. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO-Revista de Educação Ambiental**, v. 17, n. 2, p. 93-102, 2012.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, 2005.

POPA, Florin; GUILLERMIN, Mathieu; DEDEURWAERDERE, Tom. A pragmatist approach to transdisciplinarity in sustainability research: From complex systems theory to reflexive science. **Futures**, v. 65, p. 45-56, 2015.

PROGRAMA, MAIS EDUCAÇÃO. Gestão intersetorial no território. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2009.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 191-213, 2011.

RAMOS, Aura Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013.

RAPOSO, Rui Miguel Melão. Criação de páginas web com o Webnode. 2012. Tese de Doutorado.

RAUPP, Fabiano Maury, and Ilse Maria Beuren. "Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais." **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática** (2003): 76-97.

RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. **A Doutrina da Proteção Integral em perspectiva comparada: o histórico do direito e da proteção social para a criança e o adolescente no Brasil e na Argentina**. 2015.

RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. A diversidade cultural como palavra de ordem na educação de jovens e adultos: forma (s) de apagamento das desigualdades sociais. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 54-70, 2014.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 137-149, 2009.

RIOS, Guillermo Alberto; SERRA, Maria Sílvia. Las ciudades como territorio de la educación integral. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, 2015.

RODRIGUES, Ana Raquel de Souza. Educação ambiental em tempos de transição paradigmática: entreteatando saberes "disciplinados". **Ciência & Educação**, v. 20, n. 1, p. 195-206, 2014.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola**. 2013.146 f. Dissertação-Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa.

RODRÍGUEZ, José Manuel Mateo; DA SILVA, Edson Vicente. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: problemática, tendências e desafios**. Edições UFC, 2010.

ROGERS, Alan. The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, 2014.

SÁ, Susana Marques. **Diversidade linguística e educação para um futuro Sustentável: Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?** 2012. 892 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade de Aveiro, Aveiro.

SACHS, Ignacy. De volta à mão visível: os desafios da Segunda Cúpula da Terra no Rio de Janeiro. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 74, p. 5-20, 2012.

_____. Desenvolvimento e cultura. Desenvolvimento da cultura. Cultura do desenvolvimento. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 33, p. 151-165, 2005.

SACHS, Jeffrey D. **The age of sustainable development**. Columbia University Press, 2015.

SAITO, Carlos Hiroo et al. Conflitos socioambientais, educação ambiental e participação social na gestão ambiental. **Sustentabilidade em Debate**, v. 2, n. 1, 2011.

SÁNCHEZ, R. Arteaga; CORTIJO, Virginia; JAVED, Uzma. Students' perceptions of Facebook for academic purposes. **Computers & Education**, v. 70, p. 138-149, 2014.

SANTOS, Larissa Araújo et al. Socio-environmental experiences and perceptions of elementary students from patos, paraíba, on aspects related to solid waste. **Revista Cereus**, v. 8, n. 1, p. 17-32, 2016.

SANTOS, Maria Alice Teixeira dos. **Avaliação de sítios educativos de apoio à aprendizagem da língua portuguesa**. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Bibliotecas, Ciências da Educação e do Patrimônio, Universidade Portucalense, Porto.

SANTOS, Nilton Bahlis dos. Metodologias e estratégias de implantação das tecnologias interativas e da web 2.0 nas organizações. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação Inovação e inclusão social: questões contemporâneas da informação**, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Comunidades virtuais e popularização da saúde. X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller "Ciencia, Comunicación y Sociedad" San José, Costa Rica, 9 al 11 de mayo, 2007.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, Michele; _____. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

_____. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 6, n. 10, p. 72-102, 1997.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**; Campinas, v. 28, n. 100, p.1231-1255, 2007.

SCARPA, Daniela Lopes. **Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SEGREDA, Alejandrina Mata. Transformación de la cultura ambiental mediante la docencia universitaria. **Biocenosis**, v. 18, n. 1-2, 2016.

SELLES, Sandra Escovedo. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2000.

SILVA, LILIAN SOARES DA. **Educação Ambiental nas Escolas de Tempo Integral (de 1º ao 5º ano) Próximas às Nascentes do Rio Meia Ponte'** 21/02/2013 138 f. Mestrado em ecologia e produção sustentável Instituição de Ensino: Pontifícia universidade católica de Goiás

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores**. 2009. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013.

SILVA, Rosimeire Alves da et al. Aspectos legais e biológicos da Educação Ambiental. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO-Revista de Educação Ambiental**, v. 16, n. 2, p. 41-56, 2011.

SILVA, Flávia Borges da; CASSIANI, Sílvia Helena De Bortoli; ZEM-MASCARENHAS, Sílvia Helena. A Internet e a enfermagem: construção de um site sobre administração de medicamentos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, n. 1, p. 116-122, 2001.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p. 150-188, 2012.

SILVA, Thiago Petra. **Ambientes de interação em rede para a saúde: A prática de Educação e Pesquisa do Núcleo de Experimentação de Tecnologias Interativas da Fiocruz no Facebook**. 2013. 148f. Dissertação. Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, RIO DE JANEIRO-RJ.

SILVONI, Betânia Magela Pereira; RODRIGUES, Rosimary Nunes. As novas tecnologias na educação: mecanismos de difusão e informação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

A DISTÂNCIA, 5. 2013, Minas Gerais. **Tecnologia e projetos inovadores para a Educação a Distância**. Minas Gerais: UFMG, 2013. p. 821 - 826.

SOARES, Tufi Machado et al. Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 111-130, 2014.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; JUNIOR, Luís Antônio Ferraro. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Pro-Posições**, v. 9, n. 3, p. 84-93, 2016.

SOUZA, GRAZIELLA PLACA OROSCO DE. **Educação ambiental e o Acervo Educacional de Ciências Naturais da UNOESTE: atendimento à Rede Municipal de Tempo Integral de Pres. Prudente (SP) e sua inserção no Programa Mais Educação** ' 03/06/2015 219 f. Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente.

SOUZA, EDEILTON JULIAO DE. **Perspectivas de sustentabilidade no Programa Mais Educação: o olhar de gestores e monitores de escolas estaduais de Pernambuco** ' 04/06/2014 121 f. Mestrado Profissional em gestão do desenvolvimento local sustentável Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Recife.

SOUZA, Marco Antônio Simões. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da Educação Ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2013.

TANNOUS, Simone; GARCIA, Anice. Histórico e evolução da educação ambiental, através dos tratados internacionais sobre o meio ambiente. **Nucleus**, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2008.

TEIXEIRA, Lucas André; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini; DE CAMPOS TOZONI-REIS, Marília Freitas. A relação teoria e prática em projetos de educação ambiental desenvolvidos em um bairro de Bauru, SP, Brasil. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 3, p. 657-676, 2013.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça; DA SILVA, Marina Hortência de Oliveira. Hiperligações no ciberespaço: interatividade, comunicação e educação. **Temática**, v. 9, n. 10, 2013.

TILBURY, Daniella. Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. **Environmental education research**, v. 1, n. 2, p. 195-212, 1995.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Possible dialogues to the construction of a political and pedagogic project under the integral education's contemporary perspective. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 135-153, 2015.

TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. Sustentabilidade e o papel da universidade: desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade democrática? **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 22, n. 43, p. 11-26, 2013.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática Freireana**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2010.

TORRES, Juliana Rezende et al. Resignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008.

TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-860, 2013.

_____, 2013. Declaração de Hangzhou. Situar a cultura no centro das políticas de desenvolvimento sustentável.

UNESCO, 2012. De economias verdes a sociedades verdes. Compromisso da Unesco com o Desenvolvimento Sustentável.

UNESCO, 2009. Relatório Mundial da UNESCO Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.

UNESCO, 2008. Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009.

UNESCO, 2006. Plano de ação. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.

UNESCO, 2005. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável. 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação.**

UNESCO, 1999. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas**. Ed. IBAMA.

UNESCO, 1985. Educación ambiental: modulo para la formacion inicial de profesores e supervisores de Ciencias Sociales para Escuelas Secundarias.

UNICEF, 2013. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade** / [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. -- São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 years of the Manifesto of the Pioneers of Educação. **Education and Research**, v. 39, n. 3, p. 578, 2013.

VINCENT, Shirley; DANIELSON, Antje; SANTOS, BS Rica. Interdisciplinary Environmental and Sustainability Education and Research: Institutes and Centers at US Research Universities. In: **Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level**. Springer International Publishing, 2015. p. 275-292.

VILCHES, Amparo; PÉREZ, Daniel Gil. ¿Cómo puede contribuir la educación a la construcción de un futuro sostenible? **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 7, p. 297-315, 2010.

VILCHES PEÑA, Amparo; GIL, David; CAÑAL, Pedro. Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. **Investigación en la Escuela**, 71, 5-15, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, n. 27, p. 159-179, 2014.

WINTER, Jennie; COTTON, Debby; WARWICK, Paul. The University as a Site of Socialisation for Sustainability Education. In: **Teaching Education for Sustainable Development at University Level**. Springer International Publishing, 2016. p. 97-108.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, v. 110, p. 288-322, 2012.

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996).

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A cultura da sustentabilidade no contexto do Programa Mais Educação”.

Com a sua participação haverá uma contribuição no sentido de possibilitar a coleta de dados no estudo conduzido pela professora Daniele Blanco Cavalcanti, que está matriculada na Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Biociências e Saúde (doutorado), no Instituto Oswaldo Cruz, na Fundação Oswaldo Cruz. A sua vinculação a pesquisa é **voluntária**, e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora.

O problema investigado: Analisar as concepções de professores, diretores e funcionários referente à educação integral e a promoção da sustentabilidade.

Procedimento: Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de duas entrevistas e uma de uma proposta de capacitação.

Riscos: Não existem quaisquer riscos relacionados com a sua participação.

Benefícios: Pretende-se produzir artigos voltados para Educação Científica na Educação Básica, visando à consolidação, diversificação e o enriquecimento da área de Ensino de Ciências no país.

Confidencialidade: As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Custo e pagamento: Participar desta pesquisa **não** implicará em nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Pesquisadora: Daniele Blanco Cavalcanti/Telefone (21)9290-0143

E-mail: daniele.cavalcanti@ioc.fiocruz.br

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Assinatura do sujeito da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão) Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ - CEP: 21.040-360 Tel.: (21) 3882-9011 fax: (21) 2561-4815 e-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br.

APÊNDICE 2

Roteiro da entrevista

Coordenação pedagógica e direção

- 1- Qual sua formação?
- 2- Você tem experiência no magistério? Quantos anos?
- 3- O que é educação integral?
- 4- Quais os critérios usados para seleção dos alunos para participarem das atividades do PME?
- 5- Por que o macrocampo Educação Ambiental não foi escolhido pela escola?
- 6- Qual a importância da Educação Integral na formação dos educandos? De que forma esta se aproxima dos objetivos da Educação Ambiental?
- 7- Qual a relação existente entre as atividades oferecidas pelo PME no âmbito da educação integral com o PPP da escola?
- 8- Que aprimoramentos você poderia propor para melhor eficácia do PME no cotidiano escolar?
- 9- O envolvimento do aluno no PME possibilita a adoção de novos comportamentos em relação ao meio ambiente? Como isso pode ser notado no interior da escola?
- 10- Quais os atores sociais da escola que participam do Comitê Local que é necessário para a implementação da educação integral?
- 11- No âmbito do PME como é realizado na escola, quais os critérios usados para a escolha dos espaços potencialmente educativos para a realização das atividades? Foi estabelecida alguma parceria em virtude disso?
- 12- Como a escola promove o diálogo com a família dos alunos participantes?