



MESTRADO EM CIÊNCIAS
AMBIENTAIS E SAÚDE

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E SAÚDE**

**SAÚDE E MEIO AMBIENTE NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ-MA**

REGINA CÉLIA COSTA LIMA

GOIÂNIA
2015



MESTRADO EM CIÊNCIAS
AMBIENTAIS E SAÚDE

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E SAÚDE**

**SAÚDE E MEIO AMBIENTE NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ-MA**

REGINA CÉLIA COSTA LIMA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Longhin

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

GOIÂNIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Lima, Regina Celia Costa.

L732s Saúde e Meio Ambiente no currículo de escolas públicas do ensino fundamental em Imperatriz - MA [manuscrito] / Regina Celia Costa Lima – Goiânia, 2014.
105 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Strito Senso* em Ecologia e Produção Sustentável, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Longhin”.
Bibliografia.

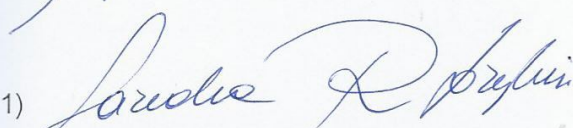
1. Escolas públicas. 2. Currículos. 3. Saúde ambiental. I.
Título.

CDU 37.016:502/504(043)

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E SAÚDE
DEFENDIDA EM 06 DE FEVEREIRO DE 2015 E CONSIDERADA

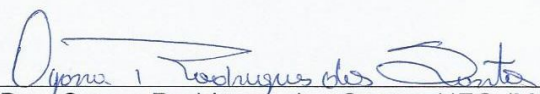
Aprovada PELA BANCA EXAMINADORA:

1)



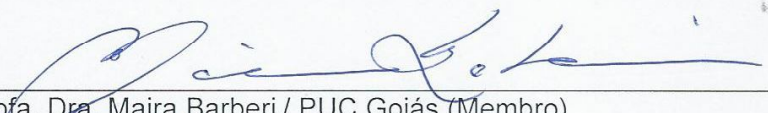
Profa. Dra. Sandra Regina Longhin / PUC Goiás (Presidente)

2)



Profa. Dra. Oyana Rodrigues dos Santos / IFG (Membro Externo)

3)



Profa. Dra. Maira Barberi / PUC Goiás (Membro)

4)

Profa. Dra. Cleonice Rocha / PUC Goiás (Suplente)

Dedico esta dissertação aos meus filhos (Fernanda Miler e João Amadeu), familiares e amigos que de muitas formas me incentivaram e ajudaram para que fosse possível a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, amigo sempre presente, sem o qual nada seria possível.

À minha mãe, Idelzuite, exemplo de força e dedicação.

A Professora Sandra Regina Longhin pela segura orientação e confiança a mim depositada durante a elaboração desse trabalho.

Às Professoras Dr^a Maira Barberi e Dr^a Oyana pelas valiosas contribuições e observações na qualificação deste trabalho.

Aos Professores do Mestrado de Ciências Ambientais e Saúde da PUC Goiás que com desempenho e dedicação, me possibilitaram a construção de novos saberes.

À equipe gestora, coordenadores e professores, pessoas mais que especiais, que fazem as Escolas Darcy Ribeiro, Santa Maria, Marcionília Gomes de Carvalho (Camaçari), Machado de Assis e Frei Tadeu que com muita presteza contribuíram para que esta pesquisa fosse efetivada.

Aos colegas do mestrado pelo companheirismo, colaboração e compartilhamento de experiências.

Aos colegas professores da UEMA, FEST e UNISULMA pelos incentivos sempre necessários.

À Associação de Moradores do bairro de Santa Rita pela parceria na aplicação do nosso Projeto de Extensão

Aos colegas Maukers, Cristina e Aline pela parceria na produção dos trabalhos ao longo do curso.

Às minhas irmãs Reginalda e Tallitha pelo socorro sempre preciso diante das dificuldades.

Aos diletos amigos e companheiros de caminhada: Luís Fernando, Emídia, Josina, Socorrinha e Lucília.

Às colegas Professora Margarida Chaves, Ilma Oliveira, Fabrício Moura e Perpétua Marinho pelas ideias compartilhadas.

.

A todos, minha eterna gratidão.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire,

RESUMO

Os estudos acerca da inclusão da Saúde e Meio Ambiente na transversalidade dos conteúdos escolares tem sido objeto de preocupação de muitos estudiosos tanto na área de tais temáticas, como na área da educação. O debate da cidadania tem incluído a escola enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas nas áreas ambientais e de saúde. A inclusão dos temas transversais no currículo escolar brasileiro se insere na ampliação das funções conferidas à escola na atualidade. Esse trabalho tem como objetivo analisar a inserção da Saúde e do Meio Ambiente no currículo de escolas públicas do Ensino Fundamental de Imperatriz, Maranhão. Para tanto se desenvolveu uma pesquisa do tipo documental, de natureza descritiva, analítica e exploratória, envolvendo uma abordagem qualitativa. Foram utilizados, nesta pesquisa, além de documentos oficiais nas esferas nacional, estadual e municipal, os arquivos das escolas investigadas, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Projetos disciplinares e/ou interdisciplinares na área da saúde e do meio ambiente. Utilizou-se também a fonte bibliográfica realizada em livros, artigos de periódicos, dissertações acadêmicas e anais de eventos. O universo amostral foi constituído de 5 escolas Públicas do Ensino Fundamental, do Município de Imperatriz, Maranhão, incluídas no programa Escolas Sustentáveis. Das escolas pesquisadas 4 são localizadas na periferia urbana e 1 na zona rural do município. Para análise de dados foram adotados os procedimentos da análise de conteúdo com base nas categorias construídas a partir das obras dos autores consultados, dos documentos investigados e do material coletado. As discussões estão fundamentadas nas concepções de escola cidadã, de interdisciplinaridade e transversalidade, e foram norteadas pelas concepções de Saúde e Meio Ambiente, constantes nos documentos normativos da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão (RCM), no manual das Escolas Sustentáveis e nas decisões dos fóruns nacionais e internacionais sobre Educação, Saúde e Meio Ambiente. Os resultados revelam a necessidade de se rever o processo de transversalidade e interdisciplinaridade das temáticas de Saúde e Meio Ambiente no currículo das escolas incluídas na pesquisa. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) analisados permitiram observar que a prática pedagógica das escolas pesquisadas ainda é dissonante das propostas apresentadas nos documentos oficiais, que pressupõe uma abordagem transversal e interdisciplinar dessas temáticas, de forma a integrar os conhecimentos das diversas áreas.

Palavras-chave: Saúde; Meio Ambiente; Currículo; Escola Sustentável.

ABSTRACT

The studies about the inclusion of Health and Environment in the transversality of school subjects have been an object of concern to many scholars such as in this subject areas as in educational one. The debate of citizenship has included the school as a privileged space for the development of educational practices in environmental and health areas. The inclusion of cross-cutting themes in the Brazilian school curriculum fits into the expansion of the functions conferred to school today. This paper aims to analyze the insertion of Health and Environment in the curriculum of public elementary school of Imperatriz, Maranhão. For that it was developed a kind of documentary research, with a descriptive, analytical and exploratory nature, involving a qualitative approach. In this work, official documents of national, state and municipal level, and files of the investigated schools, as Political Pedagogical Project, Disciplinary and / or Interdisciplinary Projects in Health and the environmental area were used. The bibliographic source held in books, journal articles, academic papers and conference proceedings were used too. The survey area of this work was consisted of five public elementary schools, in the city of Imperatriz, Maranhão, included in the Sustainable Schools program. Four of the schools surveyed are located in the urban periphery and one, in the rural municipality. For data analysis was adopted the procedures of content analysis based on the categories constructed from the works of the authors consulted, investigated documents and materials. The discussions are based on the concepts of citizen school, of interdisciplinarity and mainstreaming, and they were guided by the concepts of Health and Environment, contained in the Brazilian educational legislation as the National Curricular Parameters (PCN), the Curriculum Frameworks of Maranhão (RCEM) , in Handbook of Sustainable Schools and the decisions of national and international forums on Education, Health and Environment. The results reveal the need to review the process of mainstreaming and interdisciplinarity of themes of Health and Environment in the curriculum of schools included in the survey. The Political Pedagogical Project (PPP) analyzed allow us to observe the teaching practice of the schools surveyed is still jarring of the proposals submitted in the official documents, which assumes a cross-cutting and interdisciplinary approach of these themes, in order to integrate knowledge from various areas.

Keywords: Health; Environment; Curriculum; Sustainable School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização da cidade de Imperatriz	53
Figura 2: (a) Aspecto visual da fachada da Escola Municipal Darcy Ribeiro, (b) Aspecto visual do entorno da Escola Municipal Darcy Ribeiro.....	58
Figura 3: (a) Fachada e (b) entorno da Escola Municipal Santa Maria /Bairro Nova Imperatriz.....	59
Figura 4: (a) Fachada e (b) entorno da Escola Municipal Marcionília Gomes/Povoado Camaçari	59
Figura 5: a) Interior, (b) Entorno a Escola Municipal Machado de Assis.....	60
Figura 6: (a) Vista interna, (b) entorno da Escola Municipal Frei Tadeu.....	61

LISTA DE QUADROS E ORGANOGRAMAS

Organograma 1: Síntese dos aspectos gerais do currículo	21
Quadro 1: Valores de repasse PDDE Escolas Sustentáveis	37
Quadro 2: Caracterização das escolas pesquisadas	63
Quadro 3: Projeto Político Pedagógico	65
Quadro 4: Concepção de PPE nas escolas pesquisadas	66
Quadro 5: Estrutura dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas	69
Quadro 6: Metas e Ações da E2	71
Quadro 7: Projetos na área do Meio Ambiente e da Saúde/ 2012-2014	78
Quadro 8: Projetos na áreas de Saúde e Meio Ambiente apresentados na FEICITEC/2013	81
Quadro 9: Relação dos projetos com a realidade no entorno da escola	83

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AEES - Atendimento Educacional Especializado

BIRD- Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento

CFE - Conselho Federal de Educação

CMMAD - Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNS- Conferência Nacional de Saúde

CNUMAD - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento

COMMAM- Conselho Municipal do Meio

EA- Educação Ambiental

EAD- Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES- Escolas Sustentáveis

FECCEMSAMA - Feira de Ciência e Cultura da Escola Municipal Santa Maria

FEICITEC - Feira de Ciência e Tecnologia

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituição de Ensino Superior

IFMA- Instituto Federal de Educação Tecnológica do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOM- Lei Orgânica do Município

LOS – Lei Orgânica de Saúde

MEC- Ministério da Educação

MMA- Ministério do Meio Ambiente

MOPS - Movimento Popular de Saúde

OMS- Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Panamericana de Saúde

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE- Plano Decenal de Educação

PME- Plano Municipal de Educação

PNEA-Política Nacional de Educação Ambiental

PPE- Projeto Pedagógico da Escola

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCEM- Referencial Curricular do Estado do Maranhão

SEF- Secretaria de Educação Fundamental

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SUDAM- Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUS- Sistema Único de Saúde

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. Dialogando com o Campo do Currículo	18
2.1.1. O currículo prescrito	23
2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais.....	25
2.2.1 A interdisciplinaridade	26
2.2.2 A transversalidade.....	28
2.3. Escolas Sustentáveis.....	30
2.4 O meio ambiente no currículo escolar	37
2.5 A Saúde no currículo escolar.....	44
3. OBJETIVOS.....	53
3.1 Geral	53
3.2 Objetivos Específicos	53
4. METODOLOGIA	54
4.1. Contextualização da Pesquisa	54
4.1.1. Imperatriz, <i>locus</i> da pesquisa	54
4.1.2. Cenário da Pesquisa	58
4.2. Métodos.....	64
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
5.1.O Projeto Político Pedagógico como instrumento de cidadania na escola...68	
5.1.1. O Meio Ambiente e a Saúde no Projeto Político Pedagógico.....	73
5.2. Projetos de Meio Ambiente e Saúde desenvolvidos nas Escolas	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

O debate internacional na atualidade tem pautado a saúde e o meio ambiente de forma intensa, o que tem produzido desdobramentos diversos, como acordos, decretos e imposições tanto no nível nacional, como internacional.

Entre os compromissos gerados em torno das temáticas da saúde e do meio ambiente, destacam-se os relacionados à educação.

O conhecimento, cada vez mais, tem se tornado um importante recurso de intervenção no mundo, sejam no campo formal ou não formal, vem ganhando significância.

Mediadas pelo discurso da cidadania, tais discussões tem dado um relevante destaque à necessidade de um modelo civilizatório diferenciado, que possibilite ao ser humano uma nova forma de se relacionar com os outros e com o meio ambiente.

O atual modelo de sociedade está sendo constantemente questionado, na necessidade da criação de uma nova ética das relações sociais. Assim, o ambiente escolar vem ampliando o seu papel enquanto espaço de inclusão social e promotor de cidadania.

A educação escolar como um dos processos principais de formação do sujeito, insere-se no centro das políticas públicas na contemporaneidade e é apontada como um dos meios mais plausíveis para alavancar o desenvolvimento do país e integrá-lo ao mundo globalizado (LIBÂNEO *et al.*, 2003). A partir deste desafio imposto, tem crescido, de forma decisiva, a luta pela democratização do ensino, como um meio para o exercício de cidadania.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser uma das ferramentas importantes para o exercício da cidadania, tornando-se instrumento essencial na qualidade de vida e na construção de sujeitos emancipados.

Assim, foi imputada à escola a tarefa de favorecer a formação de um ser humano capaz de provocar mudanças significativas nas formas de lidar, também, com o meio ambiente e a saúde. No Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, tais exigências influíram significativamente no conteúdo escolar, e temas como saúde e meio ambiente tiveram um papel de destaque no currículo escolar.

Portanto, analisar como tem se dado o processo de inserção das temáticas de Saúde e Meio Ambiente no currículo escolar, se insere na possibilidade concreta de

contribuir, não apenas com o debate acerca da temática proposta, mas, sobretudo, na construção de uma ferramenta de mudança da realidade escolar.

A pesquisa foi concebida a partir da necessidade de cooperar para a discussão sobre a prática educacional e o engajamento do currículo escolar na construção de uma nova história social e, ainda, no interesse particular em questionar o processo de educação que emerge da atual legislação brasileira, analisando os seus desdobramentos no espaço pesquisado.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. A parte introdutória apresenta a temática da pesquisa e as questões de estudo, focalizando no problema, na relevância e na pertinência da pesquisa.

Na fundamentação teórica, busca-se aprofundar questões sobre Currículo, destacando, sobretudo, os debates acerca das especificidades e características dos conhecimentos escolares, procurando estabelecer diálogos com autores que abordam, principalmente, concepção, tipos e características de currículo no âmbito escolar. Discute-se o currículo prescrito, sua institucionalização e implicações, desde a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais e documentos correlatos, o Referencial Curricular que estabelece o Currículo escolar no Estado do Maranhão, assim como a legislação local em nível de município e nas unidades escolares.

Também nesse capítulo, tecemos uma reflexão sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade, focalizando nos seus propósitos, nos aspectos que as mantêm numa estreita relação entre si e na necessidade de produção acadêmica na perspectiva interdisciplinar da Educação Ambiental e da Saúde. Embora percebamos o quanto a interdisciplinaridade e a transversalidade permaneçam oficialmente apresentadas e legitimadas nas diferentes esferas do poder público, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscamos ampliar o debate, trazendo tanto argumentos que as fundamentam e as ratificam quanto a algumas de suas limitações e dificuldades.

Apresentamos ainda uma discussão acerca do Meio Ambiente e da Saúde no currículo escolar brasileiro, abordando suas concepções, através de uma leitura histórica do seu conceito, discutindo sua trajetória, estabelecendo um diálogo com o debate nacional e internacional dos fóruns e conferências, destacando a sua presença no atual currículo do ensino fundamental.

O terceiro capítulo trata dos objetivos gerais e específicos do trabalho.

No capítulo da metodologia do trabalho, primeiramente, apresentamos a área de estudo, abordando as características socioambientais e o contexto educacional da cidade de Imperatriz. Este capítulo trata ainda sobre as opções metodológicas, as quais permitiram apreender as ações investigadas. Apresentamos também os critérios definidores de quantas e quais escolas constituíram o universo da pesquisa, seus critérios de inclusão e exclusão, bem como o método de análise dos dados obtidos.

No capítulo referente aos resultados e discussões, buscamos tecer uma análise do Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas, inicialmente, quanto à sua adequação às exigências da legislação nacional e fóruns internacionais, quanto ao compromisso da formação para a cidadania e ainda, quanto à inserção das temáticas de saúde e meio ambiente, nos projetos e ações produzidos no âmbito escolar, refletindo sobre suas especificidades e particularidades. Investiga-se também os subprojetos desenvolvidos nas escolas, sejam estes de forma disciplinar ou interdisciplinar, procurando compreender tanto as razões que levam os diferentes sujeitos a associarem diferentes ações e temáticas quanto as possíveis aproximações e diálogos das mesmas com a realidade do entorno das escolas.

Por fim, nas considerações finais, procuramos estabelecer algumas conclusões a partir das informações obtidas na documentação investigada, principalmente, acerca das questões inicialmente propostas – bem como das discussões delineadas ao longo deste trabalho – e acenar com novos caminhos e outras possibilidades de pesquisa na área, com vistas à contribuição para a uma maior inserção da saúde e do meio ambiente nos currículos escolares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Dialogando com o Currículo

As profundas e rápidas mudanças pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, principalmente a partir da segunda metade do século XX, tem operado grandes transformações de ordem científico-tecnológica. Todo esse acelerado processo tem interferido significativamente no modo de vida das sociedades não apenas nos aspectos econômico e tecnológico, como filosófico e cultural.

No âmbito da educação escolar, Libâneo et al. (2003) afirmam que o ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental. Além da necessidade de universalização da oferta, a principal mudança a ser considerada neste contexto é o currículo, que precisa responder aos desafios de formar o indivíduo para atuar nesta nova realidade social.

O currículo tem sido um dos instrumentos que mais tem causado preocupação no espaço educacional e gerado amplas discussões em todo mundo, dada a sua relevância no processo educativo.

No sentido etimológico, *Curriculum* tem origem no latim *currere*, significando curso, caminho, trajeto, donde podemos concebê-lo como algo concreto, devendo ser compreendido a partir de uma concepção dinâmica e não representa uma realidade abstrata, mas uma produção social que reflete tanto as questões estruturais de um país quanto aspectos educacionais e da cultura mais ampla (ARARUNA, 2009).

Moreira et al., (1999) sugerem que uma das principais características do currículo é o seu caráter histórico e conjuntural. Conectado com a dinâmica social de uma determinada sociedade, fincado numa base temporal e espacial, o currículo representa a concepção de homem que se quer formar. Arroyo (1999) enfatiza que os conteúdos a serem ensinados e aprendidos são considerados expressão máxima da função social da escola.

Compreendido como o componente do conhecimento, assim como os procedimentos que acompanham o repasse desses conhecimentos, o currículo constitui o elemento central do processo pedagógico, pois é ele o instrumento que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o currículo envolve

aspectos importantes e diversificados e sua natureza e âmbito reúnem tanto forças formais como forças informais (LIBÂNEO *et al.*, 2003).

O currículo ocorre em vários contextos, em diferentes fases e etapas de concretização, se constituindo, segundo Araruna (2009, p. 30) em:

[...] um dos mais importantes elementos dos processos escolares, já que norteia uma gama de experiências e de conhecimentos que se deseja socializar com os alunos em um determinado contexto, como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.

O currículo relaciona-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado que possa afetar e educar (MOREIRA, CANDAU, 2007).

Ao currículo se associam, segundo Moreira e Candau (2007), distintas concepções que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Diferentes fatores sócio econômicos, políticos e culturais contribuem, para que a constituição do currículo venha a ser entendida quanto (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18):

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Para Libâneo *et al.* (2003) a reorganização do capitalismo mundial para a globalização da economia, assim como o discurso do neoliberalismo de mercado e das mudanças técnico-científicas, trouxeram novas exigências, novas agendas, novas ações e um novo discurso no setor educacional, sobretudo a partir da década de 1980.

No caso do Brasil tais mudanças tem provocado uma ampliação das funções da escola. Segundo Cavalieri (2010) as experiências brasileiras, particularmente no setor público, de ampliação das funções da escola tem proposto (e nem sempre tem conseguido realizar) sua maior participação na vida de crianças, famílias e comunidades.

Nesse modelo, Cavalieri (2010) afirma que a escola do ensino fundamental tem reforçado sua função nas esferas societária, cultural e comunitária, de forma tal que a instituição escolar aparece diretamente associada à formação da cidadania, à expressão do convívio social, aos esportes, às artes, ao lazer e à saúde, associando a instrução escolar a um conjunto mais amplo de experiências socioculturais que traz inúmeras consequências e pode levar a modificações curriculares de grande profundidade e, em última instância, a uma nova conceituação da educação escolar.

O currículo não é uma peça neutra, deixando de ser apenas uma área meramente técnica voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos onde a sua construção é intencional e impregnada de interesses políticos, econômicos e ideológicos (MOREIRA e SILVA, 1997).

No debate atual sobre educação, o currículo amplia o seu conceito e passa de um conjunto de disciplinas para a inteira participação da escola no processo educativo no qual seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços (LIBÂNEO *et al.*, 2003).

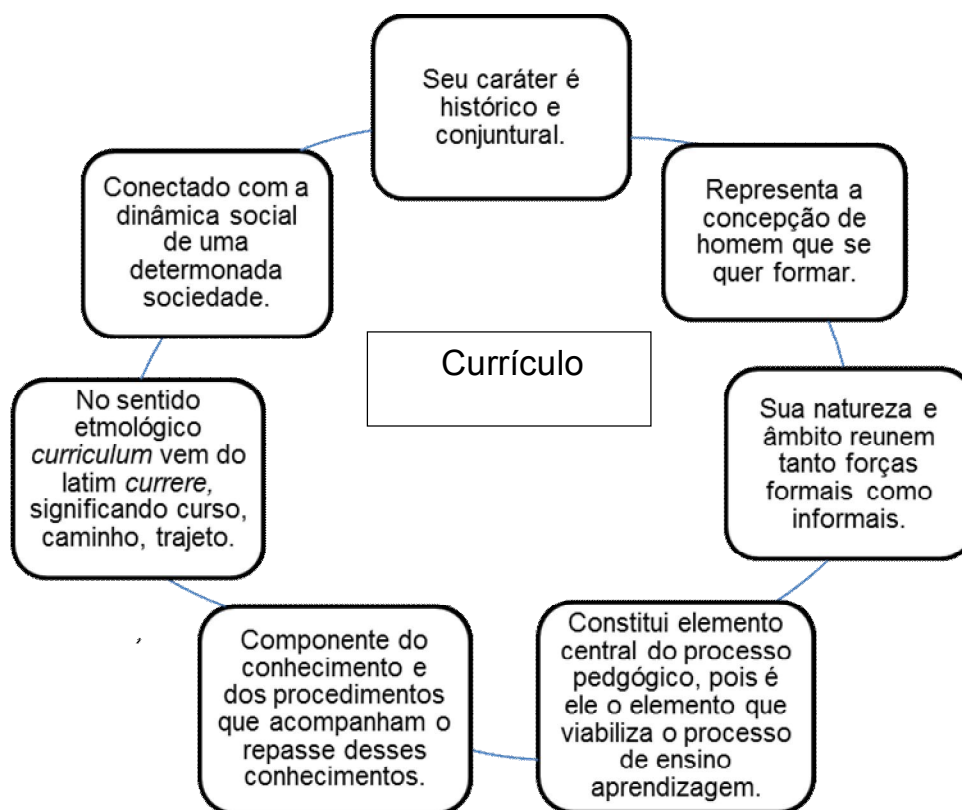
Moreira e Silva (1995, p.26) advertem que “ideologia e currículo não podem ser vistos separados, pois cultura e currículo constituem um par inseparável”. Acima de tudo, a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder, o que lhes agrega um caráter fundamentalmente político.

O currículo é o elemento que representa o conteúdo educacional e como tal sempre participou da história das discussões de classe, raça, etnia, gênero e religião em todo o mundo, além de estar diretamente envolvido nos objetivos industriais e comerciais de muitos países (MOREIRA e SILVA, 1995).

Silva (1996) apresenta o currículo como um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se sedimentam relações de poder que são fundamentais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, corporificando as relações sociais.

O contexto atual aponta para uma nova relação entre o saber e o fazer, o que pressupõe uma nova concepção de escola, que a coloca não apenas como um lugar de repasse de conhecimentos elaborados, mas um lugar que, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social, sendo, sobretudo, um lugar privilegiado (UNESCO, 1998).

Organograma 1: Síntese dos aspectos gerais do currículo



A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa – criança, jovem ou adulto – deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Tais necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem como os conteúdos educativos dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.

O currículo, portanto, não pode ser associado apenas a um documento didático. Seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de caracteres do âmbito educacional e social simultaneamente. Essa relação significa uma organização das experiências humanas em prol da prática educativa.

Libâneo et al. (2003) consideram o currículo a partir de três formas de manifestação, a saber: (1) o currículo formal ou oficial, aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo; (2) o currículo real é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino, de projetos disciplinares e/ou interdisciplinares; (3) o currículo oculto que refere-se àquelas influências que afetam aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar.

O currículo formal ou oficial é estruturado por diretrizes normativas prescritas institucionalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais em nível federal, nos Referenciais Curriculares estaduais e nos Planos Decenais no âmbito dos municípios e no Projeto Pedagógico das escolas no espaço das unidades locais, prevendo os respectivos conteúdos a serem trabalhados nas mais diversas disciplinas.

A intencionalidade do currículo prescrito, como aponta a LDB 9394/96, art. 26, é oferecer ao país, aos estados e aos municípios uma base comum de educação, destacando uma abertura para a contextualização dos conteúdos a serem complementados no estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. Desta forma, garantindo em bases legais o cumprimento de uma das finalidades da lei que é promover a igualdade e garantir a equidade para todos os brasileiros sem restrições.

Nos documentos oficiais que norteiam a Educação Nacional, as Diretrizes e Propostas Curriculares das Secretarias de Estado de Educação no Brasil têm seguido a orientação da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida pela UNESCO/Relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por

Jacques Delors (2003), onde se propõe uma educação direcionada para quatro tipos fundamentais de aprendizagens, de quatro pilares que são conceitos e fundamentos da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Tais pilares passaram a ser a meta para a educação nos países que são signatários desse documento.

O discurso educacional brasileiro, preconizado nos documentos curriculares oficiais, aponta na direção da construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. O citado discurso defende que:

Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão (BRASIL, MEC, 1998, p. 30).

A partir dessa perspectiva, o conhecimento passa a ter uma relação não apenas livresca e conteudista, o que exige da escola uma intrínseca relação com o mundo que a envolve, com os problemas sociais do seu entorno e com temáticas cruciais da atualidade, como saúde e meio ambiente, por exemplo.

Segundo o Art.26 da LDB, Lei 9.394, o currículo deve ter uma base nacional comum. No entanto, há de se respeitar as especificidades locais e regionais, assegurando às unidades escolares a devida adequação destes conteúdos curriculares à realidade local e à vida de seus alunos. Daí a importância singular da construção coletiva do Projeto Pedagógico enquanto instrumento assegurador de horizontalidade no interior dos estabelecimentos de ensino.

2.1.1. Currículo prescrito

O Currículo prescrito compreende a parte oficial do currículo escolar, como os documentos que orientam a educação nacional e as propostas curriculares das Secretarias de Estado de Educação e ainda, o Plano Municipal de Educação, que igualmente disciplina a política educacional no âmbito do município. Compõe também o currículo prescrito, o Projeto Político Pedagógico das unidades

educacionais, assim como os programas e diretrizes que orientam o currículo escolar.

O processo de seleção e organização curricular não é, e nunca foi um processo de organização elaborado e conduzido de forma imparcial e desinteressado (MOREIRA e SILVA, 1997). Historicamente o que se deve ensinar e aprender representou as forças hegemônicas de uma determinada sociedade, situada numa dada conjuntura. O currículo envolve sempre um propósito, um processo e um contexto.

O currículo deve ser considerado sempre um projeto em construção, dinâmico e inacabado. Exposto às transformações que ocorrem no seio da sociedade, o currículo sofre vários níveis de influências de diversos setores e atores. As intervenções das estruturas políticas e das estruturas da escola no âmbito do currículo escolar envolvem três aspetos: no propósito educativo, no conjunto de conteúdos e no contexto (CANAVARRO, 2003; GIMENO, 2000; PACHECO, 2001; PORFÍRIO, 1998; ROLDÃO apud BORRALHO; NEUTEL, 2011, p. 5). Nesta perspectiva, a dinâmica social e cultural da sociedade e suas relações políticas se fazem presentes no currículo escolar.

Mesmo considerando o currículo prescrito enquanto as deliberações conscientes e formais a respeito daquilo a ser ensinado, tais como leis, regulamentos, normas e guias curriculares, Pires (2007) nos adverte que devemos pensar também nos processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é prescrito, em forma de lei, é interpretado de diferentes formas e frequentemente subvertido e transformado.

O arcabouço legal que orienta o currículo nacional brasileiro, tem sua primeira referência na própria Constituição Federal (1988), que apresenta princípios importantes no delineamento da política nacional de educação no Brasil.

Marcada pelo caráter neoliberal, a política de educação brasileira, a partir da década de 1980, passou a ser conformada pelos pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência (HYPÓLITO, 2010 *apud* ROSSI, 2012, p. 20). Neste sentido, Pires *apud* Rossi (2012, p. 20) salienta que a política educacional brasileira, nessa condição, está subordinada aos objetivos determinados pela lógica mercantil capitalista, o que seria responsável por rebaixar a Educação a mais um dentre tantos outros campos de negociação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/96, que tem a função de disciplinar a Educação Brasileira, regulamentando os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, destaca a cidadania como participação social e política e exercício de direitos e deveres e que os educandos possam, no dia-a-dia, adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000).

No que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no art. 2º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB 9.394/96) estabelece a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, Ramos *apud* Pires (2007, p. 10) afirma que:

A lei 9.394/96 promoveu mudanças, dentro de uma linha neoliberal, determinando à escola uma função de proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida.

Vale ressaltar que tais mudanças trouxeram implicações ao currículo escolar, tanto nos aspectos de conteúdo quanto nos aspectos metodológicos.

2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997 e 1998 foram criados com o objetivo orientar o currículo da educação básica no Brasil, em cumprimento aos determinantes da LDB 9.394/96.

Sua função compreende tanto a proposição de conteúdos básicos e metodologias a serem aplicados quanto os critérios avaliativos que estabelecem requisitos mínimos de promoção e retenção. O documento tem a pretensão, segundo Teixeira (2009), de oferecer a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo a formação para uma cidadania democrática.

Considerando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, assim como as necessidades prementes na sociedade contemporânea, os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental propõem que temas sociais considerados urgentes, como Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente e Saúde, sejam incluídos no currículo escolar brasileiro na transversalidade dos conteúdos disciplinares já existentes.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) os temas transversais devem estar voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionadas com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política (MENEZES, 2002).

Tais temáticas, segundo Brasil (1998a), concorrem para a efetivação da educação cidadã, pois requerem que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem ainda que os Estados e o Distrito Federal, em consonância com o documento nacional, elaborem seus Referenciais Curriculares, no sentido de adequar determinantes curriculares às especificidades regionais, como prevê a Constituição de 1988 e a LDB/9.394 de 1996.

O Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Maranhão (RCEM) (2003) revela que um dos papéis da escola, enquanto instituição formal de ensino é valorizar as culturas locais, compreendidas e refletidas na relação com as culturas regional, nacional e mundial. Neste sentido, a educação escolar no Estado do Maranhão tem que primar pela valorização da diversidade, de acordo com o que descreve a própria Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), convergindo para o exercício da cidadania e estabelecendo vinculações entre o saber escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Saúde e o Meio Ambiente se constituem, de acordo com os PCN (1998), temas vitais no mundo contemporâneo. Tais temáticas, ao entrarem no currículo através das disciplinas convencionais a serem trabalhadas de forma transversal e interdisciplinar, vão requerer dos profissionais da área educacional uma postura diferenciada quanto às metodologias educacionais.

2.2.1 Interdisciplinaridade

Entendida como o diálogo entre os vários campos do saber, a interdisciplinaridade surge no final do século XIX com o objetivo de superação da fragmentação imposta pelo cientificismo positivista que propunha a especialização do saber com uma subdivisão da ciência de forma verticalizada e disciplinar. No entanto, de acordo com Fazenda (1994), apenas a partir de meados de 1960 que o movimento da interdisciplinaridade tomou força na Europa, principalmente em França e Itália, época em se insurgiram os movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola.

De acordo com Lima e Azevedo (2013), ao chegar ao Brasil, no final da década de 1960, a proposta da interdisciplinaridade já anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma da ciência e de seu conhecimento, já que seu caráter é de interferência não apenas no currículo, mas na própria organização da escola. As décadas de 1960 e 1970 foram um período de revisão conceitual básica.

A interdisciplinaridade origina-se da necessidade de se romper com a tendência desarticulada do processo do conhecimento e pela compreensão da importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber, justificada no sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, o que permite ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vem recebendo (GARRUTTI; SANTOS, 2004).

Diante dos desafios apresentados pelo mundo globalizado, a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, assim como as novas exigências para a formação do educando, a educação manifesta a necessidade de se romper com os modelos tradicionais para o ensino. Neste contexto a interdisciplinaridade insere-se na ousadia de novas abordagens de ensino na educação básica.

Segundo Fazenda (2003), a interdisciplinaridade é uma categoria em ação. Não basta apenas a comunicação entre conteúdos de diferentes disciplinas. Antes de tudo, se faz necessário um diálogo entre os indivíduos. Apenas desta forma se torna possível a inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar visando um processo interno de construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma na qual se propõe um tema com abordagens que se comunicam com diferentes

disciplinas. Trata-se de compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-as para uma compreensão mais globalizante da realidade social. Objetiva ainda, de acordo com Fazenda (2003), o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através de sua interação com o cotidiano que o conhecimento adquire sentido.

Macedo (1999) nos adverte que o compromisso com a formação do cidadão ativo faz com que a escolarização assuma alguns princípios básicos, elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direito e a participação e corresponsabilidade na vida social. Tais princípios não podem ser enfrentados sem um diálogo profícuo entre os diversos saberes e sem o comprometimento com o todo.

A interdisciplinaridade diz respeito, portanto, a uma mudança de atitude, a uma forma de organização administrativa e pedagógica da escola e uma concepção de currículo. Assumir uma atitude interdisciplinar consiste em transitar do geral ao particular e deste ao geral, do conhecimento integral ao especializado e deste ao integrado, do território das disciplinas às suas fronteiras e vice-versa. (ALBUQUERQUE e DUARTE, 2007).

Para o Ensino Fundamental, os PCN apontam a interdisciplinaridade e a transversalidade como forma de tratamento metodológico dos conteúdos escolares a serem trabalhados de forma integrada, em função da importância instrumental de cada um (BRASIL, 1997). Tal integração se dá a partir da incorporação ao currículo de demandas sociais urgentes na contemporaneidade, como saúde e meio ambiente, entre outras.

A interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, mas reorganiza-as no sentido de torná-las comunicativas. Neste sentido trabalhar de forma interdisciplinar significa estabelecer convergências, evitando a desfragmentação dos conteúdos.

2.2.2. Transversalidade

A transversalidade na educação é entendida, segundo Menezes e Santos (2002), como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.

Este conceito surge no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, do início do século XX, quando os teóricos conceberam que era necessário redefinir o que se entendia por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinavam aos alunos. Tal discurso girava em torno de um ensino global. Atualmente a transversalidade surge como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países.

No Brasil o discurso da transversalidade se tornou mais presente após a aprovação da LDB, Lei 9.394/96, que se tornou a base para a elaboração dos PCN que orientam para a aplicação da transversalidade no currículo escolar.

No âmbito dos PCN, a transversalidade diz respeito “à possibilidade de se estabelecer na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados” no currículo prescrito “e as questões da vida real e de sua transformação” (BRASIL, 1998a, p. 30). Não se trata de trabalho paralelo, nem tampouco a inclusão de novas disciplinas na estrutura curricular, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área os respectivos temas. Dessa forma, os PCN sugerem alguns temas transversais que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes de várias formas na vida cotidiana (BRASIL, 1998a).

De acordo com Menezes e Santos (2002) a transversalidade e a interdisciplinaridade se diferem entre si, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis. A transversalidade, segundo os autores, se refere à dimensão didática e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

Nesta perspectiva a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada do currículo escolar propondo uma interação dos conhecimentos, considerando ainda as disciplinas. A transversalidade, por outro lado, diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, trazendo para o currículo discussões diversas sem que estas apareçam na forma de disciplinas escolares.

Os PCN afirmam que:

[...] na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais impõe necessariamente uma ação pedagógica de superação de uma perspectiva disciplinar rígida. Assim, a transversalidade, para os PCN, promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (BRASIL, 1998a, p.30).

Os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1999) orientam para que todas as modalidades de ensino trabalhem com os temas transversais nas séries de ensino fundamental e médio, variando, entretanto, sua intensidade e profundidade. As formas de diferenciar os conteúdos devem ser as especificidades de cada realidade, a capacidade cognitiva dos alunos e o conteúdo didático de cada área. Além das adaptações dos temas apresentados, devem ser desenvolvidos também, temas de interesse da localidade.

2.3 A Escola Sustentável

A partir da década de 1970, com o avanço dos movimentos ambientalistas, cresce em todo mundo o debate acerca de um modelo de desenvolvimento menos ofensivo ao meio ambiente. Daí a ideia de Desenvolvimento Sustentável, termo que, segundo Montibeller Filho *apud* Berté et al. (2012, p. 13), difundiu-se inspirado na ideia de “ecodesenvolvimento”, um conceito muito popular nas últimas décadas do século XX, caracterizado pela crítica à visão economicista do desenvolvimento, que não leva em consideração as questões sociais e ambientais, com vistas apenas à produção e elevação das taxas de crescimento econômico.

Todo esse debate, segundo Berté et al. (2012), deu lugar à necessidade de uma sociedade menos consumista e à urgência de se combater o antropocentrismo econômico, que tinha a natureza apenas como fonte de matéria prima para gerar bens. Tais ideias foram fundamentais para, na década de 1980, se começar a cogitar um modelo de desenvolvimento.

Em 1987, este novo modelo de desenvolvimento foi ratificado num documento intitulado “Nosso Futuro Comum”, também conhecido como Relatório Brundtland, publicado pela Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). O texto evidencia, segundo Brundtland *apud* Berté et al. (2012, p.3) que em desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração presente sem afetar a habilidade das gerações futuras de suprir as suas.

Apesar da novidade do conceito, de acordo com Stahel *apud* Cavalcanti, (1994), este se tornou rapidamente assimilado, se tornando hoje o centro de todo o

discurso ecológico oficial, mesmo que não haja um mínimo de consenso quanto ao seu significado.

Stahel *apud* Cavalcanti (1994) considera ainda que, ao se buscar um desenvolvimento sustentável hoje, se está de alguma forma, ao menos implicitamente, pensando em um desenvolvimento capitalista sustentável, ou seja, uma sustentabilidade que se enquadra institucionalmente à economia de mercado. No entanto, há de se considerar a questão básica quanto à própria possibilidade de uma sustentabilidade como tal, caso contrário o conceito corre o risco de se tornar vazio, servindo apenas para dar uma nova legitimidade para a expansão insustentável do capitalismo.

Apesar da ambiguidade, Gadotti (2007, p 76) considera que o conceito de desenvolvimento sustentável visto de forma crítica, “tem um componente educativo formidável”, no sentido de que “a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

Nessa perspectiva, a Agenda 21, gerada durante a segunda Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD RIO 92), sancionou a ideia de Desenvolvimento Sustentável por meio de um documento, que surgiu como a mais consistente tentativa de orientação rumo a um novo modelo de desenvolvimento para o século XXI e teve como alicerce o esforço simultâneo da sustentabilidade ambiental, social e econômica.

A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2014). Esse mesmo documento prevê a implantação da Agenda 21 nacional, observando-se as peculiaridades de cada país. Além disso, a Agenda 21 local deve ser implantada em cada cidade ou localidade onde exista um núcleo humano com necessidades de crescimento e de sustentabilidade ambiental e econômica, sem prejuízo da qualidade de vida e da degradação dos ecossistemas.

As agendas locais - Estados, municípios, regiões e comunidades - são fundamentais na elaboração da agenda nacional (AMBIENTE BRASIL, 2014). No Brasil, o processo de elaboração da Agenda 21 começou em 1997, com a criação da Comissão de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável que, seguindo as orientações da Agenda 21 Global, teve sua conclusão em 2002 (BRASIL, 2012b).

A década de 1990 foi marcada pela ratificação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento produzido no contexto da Jornada Internacional de Educação - Fórum Global que aconteceu de forma paralela à RIO-92. Trata-se, de acordo com Berté et al. (2012), de um documento que afirma o compromisso de um processo educativo transformador com o objetivo de envolver pessoas, comunidades e nações na criação de sociedades sustentáveis e equitativas. A tarefa educativa proposta no documento significou um importante passo rumo à construção do atual conceito de sustentabilidade.

Vale ressaltar ainda, a fundamental importância do avanço dessas discursões, de forma planetária, pela ocasião do Fórum sobre Educação Mundial, realizado em 2000, em Senegal, onde se reafirmou os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizado em 1990, na Tailândia. Tais compromissos compartilham com a Declaração Universal de Direitos Humanos ao reconhecer que a educação é um direito humano fundamental e fator decisivo para o desenvolvimento sustentável, para a paz e estabilidade, para o crescimento socioeconômico e para a construção de uma Nação (BRANCO *et al*, 2011).

De acordo com a UNESCO (2005), a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Conferência da Terra, de 1992, deu prioridade ao papel da educação em alcançar um tipo de desenvolvimento que respeitasse e protegesse o meio ambiente natural. Além de focalizar no processo de orientação e reorientação da educação, a Conferência objetivou incentivar valores e atitudes de respeito ao meio ambiente, considerando maneiras e meios de se fazê-lo.

Enquanto isso, na Conferência de Joanesburgo, em 2002, esta visão foi ampliada com a abrangência social e a luta contra a pobreza, como princípios primordiais do desenvolvimento que deveria se tornar sustentável. Os aspectos humanos e sociais do desenvolvimento sustentável significavam que solidariedade, igualdade, parceria e cooperação são tão fundamentais para a proteção do meio ambiente quanto as abordagens científicas (UNESCO 2005).

Com vistas a propor um modelo de educação voltada para um novo direcionamento do mundo para o século XXI, se definiu a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, no período de 2005 a 2014. De acordo com Branco, et al. (2011, p.3), este novo modelo tem como áreas prioritárias “a sociedade, o meio ambiente e a economia, com base nos aspectos culturais de cada país”.

Neste contexto, merece destaque a Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Bonn, na Alemanha, em 2009, para avaliar os projetos e traçar prioridades para a segunda parte da década. Uma das realizações mais importantes desta Conferência foi o advento da Declaração de Bonn que definiu os paradigmas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Nesta, a educação é considerada não somente prioritária, mas indispensável, principalmente quando há desafios como pobreza, consumo desordenado, degradação ambiental, decadência urbana, crescimento da população, desigualdades de gênero e raça, conflitos e violação de direitos humanos a serem superados. A educação tem a função de prover os valores e as atitudes.

Ao declarar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a UNESCO expõe suas próprias contribuições programáticas não somente no campo da Educação, mas também em seus outros setores: Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Cultura, Informação e Comunicação, pois as ações indicadas no Plano Internacional de Implementação possuem caráter fortemente transversal, integralmente conectadas aos objetivos da Declaração do Milênio.

Segundo a UNESCO (2005, p.16), a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável está fundamentada em “conceitos e repercussões socioeconômicas e na incidência sobre o meio ambiente e cultura, afetando todos os aspectos da vida”.

No sentido de integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem, com o intuito de fomentar mudanças de comportamento, a UNESCO (2005, p.16) apresenta os seguintes objetivos:

1. Valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável;
2. Facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS;
3. Fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele— por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos;
4. Fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável;

5. Desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade no que se refere à EDS.

Assim, a educação, segundo a UNESCO (2005) apud Branco et al. (2011, p.3), “é uma ferramenta para reflexão sobre os caminhos para se atingir o desenvolvimento sustentável – com as devidas melhorias da qualidade ambiental e justiça social”.

Conforme a UNESCO (2005), a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento ambiental apresentam concepções distintas. A educação ambiental é compreendida enquanto as relações do homem com o meio ambiente e suas formas de preservação e conservação. A educação para o desenvolvimento sustentável contextualiza a educação ambiental no aspecto socioeconômico com base na dimensão cultural. A sua inserção no processo educativo escolar deve acontecer de forma interdisciplinar e transversal e não ser abordada de forma isolada em disciplina específica. Sua metodologia deve possibilitar a análise do modelo econômico atual e do modelo de desenvolvimento sustentável almejado, apontando soluções para os problemas resultantes do modelo econômico.

Diante do exposto, verifica-se que a atual configuração estrutural e educacional, no plano mundial, impõe novos desafios e um novo discurso ao setor educacional.

O paradigma da eficiência e da qualidade se encaminha de forma avassaladora, e novas formulações se fazem necessárias no setor educacional (LIBÂNEO *et al.*, 2003). Os indicadores quantitativos, como taxas de matrículas e de alfabetizados, já não são suficientes, já que estes indicadores não avaliam as deficiências e nível de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, Branco et al. (2011) evidenciam que a necessidade de se avaliar a educação não apenas de forma quantitativa, mas também de forma qualitativa, foi condição significativa para, em 2000, a comunidade internacional adotar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, apontando como uma das metas o aumento da oferta de educação, corrigindo suas desigualdades de gênero e elaborando estratégias nacionais para o desenvolvimento sustentável.

Fonseca (2007) afirma que o reconhecimento, em nível global, do desenvolvimento sustentável como conceito importante para a conservação ambiental tem servido de argumento para a realização de pesquisas sobre esse tema em diversos campos do saber. No entanto, os estudos relacionados à

compreensão desse conceito no ensino formal ainda são pouco frequentes, apesar de a educação escolar ser reconhecidamente considerada uma das estratégias mais importantes para se promover modificações nas atitudes das pessoas.

Muito se tem falado sobre o papel que educação formal desempenha na vida do indivíduo, não apenas enquanto revelador das disposições individuais, mas, sobretudo enquanto sistema de ação, uma organização que transforma pessoas, suas competências, assim como suas atitudes, suas representações e seus gostos. Acima de tudo um sistema que pretende instruir e exercer influência (PERRENOUD, 2001). Porém há de se considerar que apesar dos avanços assinalados, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, ainda temos uma longa trajetória a ser trilhada até a efetivação desses propósitos.

Para Paulo Freire (1996), a educação é um ato contínuo de ação e reflexão, um exercício permanente, aberto ao tempo e capaz de provocar os aprendentes a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. Ensinar é uma forma de intervenção no mundo, e a educação pode sim, ser provocadora de mudanças em todos os campos da sociedade. A visão educacional de Freire, como proposta teórica, constitui-se num referencial importante na prática pedagógica, pois estimula os agentes educacionais, professores e alunos, a questionarem e a agir sobre a realidade, possibilitando uma atuação mais consciente frente a ela.

A compreensão da escola enquanto espaço educador sustentável tem raízes fincadas na ideia de escola cidadã, proposição resultante de um longo processo que se torna mais evidente em 2002, pela ocasião da segunda edição do Fórum Mundial da Educação em Porto Alegre. Neste, os debates giraram em torno dos limites e potencialidades, avanços e recuos, dificuldades e sucessos de uma educação capaz de promover a cidadania ativa, intermulticultural e planetária.

A Escola Sustentável tem seus fundamentos iniciais nos princípios e diretrizes da Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos, da edição anterior do Fórum e dos compromissos desta nova edição. Na construção dessa proposição, vale destacar a Cidade Educadora, proposta que “reestrutura e mobiliza todos os seus recursos, setores e instâncias para se transformar a localidade num espaço pedagógico” (SGUISSARDI, 2003, p.322). A Escola Sustentável passa a ser, nessa proposição, a fase embrionária da Cidade Educadora.

A consolidação de sociedades sustentáveis requer necessariamente a formação de agentes promotores de uma nova forma de relacionamento e

convivência social, condição que exige reavaliação do papel da educação, tornando a escola um espaço educador sustentável (BRASIL, 2012a).

A concepção de sustentabilidade aqui tratada não está unicamente ligada à questão ambiental. Conforme BRASIL (2012a, p. 10) “a escola sustentável é também a escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade”. Além de desenvolver ações de promoção à saúde das pessoas e do ambiente e que favoreça o exercício da cidadania e o compartilhamento de responsabilidades, a escola sustentável alia-se aos pressupostos pedagógicos do cuidado da integridade e do diálogo.

Como incubadoras de mudanças estabelecem elos entre o currículo (o que se aprende e se ensina na escola), a gestão (isto é, a forma como a escola se organiza internamente para funcionar), e o seu espaço físico (considerando o tipo e a qualidade das edificações e o seu entorno imediato) (BRASIL, 2012a, p. 11).

No sentido de dar apoio financeiro às ações de educação ambiental no âmbito escolar, visando a sua institucionalização e enraizamento em todos os níveis e modalidades de ensino, o Brasil lançou o Manual das Escolas Sustentáveis, aprovado através da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013. Este manual “tem como objetivo apoiar a implementação de projetos de pesquisa e intervenção em escolas da educação básica com vistas a criação de espaços educadores sustentáveis” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.1).

Segundo o Ministério da Educação (2013), o PDDE das Escolas Sustentáveis tem a função de destinar recursos financeiros às escolas públicas no sentido da promoção de ações voltadas à qualidade de ensino e na adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico.

Para o repasse dos recursos do PDDE das Escolas Sustentáveis o FNDE utiliza o mesmo critério utilizado para os demais programas educacionais vinculados ao Fundo, que é “o número de alunos da Educação Básica matriculados nas Unidades Educacionais a partir de dados extraídos do Censo Escolar do exercício imediatamente anterior”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.5).

Quadro 1: Valores de Repasse do PDDE Escolas Sustentáveis:

Número de alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (80%)	Capital (20%)	Total
Até 199	6.400,00	1.600,00	8.000,00
200 a 499	8.000,00	2.000,00	10.000,00
500 a 999	9.600,00	2.400,00	12.000,00
Acima de 999	11.200,00	2.800,00	14.000,00

Fonte: Manual MEC/Resolução CD/FNDE nº18, de 21 de maio de 2013.

Entre os critérios definidos pela Resolução CD/FNDE nº18, para que a escola possa ser incluída no *Programa Escolas Sustentáveis* e fazer jus aos recursos disponibilizados, a SECADI/MEC pontua como aspecto mais relevante em suas avaliações o fato da Unidade Educacional situar-se “em município sujeito a emergências ambientais”. Em seguida, observam-se dois outros critérios com igual peso avaliativo: ter “participado na III ou IV versões da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente” e ter “participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.5).

2.4 O Meio Ambiente no Currículo Escolar

Compreender o Meio Ambiente e as formas de dominá-lo marcou a trajetória da vida humana na Terra. A busca de explicações para os fenômenos ambientais, ou as formas de convivência ou adaptação sempre foi justificada pela necessidade de sobrevivência.

Durante toda a história da humanidade, a ocupação e o uso espacial da Terra aconteceram com a utilização dos recursos naturais. No entanto, os problemas ambientais só começaram a ser identificados como sendo impactantes a partir da modernidade, imbricados no processo de dominação das sociedades burguesas,

que se tornou hegemônico a partir segunda metade do século XVIII (FERREIRA, 2009).

A presença da temática do meio ambiente no currículo escolar não é uma novidade. No entanto, seu conteúdo esteve por muito tempo reservado apenas às disciplinas que possuem como objeto o espaço e os seres vivos, como a Geografia e as Ciências Biológicas. Araruna (2009) considera que, embora a relação com os conteúdos se desse de forma disciplinar e fragmentada, o estudo do meio era constante nos conteúdos dessas disciplinas.

Para Brasil (1998), o termo educação ambiental começa a ser adotado na década de 1970, herdeiro direto dos movimentos ambientalistas que começam a surgir após a Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir da década de 1960. Apoiados na crítica às formas de ocupação do planeta estabelecidas pela cultura dominante e ao mesmo tempo, na necessidade de se propor um debate que eleve a consciência ecológica da humanidade, esses movimentos, de alguma forma, contribuíram para a elevação do nível da percepção dos seres humanos em relação ao acelerado esgotamento e inviabilização de recursos indispensáveis à sua própria sobrevivência.

Para Lima *apud* Loureiro (2009, p. 19) os movimentos ambientalistas surgidos em todo mundo a partir das últimas décadas do século XX, foram motivados pelos sinais de uma crise socioambiental, que se instaurou, sobretudo a partir das décadas de 60 e 70, caracterizada, em primeiro lugar, como uma crise global que incorpora e atinge todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, resignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais.

De acordo com Loureiro (2009) essa crise tem por consequência os próprios resultados das ações predatórias do ser humano, como o aquecimento, o aumento de doenças, a seca, a falta de água potável, a escassez de recursos naturais, a extinção de animais, entre outros.

Bueno e Oliveira (2009) consideram que apesar de desarticulados e de não se atentarem para as várias dimensões da problemática ambiental, os movimentos ambientais das décadas de 1960 e 1970 já caracterizavam a superação de uma visão em que o processo de degradação é interpretado como natural, para uma concepção em que ele é resultante da ação consciente e intencional do homem organizado em sociedade, o qual modifica a natureza com os conhecimentos que produz.

Esta mudança qualitativa de interpretação possibilitou na visão de Bueno e Oliveira (2009) uma nova percepção do quadro ecológico vigente, que passou a ser visto como resultante da relação homem-natureza e, portanto, a compreensão de que somente uma mudança de atitude, por parte do próprio homem perante os recursos naturais, pode equacionar a crise ambiental. Tal momento pode ser caracterizado como o início da construção de uma nova concepção de meio ambiente.

Segundo Rossi (2013) a Educação Ambiental no Brasil teve seu embasamento político iniciado em 1973, a partir do Decreto nº 73.030/73 o qual atribui responsabilidades à Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) de promover programas em escala nacional, objetivando o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente. Apesar da ausência do termo educação ambiental, a proposição aponta para a necessidade das relações entre educação e meio ambiente, mesmo que o discurso esteja restritamente atribuído ao uso conservacionista dos recursos naturais.

As responsabilidades que vem sendo delegadas à educação institucionalizada na atualidade, frente à temática do meio ambiente devem-se, em muito, às conclusões e proposições assumidas em reuniões internacionais, que recomendam o investimento na mudança de mentalidade e na conscientização dos grupos humanos para a adoção de novas posturas.

Nessa perspectiva, destaca-se a Conferência Internacional Rio/92, onde cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram compromissos nos quais se reconhece o papel central da educação para a construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado, o que requer responsabilidades nos níveis individual e coletivo nos espaços local, nacional e planetário. (BRASIL, 1998). Este compromisso significou um marco para a política ambiental em todo mundo e, de forma especial, o Brasil.

Os PCN (BRASIL, 1998) enfatizam que a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, porém se constitui em condição necessária para tanto. Nessa perspectiva, o programa evidencia a importância atribuída à Educação Ambiental, por parte de lideranças de todo o mundo, reunida em Tbilisi, na Geórgia, pela ocasião da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, no ano de 1977, que a consideraram como meio indispensável para se conseguir criar e aplicar

formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais.

São princípios da Educação Ambiental a serem desenvolvidos nas escolas, de acordo com a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, incorporados aos Parâmetros Curriculares Nacionais como orientações didáticas, devendo ser adotados no trabalho com o Meio Ambiente no Ensino Fundamental brasileiro:

Considerar o meio ambiente em sua totalidade: em seus aspectos natural e construído, tecnológicos e sociais (econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral e estético); Constituir um processo permanente, desde o início da educação infantil e contínuo durante todas as fases do ensino formal; Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global sobre a questão ambiental; Examinar as principais questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional; Concentrar-se nas questões ambientais atuais e naquelas que podem surgir, levando em conta uma perspectiva histórica; Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir os problemas ambientais; Considerar de maneira explícita os problemas ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento; Promover a participação dos alunos na organização de suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas consequências; Estabelecer, para os alunos de todas as idades, uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimentos, a atitude para resolver os problemas e a clarificação de valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade; Ajudar os alunos a descobrirem os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais; Ressaltar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as atitudes necessárias para resolvê-los; Utilizar diversos ambientes com a finalidade educativa e uma ampla gama de métodos para transmitir e adquirir conhecimento sobre o meio ambiente, ressaltando principalmente as atividades práticas e as experiências pessoais (BRASIL, 1997, p.51)

Vale destacar que foi na Conferência de Tbilisi que a Educação Ambiental tomou o formato estabelecido hoje, com dimensão dada ao conteúdo e à prática educativa, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por meio do enfoque da interdisciplinaridade e primando pela participação dos indivíduos e da coletividade. Porém, segundo Brasil (1998), foi na Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, convocada pela UNESCO, realizada em Moscou, em 1987, que se concluiu pela introdução da Educação Ambiental nos sistemas educativos dos países em todo mundo.

Um significativo passo, no tocante à educação ambiental no currículo escolar brasileiro, foi dado com a promulgação da Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (Artigo 225, § 1º, inciso VI), a ser desenvolvida em todos os níveis de ensino e a ser objeto de conscientização pública para a preservação do meio ambiente. No entanto, podemos afirmar que a conformação de uma política educacional específica para a Educação Ambiental no Brasil, só começou acontecer no final da década de 1990, delegando ao Estado o dever de fazer deste campo educativo um direito de todo cidadão.

O Ministério do Meio Ambiente afirma que a educação ambiental no Brasil foi legalmente criada em 1999, através da Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, no qual afirma, em seu Art. 2º, que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 1999).

A Lei da Educação Ambiental - Lei N° 9.795/99, art.1º, conceitua educação ambiental como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que possam ser convertidos na conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 1999).

Percebe-se, portanto, uma nítida articulação do conceito de educação ambiental exposto pela Lei N° 9.795/99, com a visão inferida pelos PCN (BRASIL, 1998), ao estabelecer que o trabalho com o Meio Ambiente tem a função de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de interferirem na realidade socioambiental, comprometendo-se com a vida e o bem estar da sociedade, local e global.

Neste sentido, a temática de Meio Ambiente a ser trabalhada pelas escolas, deve ir além de informações e conceitos. Tal proposição passa a exigir que a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação.

São princípios básicos da educação ambiental de acordo com a Lei N° 9.795/99, art. 4º:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 1999).

Dada a importância da temática ambiental no processo de formação do homem contemporâneo, a legislação educacional brasileira determina, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a escola deverá, ao longo do ensino fundamental, oferecer meios efetivos para que o discente desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, consigo mesmo e com seu meio, colaborando para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa. (BRASIL, 1997).

Assim, os PCN consideram que o trabalho com o tema Meio Ambiente deve contribuir para que os alunos, ao final Ensino Fundamental, sejam capazes de:

- conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;
- adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
- observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;
- perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio;
- compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia;
- perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;

- identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, e respeitosa em relação ao meio ambiente. (BRASIL, 1997, p.39).

A Educação Ambiental aqui compreendida, segundo o Ministério da Educação (2013), está em conformidade com o conceito estabelecido na Lei nº 9.795/99, que envolve a promoção de processos pedagógicos capazes de favorecer a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental. Conforme, ainda, ao que estabelece o Programa mais Educação, no art. 2º, V, do decreto nº 7.083/2010, quanto à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo acessibilidade, a gestão, a formação de professores e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

Apesar do caráter apenas orientador dos Parâmetros Curriculares Nacionais, este muito tem contribuído para delinear procedimentos no âmbito escolar brasileiro, porém o fato de suas prescrições estarem apenas no nível de orientação, sem força de lei, dispensa os sistemas educacionais da obrigatoriedade da implementação de suas orientações. Contudo, no âmbito da obrigatoriedade da Educação Ambiental no Sistema educacional brasileiro, vale destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Resolução Nº 2, de 15 de Junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, criada, de acordo com seu artigo 1º, com o propósito de “orientar a implementação do determinado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2012).

Os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), artigo 1º são:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação

Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
 III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
 IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.
 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Além de reafirmar o que determina a Lei nº 9.795, de 1999, no que tange à essencialidade da Educação Ambiental enquanto integrante da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental de 2012, no seu artigo 7º, determina uma presença permanente e articulada em todos os níveis da Educação Básica e Superior “para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

2. 5 Saúde Na Escola

A saúde é, historicamente, um dos temas de maior preocupação do ser humano. Relacionada ao bem estar e à longevidade, se proteger das doenças e manter a força e o vigor físico marcaram a vida das sociedades ao longo de suas trajetórias. De uma forma ou de outra, a temática da saúde determinou a forma como a humanidade se relacionou com o ambiente físico e social.

A saúde sempre teve a capacidade de mobilizar as pessoas, seja no campo físico e material, seja no campo mítico e religioso. As interpretações sobre as circunstâncias nas quais as pessoas se protegem das doenças, sobre suas causas, o relato de suas repercussões na história de indivíduos e grupos sociais, foram, e são, elementos presentes nas diferentes formações culturais (BRASIL, 1998a).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a) a palavra saúde vem do latim, *salute*, significando salvação, conservação da vida. No entanto, ao longo do tempo a saúde tem assumido uma amplitude conceitual, dada a sua articulação com outros aspectos da vida humana.

Na atualidade o conceito mais utilizado para a saúde, foi assumido em 1948 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que a considera como o estado de

completo bem-estar físico mental e social. Nessa perspectiva, a saúde passa a significar não apenas a ausência de doenças. A referência deixa de ser apenas biológica, para se estender às diversas relações da vida humana, que concorrem para o bem estar físico e mental dos indivíduos.

Entre os inúmeros fatores condicionantes da saúde segundo os PCN (BRASIL, 1998a),

incluem-se, os condicionantes biológicos (sexo , idade, características pessoais eventualmente determinadas pela herança genética), o meio físico (que abrange condições geográficas, características da ocupação humana, fontes de água para consumo, disponibilidade e qualidade dos alimentos, condições de habitação), assim como o o meio socioeconômico e cultural, que expressa os níveis de ocupação e renda, o acesso à educação formal e ao lazer, aos graus de liberdade, hábitos e formas de relacionamento interpessoal, as possibilidades de acesso aos serviços voltados para a promoção e recuperação da saúde e a qualidade da atenção por eles prestada (BRASIL, 1998a, p. 251).

Os PCN (BRASIL, 1998a) consideram que apesar das diferentes possibilidades de se encarar a saúde de indivíduos e coletividades, “não se pode compreendê-la sem se levar em conta, de que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural”. Saúde, portanto, tem uma intrínseca relação com o estilo de vida e as condições de existência, sendo a vivência do processo saúde/doença uma forma de representação da inserção humana no mundo. Portanto, uma das peculiaridades do conceito de saúde, de acordo com Jucá et al. (2009, p.2), é “que além da sua evolução histórica, ele ainda carrega consigo forte influência do ambiente em que emerge”.

A sua relação com os valores sociais e culturais nas mais diversas sociedades em todos os tempos faz da saúde uma temática que extrapola os limites da disciplinaridade. De caráter universal, a saúde se relaciona com os vários campos do conhecimento e o seu conteúdo requer um tratamento interdisciplinar.

Nessa perspectiva, Rangel (2009) afirma que a saúde passa a ser compreendida como tema educativo, de formação humana e social, no interesse de que possa também ser entendida e reivindicada como direito fundamental da vida cidadã e parte essencial da dignidade humana.

Para Damiani (2012), a incorporação dos temas relacionados à saúde humana no ambiente escolar brasileiro tem sua origem a partir dos pressupostos higienistas que passaram a ser desenvolvidos a partir do século XIX e início do

século XX, que tinha como objetivo promover e vigiar o saneamento do ambiente escolar, criando condições necessárias para a aprendizagem.

A partir dessa prerrogativa a escola passou a ser considerada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas voltadas à melhoria das condições sanitárias da população, com foco na formação das crianças e com ênfase na higiene, tanto física como dos modos de ser.

Durante várias décadas houve a predominância desse modelo de educação à saúde, focada no sanitarismo, normativa e prescritiva com ênfase na responsabilidade individual e com característica de inspeção, destinada a higienizar e moralizar as pessoas e a cidade. (ZARTH, 2013, p.26)

Lima *apud* Monteiro e Bizzo (2014) destaca como exemplos de incorporação da saúde pela escola não apenas as intervenções relacionadas ao desenvolvimento de hábitos, valores, práticas e atitudes, mas também a arquitetura escolar, as condições de infraestrutura, a disposição e especificações do mobiliário, a regulamentação e orientação nutricional da merenda escolar e os exames antropométricos para a detecção de possíveis agravos ou deficiências na população escolar (comumente realizados pela disciplina de Educação Física).

Quanto ao conteúdo curricular, a escola adotou sistematicamente uma visão reducionista de saúde, enfatizando apenas seus aspectos biológicos. Mesmo ao considerar a importância das condições ambientais mais favoráveis à instalação da doença, a prioridade consistia sempre nas causas e nas consequências do processo de adoecimento do indivíduo (BRASIL, 1988a).

Assim, de acordo com Monteiro e Bizzo (2014), a saúde começou a fazer parte do ambiente escolar, definindo ações e prescrevendo intervenções durante todo o século XX e, mais significativamente, a partir da década de 1950.

No entanto, a saúde humana só passou a compor oficialmente o currículo oficial brasileiro a partir de 1971, no período ditatorial militar brasileiro, através da Lei 5.692/71, sob a designação genérica de Programas de Saúde. A disciplina tinha como objetivo, levar a criança e o adolescente ao desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, alimentação, prática desportiva e ao trabalho e ao lazer, permitindo-lhes a sua utilização imediata no sentido de preservar a saúde pessoal e a dos outros (BRASIL, 1988^a, p. 258). A abordagem escolar caracterizava-

se por priorizar aspectos biológicos (anatomia e fisiologia) e pela formação de conduta (JUCÁ; LIRA-DA-SILVA apud JUCÁ; SILVA; LIRA-DA-SILVA, 2009, p. 2).

Os programas de saúde propostos pela lei 5.692/71 tiveram suas diretrizes relacionadas à concepção de saúde a ser adotada, aos princípios da educação da saúde, aos objetivos a serem alcançados e aos conteúdos a serem desenvolvidos por meio do Parecer 2.246/74, aprovado em agosto de 1974 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). (BRASIL, 1988a. p. 258).

Vale destacar que a despeito da adversidade política vivida no período de construção dessas leis é possível perceber que muito de seu conteúdo exerceu e vem exercendo influência na definição das diretrizes atuais, além de continuar balizando a definição dos objetivos e dos conteúdos relacionados à saúde na sala de aula (BRASIL, 1988a).

Outro aspecto a se considerar, no sentido da ampliação do conceito de saúde, deve-se ao papel desempenhado pelos Movimentos Sociais que buscaram na articulação das lutas sociais que desabrocharam nas décadas de 1970 e 1980 a possibilidade de ampliação de forças para o combate à ditadura, às injustiças e pelas liberdades individuais e coletivas.

Na década de 1970, com a intensificação dos movimentos de luta pela redemocratização do país contra a ditadura e pelas liberdades, vale ressaltar o papel dos movimentos sociais, que trouxeram à tona velhos e novos problemas vividos pelo povo brasileiro, contribuindo sobremaneira para a ampliação do conceito de saúde. Os movimentos sociais ressurgidos a partir do final da década de 70 e durante a década de 1980 passaram a incluir bandeiras de lutas que vão além das reivindicações do campo capital/trabalho.

Nessa conjuntura, os Novos Movimentos Sociais trazem para o cenário das discussões políticas o debate acerca da cidadania e temáticas como saúde, moradia e gênero, entre outras são incluídas na agenda dos movimentos democráticos no Brasil.

É neste contexto que merece destaque a ação do Movimento Popular de Saúde/MOPS, que exerceu um importante papel de articulador das lutas por saúde não apenas no campo da saúde curativa, mas no campo da saúde popular e suas práticas alternativas. Sua agenda incluía desde as lutas por terra e moradia até a educação como cidadania. Seu caráter educativo e propositivo se fez sentir nas

organizações que se deram em torno da implementação de políticas de saúde implantadas nas duas últimas décadas do século XX.

Oliveira *apud* Damiani (2012) afirma que a ação dos movimentos populares em torno da reforma sanitária no Brasil, teve seu ponto de culminância na 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, na Constituição de 1988 e na sua regulamentação por meio da Lei Orgânica de Saúde em 1990, elemento que contempla a base legal do Sistema Único de Saúde (SUS), lei 8.080/90.

A participação popular no processo de elaboração das diretrizes nacionais foi fundamental para institucionalização de um conceito ampliado de saúde, expresso no campo da legislação brasileira.

A lei 8.080/ 1990, e em seu Art. 3, expõe um atendimento ampliado de saúde:

Art. 3º - A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do País. (BRASIL, Lei 8.080, 1990).

A partir das últimas décadas, segundo Brasil (1998a), vem se incorporando de forma progressiva tanto à cultura, como na legislação brasileira, uma corresponsabilidade do indivíduo e o Estado quanto à saúde da coletividade. Um passo significativo neste sentido foi dado a partir da promulgação da Constituição de 1988, que estabelece a saúde como um direito de todos e responsabiliza o Estado como provedor do pleno gozo desse direito, sob o controle e efetiva participação popular através de Conferências e Conselhos de Saúde.

Zarth (2013) destaca como um dos momentos importantes rumo a uma nova concepção de educação para a saúde no nível escolar, a proposição das Escolas Promotoras de Saúde, oriundas de um cenário histórico, político e social que busca promover a saúde no nível individual e coletivo, estimulando as ações Inter setoriais entre a saúde e a educação por meio de práticas pedagógicas de caráter participativo.

A ideia de Escolas Promotoras de Saúde nasceu em 1989, como resultante de estudos realizados pela Organização Panamericana de Saúde (OPAS), em mais de 20 países do continente americano. Tais países tinham em comum, segundo Zarth (2013), o fato de desenvolverem programas de saúde nas escolas com enfoque nos danos à saúde e causas de doenças em lugar de hábitos saudáveis. A

pesquisa identificou problemas como falta de compromisso político, apoio técnico e coordenação entre os ministérios da saúde e da educação, ausência de capacitação profissional e de pesquisa na área da saúde da infância e da adolescência, carência de estratégias nacionais e enfoques criativos na elaboração de materiais educativos. A partir desse diagnóstico foi elaborado um plano específico para a região das Américas, que incluiu a formação da Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde (ZARTH, 2013).

Para Rangel (2009), a saúde na atualidade ampliou o seu conceito, de um enfoque meramente orgânico para se relacionar com as condições sociais necessárias à sua conquista e manutenção. O eminente pesquisador afirma ainda que:

A saúde requer condições sociais mais amplas, como as de infra-estrutura, saneamento, habitação, educação, trabalho, atendimento médico, hospitalar, odontológico de qualidade, assim como requer condições de vacina, de informações ao público sobre prevenção de doenças formação de atitudes e hábitos para uma vida saudável (RANGEL, 2009, p.61).

Vale ressaltar ainda que a luta por saúde hoje passa, também, pela busca incessante para a ampliação das potencialidades científicas em prol de sua recuperação e proteção, aliada à democratização do acesso.

A partir de 1998 com a aprovação dos PCN para o Ensino Fundamental (PCNEF), a saúde transformou-se em tema a ser trabalhado na transversalidade dos conteúdos escolares. Sua relação deixou de ser disciplinar, como prescrevia a lei 5.692/71, onde seu conteúdo tinha assento apenas nas disciplinas ligadas às ciências da natureza.

Com o objetivo explícito de formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoais e da coletividade (BRASIL, 1998a, p. 245), a sua presença no currículo escolar passou a indicar uma nova concepção de saúde. Segundo Maturana *apud* Jucá; Silva; Silva (2009), o ensino da saúde no âmbito escolar deve promover uma internalização capaz de ser convertida em atitudes, rejeitando abordagens pedagógicas limitadas apenas na exploração de práticas individuais com vistas à garantia do funcionamento corporal.

A partir da atual legislação educacional brasileira a saúde tem sua presença garantida no currículo educacional de forma transversal e interdisciplinar.

A proposta consiste em permear o conjunto dos componentes curriculares com a dimensão de saúde que lhes é inerente, permite, na realidade, a recomposição de um conhecimento que vem sendo progressivamente fragmentado nas diferentes áreas do saber e no interior de cada uma delas (BRASIL, 1998a, p. 263).

A presença curricular da temática da saúde na educação escolar brasileira de forma transversal é justificada por sua amplitude conceitual, padrões e diversidade de relações, pertencentes a diferentes construções sociais e históricas, impossíveis de serem resgatadas de forma linear e cronológica.

Os PCN admitem que a diversidade cultural e a pluralidade intrínseca à cultura brasileira se constituem oportunidades de discussão sobre a situação de saúde de diferentes grupos, com suas variadas percepções e formas de resolver seus problemas cotidianos e como tem se mobilizado para transformar suas realidades (BRASIL, 1998a).

Para os PCN, (BRASIL, 1998a) há uma permanente necessidade de inter-relação entre educação para a Saúde e os demais temas transversais, pois a própria natureza desses temas faz com que entre eles haja sempre uma grande afinidade.

De acordo com Brasil (1998a, p. 269), os objetivos da educação para a Saúde no Ensino Fundamental, no terceiro e quarto ciclos, são:

- compreender saúde como direito de cidadania, valorizando as ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação;
- compreender a saúde nos seus aspectos físico, psíquico e social como uma dimensão essencial do crescimento desenvolvimento do ser humano;
- compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vive;
- conhecer e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde presentes na realidade em que vive, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- conhecer os recursos da comunidade voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde, em especial os serviços de saúde;
- responsabilizar-se pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo.

O reconhecimento do papel que a escola representa no processo educativo, constituindo-se enquanto espaço privilegiado para se adquirir informações sobre si,

sobre o mundo, sobre as relações sociais, culturais e históricas, tem mobilizado organismos nacionais e internacionais, preocupados em torná-la cada vez mais um espaço promotor de saúde, tanto no tocante ao currículo, como na própria organização da escola.

A OMS atribui algumas características às escolas que contribuem para transformar o ambiente escolar em espaço de promoção da saúde. Para a OMS nessa condição as unidades escolares:

- têm uma visão ampla de todos os aspectos da escola, provendo um ambiente saudável e que favorece a aprendizagem, não só nas salas de aula, mas também nas áreas destinadas ao recreio, nos banheiros, nos espaços em que se prepara e é servida a merenda, enfim, em todo o prédio escolar;
- concedem importância à estética do entorno físico da escola, assim como ao efeito psicológico direto que ele tem sobre professores e alunos;
- estão fundamentadas num modelo de saúde que inclui a interação dos aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais;
- promovem a participação ativa de alunos e alunas;
- reconhecem que os conteúdos de saúde devem ser necessariamente incluídos nas diferentes áreas curriculares;
- entendem que o desenvolvimento da auto-estima e da autonomia pessoal são fundamentais para a promoção da saúde;
- valorizam a promoção da saúde na escola para todos os que nela estudam e trabalham;
- têm uma visão ampla dos serviços de saúde voltados para o escolar;
- reforçam o desenvolvimento de estilos saudáveis de vida e oferecem opções viáveis e atraentes para a prática de ações que promovem a saúde;
- favorecem a participação ativa dos educadores na elaboração do projeto pedagógico da educação para a Saúde;
- buscam estabelecer inter-relações na elaboração do projeto escolar (OMS *apud* BRASIL, 1988^a, p.252).

Em conformidade com a legislação educacional brasileira, em especial ao que prescreve os PCN (BRASIL, 1998) e igualmente seguindo as orientações de organismos nacionais e internacionais, como o MS e a OMS, a educação para a Saúde no Ensino Fundamental objetiva a conscientização para o direito à saúde, compreendida como busca permanente da compreensão de seus determinantes e na utilização de medidas práticas de sua promoção e proteção.

Neste sentido, torna-se importante investigar no espaço educacional local até que ponto as mudanças no campo da legislação educacional brasileira, referente a adoção dos temas transversais, especificamente saúde e o meio ambiente, têm repercutido de fato no ambiente escolar local. Neste sentido, traçamos um caminho para se chegar ao objetivo proposto. É o que compõe o capítulo a seguir.

3 OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Analisar a inserção das temáticas Saúde e Meio Ambiente no currículo escolar em escolas públicas do Ensino Fundamental de Imperatriz- MA inseridas no Programa Escolas Sustentáveis

3.2. Objetivos Específicos

- Investigar a Legislação Educacional quanto à transversalidade de conteúdos no currículo escolar;
- Verificar se os Projetos Pedagógicos das Escolas contemplam as temáticas Saúde e Meio Ambiente;
- Identificar os projetos desenvolvidos de forma disciplinar ou interdisciplinar que contemplem as temáticas de saúde e meio ambiente
- Analisar os Projetos desenvolvidos nas escolas pesquisadas e avaliar a diferença entre estes, quanto à sua incidência temporal, localização geográfica, formação docente, áreas de conhecimento e seu grau de relação com os problemas de saúde e ambientais do seu entorno.

4 METODOLOGIA

4.1. Contextualização da Pesquisa

4.1.1. Imperatriz, *locus* da pesquisa.

A cidade de Imperatriz está localizada na porção oriental da região amazônica, situada no sudoeste do Estado do Maranhão (Figura 1). De acordo com dados do portal da prefeitura de Imperatriz, o município encontra-se a 629,5 quilômetros da capital do Estado. Suas coordenadas geográficas são 5° 31' 32' latitude sul; 47° 26' 35' longitude, a W Gr., com altitude média de 92 metros acima do nível do mar (PORTAL ELETRÔNICO DA PREFEITURA DE IMPERATRIZ, 2014). Estende-se pela margem direita do rio Tocantins, um dos mais importantes rios da região norte do Brasil, sendo atravessada pela Rodovia BR-010, conhecida como rodovia Belém-Brasília, situando-se na divisa com o Estado do Tocantins.



Figura 01: Localização geográfica de Imperatriz-MA
Fonte: www.google.com.br/maps

De acordo com Franklin (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 18) a história da ocupação e colonização da região de Imperatriz tem suas condições geográficas como fator preponderante.

Pelo rio Tocantins os colonizadores tinham acesso e se apropriavam do cerrado e da Amazônia, donde empreenderam lutas para a conquista das terras com as diferentes tribos indígenas da região como os Canela, Gaviões e Krikatis, os primitivos moradores da região (OLIVEIRA, 2007, p.19).

Segundo Franklin *apud* Oliveira (2007), nessa região foi fundado o povoado de Santa Tereza, que foi elevado à categoria de vila em 1862, quando então passou a se denominar Vila Nova de Imperatriz, em homenagem a esposa do imperador Dom Pedro II a imperatriz Tereza Cristina. Sua emancipação política aconteceu somente em 1924, quando se constituiu município de Imperatriz.

O resultado do processo de aceleração da vida urbana brasileira dos últimos quarenta anos fez com que a cidade de Imperatriz incorporasse os efeitos da urbanização na Amazônia Oriental, que se verificou a partir da segunda metade do século XX, sofrendo, nos anos finais da década de 1960 e 1970, uma profunda transformação, com uma redefinição de seu perfil, que passou a ter características urbanas mais definidas com a ampliação de sua importância econômica e social.

Segundo o Plano Decenal de Educação de Imperatriz/2002 (2003), esse processo deveu-se à ação do governo nacional que, considerando a Amazônia Legal enquanto área prioritária para o processo de desenvolvimento, criou as condições de infraestrutura, abrindo estradas, dentre as quais a BR-010 e a BR-230 (rodovia Transamazônica), além dos programas estratégicos, especialmente via SUDAM, para implementação dos planos de desenvolvimento para a Amazônia. Em decorrência desse surto desenvolvimentista, o período foi marcado por uma intensa corrente migratória, elevando, sobremaneira, o perfil demográfico da cidade, assim como a fisionomia do imperatrizense, que passou a diferenciar-se do restante do Maranhão em consequência da presença significativa de pessoas vindas das mais variadas regiões do Brasil.

Oliveira (2007) observa que a partir da década de 70, o número de habitantes da cidade passou de 39 mil em 1960 para 80 mil em 1970, tornando Imperatriz o município mais populoso do estado do Maranhão, depois da capital.

O município localiza-se em uma região propícia ao desenvolvimento já que além de fazer fronteira com a região Norte do Tocantins e o Sul do Pará, na região da Pré-Amazônia, dista em torno de 600 quilômetros de São Luís, Belém - PA e de Palmas – TO, dentre diversas outras cidades da região, e desfruta de clima tropical, com duas estações bem definidas (verão e

inverno) que regulam os ciclos de vida de uma rica fauna e flora (OLIVEIRA, 2007, p. 19).

A partir de 1987, a cidade sofreu uma redução em sua área geográfica, de aproximadamente 20 mil km² para 1.367,9 km², um pouco mais de 10% de seu território original, em consequência da emancipação de seis novos municípios, constituindo-se assim, em um município eminentemente urbano com 94,80% do contingente populacional da área original (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com os dados IBGE (2014), Imperatriz possuía uma estimativa populacional de 251.468 habitantes em 2013, representando, assim, um significativo aumento em relação ao censo de 2010 que era de 247.553 habitantes.

Sendo um polo de referência comercial para várias cidades do sul do Maranhão, do Pará e norte do Tocantins, Imperatriz possui um comércio atacadista desenvolvido e sua economia concentra sua maior parte no setor terciário.

O planejamento urbano é uma das grandes dificuldades encontradas no município. Segundo afirmam Martins e Kamimura (2012), a ocupação do espaço territorial se deu de forma desordenada e, até o ano de 2003, a cidade não possuía um plano diretor que pudesse tratar de forma concreta o zoneamento urbano e a relação do uso e ocupação do solo.

A História educacional escolar no município é muito recente. Somente em meados do século XX, surgiram as primeiras instituições escolares. De acordo com Noletto (2002) *apud* Oliveira (2007, p. 19) apenas em 1912 foi iniciada a construção da primeira escola pública de Imperatriz e em 1926 a primeira escola particular.

Em Imperatriz o aumento das demandas educacionais segue no ritmo do desenvolvimento econômico e do crescimento populacional que se deu a partir da década de 1970. O surto migratório trouxe consigo também a necessidade de investimentos na área educacional.

A oferta do Ensino Superior no município é disponibilizada em instituições de natureza pública e privada. Como instituições públicas, o município conta com o campus da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, o campus II da Universidade Federal do Maranhão/UFMA e o Instituto Federal do Maranhão/IFMA que oferece cursos no nível básico (médio regular e técnico) e superior. Quanto às instituições de ensino superior privado, atualmente, estão em número de 07 (sete), que oferecem as modalidades presenciais e à distância, com cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

No tocante aos dados educacionais da Educação Básica, segundo o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo Educacional de 2012, disponibilizado a partir do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), Imperatriz possui 169 unidades educacionais do Ensino Fundamental distribuídas nas zonas urbana e rural do município, abrigando 42.583 matrículas, somando um total de 1.808 docentes atuando nesta etapa da educação básica. De acordo com o Portal da Prefeitura de Imperatriz (<http://www.imperatriz.ma.gov.br>), o número total de escolas no município é de 208, sendo 41 particulares, 139 municipais e 27 estaduais.

A estrutura em que se assenta a educação básica no município de Imperatriz não tem respondido à necessidade da demanda. Segundo a Secretaria de Educação do Município, das 139 unidades educacionais, somente 35 são próprias (anexo). A maioria das instituições de ensino funciona em parceria com o setor privado, em unidades escolares conceituadas como escolas conveniadas ou municipalizadas, onde a estrutura física, como prédio e mobiliário, é de propriedade particular, utilizadas sob a forma de contrato de aluguel por parte do poder público. (IMPERATRIZ, 2003).

O Plano Decenal de Educação (PDE) do Município, Lei 1.057/2002 (2003) considera que um dos graves problemas que afetam o funcionamento da rede pública de ensino diz respeito à insuficiência e a precariedade da infraestrutura física escolar, onde os espaços originalmente públicos, não tem a capacidade de absorver a demanda de alunos do ensino fundamental. Fato que gera impactos negativos ao processo educacional, já que para o bom desenvolvimento do processo educativo é necessário, além das competências pedagógicas, também a existência de ambiente adequado.

No Plano Decenal de Educação (2003), temos a informação quanto as estruturas físicas particulares que foram alugadas pela Prefeitura Municipal como paliativo imediato ao déficit de infraestrutura da rede, mas que não resolve o problema, visto que grande parte destas também não atende aos padrões mínimos estabelecidos pelo MEC; apresentam pequena capacidade de atendimento, o que acarreta a pulverização de recursos financeiros, além dos prejuízos pedagógicos.

Apesar da Lei Orgânica do Município (LOM), em seu Artigo 161, conceber os dois tipos de escolas públicas, as próprias e as conveniadas/municipalizadas, acrescentando-se que os estabelecimentos de ensino deverão ser construídos

dentro de padrões que garantam a qualidade do ensino, e atendam às condições ambientais (espaço físico, ventilação, higiene) e recursos materiais e pedagógicos, na prática não é o que acontece. (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ, 1990).

Quanto à gestão educacional, o Plano Municipal de Educação (PME), a Lei 1.057/2002, em conformidade com a Lei Orgânica de Imperatriz/1990 garante a participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática, inclusive com direito à escolha do Gestor e do Conselho Escolar, através de eleição direta, em todas as unidades escolares que compõem o Sistema Municipal de Educação, fato que vem acontecendo, porém, apenas nas escolas próprias. Nas escolas conveniadas/municipalizadas, permanecem as nomeações por parte do executivo municipal, onde é comum o locador do prédio se manter enquanto gestor, assim como na posse de boa parte dos cargos administrativos da escola, comprometendo o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto no art. 206, VI da Constituição Federal/1988 e no art. 3º, VIII da LDB, Lei 9.394/96.

4.1.2. Cenário da Pesquisa

Para compor o cenário da pesquisa optou-se por escolas públicas municipais incluídas no Programa Nacional Escolas Sustentáveis no ano de 2013, por entender que tais escolas possuem uma relação mais equilibrada com o meio ambiente e consequentemente um maior número de ações a serem investigadas.

Para participar do programa, segundo o Manual Escolas Sustentáveis, Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, a escola tem que, necessariamente, realizar uma “agenda permanente de ações, como diagnósticos da situação socioambiental, promoção de palestras, visitas guiadas, oficinas, entre outras atividades”. Neste sentido a pesquisa se realizou nas seguintes escolas:

A Escola Municipal Darcy Ribeiro (Figura 2) está localizada no Parque São José, na periferia urbana da cidade, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola Atende as modalidades de educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA.



Figura 2: (a) Aspecto visual da fachada da Escola Municipal Darcy Ribeiro, (b) : Aspecto visual do entorno da Escola Municipal Darcy Ribeiro
Foto: R. C. C. Lima, 2014.

A escola apresenta uma ampla estrutura física. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012) a escola é dotada de 22 salas de aula, 01 biblioteca escolar, 01 laboratório de informática, 01 sala de recursos para apoio AEEES (Atendimento Educacional Especializado), 01 pátio coberto, além das dependências administrativas, cozinha, refeitório e banheiros para alunos e funcionários. No entanto a comunidade escolar reconhece a necessidade de investimentos em espaços destinados à prática esportiva e recreativa.

A escola está situada numa das áreas mais carentes da cidade. A comunidade sofre com problemas de infraestrutura básica como por exemplo saneamento básico e transporte. Apesar das ruas ao redor da escola serem pavimentadas, observamos a ausência de árvores nas calçadas, condição necessária para minimizar o calor característico na região.

Na escola, segundo o Projeto Político Pedagógico (2012), estão lotados 45 professores, distribuídos em atividades da docência de gestão administrativa e pedagógica. Temos professores que ainda não concluíram um curso superior e alguns ministram aulas em áreas diferentes de sua formação. (PPP, 2012, p.13).

A **Escola Municipal Santa Maria** (Figura 3) está situada no bairro de Nova Imperatriz, um dos bairros mais populosos da área central da cidade.

A escola está localizada às margens do Riacho Santa Teresa, que corta a zona urbana da cidade, atualmente em situação de degradação, se caracterizando muito mais como um esgoto a céu aberto.

Fundada em 1987, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a crianças e jovens da educação infantil e ensino fundamental.



(a)

(b)

Figura 3: (a) Fachada e (b) entorno da Escola Municipal Santa Maria /Bairro Nova Imperatriz.
Foto: R. C. C. Lima, 2014.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014, p. 4) a escola possui um espaço físico de apenas 1.094 metros quadrados. Com uma área coberta de 66m², a escola é composta de 6 salas de aula, 01 sala de educação infantil, 01 biblioteca, 01 sala de recursos, 01 laboratório de informática, além de dependências administrativas, banheiros e cozinha. Há problemas de infraestrutura, com deficiências nas condições de acessibilidade, mobiliário e recursos didáticos.

A **Escola Municipal Marcionília Gomes Soares** (Figura 4) localiza-se no povoado do Camaçari, a 12 km da sede do município. Observamos que não há árvores nem tão pouco calçamento ao redor da escola o que não favorece a manutenção da umidade local, situação que preocupa devido a temperatura média anual característica da região.



(a)

(b)

Figura 4: (a) Fachada e (b) entorno da Escola Municipal Marcionília Gomes/Povoado Camaçari
Foto: R. C. C. Lima, 2014.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola E3 (2013) o povoado é carente de infraestrutura e possui apenas uma rua pavimentada e um poço

artesianos para abastecer as residências da comunidade. Na área da saúde, conta com um posto de saúde, com a existência do atendimento médico da atenção básica.

Na questão educacional formal o povoado conta apenas com uma Unidade Educacional. A escola foi criada desde 1967, com o nome de Escola Camaçari, passando a se chamar Escola Municipal Marcionília Gomes Soares no ano de 2012, para homenagear a professora que por mais de 30 anos se dedicou à escola e à comunidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E3, 2013, p.14). A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno oferecendo as modalidades de educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

O corpo docente da escola é composto de 11 professores, a maioria de fora da comunidade, com funcionários vindos de Imperatriz e dos municípios vizinhos de João Lisboa e Senador La Roque (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E3, 2013, p.15)

A **Escola Machado de Assis** (Figura 5) está localizada no bairro de Vila Nova, um dos bairros periféricos da cidade de Imperatriz. Segundo o projeto Político pedagógico (2012) o bairro acolhe mais de 10 mil famílias.



Figura 5: (a) Interior, (b) Entorno a Escola Municipal Machado de Assis.
Foto: R. C. C. Lima, 2014.

O bairro de Vila Nova é carente de infraestrutura básica e a maioria da população é formada de trabalhadores que sobrevivem com pouco menos de um salário mínimo e de famílias beneficiadas por programas sociais do governo, como a Bolsa Família (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E4, 2012, p.15).

A Escola Municipal Machado de Assis, embora sendo uma escola própria do município, funciona em prédio alugado numa estrutura precária e em péssimas

condições de conservação, oferecendo riscos aos estudantes e funcionários. Tem sido assolada por constantes alagamentos nos períodos chuvosos.

De acordo com Projeto Político Pedagógico (2012), a Escola Municipal Machado de Assis é a unidade educacional pioneira no bairro de Vila Nova. Funciona em três turnos, matutino vespertino e noturno, atendendo as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A **Escola Municipal Frei Tadeu** (Figura 6) foi fundada em 2004, começando a funcionar em 2005. Está localizada no bairro da Vilinha, na periferia urbana da cidade de Imperatriz e oferece atendimento educacional nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Pro-Jovem Urbano nos turnos matutinos e vespertinos.

A escola está situada em um dos bairros mais carentes da cidade, onde as ruas não são pavimentadas, não existe tratamento de esgotos e o atendimento de água tratada é precário. A população do bairro é formada de pessoas de baixa renda e sofre pela ausência da infraestrutura básica.



Figura 6: (a) Vista interna, (b) entorno da Escola Municipal Frei Tadeu.
Foto: R. C. C. Lima, 2014.

A Escola Frei Tadeu possui uma ampla estrutura física, com 12 salas de aula, dependências administrativas e pedagógicas, cozinha refeitório quadra de esportes, área de lazer aberta e espaços livres ao redor da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E5, 2011, p.10).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, E5, (2011) cerca de 20% dos docentes não possui graduação.

Um dos grandes desafios da comunidade escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico é reduzir a evasão na Educação do Pro-Jovem e a repetência

no Ensino Fundamental e corrigir a distorção idade-série ainda existente do 1º ao 9º ano, e ainda despertar no educando o valor de preservar o patrimônio escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E5, 2011, p.04).

4.2. Métodos

Trata-se de um estudo de natureza descritiva, analítica e exploratória, envolvendo uma abordagem qualitativa sobre a inserção da Saúde e do Meio Ambiente no currículo de escolas públicas do Ensino Fundamental de Imperatriz-MA.

Foram utilizados nesta pesquisa, além de documentos oficiais nas esferas nacional, estadual e municipal, os arquivos das escolas investigadas, como o Projeto Pedagógico e os Projetos disciplinares e/ou interdisciplinares.

Outra técnica utilizada na pesquisa, no sentido de possibilitar a abordagem qualitativa, foi a consulta a fontes bibliográficas realizada através de livros, artigos de periódicos, dissertações acadêmicas e anais de eventos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do enfoque qualitativo por ter uma relação mais apropriada com os objetivos e estratégia deste trabalho. Entre as características da abordagem qualitativa Gil *apud* Souza (2014, p. 65) destaca a subjetividade do pesquisador que não pode ser traduzida em números. A pesquisa qualitativa se caracteriza mais pela interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, dispensando assim o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Para se chegar às escolas que compõem o contexto investigativo da pesquisa, optou-se pelas unidades educacionais públicas municipais (excluindo as escolas conveniadas/municipalizadas) que trabalham com o Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos.

Dentro do universo de 35 escolas municipais próprias (anexo 1) optou-se pelas unidades escolares que se encontram incluídas no programa Nacional de Escolas Sustentáveis (n=06), a partir do ano de 2013, segundo informações constantes no PDDE interativo (anexo 2).

Das 14 escolas existentes no município de Imperatriz incluídas no programa Escolas Sustentáveis, 07 são estaduais (que trabalham com o Ensino Médio), e 07 são municipais, sendo 06 próprias e 01 conveniada/municipalizada. Utilizou-se

ainda, como critério de inclusão, a aceitação em participar da investigação através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 3).

Considerando os critérios acima descritos, a população analisada será constituída de 05 escolas Públicas do Ensino Fundamental, do Município de Imperatriz (n=05). Das escolas pesquisadas, 04 são localizadas na periferia urbana de Imperatriz, e 01 na zona rural do município.

No sentido de melhor utilização dos dados e por uma opção didática, as escolas pesquisadas terão seus nomes substituídos por códigos, optando-se pelos códigos: E1, E2, E3, E4, E5. O Quadro 2 apresenta as características e os dados gerais das escolas incluídas no grupo de amostragem, a partir de dados obtidos do Censo Escolar (2013) e dos PPP das escolas.

Quadro 2 : Caracterização das escolas pesquisadas

Escolas	Localização	Número de Alunos	Número de docentes	PDDE interativo (R\$)¹
E1 – Escola Municipal Darcy Ribeiro	Parque São José / Periferia urbana	1.191	44	14.000
E2 – Escola Municipal Santa Maria	Bairro Nova Imperatriz / Periferia urbana	335	24	10.000
E3 – Escola Municipal Marcionília G. de Carvalho	Povoado Camaçari / Zona rural	189	21	8.000
E4 – Escola Municipal Machado de Assis	Bairro Vila Nova / Periferia urbana	807	41	12.000
E5 – Escola Municipal Frei Tadeu	Bairro Vilinha / Periferia urbana	717	36	12.000

A coleta de dados foi realizada entre os meses de Março e Agosto de 2014, nas escolas públicas definidas como campo de amostra. A investigação baseou-se nas análises documentais como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e os Projetos desenvolvidos nas áreas de saúde e ambiente.

¹ Os valores em Real, disponibilizados pelo PDDE Interativo, referentes aos limites de recursos que as escolas incluídas no Programa Escolas Sustentáveis podem dispor, a título de financiamento de projetos. O cálculo tem por base a quantidade de alunos de cada escola a partir dos dados constantes no Censo Escolar do ano anterior.

A pesquisa teve como finalidade obter respostas para os seguintes questionamentos:

- 1) O PPP das escolas contemplam a temática meio ambiente e saúde?
- 2) Quais as principais temáticas referentes ao meio ambiente e saúde são discutidas no âmbito da comunidade escolar?
- 3) Quais projetos a escola tem desenvolvido de forma disciplinar ou interdisciplinar?
- 4) Quais as áreas de conhecimento encontram-se envolvidas nos projetos?
- 5) A qualificação docente influencia na inserção das temáticas meio ambiente e saúde no currículo escolar?
- 6) Qual a incidência dos projetos, no tempo e no espaço?
- 7) Os projetos desenvolvidos contemplam a realidade no entorno da escola?

Para análise de dados foram adotados os procedimentos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), distribuída a partir de três fases, a saber: pré-análise, exploração, tratamento e interpretação.

As categorias de análise nas quais o estudo se baseia, foram construídas a partir das obras dos autores consultados e dos documentos investigados constantes na referência e também do material coletado.

As discussões estão fundamentadas nas concepções de escola cidadã, de interdisciplinaridade e transversalidade. As análises foram norteadas pelas concepções de Saúde e Meio Ambiente, constantes nos documentos que orientam a Educação brasileira, como os PCN, os Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão (RCEM), no manual das Escolas Sustentáveis e nas decisões dos fóruns nacionais e internacionais sobre Educação, Saúde e Meio Ambiente.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. O projeto político pedagógico como instrumento de cidadania na escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 direciona a educação nacional para a formação do indivíduo rumo ao exercício da cidadania (Art. 2º). Em decorrência desse compromisso, incide sobre o sistema escolar público e a responsabilidade da comunidade escolar em cada unidade educacional para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) com a finalidade de proporcionar a educação cidadã.

O PPP configura-se como um instrumento imprescindível no trabalho educativo, no sentido de mostrar o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados. Para tanto, de acordo com Bruini (2014), o PPP deve explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso com a comunidade. Esta condição implica, em relação à comunidade escolar, na aceitação do projeto por parte de todos os envolvidos; daí a importância de ser elaborado participativa e democraticamente.

Neste sentido, as escolas estabelecem prazos a serem definidos no próprio PPP quanto às ações, vigência e sua reformulação. O quadro 3 (três), a seguir, apresenta estes dados para o grupo de escolas estudadas:

Quadro 3: Projeto Político Pedagógico: prazo de execução, reformulação e vigência

ESCOLAS	PRAZO DE EXECUÇÃO	ÚLTIMA REFORMULAÇÃO	VIGÊNCIA
E1	3 anos	2012	2012-2015
E2	3 anos	2014	2014-2017
E3	3 anos	2013	2013-2016
E4	4 anos	2012	2012-2016
E5	3 anos	2011	2011-2014

A compreensão conceitual do PPP e seu processo de construção no seio da comunidade escolar passam necessariamente pela concepção de educação, de escola e, ainda, pelo tipo de homem que se pretende formar. Nesse sentido, para as

escolas pesquisadas o PPP apresenta concepções diferenciadas, como podemos observar no quadro 4 (quatro) a seguir:

Quadro 4: Avaliação das Concepções de PPP

Escola	PPP - Concepção
E1	É um documento elaborado internamente, pela comunidade escolar, onde a partir de discussões e análises, a Escola se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos, que processos desenvolver, quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito. (p.9).
E2	(...) documentação do planejamento realizado pela comunidade escolar que nortearão toda a ação social, política e cultural presente na escola. (...) apresenta metas e estratégias que contemplam ações envolvendo todos os atores educacionais, desafiando-os a pensar nas possibilidades de produção e desenvolvimento de alternativas curriculares emancipatórias na diversidade de espaços/tempos. (p.5)
E3	A função do projeto é delinear o horizonte da caminhada estabelecendo referencial, expressando o desejo e o compromisso de um grupo. É um plano global que visa enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa (p.7).
E4	Tem caráter propositivo, pois define concepções e princípios coerentes com a legislação vigente, com o Plano Nacional de educação, devendo ser o balizador da Educação Básica na Instituição (p.11).
E5	(...) um caminho traçado coletivamente, no qual se deseja enveredar para alcançar um determinado objetivo (p. 4).

Pelo exposto, a compreensão do PPP concorre com os propósitos da escola cidadã, como aquela que zela pela participação coletiva, que considera a escola o local de aprendizagens múltiplas, pois, de acordo com Gadotti (1992), a escola cidadã tem a autonomia e a participação enquanto princípios fundantes e faz jus ao desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico que permita a flexibilidade e a responsabilidade e a pluralidade enquanto sinônimo de qualidade, transparência, coordenação e organicidade, capaz de aglutinar os esforços na busca de melhores resultados para todos.

O manual das escolas Sustentáveis, lançado em 2012 numa parceria entre o MEC e Ministério do meio Ambiente (MMA) por ocasião da IV Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, considera as escolas como incubadoras de mudanças e aponta o PPP enquanto elemento orientador dessas mudanças no sentido que valoriza a diversidade e estabelece conexões entre sala de aula e os diversos

saberes; os científicos e os populares, gerados no cotidiano das comunidades. (BRASIL, 2012a, p. 11).

Neste sentido destaca-se que as relações estabelecidas entre escola e comunidade devem ser valorizadas, com o objetivo de se dar lugar a uma escola com conhecimentos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, privilegiando a aquisição do saber. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/E3, 2013 p.17).

A escola necessária deve incorporar em si a consciência de suas funções, promover o acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos, preocupar-se com a formação do cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido, como se encontra no PPP da E3, 2013 (p. 16).

Veiga (2002) considera que a construção dos projetos de nossas escolas é o momento de planejarmos o que temos a intenção de fazer, de realizar e, ainda, de lançarmo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

O processo de construção dos projetos por si só já se constitui um espaço de aprendizagem para toda comunidade escolar. É, sem dúvida, um momento rico, repleto de diversidade e de saberes e pressuposto básico da escola cidadã.

Gadotti (*apud* VEIGA, 2002, p.1) afirma que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa ir além do determinado, é vislumbrar outras possibilidades de enfrentamento. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. Esta visão pode ser encontrada no PPP da escola E5, quando afirma que:

(...) o Projeto Político Pedagógico é um caminho traçado coletivamente, no qual se deseja enveredar para alcançar um determinado objetivo e que a sua existência se justifica, antes de tudo, porque define como uma ação que é inicialmente pensada e idealizada se concretiza (PPP/E5, 2011, p.4).

Neste sentido, o PPP da escola E2 (2014, p. 6) afirma:

Sendo a escola, um dos espaços que mais sofre as consequências das mudanças que ocorrem na sociedade. Advoga-se que esta deva rejuvenescer seus objetivos e processos de trabalho tidos como defasados em relação às concepções da educação atual, e espera-se que responda com prontidão aos desafios impostos pelos novos contextos sociais, os quais implicam mudanças paradigmáticas na forma de ensinar, aprender,

avaliar. Assim a construção e a reconstrução das metas do PPP, devem ser contínuas. (PPP/E2, 2014, p. 5)

O PPP deve representar a dinâmica da sociedade na qual está inserido. Não se apresenta como uma sistematização definitiva, necessitando constantemente de aperfeiçoamento e que sua concretização vá ocorrendo na caminhada, onde se define o tipo de ação educativa que queremos que se efetive. É o caminho mais acertado para reinventar a escola, ressignificando sua finalidade e objetivos (PPP/E3, 2013, p.7).

Veiga (2002) afirma que o PPP, nos moldes renovadores das estratégias reformadoras, é uma ferramenta ligada à justificação do desenvolvimento institucional. Desta forma, a escola E3 compreende que:

A escola precisa reorganizar o trabalho pedagógico, e o fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção do Projeto Político pedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. (PPP/E3, 2013, p.26).

O PPP deve, necessariamente, ser fruto de uma trajetória de discussão com a comunidade envolvida na construção social da unidade escolar. A visão de mundo, de valores, as utopias coletivas, os objetivos e os compromissos de cada indivíduo da referida comunidade com a materialização dos ideais de homem de sociedade tem que se fazer presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. (PPP/E3, 2013, p.8).

Ao analisar os PPP das escolas pesquisadas percebe-se que estes foram construídos a partir de diferentes concepções e apresentam estruturas e abrangências diferenciadas, o que é salutar do ponto de vista da autonomia da escola, aspecto fundamental para o delineamento de sua identidade (VEIGA,1998, p.15).

Veiga (1998) discute alguns elementos orientadores necessários ao trabalho pedagógico e que devem constar no PPP como: finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relação de trabalho e avaliação. A partir desses eixos, que podem ser traduzidos em gestão, currículo e avaliação, tomados como base à ação coletiva do trabalho pedagógico, orientar-se-

ão a análise da implementação, do desenvolvimento e da manutenção dos diferentes projetos escolares.

A partir desta perspectiva utilizaremos, em alguns momentos, os projetos pedagógicos de uma ou outra escola, entre as 5 (cinco) pesquisadas como referência, a depender das adequações de certos itens às exigências apresentadas pela bibliografia consultada. Vale ressaltar que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas de Imperatriz é muito recente e que a maioria das instituições de ensino segue um modelo único produzido pela secretaria de educação, ficando a cargo das escolas apenas fazer adaptações à realidade da instituição. Porém, as 5 (cinco) escolas pesquisadas possuem o projeto político pedagógico construído com a participação da comunidade escolar, de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5: Estrutura dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas

E1	E2	E3	E4	E5
Introdução	Identificação	Apresentação	Introdução	Histórico
Justificativa	Introdução	Justificativa	Justificativa	Apresentação
Objetivos	Justificativa	Objetivos	Objetivos	Justificativa
Marco Referencial	Marco Referencial	Marco Referencial	Marco Referencial	Marco doutrinal
Marco operativo	Diagnóstico	Concepções pedagógicas	Concepções e princípios	Marco operativo
Diagnóstico	Programação	Diagnóstico	Metodologias de	Diagnósticos e projeções
Programação	Objetivos	Programação	Ensino	Objetivos
Avaliação	Metas e Ações	Metas e Ações	Planos de	Ações, Estratégias e Metas
Referências	Organização Curricular	Avaliação	Trabalho dos professores	Formação e Valorização dos profissionais
Anexos	Avaliação	Organização Curricular	Gestão	Financiamento e gestão
	Referências	Referências	Metas	Diálogo entre as redes de ensino e integração
	Anexos	Curriculares	Diagnóstico	Referências
		Referências	Programação	Anexos
		Anexos	Avaliação	
			Organização Curricular	
			Referências	
			Anexos	

Os PPP das escolas pesquisadas surgiram mediante a necessidade de se delinear as ações ocorridas no interior do espaço educacional relacionadas com a realidade do seu entorno. Outro objetivo deste surgimento foi o de responder aos apelos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/9.394 de 1996 e suas leis

correlatas, que impõem às unidades escolares a responsabilidade de elaboração de suas propostas pedagógicas.

5.1.1. O Meio Ambiente e a Saúde no Projeto Político Pedagógico

A análise do Projeto Político pedagógico revelou a concepção de educação dos membros da comunidade escolar, vista enquanto processo centrado na pessoa humana, em que o educando deve participar ativamente na construção de seu próprio saber. No entanto, não consta no corpo de tais documentos a concepção de meio ambiente e nem tampouco a concepção de saúde, temáticas imprescindíveis na formação da pessoa humana.

O PPP da Unidade Escolar E5 (2011, p.32) afirma que escola necessária para a realidade atual precisa cuidar para que os alunos aprendam sobre a realidade, a partir dos temas que nos afligem hoje.

Necessária para que se aprenda a evoluir a partir do que vivemos. Essa “escola necessária” também mostra-se capaz de trabalhar com todos os temas que sejam de interesse dos alunos da escola da sociedade. O modelo curricular dessa instituição está apoiado em eixos temáticos e não em disciplinas estanques, e esses eixos temáticos apontam para a relação do ser humano com a natureza com o trabalho que transforma a natureza e as outras pessoas, possibilitando a constituição dos grupos sociais, suas normas suas culturas e suas construções. (PPP/E5, 2011, p. 32).

Tal afirmação da escola E5 nos remete à adoção dos temas transversais. Segundo os PCN, os temas de relevância social e que dizem respeito à vida da comunidade, devem constar nas várias áreas do currículo escolar implícita ou explicitamente (BRASIL, 1998b, p. 26).

A despeito do que prescreve os PCN, as temáticas de Meio Ambiente e Saúde continuam a aparecer nos currículos escolares, quase que exclusivamente nos conteúdos disciplinares, mais especificamente nas disciplinas de Geografia (temas relacionados ao meio ambiente) e Ciências (temas relacionados ao meio ambiente e a saúde). Nessa perspectiva, o currículo passa a ter um conceito reduzido apenas aos conteúdos programáticos de sala de aula, numa relação disciplinarizada. Fica evidente, portanto, o distanciamento da prática educacional, relacionadas ao trabalho com o Meio Ambiente e a Saúde, nas escolas pesquisadas,

no que se refere à interdisciplinaridade e à transversalidade dos conteúdos escolares.

O trabalho com a interdisciplinaridade e transversalidade não acontece através de atitudes individualizadas, mas por uma ação intencional e planejada pelo conjunto dos sujeitos que fazem a comunidade escolar, passando a ser uma tomada de posição da própria escola, presente do Projeto pedagógico da instituição escolar, dispensando espaços coletivos para o planejamento e avaliação das ações, assim como a formação docente necessária para o trabalho com essas novas metodologias de ensino.

O PPP da escola E4 (2012, p. 26), no item perfil do aluno (a), afirma que a escola deve zelar pelo compromisso de se trabalhar na formação do aluno para a responsabilidade com a manutenção do meio ambiente. Porém, apesar da afirmativa, não se percebe no texto do documento nenhum desdobramento rumo à concretização de tal objetivo.

A PPP da escola E2 (2014) sugere, entre seus objetivos educacionais, uma educação escolar capaz de propiciar a integração da comunidade escolar (direção, corpo docente, discentes e funcionários) e o meio ambiente, bem como o estímulo aos eventos sociais e ao trabalho em equipe. Neste sentido, o PPP da escola E2 apresenta o item 6.3 Metas e Ações, com as proposições descritas no quadro 6 (seis):

Quadro 6: Metas e Ações da E2.

Metas	Estratégias
Cultivo de canteiros para fins didáticos e complemento da merenda escolar (p.28)	Reaproveitamento da água dos bebedouros para cultivo de hortaliças e plantas medicinais (p. 28)
Conscientizar a comunidade educativa da importância da limpeza e preservação do meio ambiente para a preservação da vida, bem como o destino correto para o lixo. (p.29)	Mobilizar os alunos e comunidade para realizar coleta seletiva e manter o ambiente escolar limpo, solicitar parceria junto à secretaria de meio ambiente 5 lixeiras para as coletas, realizar palestras e seminários com alunos e comunidade. (p.29)

Dentre os objetivos do projeto *Escolas Sustentáveis* destaca-se, em particular, o desenvolvimento e o acompanhamento da Educação Ambiental na escola e a participação na construção do Projeto Político Pedagógico e que este possa incluir ações concretas capazes de dar sentido aos conteúdos curriculares. Além do saber contextualizado, enraizado no repertório local, o currículo escolar deve estabelecer a interação entre o que se aprende e o que se pratica. (BRASIL, 2012b).

Esta questão está contemplada no PPP da E2. Ao estabelecer o uso dos canteiros para fins didáticos, a escola E2 desenvolve uma nova forma de trabalhar os conteúdos educacionais, que envolve tanto os conteúdos formais do currículo escolar como os não-formais. Esta ação introduz formas alternativas de lidar com o meio ambiente e a saúde de maneira interdisciplinar. Tal procedimento metodológico concorre para a prática da cidadania.

Ao trabalhar o combate ao desperdício de água e a sua reutilização no cultivo de hortaliças destinadas ao fortalecimento da merenda escolar, a escola consequentemente amplia o currículo, convergindo para a afirmação de novos conteúdos como: a importância da alimentação saudável à base de verduras e hortaliças e o uso das plantas medicinais enquanto valorização dos saberes populares como forma de fortalecimento das relações da escola com a comunidade.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a, p.71) a realidade só se torna conhecida quando interagimos com ela, modificando-a, seja física ou mentalmente. Ao desenvolver atividades de interação, a escola está possibilitando a interpretação da realidade e construindo significados, permitindo, assim, a elaboração de novos conhecimentos.

As ações estabelecidas pela escola E2 respondem uma questão muito discutida no espaço educacional, que é a questão metodológica e dos recursos didáticos nem sempre disponíveis para o trabalho docente. Alguns questionamentos são recorrentes no cenário educacional na atualidade: como tornar a aula interessante? Como deixar o conteúdo escolar ao nível do entendimento dos educandos?

As novas exigências educacionais comprometidas com os conhecimentos que vão além de aquisições teóricas e que possam ser traduzidos em novas atitudes, impõem às escolas em todo mundo a se transformarem no lugar onde se aprende a fazer, fazendo.

Ao se tomar o Meio Ambiente e a Saúde como foco de aprendizagem, fica clara a necessidade de que, ao aprender sobre essas temáticas, os alunos devem participar, ainda no ambiente escolar, de práticas que concorram para a sua preservação, como a organização de campanhas contra o desperdício, e estejam inseridos em práticas alternativas que possam se consolidar em novas atitudes (BRASIL, 1998a).

Quanto à Organização Curricular, somente a escola E1 não apresenta tal item no PPP, remetendo diretamente aos PCN o disciplinamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Já as escolas E2, E3, E4 e E5 apresentam apenas a repetição dos objetivos constantes nos PCN, a serem alcançados em cada área ou disciplina da estrutura curricular local.

Portanto, todas as escolas pesquisadas deixam de cumprir um requisito importante da legislação educacional brasileira que é a inclusão das especificidades locais no currículo escolar. Segundo a LDB 9.394/96:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A falta de interlocução entre o currículo prescrito e as especificidades locais, entra em desacordo, também, com os documentos que disciplinam o projeto *Escolas Sustentáveis*, que orientam no sentido de um “currículo que cuida e educa”, e que estabelece relações entre o saber escolar e os saberes gerados no cotidiano das comunidades e, ainda, pelo incentivo à cidadania, estimulando o engajamento individual e coletivo com as transformações sociais a partir da localidade (BRASIL, 2012a, p.11).

Apesar dos Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão (RCEM) em conformidade com a LDB 9.394/96 e com os PCN, chamar a atenção quanto à competência da Secretaria de Estado da Educação no sentido do planejamento e orientação, em linhas gerais, aos currículos, considerando as peculiaridades locais no sentido de sua aproximação com a realidade do educando (MARANHÃO, 2010, p.31), essa prerrogativa não se percebe a partir do estudo realizado no item da *Organização Curricular* em nenhuma das escolas pesquisadas. Os conteúdos propostos nesse item são apenas aqueles que compõem o currículo oficial.

A formação continuada é citada no PPP da escola E5, no item 5.5, referente aos Diagnósticos e Projeções com a seguinte formulação:

A construção de uma escola que emerge de sonhos e comprometida com a cidadania de seus alunos demanda projetos e projeções futuras, através de um processo permanente para articular: intenções, conteúdos curriculares e competências; Meios e recursos físicos e financeiros e didáticos; Processo de educação continuada da equipe escolar. (PPP/E5, 2011, p.9)

Percebe-se com isso que a escola E5 concebe a formação continuada dos docentes como uma tarefa necessária e permanente, apontada como fundamental para a formação da cidadania. No entanto, esta proposição não consta do desdobramento necessário para a sua efetivação. O PPP da escola E5 não se compromete com o formato da formação continuada proclamada.

O Projeto Político Pedagógico precisa ser mais que uma lista de intenções, ele precisa ser um projeto de intervenção na ação educativa da escola. As ações prescritas devem ser fundamentadas teoricamente e com consequência prática na comunidade escolar.

Quanto a adoção de Metodologias de Ensino, uma das ferramentas importantes para o trabalho docente, principalmente em se tratando dos temas transversais, vale ressaltar o prescrito no PP da escola E4 (2012):

Busca-se, a partir de uma ação intencional e planejada, promover uma interlocução entre as atividades escolares e a realidade social, questionando as relações políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas, possibilitando a construção de alternativas de mudança e intervenção transformadora nessa realidade. Assim a intervenção do/a professor/a como orientador/a e problematizador (a) nas situações de aprendizagem é indispensável para a construção da autonomia intelectual e moral do/a aluno/a. (p.35)

Apesar de se ressaltar a importância da ação docente no sentido da interlocução dos conteúdos prescritos no currículo escolar, não se verifica um compromisso do PPP da escola E4 com a formação continuada dos professores. Tal proposição aparece, apenas, como uma das metas, com o seguinte texto: Incentivar constantes atualizações de formação de professores (PPP/E4, p. 38). O PPP não disciplina o sentido, os conteúdos e a frequência da formação continuada dos docentes.

O compromisso com a formação continuada dos profissionais que compõem a comunidade escolar se constitui em um dos importantes requisitos para o trabalho

pedagógico proposto na legislação educacional brasileira. Com o objetivo de capacitar os profissionais da educação para lidar com as diversas realidades e demandas educacionais, o Projeto Político Pedagógico deve explicitar a forma e a regularidade de tais formações, bem como as temáticas a serem trabalhadas de acordo com as áreas de interesse da escola.

Quanto à formação continuada dos profissionais da educação, na área do Meio Ambiente e Saúde, somente a educação ambiental foi elencada como área de interesse e em apenas 1(uma) entre as 5(cinco) escolas investigadas.

O PPP da escola E5 apresenta como meta:

Promover a participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programa de formação continuada, também as áreas temáticas, tais como: Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Integral e Integrada (PPE E5, 2011, p.70)

Apesar de afirmar o compromisso de uma escola capaz de trabalhar com todos os temas que sejam de interesse dos alunos da escola da sociedade (PPP/E5, 2011 p.67), as escolas pesquisadas não fizeram nenhuma menção à realidade ambiental do município e muito menos da saúde.

A temática de saúde está presente nas metas estabelecidas pelo PPP da E5, (2011) de forma restrita a:

(...) acompanhamento e visitas as famílias dos alunos; auxílio a alunos com problemas de saúde em parceria com Secretaria de Saúde, para executar atividades na comunidade como medir pressão, realizar teste de diabetes, vacinar para adolescentes, vacinar contra febre amarela (p. 67).

A concepção reducionista da saúde pode ser observada ao se associar a temática apenas ao processo de adoecimento. Educar para a saúde, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998b), compreende muito mais ao fortalecimento de comportamentos e hábitos saudáveis, no sentido de tornar os educandos sujeitos capazes de influenciar mudanças que tenha repercussões na sua vida pessoal e na qualidade de vida da comunidade.

Entre as ações estratégicas defendidas pelo Projeto Político Pedagógico da escola E5, estão:

(...) a universalização, em articulação com a área de saúde, em 3 (três) anos, dos exames de acuidade visual e auditiva para as crianças matriculadas nas escolas de educação infantil e fundamental, como forma

de prevenir problemas e garantir o tratamento adequado aos que apresentarem deficiências. (PPP/E5 2011, p. 54-55)

Na perspectiva da sustentabilidade a unidade escolar E4, 2012 (p.13) aponta a escola como espaço prioritário para o exercício da participação e tomada de consciência rumo ao desenvolvimento sustentável, partindo da sala de aula até o ambiente natural, ou seja, seus efeitos tem que extrapolar os limites dos muros escolares. O desafio maior da educação na atualidade é contribuir para a transformação da realidade, promovendo o bem comum, o desenvolvimento sustentável, a solidariedade, a justiça, a inclusão social e o respeito à vida (PPP/E4, 2012, p.15).

Embora as escolas pesquisadas estejam incluídas no Programa Nacional da Escola Sustentável, somente a escola E4 tem seu projeto local concluído. A escola E5 está em fase de construção. Já a escola E3 possui apenas um Plano de Ação, referente às atividades a serem desenvolvidas.

Vale ressaltar que todas as escolas pesquisadas possuem um plano de aplicação, requisito básico para o cadastro no Programa e fazer jus ao apoio financeiro por parte do PDDE Interativo, que tem como objetivo implantar práticas sustentáveis nas escolas.

A exiguidade dos recursos destinados às escolas, para fazer frente aos projetos na área da sustentabilidade ambiental (Quadro 2, p. 63), se constituem em limitadores consideráveis para o avanço das práticas sustentáveis nas escolas. A dependência de tão baixos investimentos é, também, justificativa plausível para a timidez das ações desenvolvidas, o que torna urgente e necessárias ações políticas no sentido da ampliação dos recursos destinados ao Programa, associadas a uma efetiva formação técnica e pedagógica da comunidade escolar em prol da elaboração e aplicação dos projetos locais.

O *Projeto Escola Sustentável* da escola E4 (2014) parte de alguns questionamentos, tais como: Qual a escola que queremos? Onde pretendemos chegar? Onde está situada? Quais valores e atitudes serão necessários para a construção da sustentabilidade?

É notável a preocupação da instituição escolar em dar respostas para questões cruciais vividas na educação da atualidade como: buscar construir uma escola que seja necessária para a mudança da realidade local e que esteja conectada com os reais problemas vividos pela comunidade local. Tais

questionamentos convergem com os compromissos gerados pela Agenda 21 na Escola, que concebe a instituição escolar como espaço de educação permanente, que trabalha no sentido da construção de projetos coletivos, possibilitando o diálogo com a comunidade da rua, do bairro, da quadra, do município, fazendo perceber que comunidades sustentáveis só acontecem por meio de parcerias (BRASIL, 2012b, p. 8).

No entanto, percebe-se ao longo do projeto, que este não fora construído no sentido de buscar respostas para tais questionamentos, assim como se percebe a carência de propostas concretas rumo à sua efetivação.

O projeto *Escola Sustentável* da escola E4, Projeto: Escola Sustentável Visando Melhor Qualidade de Vida (2014, p.10) apresenta os seguintes objetivos:

- 1) Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas quanto local como globalmente;
- 2) Adotar postura na escola em casa e na comunidade que os levem à interação construtiva e ambientalmente sustentável;
- 3) Estimular os alunos a querer aprender para proteger;
- 4) Adquirir novos valores conhecimentos, habilidades e competência na busca de uma nova escola sustentável;
- 5) Desenvolver a capacidade de planejar o futuro coletivamente respeitando as diferenças, assumindo as responsabilidades compartilhadas;
- 6) Estimular os saberes necessários à convivência em um ambiente sustentável.

Os objetivos estão mais voltados para a mudança de atitude da comunidade escolar. A partir desses objetivos a expectativa da escola em relação ao docente se amplia, o que passa a exigir um repensar da prática docente. Uma prática que aponte para uma nova concepção de planejamento escolar com a inserção de conteúdos vivos que vão além do currículo prescrito.

Freire (1996) afirma que a educação necessária não basta apenas cumprir exigências teóricas, como simplesmente transmitir conteúdos. É preciso ir além para preencher as lacunas com relação à construção do conhecimento. É preciso promover, além de atividades, a inserção da comunidade na escola.

O Manual do projeto Escolas Sustentáveis afirma como um dos seus objetivos promover a saúde das pessoas e do ambiente (BRASIL, 2012a, p.10). Embora a escola E4 (2013) tenha citado tal objetivo na fundamentação teórica do seu projeto, a temática da saúde se mantém ausente nos objetivos elencados pela escola

5.2. Projetos de meio ambiente e saúde desenvolvidos nas escolas

O trabalho com projetos no espaço escolar tem sido uma prática disseminada no sistema educacional a partir do final da década de 1980, ganhando papel de destaque na legislação educacional através da tematização dos conteúdos, principalmente com a adoção dos temas transversais.

Os PCN defendem que:

A organização de conteúdos em torno de projetos como uma forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorecendo a compreensão da multiplicidade de aspecto que compõe a realidade, de forma articulada com os vários campos do conhecimento (BRASIL, 1998a, p. 41).

O quadro 7 (sete) apresenta os projetos propostos na área de meio ambiente e saúde nos PPP das escolas pesquisadas:

Quadro 7: Projetos na área do Meio Ambiente e da Saúde/ 2012-2014

ESCOLA	MEIO AMBIENTE	SAÚDE
E1	Projeto Combatendo a Violência na Escola Preservação Ambiental: compromisso de todos. O mal dos agrotóxicos no solo.	Projeto Combatendo a Violência na Escola; Projeto Saúde e Prevenção na Escola;
E2	Desperdício de água; Reutilizando Sacolas Plásticas: uma atitude sustentável; Amigos da Limpeza; Meio Ambiente: arborizar para salvar o planeta e nossas cidades; A importância da Coleta Seletiva do lixo na preservação do Meio Ambiente: geração de emprego e renda; Preservação Ambiental: compromisso de todos; -As queimadas nas florestas e cerrados	Frutas: alimenta e faz bem Amigos da Limpeza Verminose e Higiene Pessoal Diabetes: Conhecer para prevenir As queimaduras na pele
E3	Preservação Ambiental: compromisso de todos -As queimadas nas florestas e cerrados	As queimaduras na pele
E4	Preservação Ambiental: compromisso de todos -A poluição do ar	Doenças transmitidas pelo ar
E5	Preservação Ambiental: compromisso de todos -A poluição do ar	Doenças transmitidas pelo ar

Entre os projetos desenvolvidos, destaca-se no ano de 2012, a I Gincana Ecológica, uma ação do COMMAM - Conselho Municipal do Meio Ambiente - em

conjunto com a SEMED - Secretaria Municipal de Educação - com o tema: *Preservação Ambiental compromisso de todos*. A atividade teve a participação de todas as escolas do município de Imperatriz e seguiu as orientações do manual das Escolas Sustentáveis que propunham os anos de 2012 e 2013 como um período de intensa mobilização nas escolas brasileiras de ensino fundamental, em prol da realização da quarta edição da Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. As temáticas trabalhadas trataram das mudanças socioambientais globais, abordadas a partir dos quatro elementos, água, ar, terra e fogo. De acordo com o projeto da I Gincana Ecológica, as escolas deveriam trabalhar as temáticas propostas, a partir da perspectiva interdisciplinar.

O trabalho interdisciplinar em torno I Gincana Ecológica nas escolas do Ensino Fundamental de Imperatriz, compreendia o seguinte planejamento curricular: PORTUGUÊS - pesquisas, poesias, músicas, produção de texto – leitura, trava-línguas, cartilhas informativas, dramatização, painéis informativos, programa de rádio, jornal falado, coro falado. Trabalhar sobre água, o ar, o solo e a luz solar apresentando a importância de cada recurso da natureza para os seres vivos.

MATEMÁTICA - Geometria, problemas envolvendo sistema de medidas, massa, volume, comprimento, cálculos de áreas e lucro com reciclagem.

CIÊNCIAS - Trabalhar o corpo humano, a composição da água, equilíbrio ecológico, pesquisa geral identificando os recursos naturais; doenças transmitidas pela água, o ar o lixo, etc.

GEOGRAFIA - Trabalhar o clima da Terra – os variados tipos de clima, o globo terrestre – hemisférios, o mapa *mundi*, aquecimento global, efeito estufa, localização de rios, mares, estações do ano, cidades banhadas por rios, etc.

ÉTICA/CIDADANIA/RELIGIÃO - A valorização e preservação da água, do solo do ar, o não jogar lixo nas ruas, todo o seu uso racional, higiene.

ARTE - Dobraduras sucatas, maquetes, trabalhos artísticos, em pintura de acordo com o tema da equipe, montagens de recortes, colagens e painéis. Peças teatrais, músicas (paródias), desenho livre, etc.

MEIO AMBIENTE - A poluição das águas, do ar e da terra, doenças e preservação da fauna e da flora e a reciclagem do lixo.

HISTÓRIA - Trabalhar a origem histórica do fogo, da reciclagem, das águas.

(REGULAMENTO DA I GINCANA ECOLÓGICA, 2012, p.9).

A abordagem interdisciplinar não pode ser compreendida apenas por fragmentação do conteúdo, em que as diversas matérias/disciplinas escolares, de forma isolada, discutem partes desse conteúdo de acordo com as especificidades da sua área de conhecimento.

A proposta acima pode melhor ser compreendida como abordagem pluridisciplinar, já que as várias disciplinas escolares se responsabilizaram por parte do conteúdo, sem que houvesse a necessária comunicação entre as várias áreas do saber.

Observa-se, ainda, que temas transversais Meio Ambiente e Ética aparecem de forma autônoma como se fossem componentes curriculares da educação básica. O fato da temática Meio Ambiente aparecer de forma isolada e com o status disciplinar, deixa claro que a proposta da transversalidade ainda é pouco compreendida no espaço escolar e não vem sendo concretizada na realidade pesquisada.

Na averiguação dos projetos desenvolvidos no ambiente escolar percebe-se uma maior presença da temática Meio Ambiente. A maioria dos projetos é de iniciativa dos professores de Ciências, fato verificado inclusive nos projetos que se caracterizam enquanto interdisciplinares, contando com o envolvimento pontual de algumas outras áreas do conhecimento. A escola E2 apresentou um maior destaque na área dos projetos disciplinares e interdisciplinares.

Um dos fatores determinantes na incidência de projetos disciplinares e interdisciplinares nas escolas é o grau de envolvimento do docente com essa forma metodológica de trabalhar o currículo escolar, motivo pelo qual a escola não deve se descuidar de oportunizar aos docentes incentivos tanto no sentido da atualização profissional, como na abertura do espaço criativo.

Observa-se, no entanto, que a maioria dos projetos surge no ano de 2013. Entre outros motivos, podemos associar ao fato da intensa mobilização nas escolas brasileiras, ocorrida nos anos de 2012 e 2013, pelo MEC em conjunto com o MMA, em prol da implantação do programa escolas sustentáveis onde, segundo o documento base deste programa (BRASIL, 2012), as escolas são convidadas a arregaçar as mangas e partir para a ação, no sentido de dar respostas para as mudanças socioambientais globais. Outro fator significativo foi a possibilidade de participação da Feicitex, Feira de Ciência e Tecnologia, onde a escola E2 se fez representar através de alguns relevantes trabalhos.

No quadro 8 apresenta-se os trabalhos, no nível de iniciação científica (IC), desenvolvidos e apresentados em forma de painel pela Escola E2 na Feicitec/2013:

Quadro 8: Projetos na áreas de Saúde e Meio Ambiente apresentados na Feicitec/2013.

PROJETO	OBJETIVO	AÇÕES
Reutilizando Sacolas Plásticas: Uma atitude sustentável	Incentivar a reciclagem de sacolas plásticas; conscientizar sobre os impactos ambientais causados pelo uso descontrolado das sacolas plásticas; estimular o a reutilização de sacolas plásticas.	Oficinas de reciclagem de sacolas plásticas para a confecção de sacolas mais resistentes e retornáveis as ecobags.
Desperdício de água	Conscientizar os alunos que a água é um bem natural e esgotável (que pode deixar de existir) portanto não pode ser desperdiçada.	Reaproveitamento da água dos bebedouros, usando-a para regar canteiros de hortaliças e plantas medicinais, usando tubulações que levam a água desperdiçada por gotejamento.
A Importância da Coleta Seletiva na preservação do Meio Ambiente: geração de emprego e renda	Desenvolver atitudes de conservação do meio Ambiente conscientizando-se da importância da separação do lixo levando em conta a destinação e a utilização que é feita deste, beneficiando os catadores de lixo e gerando emprego e renda aos menos favorecidos.	Visita ao aterro sanitário da cidade (lixão) entrevista com os catadores de lixo Trabalhar textos relativos ao assunto. Pesquisa sobre o consumo e descarte do lixo, Coleta Seletiva e Compostagem. Implantar a coleta seletiva na escola

Observa-se que os projetos apresentados estão relacionados com os temas ambientais da atualidade que causam impacto na vida das pessoas e do meio ambiente, em conformidade com os PCN que determinam que a perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a da sua comunidade, a de seu país e a do planeta (BRASIL, 1998a, p.189).

É relevante o fato dos projetos estarem acompanhados de ações práticas que interferem no ambiente escolar e dá vivacidade ao currículo, ressignificando-o, dando um sentido concreto na vida dos discentes. Os PCN (BRASIL, 1998c, p. 128) enfatizam que a escola precisa estruturar-se de maneira viva, dinâmica, estimulando os alunos a produzir e partilhar suas produções, tanto dentro como fora do espaço escolar e que os projetos desenvolvidos tenham resultados práticos e significativos na mudança de atitudes.

É imperativo que a escola possa proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que pretende que os seus alunos aprendam (BRASIL, 1998a, p.187), assim como garantir situações em que os estudantes possam por em prática sua capacidade de atuação.

Quanto aos projetos constantes nas linhas de ação do PPE da escola E2, vale destacar o projeto AMIGOS DA LIMPEZA, criado em 2012, na ocasião da III Feccemsama (Feira de Ciência e Cultura da Escola Municipal Santa Maria), que tem a participação de toda a comunidade escolar e o envolvimento das turmas da Educação Infantil ao 9ºano, com os seguintes objetivos:

- 1) Conscientizar-se da importância da higiene do ambiente escolar para a melhoria das condições de vida;
- 2) Responsabilizar-se pela preservação e limpeza das salas e pátio bem como de seus moveis e utensílios;
- 3) Valorizar o trabalho realizado pelo pessoal da limpeza;
- 4) Reconhecer o espaço em que se vive e perceber-se parte dele, compreendendo que lugar determina aspectos importantes da vida. (PROJETO AMIGOS DA LIMPEZA / E2, 2012).

O objetivo tecido pela comunidade escolar apresenta a indissociabilidade da temática Meio Ambiente e Saúde, quando estabelece o cuidado com o ambiente como condição necessária para a melhoria da qualidade de vida.

Vale ressaltar que a escola cidadã é a escola de responsabilidades compartilhadas e o seu conteúdo deve contribuir com a conscientização de que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos e só podem ser solucionados mediante uma postura participativa (BRASIL, 1998a, p.202).

Os PCN afirmam que atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância (BRASIL, 1998c, p.67), e a escola cumpre um papel destacado na formação dos cidadãos para a vida saudável, motivo pelo qual a escola não pode ficar alheia à realidade no seu entorno. Os problemas vividos pela comunidade devem repercutir, de alguma forma, na abordagem dos conteúdos escolares e motivar a comunidade educacional na produção de projetos disciplinares e interdisciplinares.

Estar atenta aos problemas vividos pela comunidade no seu entorno, é um dos requisitos básicos da escola cidadã que incentiva a cidadania ambiental,

estimula a responsabilidade e o engajamento individual e coletivo na transformação local e global (BRASIL, 2012, p. 11).

Nesse sentido, o projeto *Diabetes: conhecer para prevenir*, elaborado pela escola E2, e o projeto *Saúde e Prevenção na Escola* tem os apelos dos problemas de saúde vividos pela coletividade como seu principal motivador.

O quadro 9 (nove) apresenta os projetos previstos nos PPE que estão diretamente relacionados aos problemas de saúde encontrados no entorno da escola como relacionados nos Relatórios do projeto *Saúde e Prevenção na Escola*, E1(2014) e *Projeto Diabetes: Conhecer para prevenir*, E2 (2014).

Quadro 9: Relação dos projetos com a realidade no entorno da escola.

ESCOLAS	RELAÇÕES COM O ENTORNO
E1	Tem como um de seus vários objetivos inserir a discussão sobre a proteção dos direitos e promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com a redução da incidência de gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis e promover o enfrentamento da violência de gênero, do racismo, por meio do acesso à informação e estímulo a reflexão sobre esses temas. (RELATÓRIO DO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA, E1/2014, p.11).
E2	A presença de diabéticos na escola nos mostra a necessidade de se discutir sobre a doença. Desse modo, em virtude de haver carência de informações, sobre o assunto, criou-se esse projeto cujo objetivo é informar e promover reflexão sobre a prevenção, identificação e controle da diabetes. (PROJETO DIABETES: CONHECER PARA PREVENIR, E2/2014, p.3).

Uma escola sustentável é inclusiva e promove a saúde das pessoas e do ambiente (BRASIL, 2012, p. 10). Os problemas sociais vividos pela escola, a violência em todas as suas formas, as situações de risco em que estão expostas as famílias do entorno da escola devem impulsionar a comunidade escolar a criar formas de enfrentamento. Nessa perspectiva, a escola como espaço comunitário deve interferir na realidade de forma tenaz.

A escola E1, ao desenvolver o projeto *Combatendo a violência na escola*, corporifica a ideia de como as situações sociais vividas pela escola e seu entorno deve interferir no currículo escolar.

O projeto tem como objetivo:

Investigar e desenvolver estudos sobre a problemática da violência, identificando os fatores de risco e as variáveis que levam a prevê-lo nas dependências da escola e na própria comunidade em que os educandos

estão inseridos. (RELATÓRIO DO PROJETO COMBATENDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA / E1, 2014)

Porém, fica patente que tais projetos não se articulam com outros projetos realizados na área do meio ambiente e da saúde, o que daria um caráter interdisciplinar para as ações escolares, e se desvinculam dos conteúdos trabalhados no âmbito das disciplinas constantes no currículo prescrito, contradizendo com isso a tão pretendida transversalidade.

O projeto “Diabetes: Conhecer Para Prevenir”, desenvolvido pela escola E2, embora vinculado à realidade do entorno da escola, não se articula com outras ações desenvolvidas pela instituição escolar. Tal projeto pode e deve se relacionar com outros projetos desenvolvidos pela escola, a exemplo do projeto dos canteiros de hortaliças e das plantas medicinais (Quadro 6).

O fato da escola E3 estar localizada na zona rural do município, não se constituiu fator suficiente para incidência de projetos de interesses diferenciados das demais escolas localizadas da periferia urbana do município.

As situações vividas pelo homem do campo, os valores culturais, as questões sociais não foram objetos de preocupação no currículo prescrito da escola E3, apesar da legislação educacional brasileira disciplinar a organização escolar em respeito à diversidade cultural e espacial.

A LDB 93.94, art.28, I, II e III orienta para que os Sistemas de Ensino promovam adaptações necessárias à adequação às peculiaridades da vida rural. Tais adaptações, segundo a lei, dizem respeito aos conteúdos curriculares e às metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos da zona rural, e ainda, na organização escolar e adequação à natureza do trabalho neste espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da escola enquanto instituição de formação com amplas possibilidades de interferir no processo de formação do homem perpassa os documentos educacionais, atribuindo-lhes funções, dado ao seu poder ideológico que, associado ao tempo em que o indivíduo é levado a conviver em seus espaços logo a partir dos primeiros anos de sua existência, faz da escola uma instituição com um gigantesco poder influenciador de atitudes. Percebe-se, contudo, que a ampliação das funções atribuídas à escola na atualidade, oferece amplos sinais de serem maiores do que as possibilidades que esta possui em arcar com tais responsabilidades.

Nas últimas décadas, a escola tem convivido com uma grande quantidade de projetos governamentais, criados para dar apoio às ações da educação escolar. A maioria desses projetos, focados no currículo, que mediante as avaliações discentes de amplitude nacional tem mostrado fragilidade, objetiva complementar as ações do currículo formal, assessorar a gestão e apoiar as ações docentes. Entre esses programas, podemos concluir que o projeto Escolas Sustentáveis, tem contribuído na inserção das temáticas de Meio Ambiente e Saúde no espaço escolar. O apoio aos projetos escolares e ao planejamento das ações na área do ambiente e da saúde foi reforçado a partir da incorporação das escolas ao programa, ainda que os recursos para financiar ações sejam limitados, se constituindo um dos empecilhos para a implementação de práticas mais robustas no âmbito das escolas pesquisadas.

O Meio Ambiente e a Saúde são, indiscutivelmente, ao lado da educação, os temas mais recorrentes nas discussões e fóruns internacionais, em todo mundo. São temas que se encontram incluídos na agenda planetária. Portanto, a inclusão desses temas nos conteúdos do currículo escolar faz parte do esforço internacional de criar uma nova mentalidade, uma nova forma de se viver em harmonia com o meio ambiente, assim como melhorar a qualidade de vida individual e coletiva, com a inclusão de hábitos que concorram para uma vida mais saudável.

Ao serem incluídos enquanto conteúdos obrigatórios no currículo escolar brasileiro, adotados na transversalidade das disciplinas tradicionais dispostas no currículo oficial, esses temas vão exigir necessariamente uma nova configuração de

escola, um planejamento educacional diferenciado, portanto um profissional da educação qualificado para trabalhar nessa nova perspectiva de currículo.

A escola necessária para se trabalhar nessa perspectiva tem que conceber a gestão de forma democrática, aquela que prima pelo planejamento participativo.

Não obstante a orientação da legislação educacional no sentido da elaboração do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da escola cidadã, esse requisito não tem sido suficiente, pois a escola cidadã requer que este seja construído de forma plural, capaz de representar a diversidade de ideias que compõem a comunidade escolar. E, ainda, que esteja contextualizado com a realidade da escola e o seu entorno. Nesse sentido, o Projeto Político pedagógico é um importante instrumento de gestão, mas também, um delineador do currículo no espaço local, a peça responsável pela aproximação dos conteúdos escolares à realidade escolar e comunitária.

Considera-se, contudo, o esforço das unidades escolares foco da pesquisa, no sentido da construção do Projeto Político Pedagógico com a participação coletiva, no interior da instituição escolar, podendo, até, ser traduzido em experiência significativa. Apesar da existência de lacunas na inserção das temáticas de Saúde e Meio Ambiente na transversalidade dos conteúdos no espaço escolar, o fato de todas as escolas pesquisadas possuírem o Projeto Político Pedagógico, construído no seio da comunidade escolar e com cópias distribuídas entre os demais professores da escola, como fora identificado na escola E5, representa um avanço significativo.

Apesar das escolas pesquisadas terem um histórico relacionado ao trabalho com o meio ambiente e a saúde, e estarem incluídas no programa nacional de Escolas Sustentáveis, percebeu-se que as ações prescritas no currículo, na sua maioria, entram em descompasso, inclusive, com a fundamentação teórica apresentada nos próprios documentos escolares.

Não obstante a maioria dos documentos que embasa o currículo educacional brasileiro estarem em vigor a partir das duas últimas décadas do século XX, ainda é evidente o distanciamento existente entre o currículo oficial e o currículo prescrito local, no âmbito das unidades escolares pesquisadas.

As questões ambientais e de saúde trabalhadas através dos projetos desenvolvidos na escola, evidenciadas através da pesquisa nos documentos escolares, possibilita considerar que, a despeito do que determina a legislação

educacional, o conhecimento escolarizado continua verticalizado, disposto de forma fragmentada em disciplinas escolares.

A pesquisa evidenciou ainda que os temas transversais tão explorados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e reforçados pelos Referenciais Curriculares estaduais, ainda são abordados quase que exclusivamente na forma de projetos disciplinares e interdisciplinares. A transversalidade dos conteúdos escolares ainda é pouco explorada, já que ela só poderá existir se a escola se transformar em lugar de debate. Os problemas que afetam a comunidade tem que adentrar a escola, estarem presentes nos murais da escola, nos debates docentes, nos planejamentos coletivos, nos textos produzidos pelos discentes e docentes, nas oficinas, nos espaços culturais da escola.

A pesquisa objetivou analisar a inserção das temáticas de Saúde e meio Ambiente no currículo. Constatou-se que, embora exista um aparato legislativo bastante amplo quanto à inserção das temáticas no currículo escolar, ainda são muitos os limites encontrados para a sua efetivação. No caso da transversalidade das temáticas de Saúde e Meio Ambiente, em algumas escolas encontram-se exemplos significativos neste sentido, porém continuam sendo de iniciativa particular de alguns docentes, daí conclui-se da necessidade de valorização dos profissionais da educação, com efetivos investimentos na área da formação continuada, no sentido de possibilitar o trabalho a partir das novas temáticas e das novas metodologias educacionais, adequando o fazer educacional às exigências atuais.

A pesquisa revelou que as áreas do conhecimento que mais apresentam projetos sobre as temáticas de Meio Ambiente e Saúde são as Ciências Naturais e Biológicas e as Ciências Humanas, aquelas que tradicionalmente têm afinidades programáticas com tais conteúdos. Se os documentos educacionais, na atualidade, apontam as temáticas de Meio Ambiente e Saúde enquanto interdisciplinares na sua essência, e que tais conteúdos devam ser trabalhados de forma transversal em todas as disciplinas do currículo escolar, isso vai exigir um repensar da formação inicial docente, tanto no sentido das possibilidades de acesso a uma quantidade significativa de docentes, quanto no sentido da reformulação curricular dessas universidades que formam o professor, no sentido da formação à altura das exigências para o trabalho docente, preconizadas na atual legislação.

Concluímos ainda através desse trabalho que as escolas precisam avançar no sentido da contextualização dos conteúdos escolares. Os problemas ambientais

e de saúde da comunidade devem ser suficientemente importantes para o trabalho educacional. A realidade social e cultural dos alunos, a base territorial em que a escola está assentada, se escola é de zona rural, centro-urbano ou periferia, deve ser relevante no planejamento e abordagem dos conteúdos escolares.

A pesquisa demonstrou ser, esse ainda, um dos grandes problemas do trabalho com o Meio Ambiente e Saúde nas escolas, pois o fato da escola E3 estar localizada na zona rural e não constar nenhuma referência a essa condição é demonstrativo de que os conteúdos escolares ainda não são vistos à luz da realidade social e cultural da escola e da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. V. de; DUARTE, A. L. C. **Organização do trabalho pedagógico**. São Luís: UEMA – NEAD, 2007.

AMBIENTE BRASIL. **Agenda 21 Escolar** – Implantação. Ambiente Educação. http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/programas_ambientais/agenda_21_escolar_-_implantacao.html. Acessado: 08/07/2014

ARARUNA, L. B. **Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

BARROS, L. de O. ; MATARUNA, L. **A saúde na escola e os parâmetros curriculares nacionais: analisando a transversalidade em uma escola fluminense**. Efdeportes Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 82 - Marzo de 2005. Disponível: <http://www.efdeportes.com/>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9,394/1996). 2ªed. Câmara de deputados / CEDI /CODEP. Brasília: 2001.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Cidades**. INPE/IBGE. Disponível:<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210530&search=maranhao|imperatriz>. Acessado: 04/08/2014

_____. Ministério da Educação e do Desporto **Parâmetros Curriculares Nacionais**: (5ª a 8ª séries) Temas Transversais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para agir em tempos e mudanças socioambientais globais. Brasília: MEC / SECADI / MMA, 2012a.

_____.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando Com-Vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo a Agenda 21 na escola./Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. - 3.ed., rev. e ampl. Brasília: MEC, Coordenação – Geral de Educação Ambiental, 2012b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília- DF MEC/SEF, 1998c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio Ambiente e Saúde. Brasília- DF MEC/SEF, 1997.

_____. **Sistema Único de Saúde / SUS**. Lei 8.080, de setembro de 1990.

BORRALHO, A. M. Á; NEUTEL, S. **O Currículo Nacional do Ensino Básico e a prática lectiva dos professores de Matemática**. Revista Ibero-americana. **Número 56 Maio-Agosto /Maio-Agosto 2011**. Disponível: <http://www.rieoei.org/rie56a10.htm>. Acessado: 23/08/2014.

BRUINI, E. da C. **PPP, Escola e Cidadania**. Canal do Educador. Disponível: <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/ppp-escola-cidadania.htm>. Acessado em: 07/09/2014.

CAVALCANTI, C. (Org.) **Desenvolvimento e Natureza**: Estudos para uma sociedade sustentável, NPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, Recife, Brasil. Outubro 1994. p. 262. Disponível: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Brasil/dipes-fundaj/uploads/20121129023744/cavalcanti1.pdf> . Acessado: 07/07/2014.

CAVALIERI, A. M. V. **Uma escola para a modernidade em crise**: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Ed.12ª. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DAMIANI, A. P. M. **Educação em saúde no ensino fundamental**: uma reflexão acerca da promoção da saúde. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Criciúma (SC), 2012.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. . 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL/EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Futuro Sustentável**. Diagnóstico de Ambiente do Grande Porto. LIPO/GEA,2006.Disponível:<https://www.google.com.br/search?sourceid=chrome&api2&ion=1&espv=2&ie=UTF8&q=Futuro%20Sustent%C3%A1vel%20Diagn%C3%B3stico%20de%20Ambiente%20do%20Grande%20Porto>. Acessado: 09/07/2014.

ESCOLA MUNICIPAL DARCY RIBEIRO **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL FREI TADEU **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL MACHADO DE ASSIS **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL MARCIONÍLIA GOMES SOARES. **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2014.

FAZENDA, I. C. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994a

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 16ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FONSECA, M. de J. da C. F. **A biodiversidade e o desenvolvimento sustentável nas escolas do ensino médio de Belém (PA), Brasil**. Educação e Pesquisa. v.33 n.1 São Paulo jan./abr. 2007. Acessado: 07/07/2014
Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022007000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. Inclusão Social, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008. Acessado: 19/07/2014. Disponível: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/113/122>.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GARRUTTI, É. A.; SANTOS, S. R. dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, 2004. p.187-197.

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

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acessado: 04/08/2014.

HAMZE, A. **Tematização** - Trabalhando com Projetos. Brasil Escola/Canal do Educador: Disponível:<http://educador.brasilecola.com/trabalhodocente/trabalhando-projetos.htm>. Acessado em: 24/09/2014.

IMPERATRIZ. **Lei Orgânica do Município de Imperatriz / 1990**.

_____. **Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz (Lei 1.057/2002)**. Secretaria Municipal de educação, Desporto e Lazer de Imperatriz (MA), Gráfica e Editora União, 2003.

INEP. **Censo Escolar / 2013**. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acessado em: 08/09/2014.

JUCÁ, R. do N.; SILVA, J. L. P. B., SILVA, R. L. da. **Formação do conceito de saúde no Ensino Fundamental**. VII ENPEC. Florianópolis, 2009. Disponível: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/939.pdf>. Acessado em: 15/08/14

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003

LIMA, A. C. da S.; AZEVEDO, C. B. de. **A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013.

LOUREIRO, D. G. **Educação Ambiental no Ensino Fundamental: Um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal em Palmas – TO**. Dissertação de Mestrado/Faculdade de Educação-UnB. Brasília-DF: 2009.

LOPES, T. M.; ZANCUL, M. C. de S. **Educação Ambiental nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola do campo: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico**. Ensino, Saúde e Ambiente – V5 (2), pp. 211-221, ago. 2012.

MARANHÃO. **Constituição do Estado do Maranhão** de 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Ensino Fundamental: 5ª a 8ªsérie / 6º ao 9º ano** - São Luís, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Ensino Médio**: São Luís, 2003.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2005

MARTINS, F. R. S., KAMIMURA, Q. P. **Análise da ocupação do espaço territorial do município de Imperatriz – MA**. 4th International Congress on University – Industry Cooperation – Taubaté, SP– Brazil – December 5th through7th, 2012. Disponível: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf515.pdf>. Acessado em :07/08/14.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **"Transversalidade"** (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>, visitado em 1/6/2014.

_____. E.T. de; SANTOS, T. H. dos. **"Temas transversais"** (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=60>, visitado em 4/12/2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

_____. **Manual Escolas Sustentáveis**. Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013. Disponível em: http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf. Acessado em: 11/07/2014.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Responsabilidade Socioambiental - Agenda 21 Disponível: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>. Acessado: 01/07/2014

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. **A saúde no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: análise dos documentos de referência. NUTES/ UFRJ. Disponível: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0313-1.pdf>. Acessado em: 11/08/14

MOURA, D. P. de. **Pedagogia de Projetos**: Contribuições para uma educação transformadora. Só Pedagogia. 2010. Disponível <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/> Acessado em: 24/09/14.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre Currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília- DF MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, A. F. B (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Ed.12ª. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MUCIDA, D. P., et.al. **Uma Proposta de Transversalidade na Educação Básica a partir das obras de Viajantes e Naturalistas do Século XIX**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Nº 01 – Ano I –UFVJM, /2012.

OLIVEIRA, R. M. G. de. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública de ensino de Imperatriz - MA. Dissertação Acadêmica / Mestrado em Educação / UFMA, Imperatriz: 2007.

PIRES, T. **Ensino Médio Integrado**: revendo conceitos. Caderno Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação – SEED/ SUED/ DPPE / PDE. Curitiba-PR, 2007. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/37-2.pdf>. Acesso: 23/08/14.

PORTAL DA PREFEITURA DE IMPERATRIZ. **A Cidade**. Disponível: <http://www.imperatriz.ma.gov.br/cidade/>. Acessado em: 01/09/2014.

RANGEL, M. **Educação e saúde: uma relação humana, política e didática.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. **II FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO:** por uma plataforma mundial de educação. Educ. e Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 321-324, abril 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a23v24n82pdf>. Acesso: 09/07/2014.

SILVA, E. A. de C. **Desafios e Possibilidades da Educação Ambiental no contexto da urbanização:** o caso da escola Ruy Paratinga Barata- Paraíso dos Pássaros, Belém/Pará. Dissertação (Mestrado) -- Universidade da Amazônia, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano. Belém: 2012.

SOUZA, D. M. de. **Empreendedorismo Social e Desenvolvimento Local Sustentável:** A contribuição da organização humanitária Visão Mundial para a geração de renda através do projeto REDES. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Pernambuco, Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco, Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável, Recife, 2014.

TEIXEIRA, B. de B. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia escola.** Anuário GT Estado e Política Educacional, São Paulo: 2000.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014.** Escolas Associadas da UNESCO. Disponível: http://www.peaunesco.org.br/ano_inter/ano_energia/decada_do_desenvolvimento_sustentavel.pdf. Acessado 25/08/2014.

_____. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014:** documento final do plano internacional de implementação. Brasília: UNESCO, OREALC, 2005.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em: 18/05/2014

VASCONCELLOS, H. S. R. de. **Educação Ambiental e Saúde Escolar em escolas cariocas – o caminho do GEASE** (Grupo de pesquisa em Educação Ambiental e Saúde Escolar). AMBIENTE & EDUCAÇÃO, vol. 14(2), 2009, p. 63-70.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª edição, Campinas – SP: Papirus, 2002.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (org). **Escola:** Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas – SP: Papirus, 1998.

ZARTH, M. S. **Temas Transversais no Ensino Fundamental**: Educação para a Saúde e Orientação Sexual. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação/ PUC-RS. Porto Alegre, 2013.

ANEXO A:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Ceará, 424 – Juçara – CEP: 65.900-530

8847-3544 – Departamento Pedagógico

RELAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**ESCOLAS MUNICIPAIS**

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
1	Castro Alves I	Rua Guarani esquina com Rui Barbosa – Vila Redenção II	Maria Ivanilde Gomes do Carmo 8801-4289 / 9129-9247 ivanilde.docarmo@hotmail.com Vice Gestora Conceição de Maria Sirqueira Lima 9133-0480 / 3526-9086	3526-0607	Maria de Nasaré do Nascimento Santos 8818-5716 / 9107-9937 / 8834-9455 (Matutino) Cristiane Soraia Gonçalves Guimarães (Vespertino) 8115-2507
	Castro Alves I - Extensão	Rua Antonio Miranda – Vila Redenção II			
2	Castro Alves II	Rua São José, 209 – Vila Lobão	Luzileide Barbosa Santos 9188-9606 / 8822-5453 luzileide.barbosa@hotmail.com	3523-8639	Conceição de Maria A. Pereira 8819-1877

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
3	Centro Educ. Morada do Sol	Rua Arapongas, 05 – Jardim Morada do Sol	Vadevaldo Alves da Silva 8166-6787 / 9197-6843 / 8163-2719 / 3524-5323 vadevaldoalves@hotmail.com	3523-0138	Maria Laudecy Alves Barreto 9934-7673 / 9177-5104
	Centro Educacional Morada do Sol –	Rua da Mangueira, 1040 – Vila Nova			Gilsa Bandeira Morais 8815-1537 / 8159-2804
4	Darcy Ribeiro	Rua 09, s/n – Parque São José	Cezária Marinho Alves 9109-7979 / 8164-5584 / 8169-4114 / 9186-4738 cesariamarinho@yahoo.com.br Vice Gestora Neusa de Jesus Machado Santos 9173-9437 / 8205-7412 neusadejesussantos@hotmail.com	3582-0226	Claudinê de Sousa Costa 9979-1871 / 9108-0654 / 3582-0070 Rita de Sousa Torres 9155-1438 / 3526-2084
5	Elisa Nunes	Rua Bom Jesus esq.c/ Rua Santa Rita	José Clemilton Silva Fernandes 9641-6168/9151-3509/8416-0809/8216-5709 clemilton_silva_43@hotmail.com Vice Gestora Antonia Maria de Moraes 8836-2482 antoniadinair@hotmail.com	3526-0058 Natal secretário 9151-3645 Joelza – 9642-0690	Silvia Lígia Costa Pereira 9193-0493 / 8825-5282 / 3526-2865 Eva Barros da Silva Saraiva (Vespertino) 8811-2638 / 8202-7895

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
6	Frei Manoel Procópio	Rua Dom Pedro II – Centro	Lia Vilanova jailsonc3@hotmail.com 3524-4087	3526-0218	Marilene Sousa e Silva 8839-7202 / 3526-4871 Carmem Rodrigues da Silva Supervisora Escolar (Matutino) 3524-4446
7	Frei Tadeu	Rua Sete, s/n – Vilinha	Adaildo Pereira 9138-6817 Vice Gestora Maria Aparecida Dantas da Silva 8404-1222 a_dantas1@hotmail.com	3523-6449	Francisca Selma Soares 9151-8259 / 8117-3395 / 9167-8567 (Matutino) Francisca da Silva Nascimento (Vespertino) 3524 – 4511/ 9126 - 0408
8	Giovanni Zanni	Rua Coriolano Milhomem – São José do Egito	Lucilene Nogueira dos Anjos 9183-6952 / 8806-4484 / 8164-6525 escolacegizza@hotmail.com lu.nat@hotmail.com Vice Gestora Lilian dos Santos Vieira Coutinho liliandossantosvieiracoutinho@yahoo.com.br 9143-8844	3526-0720	
9	Ipiranga	Rua 5, s/n – Vila Ipiranga	Maria do Socorro Rodrigues Miranda msm.costa@hotmail.com 9953-7934 / 9163-5820	3526-0651	Maria Dantas do Rêgo Silva (Matutino) 8807-3506 Erismar Soares Nascimento (Vespertino) 8118-4900 / 3523-7767

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
10	Machado de Assis	Rua Euclides da Cunha, 1169 – Vila Nova	Ana Amélia Santana de Sousa 9901-2655 / 9184-4142 / 9989-9280 educadora_amelia14@hotmail.com	3526-8404	Zélia Maria Ribeiro da Silva 9117-9562
	Machado de Assis – Extensão		Vice Gestora Genilda Santana da Costa 8805-1350 genilda_deusefiel@hotmail.com		Maria do Carmo Souza Amorim (Vespertino) 8808- 5740
11	Madalena de Canossa	Av. Tapajós s/n – Parque Sanharol	Neilde Sousa de Oliveira 9174-0625/3524-8126 neildeprof@hotmail.com Vice Gestor José Augusto de Moraes Sousa 8132-6967 profmoraes2010@hotmail.com	3523-8564	Antonia Gonçalves Lima – Supervisora Escolar (Matutino) 9168-4045 / 8801-4684 Elizete Venerando Alves Silva 9168-6369 / 3523-1695
12	Marechal Rondon	Rua Paraíba, 1627 – Nova Imperatriz	Maria Dulce de Sousa Ribeiro 9178-2043 / 8122-8498 3075-7613 / 8817-3879 irmadulceribeiro@hotmail.com		Cleuza Mara Zampiva Lima 9147-4960
13	Maria das Neves Marques de Sousa	Rua Clementino de Moraes, s/n – Alto Bonito	Gilbetanha Negreiros Cardoso 8824-4430 / 9154-2627 gilbetanha@hotmail.com Vice Gestor Elias Rodrigues Lima Pereira 9641-3796 / 8141-9010 erlpereira@hotmail.com		Meires Sousa Carvalho 9151-7529 / 9121-6388 / 3072-4070
14	Mariana Luz	Avenida Industrial – Santa Rita	Maria Vilma da Rocha Silva 9158-5908 / 3526-2112 mariavilma.rs@hotmail.com vilmarochasilva@hotmail.com Vice Gestora Joveni Gomes de Sousa 9136-3925 / 3582-3543	3526-0010	Solineide Freitas Alencar 9115-4455 / 8114-7486

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
15	Mutirão	Avenida Newton Belo (Próximo à Avenida Industrial) – Santa Rita	Valdeci Câmara da Cunha 8807-3440 / 9165-2243 valdecicamaracunha@hotmail.com		Maria Edna Santos Souza 9185-4656
16	Parsondas de Carvalho	R. Gumercin-do Milhomem, s/n – Ouro Verde	Rute Gomes Pereira Brito 9173-2093 / 9169-4778 / 9182-4209 empc@yahoo.com.br	3526-2393	Iolete Pereira Carvalho 9132-4111 / 8801-2989
17	Paulo Freire	Av. Pedro N. de Santanas/n – Parque Amazonas	Izaura Caitano de Oliveira 8818-4982 / 9104-2075 Vice Gestora Cleres Carvalho do Nascimento Silva cleres_scarlat@hotmail.com 9139-9578	3523-0779	Elizabette Alves de Sousa 9123-3004 Ana Regina Ferreira dos Santos 9154-5439 / 8805-2815
18	Pedro Abreu	Av. Cel. Lisboa s/n – Vila Fiquene	Maria José Moraes Santana 9198-2650 / 9157-2650 8204-5420 / 8825-1320 brancalev@hotmail.com Vice Gestora Filomena Castelo Branco dos Santos	3523-8445	Constância Paixão Machado 9128-4280 / 3525-3740
	Pedro Abreu - Extensão	Recanto Univ. Vila Indep.			Antônia Silva Lima 9139-3934 / 8113-2165 / 9123-4507 Geovannya de Jesus Soares da Silva (Matutino) 9200-1206 / 3525-7034 (Mãe)

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
19	President e Costa e Silva	Rua Fortunato Bandeira, s/n – N. Imperatriz	Nelson Alves Bezerra Filho 8129-4796 (Vivo) professor_nelson@hotmail.com	3526-0702	Fátima Celeste Alves da Costa – Supervisora Escolar (Matutino e vespertino) 9645-9596 Glória Maria Lago Cunha (Vespertino) 9182-4066
20	Princesa Isabel	Rua Bahia s/n – Entroncamento.	Miranilde Santos da Silva 9132-5830 nildinha-ma@hotmail.com	3523-0549	Conceição de Maria Botelho Martins (Matutino) 8133-9275 / 8102-9357 Maria Celene Pereira Aguiar (Vespertino) 9134-8597
21	Prof. José Queiroz	Vila Vitória	Auricélia Silva dos Santos 9156-3574 / 3534-1454 (Davinópolis) auriakp@hotmail.com Vice Gestora Caroline Moreira Melo 9178-4852 / 8130-5990 / 9649-carolmelloo@hotmail.com	3523-5610	Eliene Clemente de Araújo 9131-1466 (Matutino) Raibeth Maria Oliveira Fernandes 9165-6902 / 8835-9460 / 8138-7600 (Vespertino)
22	Profª. Juracy A. Conceição	Rua Urbano Santos s/n – Centro	Sandra Maria Marinho Farias 8831-3482 / 3526-0936 sandra.mari.nho@hotmail.com	3525-0938	Azenath Macedo Leandro 9140-8462 / 8123-2255
23	Raimundo Correa	Rua Marabazinho, s/n – Boca da Mata	Maria Ruth Soares Silva 9156-4208 / 8145-6333 emraimundocorrea@gmail.com	3523-0836	Jardilina Brito da Silva 9984-4273 / 8116-8144 / 3582-3122

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
24	Renato Cortez Moreira	Rua Sousa Lima s/n – Centro	Marina Pereira Benigno 8825-4047 / 9128-9088 / 9175-6718 / 3527-2226 benigno_marina@hotmail.com		Suely Alves de Araújo 8129-1838 / 8209-0404 / 3524-8147
	Renato Cortez Moreira - Extensão	Rua Cel. Manoel Bandeira (Gov. Archer)			
25	Santa Laura	Rua Beta, 1529 – Bacuri	Maria Arlete Carvalho 9126-4934/3524-0397	3526-0644	Liana Carvalho Marinho (Matutino) 9953-9216 Kátia Maria Alves Gomes – Supervisora Escolar (Vespertino)
26	Santa Maria	Rua Santo Cristo, 811 – Nova Imperatriz	Maria Vieira de Farias 9153-1312 / 8831-3367 / 3524-3958 mariavieiradefaria@hotmail.com	3523-0249	Maria das Graças Vaz dos Santos 8803-9486
27	Santa Rita	Rua Bila Dutra s/n – Boca da Mata	Elza Dias Magalhães 9134-7575 / 3525-4286 heler.dias@gmail.com		Maria Lúcia Alves da Silva 9905-1185
28	Santa Tereza	Av. Tiradentes s/n – Parque São José	Edson Pereira Marques 9955-7578 edson.marques38@hotmail.com	3582-0243	Antonia Carvalho dos Santos 9173-3973 / 3582-4542
29	Santa Tereza D'Ávila	Rua Tancredo Neves, s/n – Vila Cafeteira	Janilda Lima dos Santos Silva 9188-7944 / 9126-0512 (Esposo) janilda.jn@gmail.com Vice Gestora Valdeane de Melo Lima 9161-9467 / 8839-6430 valdeane.melo@hotmail.com	3526-9896	João Aguiar Martins 9641-0090
30	São Jorge I	Rua do Arame s/n – Vilinha	Erisvelton Pereira de Almeida 8808-0076 / 3523-6493	3523-6387	Josilene da Silva Conceição 9148-4072 / 3526-5703

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
31	São Sebastião	Rua Nova – Bairro da CAEMA	Lucilene Nascimento Silva 8408-8762 lucilenenascimentosilva@hotmail.com		Francisca Pereira Leal (Matutino) 9145-9835
32	Sousa Lima	Rua São Luís, 123 – No fim da Rua do Arame – Vilinha	Francisca Nascimento de Almeida 9139-9458 / 8123-3817/9172-7812 franciscanascimentoalmeida@hotmail.com	3523- 6384 9121- 6491	Antonio Cilirio da Silva Neto (Matutino) 8822-6657 / 9121- 6491 / 3525-0384 Francisca Silva Sousa (Vespertino)
33	Tiradentes II	Avenida Perimetral Castelo Branco, 1656 – Parque do Buriti Próximo à Estação de Tratamento de Água da Caema	Helena Vaz Lima 3072-6215 / 9136-3947 helenavazlima@hotmail.com Vice Gestora Hildimar Feitoza de Paulo 8838-8472		Maricilde Jane Cunha da Costa (Matutino) 9904-8813 / 3524- 7102 Gildete Costa Farias (Vespertino) 9165-9074
	Tiradentes II – Extensão	Rua Castelo Branco, 1656 Ref. Assembléia de Deus			Deusivan Sousa Silva 8158-9676
34	Tocantins	Rua Simplício Moreira, 1112 – Centro	Terezinha de Jesus Sousa Sudré 8831-3935 / 9649-5409 / 9157- 7694 / 3524-6041 teresinhasudrep@hotmail.com	3526- 0711	Maria de Nazaré Neo Matias Nascimento 8846-8120 Ariadna Chaves dos Santos – Supervisora escolar (Vespertino) 9129-0391

continua

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	GESTOR (A)	TEL.	COORD.
35	Wady Fiquene	Rua São Pedro s/n – Nova Imperatriz	Cleomar Conceição da Silva Pinto 9141-0356 / 8129-2868 / 3525-2279 cleomaragesmi@hotmail.com Vice Gestora Maria de Jesus Araújo Batista 9168-4484 jesusbatista6@hotmail.com	3523-0292	Cristiane Macedo Costa 9117-4949
36	Educ. Bilíngue para Surdos Prof. Telasco Pereira Filho	Rua Henrique Dias, 957 – São José do Egito	Maria Ivanilde Oliveira dos Santos 9644-9626 wivanilde@bol.com.br	3072-5880	Francisca Melo Agapito 8844-0009

ANEXO B:



PDE Interativo 2013

Lista de Escolas / Diretores

Esta tela exibe todas as escolas do estado ou município aptas a utilizar o PDE Interativo. Utilize os filtros abaixo para localizar uma escola ou um grupo de escolas.

Para **ATRIEBUIR** um(a) diretor(a) a uma escola, No Itro, digite o NEP da escola e clique em "Pesquisar". Clique no nome do diretor(a) e clique em "Adicionar". Caso o sistema não permita a adição por qualquer motivo, avise ao diretor(a) que faça a Solicitação de cadastro no Portal do PDE iterativo, seguindo as instruções do Manual de Cadastro do Usuário do PDE iterativo, [clique aqui](#).

Orientações Para **TROCAR** um(a) diretor(a), siga os procedimentos acima e artes de digitar o CPF do(a) novo(a) Diretor(a), clique em "Novo" para que o Sistema limpe as lacunas a serem preenchidas com os novos dados. Caso a escola não possua diretor(a), a Secretaria poderá designar um diretor(a) para mais de uma escola.

Em EVOLUINDO uma(s) diretor(a) para o Sistema refine os dados e atribuição deste gestor com a escola.

Para REATIVAR um(a) diretor(a) "Pendente" ou "Bloqueado", clique no ícone , e depois em "Ativar Diretor".

Código INEP:

Nome da Escola:

Tipo de Esfera da Escola:

CPF do Diretor:

Nome do Diretor:

Programas:

Estado:

Município:

Status Director

Pesquisar

	Ação	F	Código INEP	Nome da Escola	Esfera	Município	UF	CPF do Diretor	Nome do Diretor	E-mail	Situação	Data de Tramitação	Preenchimento do Diagnóstico (%)
		21098147		CE NOVA VITÓRIA	Estadual	Imperatriz	MA	405958710368	MARLENE MATIAS PASSOS DE OLIVEIRA	mhmata22@yahoo.com.br	Finalizado	17/11/2013	100

Ação	F	Código INEP	Nome da Escola	Esfera	Município	UF	CPF do Diretor	Nome do Diretor	E-mail	Situação	Data de Transição	Preenchimento do Diagnóstico (%)
		21093350	CE CAMINHO DO FUTURO	Estadual	Imperatriz	MA	20357612349	MARIA JOSE SILVA NUNES	mary_josn@hotmail.com	Em pagamento FINE	09/10/2013	100
		21094225	CEM MADALENA DE CANOASA	Municipal	Imperatriz	MA	10073906387	NELDE SOUSA DE OLIVEIRA	neldeprof@hotmail.com	Finalizado	18/11/2013	0
		21094898	EM STA MARIA	Municipal	Imperatriz	MA	18494250272	MARIA VERA DE FARIA	mariaveraefaria@hotmail.com	Finalizado	17/11/2013	100
		21094594	CE PEDRO FERRERA DE ALENCAR	Estadual	Imperatriz	MA	27048778334	MARIA ZÉLIA DA SILVA DOS ANJOS	mazariasz12@hotmail.com	Finalizado	18/11/2013	100
		21257850	EM LUIS DE FRANCA MOREIRA	Municipal	Imperatriz	MA	523905927353	SVANI CARVALHO SILVA CHAVES	svanicarvalho@hotmail.com	Finalizado	09/11/2013	6
		21095450	CE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Estadual	Imperatriz	MA	40186887315	ANTONIO PIOS DE ALCANTARA	antonioeiosalcantara@hotmail.com	Finalizado	17/11/2013	100
		21092864	EM MACHADO DE ASSIS	Municipal	Imperatriz	MA	21550379372	ANA AMÉLIA SANTANA DE SOUSA	educadora_amelia14@hotmail.com	Finalizado	18/11/2013	16
		21092869	CE DORIVAL PINHEIRO DE SOUSA	Estadual	Imperatriz	MA	34575170372	JEASSIMONE PAULINO DE CARVALHO SANTANA	marinectiavee@hotmail.com	Aguardando ajustes	18/11/2013	100
		21095515	CE UNIAO	Estadual	Imperatriz	MA	29304787320	FRANCISCA SOUSA SILVA	kika.sousa7@gmail.com	Finalizado	17/11/2013	100
		21093928	EM DE CAMACARI	Municipal	Imperatriz	MA	23009245315	VALDEIVA REIS SOARES	valdeivareis@hotmail.com	Finalizado	18/11/2013	100
		21096112	CE MOURAO RANGEL	Estadual	Imperatriz	MA	37660087587	CLARISCE RODRIGUES DA SILVA	clariscesilva@hotmail.com	Finalizado	17/11/2013	100
		21264511	EM FREI TADEU	Municipal	Imperatriz	MA	44887175272	ADALDO PEREIRA	profadaldopereira@hotmail.com	Finalizado	09/11/2013	38
		21093960	CE DELAHE FIGUEIRE	Estadual	Imperatriz	MA	25531271387	MARIA DALVANIR DE OLIVEIRA MOTA	dalvanymota@gmail.com	Aguardando ajustes	18/11/2013	97
		21092593	EM DARCY RIBEIRO	Municipal	Imperatriz	MA	43633072349	CEZARIA MARINHO ALVES	cezariamarinho@yahoo.com.br	Finalizado	18/11/2013	0

Total de Registros: 15

Data: 14/05/2014 - 14:47:02 / Último acesso (14/05/2014) - Usuários On-Line

SIMEC - Fale Conosco Manual | Tx.: 0,1107s/0,54