Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escolas Sustentáveis: panorama da execução no estado da Bahia

Solange Alcantara Neves da Rocha[1]
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2492-2718

Carlos Frederico Loureiro[2]
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4640-6455

Laila Nazem Mourad[3]
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4175-0089

Fabio Fernandes Barbosa[4]
Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC)
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2232-8906

Resumo: Esta pesquisa teve por finalidade tecer um panorama da execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escolas Sustentáveis – em unidades escolares da rede estadual da Bahia. Para tanto, contou com um questionário como instrumento investigativo de coleta de dados e análise documental para geração de informações. A discussão foi conduzida com base em autores que abordam a Educação Ambiental (EA) sob a perspectiva da dialética-histórica, articulada com os resultados obtidos pelas escolas estaduais da Bahia que aderiram ao Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), o qual tive impactos positivos na execução do recurso do PDDE Escolas Sustentáveis e no fomento para EA desenvolvida, em 2010, pela Secretaria Estadual

[1] Doutora em Território, Ambiente e Sociedade pela UCSAL; Mestre em Ciências Biológicas pela UFBA. Desing em Sustentabilidade (Gaia Education), Especialista em Educação Ambiental, Professora da Educação Básica do Estado da Bahia e do Ensino Superior. E-mail: solrocha07@gmail.com

[2] Doutor em Serviço Social pela UFRJ, professor Titular do PPGE da UFRJ. Coordenador da Linha Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais do PPGE/UFRJ; Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade - LIEAS/UFRJ. E-mail: fredericoloureiro89@gmail.com

[3] Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É professora, pesquisadora, extensionista e líder do grupo de Territórios em Resistência do PPGTAS/UCSAL. E-mail: mourad.laila7@gmail.com

[4] Mestre em Ecologia e Biomonitoramento pela UFBA, Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior e Licenciado em Ciências Biológicas pela UCSAL. Professor da rede do Estado da Bahia. fabio.fernandes@enova.educacao.ba.gov.br; E-mail: ffbarbosa78@gmail.com

da Educação. Acreditamos em que consolidar a inclusão temática da EA, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pode contribuir para a visão crítica e transformadora da sociedade contemporânea.
Palavras-chave: Cidadania. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

PDDE Escuelas Sustentables: panorama de la ejecución en el estado de Bahía

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo brindar una visión general de la implementación del Programa Dinero Directo a la Escuela – Escuelas Sostenibles PDDE – en unidades escolares de la red estatal de Bahía. Para ello se basó en el cuestionario como instrumento investigativo de recolección de datos y análisis documental para generar información. La discusión se realizó a partir de autores que abordaron la Educación Ambiental (EA) desde una perspectiva dialéctico-histórica, articulada con los resultados obtenidos por las escuelas públicas de Bahía que adhirieron al Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) que tuvieron impacto positivo en la ejecución de el recurso del PDDE Escuelas Sostenibles y en la promoción de la EA desarrollado, en 2010, por la Secretaría de Educación del Estado. Creemos que consolidar la inclusión del tema EA en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela puede contribuir a una visión crítica y transformadora de las realidades de la sociedad contemporánea.
Palabras-clave: Ciudadanía. Educación Ambiental. Sostenibilidad.

PDDE Sustainable Schools: overview of execution in the state of Bahia

Abstract: This research aimed to provide an overview of the implementation of the Direct Money at School Program – PDDE Sustainable Schools – in school units in the state network of Bahia. To this end, it relied on the questionnaire as an investigative instrument for data collection and document analysis to generate information. The discussion was conducted based on authors who approach Environmental Education (EE) from a dialectical-historical perspective, articulated with the results obtained by state schools in Bahia that joined the National Program Escolas Sustentáveis (PNES) which had a positive impact on the execution of the resource from the PDDE Sustainable Schools and in the promotion of EA developed, in 2010, by the State Department of Education. We believe that consolidating the inclusion of the EA theme in the school's Pedagogical Political Project (PPP) can contribute to a critical and transformative view of the realities of contemporary society.
Keywords: Civic Engagement. Environmental Education. Sustainability.

Introdução

Promover uma educação para a cidadania, na qual se insere a Educação Ambiental, é tarefa desafiadora nos processos de ensino e aprendizagem, muito embora documentos oficiais – como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012) –, que orientam e regulamentam a Educação Básica no país, já apontem, há um tempo, nessa direção.

Conquanto exista consenso entre autores sobre a necessidade de uma educação para/na cidadania, como Conrado (2018), Loureiro (2003), Layrargues e Lima (2014), o processo educacional esbarra em diferentes entraves relacionados às condições materiais e

estruturais da escola e a uma formação cidadã que enfrente os problemas e desafios contemporâneos. Apesar das dificuldades enfrentadas que determinam as possibilidades, tanto os docentes, quanto a comunidade escolar baiana vêm desenvolvendo propostas e atividades que estimulam o pensar e a ação cidadã afinadas com as diretrizes legais da Educação Ambiental, em uma perspectiva crítica (Bahia, 2020).

No exercício de seu papel indutor de políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC) promoveu, em 2013, a ampliação de propostas, projetos e atividades pedagógicas no campo da Educação Ambiental (EA) ao criar, regulamentar e implementar o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES). O programa apresentou como principal objetivo "[...] incentivar as escolas brasileiras a realizarem sua transição para sustentabilidade socioambiental" (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2014, p. 1).

Com um direcionamento alinhado com princípios democráticos participativos, o PNES aproxima-se da corrente de Educação Ambiental Crítica, descrita por Sauvé (2005), assim como das abordagens de Siqueira, Campelo Júnior e Zanon (2019). Nesse sentido, diferentes autores vêm produzindo informações acadêmicas que adensaram a identificação da perspectiva crítica da Educação Ambiental nas atividades escolares, a fim de contribuir para a formação de indivíduos sobre a realidade que o cercam, por meio de um olhar crítico, emancipatório e transformador (Conrado, 2018; Layrargues e Lima, 2014; Lima, 2011; Loureiro, 2004; Machado, 2010). Contudo, uma aproximação com o campo crítico não implicou que tais autores deixassem de produzir fecundas análises problematizando e explicitando os limites e as potencialidades de tal política pública do MEC à época de sua formulação, principalmente quando pensada em suas intencionalidades pedagógicas, no conjunto das políticas de educação e em relação ao financiamento da educação pública (Menezes, 2015).

Nessa perspectiva, este artigo apresenta e discute o Panorama da Execução do Programa Dinheiro Direto nas Escolas – PDDE Escolas Sustentáveis, por meio do levantamento de dados referentes às escolhas dos itens financiáveis aliados a estratégias didático-pedagógicas de incentivo à participação e protagonismo juvenil, pelas Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA), constituídas nas unidades escolares da Bahia, região Nordeste do Brasil, e a adequação para sua transição para Escolas Sustentáveis

no currículo, na gestão e nas edificações que conformam o ambiente escolar. Nesse sentido, passaremos a descrever a estratégia metodológica utilizada nesse processo.

2 Procedimento metodológico

O número de escolas estaduais que receberam o recurso financeiro PDDE Escolas Sustentáveis, denominadas como "escolas pagas", atingiu um quantitativo de 263 unidades. No entanto, serão consideradas, neste artigo, as unidades escolares que responderam ao questionário, totalizando 219 escolas, distribuídas em 89 municípios da Bahia. O recorte temporal utilizou como critério o período de 2014 a 2018, correspondendo ao intervalo de tempo de adesão ao programa até a liberação do recurso e sua execução.

A revisão de literatura, do tipo integrativa (Soares, 2014), sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), constituiu a etapa inicial, bem como a coleta e análise de dados em documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), nas Resoluções CD/FNDE nº18/2013 e CD/FNDE nº18/214, e da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) – no relatório preliminar sobre o estado da arte da EA na Bahia, no levantamento situacional das escolas contempladas com o PDDE Escolas Sustentáveis, nas comunicações internas orientadoras para uso da plataforma PDDE Interativo, na programação e lista de presença de videoconferências realizadas e no site PDDE Interativo. É importante destacar que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke; André, 1986).

Para fins de levantamento sobre a execução do recurso e seus impactos nas unidades, foi elaborado um questionário, por meio do Google formulários, distribuído via mala direta, a fim de coletar informações sobre a situação de execução e desenvolvimento das atividades descritas nos planos de ação das unidades educacionais contempladas.

O questionário aplicado foi estruturado com doze questões: onze delas são fechadas, do tipo binária ou de múltipla escolha (caráter quantitativo); e uma aberta, de caráter qualitativo. A estrutura do questionário foi composta pelos seguintes elementos: perfil, identificação e localização do respondente; execução do recurso e plano de ação;

eixos estruturantes do PNES; dificuldades e oportunidades advindas do processo de execução do recurso.

Os dados foram discutidos à luz do método dialético-histórico, defendido e presente nas obras de teóricos contemporâneos do pensamento marxista que militam e fazem ampla defesa por uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, tais como os estudos de Loureiro (2003), Layrargues e Lima (2014), dentre outros.

Os dados foram analisados qualiquantitativamente. Tozoni-Reis (2008) caracteriza a pesquisa em educação, como essencialmente qualitativa, visto que, na interpretação dos fenômenos educativos, preocupamo-nos em explorar as ações educativas desvelando uma realidade diversa, dinâmica, complexa e específica, com o objetivo de compreender a realidade educativa da forma mais fiel e abrangente possível.

3 Resultados e discussão

A análise quantitativa contou com a organização de gráficos, que foram construídos a partir de filtros aplicados às perguntas constantes no questionário, as quais serão expostas a seguir.

A análise documental revelou que os documentos oficiais se resumiam a duas resoluções (CD/FNDE nº 18/2013 e CD/FNDE nº 18/2014), muito embora elas detalham o passo a passo para o cumprimento das etapas do PNES pelas Secretarias Estaduais de Educação, bem como as orientações para a adesão pelas unidades escolares.

Silva (2016) pondera a falta de assimilação das ideias da política das Escolas Sustentáveis no município de João Pessoa-PB, e atribui isso à falta de processos formativos para o detalhamento da proposta. Na Bahia, os implementadores estaduais afirmaram realizar processos formativos com os Núcleos Territoriais de Educação (NTE), e o detalhamento das ações com as escolas foi realizado por meio de videoconferência, o que possibilitou melhor difusão das informações. Segundo os membros da SEC/BA, tal iniciativa favoreceu, qualificou e motivou as unidades escolares à adesão ao PNES.

A análise de documentos da SEC/BA evidenciou ainda a existência de um projeto oriundo do processo de consolidação do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE). Lançado no ano de 2010, o ProEASE integrou a realização da

pesquisa, iniciada em 2010 e concluída em 2011, com 550 unidades escolares estaduais a fim de caracterizar a Educação Ambiental praticada e concebida nas escolas da Bahia. Em 2015, o ProEASE teve uma nova edição – revisada e ampliada – passando, em 2017, por Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 11/2017 – a constituir-se em diretrizes operacionais sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Os documentos revelaram que essas ações em conjunto serviram para a instituição organizar, manter e/ou redirecionar políticas públicas no campo da EA em curso, a qual incluía o "Projeto Juventude em Ação", cujo objetivo era fomentar a criação de COM-VIDA e elaborar a Agenda 21 nas escolas da Bahia, além de promover os encontros estaduais de COM-VIDA, que objetivavam o intercâmbio de experiências entre as unidades escolares.

A Bahia possui atualmente um total de 1052 escolas estaduais distribuídas em 417 municípios. Delas, 378 estavam aptas a participar do PNES/PDDE Escolas Sustentáveis (Bahia, 2020). No entanto, as unidades que se encontram com o *status* de "escolas pagas", ou seja, com o plano de ação aprovado e recebido o recurso do PDDE Escolas Sustentáveis, totalizaram 261 das estaduais. Destas, 219 responderam ao questionário sobre o levantamento situacional das unidades escolares contempladas no Programa, correspondendo a 83,9% das escolas pagas distribuídas em 89 municípios do Estado, em uma cobertura correspondente a 21,3% do total de municípios baianos, envolvendo 26 Territórios de Identidade da Bahia. Analogamente a isso, dos 27 Núcleos de Educação Territorial (NTE), 26 tiveram escolas presentes na pesquisa.

Para a apresentação dos resultados referentes ao questionário, as perguntas foram agrupadas em **três subseções**.

Quadro 1: Divisão das subseções por categoria de questões

SUBSEÇÕES	CATEGORIAS
Subseção 1	Execução do recurso e do plano de ação.
Subseção 2	Dimensões/ Eixos do PNES: Gestão, Currículo e Espaço Físico.
Subseção 3	Impacto das ações, dificuldades e oportunidades advindas do processo de execução do recurso.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A **subseção 1** reúne indagações que favorecem a análise sobre as execuções do recurso e do plano de ação. Nesse sentido, para o questionamento se "A unidade escolar possui o(a) mesmo(a) diretor(a) da época em que foi elaborado o Plano de Ação do PDDE Escola Sustentável?", o percentual de resposta – considerada a totalidade dos respondentes – foi de 55,7% para Sim e 44,3% para Não. Essa pergunta torna-se estruturante em função de o repasse do recurso ter ocorrido em um intervalo temporal de 2014 a 2017, período de possíveis mudanças na gestão da unidade escolar. A permanência do gestor da época da adesão ao Programa favorece o processo de execução do plano de ação e do recurso, em razão do sentimento de pertença ao ato administrativo.

Acerca da pergunta – "O Plano de Ação foi executado?" –, obteve-se um percentual de 49,3% de respondentes que afirmaram ter executado o plano de ação, enquanto 40,2% destacaram a execução parcial, e 10,5% informaram não o ter executado. Acredita-se em que o percentual de 50,7% dos executados parcialmente e o dos não executados tenham relação com uma possível troca do(a) gestor(a) da unidade escolar, no período de execução do recurso. Isso se valida com a observação de Silva (2016, p. 131), ao analisar a implementação do PNES em escolas de João Pessoa-PB, destacando a troca de professores durante a sua operacionalização como um dificultador para a consecução plena das ações.

Quanto à questão aberta – *"Se a sua unidade escolar não executou o recurso financeiro, explique-nos o porquê"* – (a fim de colher informações mais precisas sobre as realidades da não execução do recurso), das 48 escolas respondentes que explicaram sobre a não execução do recurso, a maioria delas apresentou justificativa que versava sobre a troca de gestores(as) e/ou professores(as) à frente da ação. O segundo lugar na justificativa foi acerca do repasse tardio do recurso e/ou a pendências administrativas da unidade escolar; e o terceiro lugar versou sobre problemas físicos e logísticos.

As justificativas levantadas confirmam substancialmente os percentuais explicitados na questão anterior. As principais alegações aqui listadas também foram objeto de discussão na dissertação de mestrado de Silva (2016) e na sessão "Desafios e Dificuldades", na qual gestores e professores entrevistados relatam os principais problemas. Essas realidades apontam para a necessidade da inserção, no PNES, de uma linha de ação de acompanhamento e apoio às unidades escolares a fim de auxiliá-las na solução dos

problemas do percurso operacional de execução. Wiziack (2015), ao realizar estudo de caso em uma escola participante do processo formativo Escolas Sustentáveis e COM-VIDA, apontou, em suas considerações, essa necessidade do acompanhamento e da avaliação das ações governamentais para a efetivação de suas finalidades nas escolas públicas brasileiras.

A questão – "O Plano de Ação foi executado levando em consideração os três eixos da Escola Sustentável: Espaço Físico, Currículo e Gestão?" – obteve os seguintes percentuais de respostas: 85,8% dos respondentes afirmaram ter realizado a execução incluindo os três eixos e 14,2% informaram não ter feito a execução contemplando os três eixos para a sustentabilidade nas escolas, proposto no PNES. O elevado percentual de respondentes afirmando que a execução do Plano de Ação contemplou os três eixos é relevante, porque atende o previsto no *Manual de Orientações* publicado sob a Resolução CD/FNDE nº 18, de maio de 2013: "A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo" (Brasil, 2013, p. 2).

Silva (2016, p. 111), ao investigar e acompanhar a implementação do Programa Escolas Sustentáveis em quatro escolas no município de João Pessoa-PB, constatou que "[...] em nenhuma das quatro escolas houve a integração das três dimensões sugeridas pelo Programa". A autora, ao considerar que os documentos oficiais oferecem orientações determinantes sobre a inserção dos três eixos nas ações propostas, tece o seguinte questionamento: Será que as Unidades Escolares realmente orientaram-se com base nas escolas sustentáveis, conforme sugerido pelo Programa? Ou modificaram-se de acordo com seus contextos? A possível resposta da autora para isso centrou-se na necessidade de processo formativo. A autora finaliza ressaltando que "[...] o diferencial da proposta desse programa para a concretização de uma EA transformadora, é a articulação das três dimensões sugeridas, elas precisam acontecer de modo interligado e integrado" (Silva, 2016, p. 138).

Com relação à indagação – "Houve alteração no seu Plano de Ação?" –, a maioria dos respondentes (78,1%) assinalou não haver alterado o plano de ação. Os que realizaram alterações no plano somaram 21,9%. Considerando o ano de inscrição (2014) e o de repasse do recurso (2016/2017), o percentual de ajustes ao plano foi pequeno, mantendo-se, em sua grande maioria, os planos que foram aprovados pelas instâncias estadual e federal.

A **subseção 2** reúne tópicos sobre as dimensões do Programa. Dada a relevância dos resultados nesta etapa da pesquisa, estes serão ilustrados por gráficos.

Para o questionamento relativo às atividades propostas para a ação: "Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), o que dizer da execução?", obteve-se um percentual de 55,7% dos respondentes que consideraram que a ação apoiar as COM-VIDA foi parcialmente executada; já 26,5% assinalaram ter sido plenamente executado. O somatório desses dois percentuais atinge o percentual de 82,2% do total dos entrevistados que obtiveram uma boa execução para essa ação.

Cabe destacar que as dimensões estruturantes da Escola Sustentável no PDDE Interativo foram caracterizadas por atividades correspondentes. Dentre elas, a dimensão da gestão está representada pela seguinte atividade: Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA). Tal ação representa o núcleo de gestão democrática de todas as propostas voltadas para a transição para escolas sustentáveis, o qual é constituído pela comunidade escolar, pela comunidade do entorno à escola e protagonizada por crianças, jovens e/ou adolescentes. A COM-VIDA tem por finalidade precípua planejar e implementar a Agenda 21 na unidade escolar (Brasil, 2007, p.08). De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 18/2013, a assistência financeira a projetos de Educação Ambiental deve contar com a COM-VIDA na gestão do processo.

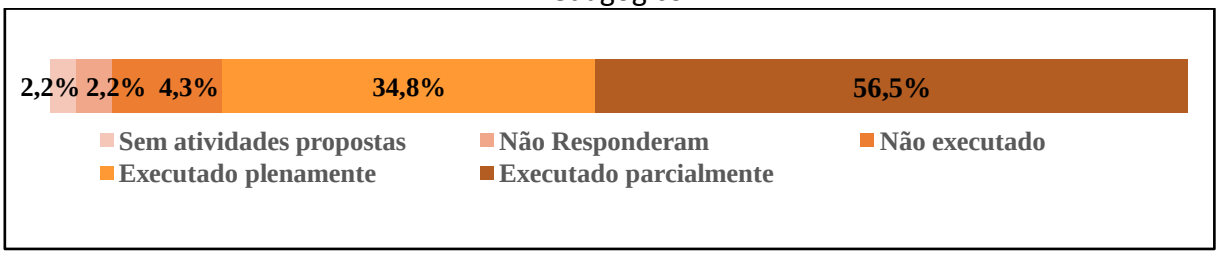
Reconhecendo que a transição para a sustentabilidades das escolas passava pela criação, pelo fomento e fortalecimento das COM-VIDA, a SEC/BA implementou, em 2010, uma política de assistência financeira às escolas, por meio do Projeto Juventude em Ação, que até no ano de 2016 estimulou a formação de 506 mil e 68 estudantes para a criação e o fortalecimento das comissões nas escolas (Bahia, 2020, p. 118). Vale destacar que essa política de fomento foi consolidada pelo Decreto Estadual nº 19.083/2019, que regulamenta a Lei nº 12.056/2011 e institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia.

A análise de documentos internos da Secretaria Estadual da Educação (SEC), por meio do documento preliminar sobre o estado da arte da EA em escolas estaduais da Bahia, revelou que foi desenvolvido, em setembro de 2010, um projeto de pesquisa sobre a Educação Ambiental nas escolas do estado. Com base nisso, a questão 28 trazia a seguinte

pergunta: “Sua escola já tem Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA?”; dos 550 questionários respondidos, cerca da metade das escolas que integravam a amostra declarou possuir Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, reforçando a tese de que isso teria se tornado a principal estratégia de organização, participação e internalização da EA nas escolas na Bahia. Acredita-se em que o resultado expressivo para a execução da ação “Apoio e fortalecimento das COM-VIDA” tenha sido impulsionado, principalmente, pela política estadual instituída em anos anteriores.

As respostas ao questionamento “Em relação às atividades propostas para a ação: promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político pedagógico da escola, o que dizer da execução?” revelaram que, somadas as categorias de execução plena e parcial, obteve-se um total de execução de 91,3%, tendo o Gráfico 1 apresentado os percentuais obtidos.

Gráfico 1: Percentuais obtidos para execução da ação inclusão da EA no Projeto Político Pedagógico



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Vale aqui destacar a categoria “Executado Plenamente”, a qual obteve o melhor percentual das três ações financiáveis: 34,8%. Essa é uma ação de extrema relevância do ponto de vista didático-pedagógico por ter a intencionalidade de vincular, articular e originar as atividades realizadas aos conteúdos e elementos curriculares que devem ser objetos da formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e transformadores das suas realidades. Em âmbito nacional, as DCNEA (Res. CNE/CP nº 02/2012) apresentam, no objetivo II, o direcionamento de “[...] estimular a reflexão crítica e propositiva [...] para que a concepção de EA como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes”.

Na Bahia, a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei nº 12.056/2011), no capítulo IV, art. 18, determina que “os sistemas formais de educação devem promover a inserção da

Educação Ambiental no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico das escolas, em todos os níveis e modalidades de ensino" (Bahia, 2011, p. 24). Do mesmo modo, a Resolução CEE nº 11/2017, em seu art. 1º, §1º, destaca que "a Educação Ambiental, componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, deve estar presente de forma articulada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e inserida no Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico [...]" (Conselho Estadual de Educação, 2017), destacando a relevância estrutural dessa ação.

O resultado obtido pelas escolas da Bahia pode ser reflexo do trabalho iniciado pelo Projeto Juventude em Ação, o qual fomentou a formação de COM-VIDA, e, portanto, de processos que impactam o currículo vivo da escola, associados aos marcos legais, de cunhos nacional e estadual. Tais processos podem ter gerado um lastro receptivo a essa ação nas unidades escolares do estado, culminando no resultado expresso na pesquisa.

Quanto ao tópico sobre a execução das atividades propostas para a ação: "Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos sólidos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes?", os percentuais revelaram que a maioria dos respondentes (64,8%) realizou a execução parcial dos recursos. A execução plena atingiu 20,1%, e aqueles que não conseguiram executar ficaram na ordem dos 12%, índice relativamente baixo, considerando os meandros operacionais que fogem um pouco da rotina administrativa da escola.

Em que pese as possíveis dificuldades operacionais e financeiras para essa ação, que perpassam desde processos de cotação de valores de serviços e insumos materiais na linha de dotação orçamentária de custeio (80% de serviços e materiais de consumo) e/ou capital (20% de bens duráveis) até o entendimento para recolhimento de impostos e contribuições dos prestadores de serviços, conforme recomenda Resolução CD/FNDE nº 18/2013, consideramos satisfatórios os números obtidos, haja vista o somatório das categorias Parcial e Plenamente Executado atingirem, aproximadamente, 85% de execução.

Vale destacar que a adequação da estrutura física dos espaços escolares aos critérios ambientais configura-se em um direcionamento pró-sustentabilidade. Todavia, só assume significância e consistência educativa se essas iniciativas forem articuladas e integradas, de maneira sinérgica, interdependente e coesa, aos conteúdos prioritários dos componentes

curriculares e com a gestão escolar (Moreira, 2011). Daí a importância de atividades articuladas, imbricadas e assentadas nos três eixos basilares do Programa Escola Sustentável.

Quando perguntados sobre se "Esta unidade escolar já se considera Escola Sustentável?", os valores percentuais obtidos foram, aproximadamente, 70% para o "Não" e 30% para o "Sim".

Podemos inferir que o resultado obtido condiz com a lucidez dos respondentes, que vivem a realidade das escolas, mas ainda não se percebem como uma escola sustentável, haja vista a implementação da sustentabilidade nas escolas, integrando currículo, gestão e espaço físico, de forma articulada, integrada, continuada e permanente, não ser algo simples de se instituir e constituir, considerando a dinâmica escolar e o processo de desvalorização do trabalho docente e da educação pública que se concretiza no espaço da escola, fatores os quais não podem ser desconsiderados nesta análise. A transição para escolas sustentáveis consiste em um fenômeno processual, reflexivo e contínuo, que não se esgota em poucas ações voltadas à sustentabilidade.

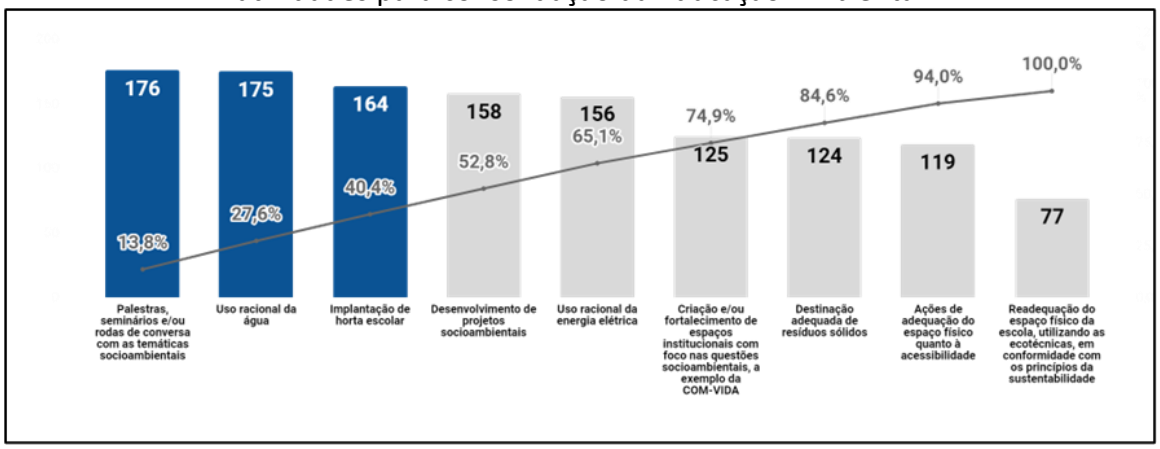
Silva e Silveira (2016, p. 297), ao entrevistar professores de uma escola em Minas Gerais, a fim de analisar a implementação de espaços educadores sustentáveis, perguntou se os docentes reconheciam a escola como sustentável após as intervenções: como respostas, obteve 80% delas para o "Sim", e 20% para o "Não". Os que responderam negativamente, argumentaram que "o conceito de sustentabilidade é muito amplo, mesmo a escola estando no caminho certo, ainda está em processo para tornar-se uma escola sustentável". Tal argumento corrobora com parte da nossa interpretação acerca da semelhante pesquisa feita em escolas da Bahia, as quais, em sua maioria, optaram pela negativa. No nosso entendimento, estas demonstraram maturidade conceitual diante da complexidade que envolve as escolas e do estado de crise por que passa a educação no Brasil, realidade vivida na Bahia.

Passemos agora a analisar a **subseção 3**, sobre o impacto das ações, as dificuldades e oportunidades advindas do processo de execução do recurso.

Questionados sobre "De que maneira a comunidade escolar pretende consolidar a Educação Ambiental?", a principal atividade presente no maior número das escolas respondentes a essa questão, 176 escolas (das 219) revelaram que "Palestras, seminários

e/ou rodas de conversa com as temáticas socioambientais" foram as atividades escolhidas para a consolidação da EA nas escolas pesquisadas. Em segundo lugar, a opção "Uso racional da água" foi a mais votada, e, em terceiro, aparece a "Implantação de horta escolar". As respostas estão ilustradas no Gráfico 2, explicitando as atividades mais frequentes nas escolas que responderam ao questionário.

Gráfico 2: Valores quantitativos das unidades escolares e percentuais acumulados das atividades para consolidação da Educação Ambiental



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Observa-se que, entre as três atividades mais apontadas, não há uma discrepância significativa. A análise dos dados revela que as três primeiras atividades estão elencadas no eixo Currículo e correspondem à ação financiável do PDDE Escola Sustentável – promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola. As três atividades concentram 40,4% do acumulado das escolhas feitas pelas escolas a fim de consolidar a Educação Ambiental em seus espaços. Esse dado correlaciona-se com o obtido na pergunta sobre a execução dessa ação, atingindo um somatório de execução de 91,3%, e destes, 34,8% foram para a categoria plenamente executado, sendo que foi o maior registrado para as três ações nessa categoria. Portanto, considera-se significativamente satisfatório no que se refere ao escopo de análise e alcance desta pesquisa.

Outro aspecto a ser considerado, na interpretação dos dados, faz referência à análise de documentos do órgão central: por meio da pesquisa feita no ano de 2010, com 550 escolas estaduais, quanto às motivações para se desenvolver a EA, as escolas elegeram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como a segunda motivação, atingindo 22,5% das escolhas. Quando questionadas sobre o modo de realização da EA, o segundo lugar obteve 15,6% para

inserção da EA no PPP, de acordo com a SEC – Documento Preliminar da Pesquisa. Os resultados obtidos, em 2010, são ratificados nesta pesquisa, denotando uma tendência das escolas da Bahia pela adoção de ações mais estruturantes, do ponto de vista pedagógico, visto que elegem o PPP como instrumento aglutinador das intencionalidades em EA. Nesse contexto, Veiga (2007, p.13) explica que o Projeto Político-Pedagógico, como processo democrático de decisões, deve propor uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias no ambiente escolar, dialogando, assim, com uma visão transformadora e emancipatória da EA.

O uso racional da água aproxima-se da ação que protagonizou o primeiro lugar, ficando em segundo por apenas uma escola. Tal posição é de grande relevância para essa temática visto que a escassez de água constitui um problema de ordem mundial, e, no Brasil, a região do Nordeste, na qual se localiza o estado da Bahia, a seca é um dos maiores problemas socioambientais. Nesse sentido, o uso racional da água constitui um tema de grande importância, já que muitos municípios participantes da pesquisa integram a região do semiárido baiano.

A horta escolar, ocupando o terceiro lugar das atividades para a consolidação da EA, pode ser reflexo da política de incentivo fomentada pela gestão estadual, em 2016, com o Projeto “Hortas Escolares: Plantar, Cuidar e Cuidar-se”, cujo objetivo foi de estimular a implantação de hortas nas unidades escolares como eixo de práticas pedagógicas contextualizadas, em consonância com o Plano Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional da Bahia. Em que pese a relevância da alimentação dos estudantes, a estes precisam ser oportunizadas reflexões sobre os contextos sociais que envolvem a escassez e a cadeia de produção de alimentos no Brasil e no mundo, bem como sobre os impactos socioambientais devido ao uso de agrotóxicos. Desse modo, buscam-se formar cidadãos críticos e capazes de avaliar, pensar alternativas e tomar decisões por modelos de produção socioambientalmente sustentáveis. Logo, considerando o marco legal da EA e a perspectiva teórica aqui adotada, a escola é o espaço para difusão desses saberes e da formação cidadã. (Andrade, Nunes-Neto, Almeida, 2018; Conrado, 2018).

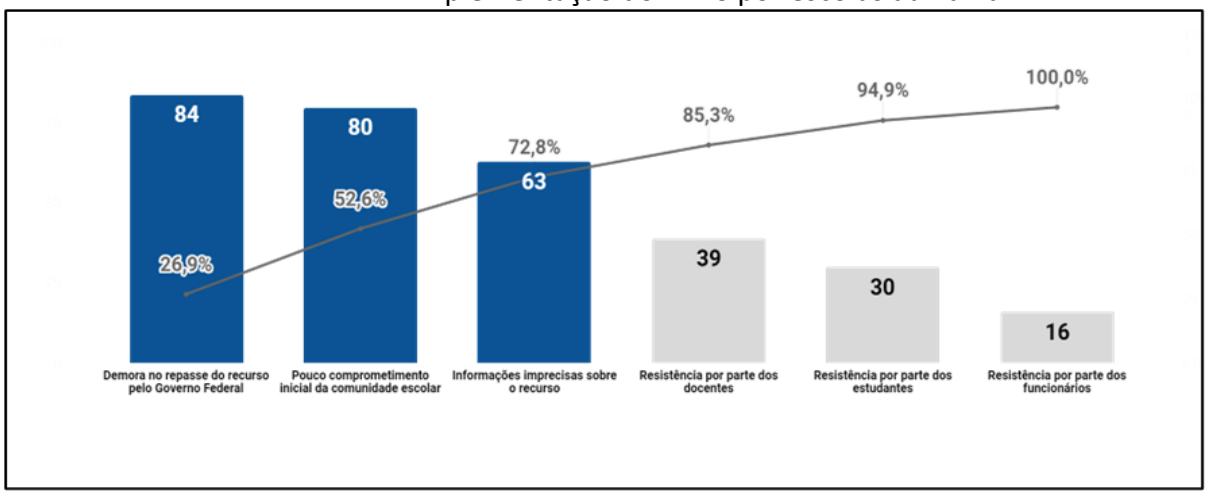
O tema “Uso de Agrotóxicos” compõe o escopo dos problemas socioambientais que devem ser trabalhados no espaço da horta escolar, na perspectiva da segurança alimentar, propiciando o desenvolvimento da visão crítica, transformadora e emancipatória, inerente ao campo da EA. Tal posicionamento está em consonância com Loureiro (2003, p.42) quando afirma que “a práxis educativa transformadora [...] trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea”. Desse modo, propiciar uma discussão e teorização histórica sobre o uso de agrotóxicos e o papel do agronegócio, nesse contexto, revela a ação educativa de que “educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo”(Loureiro, 2004). Para Jacobi e Grandisoli (2020, p. 16), “[...] a horta escolar aproxima as pessoas, estimula o diálogo e a troca de saberes na direção da criação de práticas coletivas mais Sustentáveis”.

A ação “Criação e fortalecimento da COM-VIDA” assumiu a sexta posição das escolhas. Esse resultado pode ser interpretado sob a perspectiva de que as escolas da Bahia já realizaram processos intensos de formação das COM-VIDA, e estas já podem encontrar-se estruturadas, atuando como instâncias intermediadoras na consolidação da EA nas escolas.

Já a ação relativa à adequação dos espaços físicos ficou em último lugar, atingindo apenas 6% do acumulado das escolhas. Esse fato pode ser elucidado pela dinâmica operacional para a adequação do espaço físico. Silva e Silveira (2016) destacam que um dos dificultadores apontados foi a operacionalização financeira e o pagamento de serviços que envolvem a ação Adequação do Espaço Físico. Essa pode ser a justificativa para o posicionamento dessa ação no ranking das atividades utilizadas para consolidação da EA.

Quando perguntados sobre “Quais foram as dificuldades enfrentadas na implementação do programa na unidade escolar?”, o item que desponta como principal dificuldade enfrentada pela maioria das escolas, durante o processo de implementação do programa, foi a demora no repasse dos recursos pelo Governo Federal, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Valores quantitativos e acumulados referentes às dificuldades enfrentadas na implementação do PNES por escolas da Bahia



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

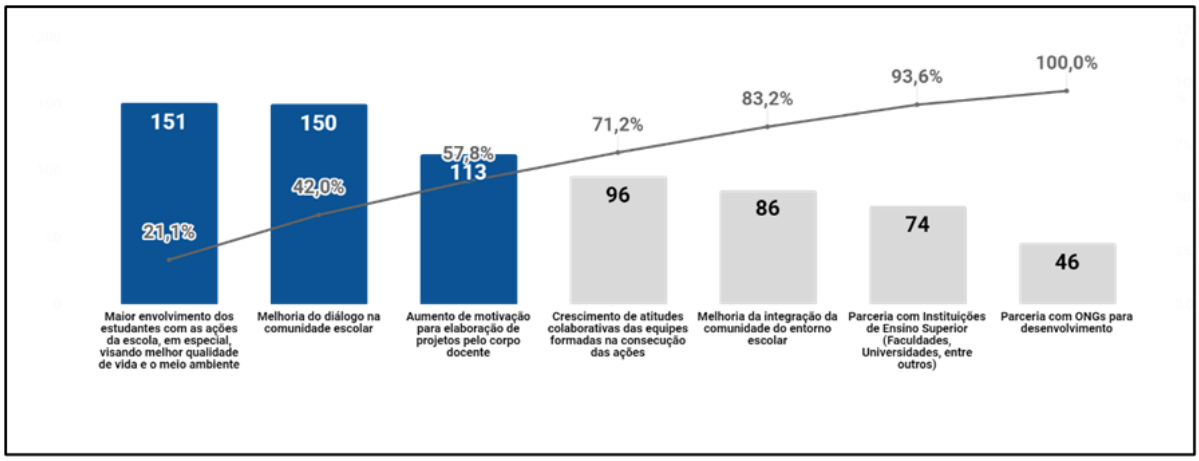
Concernente também a aspectos financeiros, Silva (2016) apresentou, como dificuldade na implementação do PES, a falta de continuidade das atividades que, por sua vez, foi associada à falta de condições financeiras para mantê-lo. Loureiro (2003, p.12) afirma que a Educação Ambiental, em sua gênese, foi caracterizada pela ausência de dotação orçamentária alocada em programas que a integrassem nas políticas públicas sociais. Esses dificultadores, relacionados à burocracia da máquina pública e às prioridades distintas no uso orçamentário, podem conduzir as unidades escolares à desmotivação e a problemas no processo de implementação e execução da EA. isso implica a ocorrência da terceira dificuldade mais apontada: "Informações imprecisas sobre o recurso" (intimamente interligada à primeira). Vale destacar que as três primeiras dificuldades apontadas concentram um acumulado de 72,8%, restando apenas 27,2% para as demais categorias, salientando que as três últimas categorias remetem a comportamentos que integram o ambiente escolar. Assim, a principal dificuldade enfrentada não estava ao alcance de solução direta pela comunidade escolar, mas vinculada aos canais de desdobramento das políticas públicas que a acessam. Considerando uma política pública educacional, esta precisa estar em consonância com os processos e as rotinas, sobretudo, das escolas públicas. Portanto, o resultado obtido em escolas da Bahia sugere atenção do setor responsável a fim de

averiguar se as políticas públicas educacionais foram efetivamente alinhadas à realidade administrativa da escola de forma a favorecer o fluxo operacional nesse ambiente.

O tópico "Pouco comprometimento da comunidade escolar" foi apontado como a segunda maior dificuldade enfrentada pelas escolas. Esse dado também foi citado por Machado (2014), quando salienta o "pouco envolvimento e a participação da comunidade escolar" como um dos três principais entraves para a implementação do programa. Estratégias de envolvimento e processos de participação da comunidade escolar, nas etapas iniciais de planejamento e escolhas das ações, podem gerar um sentimento de pertença e melhor envolvimento da comunidade escolar. A participação proposta estabelecida implica a partilha de poder, conforme descreve Loureiro (2004); desse modo, a participação precisa ser efetiva, em todas as etapas, para que se vislumbre a superação dessa dificuldade.

As respostas à questão "Quais foram as oportunidades identificadas na realização das ações propostas pela unidade escolar?" são ilustradas no Gráfico 4, no qual se verificam as escolhas dos pontos considerados oportunos pelas unidades escolares participantes da pesquisa.

Gráfico 4: Oportunidades identificadas pelas unidades escolares com a execução do PDDE Escolas Sustentáveis



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

"Maior envolvimento dos estudantes com as ações da escola" foi a oportunidade apontada por 151 das unidades respondentes, seguida de "Melhoria do diálogo na unidade escolar e aumento da motivação para elaboração de projetos". As três situações elencadas totalizam, aproximadamente, 58% do acumulado das oportunidades geradas com a implementação do PNES, apontadas pelas escolas da Bahia. As três estão inter-relacionadas

e são fundamentais para que as ações e atividades prosperem, ganhem qualidade e continuidade no ambiente escolar. São atitudes não tão fáceis de serem alcançadas no âmbito da comunidade escolar, pois requerem engajamento, o qual implica não só identificação com o processo pedagógico criado, mas também compromisso e responsabilidade com o que se faz. Reconhecendo que o engajamento constitui uma das intencionalidades de ações propostas pela EA, Layrargues e Lima (2014, p.3) afirmam que historicamente a EA retirou do campo ambientalista os elementos simbólicos e institucionais mais significativos da sua identidade, muito embora se configure, no ambiente educacional, a partir de um *ethos* específico que lhe confere uma identidade diferenciada da ambientalista, tornando-a um campo relativamente autônomo, uma vez que envolve objetivos de aprendizagem e formação cidadã.

Analisando as entrevistas com gestores e professores de escolas públicas de João Pessoa, Silva (2016, p. 127) destacou que o "[...] benefício citado pelos professores foi sobre o envolvimento dos alunos na realização das atividades". Porém constatou, nos depoimentos, que a principal contribuição do programa foi a mudança no comportamento dos estudantes. Todavia, a autora constatou também, em sua análise, que a referência ao comportamento estava mais voltada à atitude individual dos estudantes, no que se refere ao fechamento de torneira para evitar desperdício de água, recolhimento e seleção do lixo para reciclagem, dentre outras. Layrargues e Lima (2014, p. 8) ressaltam que essas alterações comportamentais, por si só, não conduzem a uma reflexão sobre os contextos sociais, políticos e culturais, uma vez que "não incorporam as posições de classes e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise".

Silva e Silveira (2016, p. 29), investigando a implementação de Espaços Educadores Sustentáveis em escolas públicas de Minas Gerais, destacou, dentre os relatos dos professores, que as ações e os projetos financiados pelo programa despertaram nos estudantes "[...] mais interação com o conteúdo, considerando um envolvimento receptivo, com entusiasmo, acolhimento, motivação, participação e valoração nas atividades desenvolvidas".

Neste trabalho, não podemos aferir a qualidade do direcionamento dado às atividades e ações durante a implementação do PDDE/PNES. No entanto, podemos inferir,

pelos dados oferecidos pelos respondentes, que o Programa favoreceu o aumento do diálogo e da participação em projetos e ações que envolvem a Educação Ambiental na Bahia.

Considerações finais

Pode-se considerar que ações diagnósticas sobre o estado da arte da EA na Bahia e o estímulo à formação de COM-VIDAs que antecederam ao lançamento do PNES, muito provavelmente, favoreceram a adesão e execução das escolas ao PNES e impactaram positivamente nelas.

As questões sobre execução do recurso revelaram que a maioria dos respondentes teve êxito nessa categoria. Isso revela, de modo geral, que a execução ocorrera de forma satisfatória e possibilitou a concretude das atividades presentes nos planos de ação. Concernentes aos planos de ação, estes, em sua grande maioria, apresentavam os três eixos que caracterizam a Escola Sustentável e, em tese, tiveram as atividades executadas conforme a determinação presente no manual.

Das ações financiáveis, como "promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político da escola"**,** ela se revelou com mais adesão ou receptividade pelas unidades escolares. Essa conclusão é importante por estar em consonância com a pesquisa realizada pela SEC/BA (2010-2011), revelando o anseio das escolas pela inserção da EA no PPP, fruto de um trabalho de base, que culminou com formação de COM-VIDA, e a presença na Política Estadual de Educação Ambiental que determina a inserção da EA no PPP. Um outro dado que reforça esse entendimento foi revelado nas três primeiras atividades elencadas para a consolidação da EA, as quais se encontram discriminadas no eixo financiável do PPP. Acreditamos que a inclusão da temática da EA, no PPP escolar, corresponde à escolha mais expressiva nesta pesquisa, remetendo a uma tendência estruturante de relevância para o futuro da EA nas escolas baianas, visto que é o eixo que pode revelar e tecer, por meio do trato com os conteúdos, uma visão crítica e transformadora das realidades da sociedade contemporânea.

Outro resultado obtido nesta pesquisa o qual consideramos relevante (do ponto de vista de visão crítica) se deu em relação à escola, quando perguntadas se já se consideram sustentáveis: a maioria delas optou por responder que não. Entendemos que atingir esse

status implica atuar na dinâmica complexa que envolve a escola e enfrentar as formas de precarização da educação pública brasileira. Desse modo, tal resultado sugere que o reconhecimento das escolas estaduais baianas como sustentáveis aproxima-se de uma percepção crítica e politizada.

As dificuldades citadas, portanto, giram em torno do repasse tardio do recurso. Nesse sentido, recomenda-se inserir uma linha de ação, de acompanhamento e apoio às unidades escolares, no PNES, articulada com as Secretarias Estaduais de Educação, com o fito de promover agilidade e eficácia à dinâmica de repasse e execução financeira.

No panorama das escolas da Bahia, o PNES gerou oportunidades e visibilidade às ações delas. No entanto, as oportunidades mais prementes apontadas pelas unidades participantes e com impacto para a continuidade das ações foram o maior envolvimento dos estudantes nas atividades e a melhoria do diálogo dos professores com a comunidade escolar. Sabe-se que incitar o envolvimento e a participação dialógica constitui uma ação fundamental ao exercício da cidadania. Assim, as escolas estaduais da Bahia que aderiram ao PNES tiveram impacto positivo na execução do recurso do PDDE Escolas Sustentáveis, o qual teve grande contribuição da política estruturante de fomento para EA disparada em 2010, pela SEC.

Conclui-se que, o PNES, no contexto da política do estado baiano, diferentemente de outros estados, favoreceu a inserção da EA, no PPP, e a ampliação do diálogo com os envolvidos e da participação deles, o que produz abertura para novas possibilidades na conformação de políticas públicas para a área e para uma cultura escolar favorável ao diálogo, aspecto muito importante do ponto de vista da Educação Ambiental.

Referências

ANDRADE, M.A.S., NUNES-NETO, N.; ALMEIDA, R.O. **Uso de agrotóxicos:** uma questão sociocientífica para o Ensino Médio. *In:* CONRADO, D.M.; NUNES-NETO, N. Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, pp. 121-144. ISBN 978-85-232-2017-4. Disponível em: https://books.scielo.org/id/n7g56/pdf/conrado-9788523220174-06.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

BAHIA. Casa Civil. **Números da Bahia 2007/2020**. Salvador, 2020. Disponível em: http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/NumerosdaBahia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BAHIA. Decreto nº 19.083, de 06 de junho de 2019. Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: Salvador, BA, ano 53,·n. 22.676, 7 jun. 2019.

BAHIA. **Lei nº 12.056, de 7 de janeiro de 2011**. Institui a política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Salvador, 2011. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1026482/lei-12056-11 Acesso em: 26 set.2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Escolas Sustentáveis**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/documentos/imprensa-223/1573-manual-escola-sustentavel-2922/file. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/2012, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC; CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola:** construindo Agenda 21 na escola. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: MEC, CGEA, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao7.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

CONRADO, Dália Melissa. **Questões sociocientíficas na educação CTSA**: contribuições de um modelo teórico para o letramento científico crítico. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) –Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24732/1/Tese-DaliaMelissaConrado-2017-QSC-CTSA-Final.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (BA). **Resolução nº 11/2017, de 17 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador/BA, 2017**.** Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_11_2017_e_Parecer_CEE_N_16_2017__1.pdf Acesso em: 10 ago. 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Deliberativo. **Resolução nº 18/2014, de 3 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis, a escolas públicas da educação básica. Brasília: MEC; FNDE, 2014. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/1ccr/pdde.html. Acesso em: 30 ago. 2022.

JACOBI, P. R.; GRANDISOLI, E. Prefácio. *In*: LAHAM, B.; AIRES, F.; SOTO, G.; (org.). **Sustentabilidade, gestão pública e hortas escolares**: perspectiva diante da crise socioambiental. São Paulo: Instituto de Biociências, 2020. p. 15-16.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?. Acesso em: 5 set. 2022.

LIMA, G. F. da C. **Educação Ambiental no Brasil**: formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 1, p. 13-20, nov. 2004. Disponível em: https://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/revbea_n_zero.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma Educação Ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897. Acesso em: 19 ago. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. T. **Educação Ambiental**: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo. Piracicaba. 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-07072014-114108/publico/Julia_Teixeira_Machado_versao_revisada.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

MACHADO, R. Proposições conservadora e crítica em Educação Ambiental: discussão das duas possibilidades em um mesmo espaço. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 23-46, 2010. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/5872/3740. Acesso em: 10 ago. 2022.

MENEZES, A. K. **Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais**: reflexões sobre o programa governamental das escolas sustentáveis sob a ótica da justiça ambiental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12185. Acesso em: 1 set. 2022.

MOREIRA, T. Escola sustentável: currículo, gestão e edificação. **Salto para o Futuro: espaços educadores sustentáveis**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 7, p. 17-21, p. 17-22, jun. 2011. Disponível em: https://docplayer.com.br/11506869-Issn-1982-0283-espacos-educadoressustentaveis.html. Acesso em: 24 jun. 2022.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. (org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SILVA, L. F. G. da; SILVEIRA, A. Implantação de espaços educadores sustentáveis: estudo de caso em uma escola pública do município de Poços de Caldas, MG. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, Santa Maria, RS, v. 15, n. 1, p. 288-301, jan./abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2236130819488. Acesso em: 4 set. 2022.

SILVA, M. A. da. **Políticas públicas de Educação Ambiental:** o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP. 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144615. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOARES, C. B. *et. al*. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, SP, v. 48, n. 2, p. 335-345, 2014. Disponível em DOI: 10.1590/S0080-623420140000200020. Acesso em: 30 set. 2024.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108279/ISSN2177-580X-2008-3-1-155-169.pdf?. Acesso em: 10 set. 2022.

VEIGA, I. P (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

WIZIACK, S. R. de C. **O que fazer docente no currículo da Educação Ambiental**: potencialidades e tensões. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 2015. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/16702-suzete-rosana-de-castro-wiziack.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

Submetido em: 20-03-2024.
Publicado em: 17-04-2025.