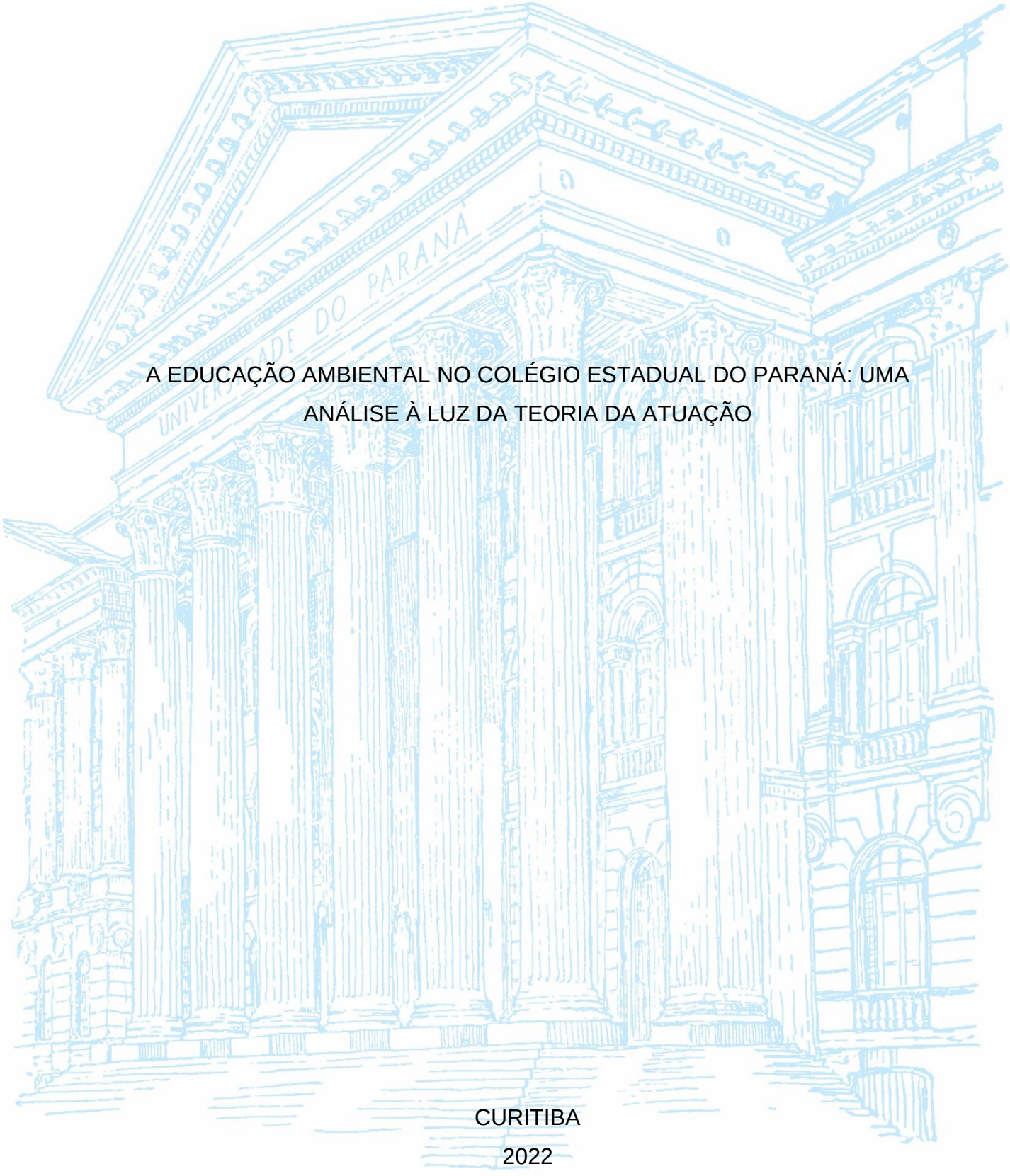
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINA ALVES NEUNDORF



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATUAÇÃO

CURITIBA

2022

ANA CAROLINA ALVES NEUNDORF

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATUAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina EM202 – Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito parcial a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas no curso de graduação em Ciências Biológicas, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª Marília Andrade Torales Campos.
Co-orientadora: Dr.ª Solange Reiguel Vieira.

CURITIBA

2022

RESUMO

A pesquisa em tela trata da Educação Ambiental no âmbito escolar e busca compreender como as unidades escolares, com seus desafios e potencialidades, possuem condições de implementação das políticas públicas. Dessa forma, o objetivo foi analisar as ações de Educação Ambiental (EA) desenvolvidas pela comunidade do Colégio Estadual do Paraná (CEP), maior e mais antigo colégio do estado do Paraná. A partir dessa análise, se pretende contribuir para identificar e apontar caminhos para uma aplicação efetiva das políticas públicas de EA e repensar das práticas pedagógicas escolares. Com base na metodologia qualitativa, foi realizado um estudo de caso das ações desenvolvidas pela comunidade escolar do CEP. Para isso, optou-se pelo uso de dois procedimentos de coleta de dados, ou seja, pela aplicação de uma Matriz de Indicadores da EA e a realização de entrevista semiestruturada com membros da comunidade escolar. Para a aplicação da Matriz de Indicadores, foi realizada uma reunião para refletir coletivamente e responder as questões dos descritores dos indicadores em conjunto, de forma a relatar a realidade da escola em relação as políticas de EA. A entrevista semiestruturada contou com a participação de uma professora ex-funcionária do CEP e ex-integrante do projeto CEP Sustentável. A base teórica principal da pesquisa foi composta pelas dimensões contextuais da Teoria da Atuação Política e as dimensões que compõem a Matriz de Indicadores de EA. Os resultados encontrados indicam que o CEP possui ações concretas e efetivas que denotam o desenvolvimento da EA na escola. A análise dos dados aponta um destaque em relação a gestão democrática, pois se percebe um esforço de diálogo permanente, com a construção conjunta do currículo e do planejamento. Além do espaço físico, onde se inserem os contextos materiais, demostrando que o CEP tem estrutura e meios importantes para realização de projetos voltados a EA. A relação com a comunidade, a busca por parcerias e a eficiência financeira, que se relacionam com os contextos externos, sofrem algumas limitações que dependem não só da escola, mas da instituição mantenedora para serem efetivas. Dessa forma, é importante salientar o papel da comunidade escolar na atuação política, bem como a relevância dos indicadores, como instrumentos de monitoramento e avaliação, para entender o processo complexo de implementação de políticas públicas voltadas à EA nas escolas.

Palavras-chave: avaliação; políticas públicas; sustentabilidade; indicadores; educação ambiental.

ABSTRACT

The research on screen deals with Environmental Education (EE) in the school environment and seeks to understand how schools, with its challenges and potentialities, can implement public policies. With that in mind, this research aimed to analyze the EE actions developed by Colégio Estadual do Paraná's (CEP) community, the biggest and oldest school in the state of Paraná. Through this analysis, we look forward to contributing to identify and point out ways for an effective application of EE public policies and to rethink school pedagogical practices. Based on qualitative methodology, a case study of the actions developed by CEP school community was carried out. For this, we chose to use two data collection procedures, that is, the application of a Matrix of EE Indicators and semi-structured interviews with members of the school community. To apply the Matrix of Indicators, a meeting was held to collectively reflect and answer the questions that describe the indicators, in order to report the reality of EE policies in the school. The semi-structured interview had the participation of a former CEP employee and a former member of the Sustainable CEP project. The main theorical basis of this research was composed by the Theory of Political Action's contextual dimensions and the Matrix of EE Indicators' dimensions. The results indicate that the CEP has concrete and effective actions that denote the development of EE at the school. The analysis of the data points the democratic management as a highlight, once you can notice the permanent communication, joint with the curriculum's planning and construction. In addition to the physical space, where material contexts are inserted, demonstrating that the CEP has important structure and means for carrying out EE projects. The relationship with the community, the search for partnerships and financial efficiency, which are related to external contexts, suffer some limitations that depend not only on the school, but on the sponsoring institution to be effective. Thus, it is important to emphasize the role of the school community in political action, as well as the relevance of indicators, as monitoring and evaluation instruments, to understand the complex process of implementing EE public policies in schools.

Keywords: evaluation; public policy; sustainability; indicators; environmental education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA TEORIA DA ATUAÇÃO 30

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - VALORES DE REFERÊNCIA DA MATRIZ DE INDICADORES.....28
TABELA 2 - QUANTITATIVO DE SERVIDORES DE APOIO TÉCNICO E PEDAGÓGICO DO CEP 45
TABELA 3 - RESULTADOS E METAS IDEB DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (2017-2021).....48
TABELA 4 - SÍNTESE DE PONTUAÇÕES DA APLICAÇÃO DA MATRIZ DE INDICADORES 49

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ENCONTRO DE APLICAÇÃO DOS INDICADORES 27
FIGURA 2 – CONSTRUÇÃO DA HORTA CEP.....35
FIGURA 3 – PROJETO COM TEMA “ÁGUA” 36
FIGURA 4 - PALESTRAS OFERTADAS PELO CEP SUSTENTÁVEL E PARCERIAS 37
FIGURA 5 - ALUNOS DO CEP PARTICIPAM DE AULAS VIRTUAIS SOBRE ODS 37
FIGURA 6 - COLABORAÇÃO DE EX-ALUNO NO PROJETO.....38

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEP	Colégio Estadual do Paraná
CURCEP	Curso preparatório para o vestibular
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMR	Ensino Médio Regular
EMP	Ensino Médio Profissional
FUNDEPAR	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
GRUTA	Grupo de Teatro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PGRS	Programa de Gerenciamento de Resíduos
PERTENCEP	Projeto pertencimento do Colégio Estadual do Paraná
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPEA/PR	Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná
PPEA	Políticas Públicas de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria Municipal do Meio Ambiente
SANEPAR	Companhia de Saneamento do Paraná
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
YAAH	Youth Action Hubs Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 OBJETIVOS 16
2.1 OBJETIVOS GERAIS 16
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 17
3.1 PROBLEMÁTICA AMBIENTAL E O ENSINO DE BIOLOGIA 17
3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA 18
3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE 21
3.4 AVALIANDO A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 22
3.4.1 Matriz Indicadores de Educação Ambiental 22
3.4.2 Educação Ambiental e a Teoria da Atuação 23
4 METODOLOGIA 25
4.1 PESQUISA QUALITATIVA 25
4.2 CAMPO EMPÍRICO 26
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 26
4.3.1 Aplicação da Matriz Indicadores 27
4.3.2 Entrevista Semiestruturada 28
4.3.3 Análise de Documentos 29
4.4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 29
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 31
5.1 PROJETO CEP SUSTENTÁVEL 31
5.2 HISTÓRIA E AÇÕES DO CEP SUSTENTÁVEL 33
5.3 ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA TEORIA DA ATUAÇÃO 39
5.3.1 Contextos situados 39
5.3.2 Culturas profissionais 44
5.3.3 Contextos materiais 46
5.3.4 Contextos externos 47
5.4 ANÁLISE DAS DIMENSÕES DA MATRIZ INDICADORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 48
5.4.1 Dimensão Gestão 50
5.4.2 Dimensão Currículo 51
5.4.3 Dimensão Espaço Físico 52
5.4.4 Dimensão Comunidade 54

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 56
REFERÊNCIAS 58
ANEXO A 63
ANEXO B 64

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, diversas crises políticas, sociais e econômicas afetaram a humanidade. No entanto, nunca estivemos experimentando cenários dramáticos de crise em todos os aspectos. O modelo de desenvolvimento capitalista que objetiva o lucro pela exploração desenfreada dos recursos naturais, ocasionou uma degradação ambiental jamais vista antes, cuja problemática redobra as preocupações presentes em todas as sociedades. Estamos enfrentando episódios cada vez mais frequentes de poluição, queimadas, escassez de água e alimentos e temperaturas alarmantes, aumento do nível do mar, extinção de espécies, degradação de habitats, desastres naturais, entre outros (QUINTANA; RACON 2011; AVILA; LINGNAU, 2015), tais problemas afetam principalmente as populações mais vulneráveis.

A crise ambiental atual é considerada por Leff (2009, p. 18) como “uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento”. Essa crise traz consigo o aumento da desigualdade social e alerta para um colapso geral de tudo que conhecemos como natureza. Esse cenário de caos necessita de ações urgentes para a transformação da sociedade, visando à superação das injustiças e da desigualdade socioambiental (SORRENTINO *et al*., 2005).

Nesse contexto se insere a Educação Ambiental (EA), a qual se constitui, por meio de processos formativos e da ação política, como uma alternativa ao enfrentamento da crise socioambiental e civilizatória. A EA “emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo das ciências” (LEFF, 2009, p. 18), exigem novos arranjos sociais e a superação de dicotomias entre a sociedade e a natureza.

Para Medeiros (2011), a EA é um processo que possibilita o conhecimento sobre as questões ambientais por meio da formação dos cidadãos, da ação coletiva e da tomada de consciência sobre a realidade. No âmbito escolar, essa concepção de EA permite a formação dos estudantes pela aproximação ao debate sobre as questões ambientais, a fim de problematizar e buscar alternativas para elas, tendo em vista que nesse processo os sujeitos passam a estabelecer uma relação de pertencimento, preservação e conservação do meio ambiente.

Importante considerar que a Educação Ambiental é objeto de políticas públicas nacionais e regionais (nível estadual e municipal). No entanto, mais do que

avaliar a execução de tais políticas, é preciso entender em que condições elas podem ser efetivadas ou não. Mais especificamente, a pesquisa em tela trata da Educação Ambiental no âmbito escolar e busca compreender como as unidades escolares, com seus desafios e potencialidades, possuem condições de implementação das políticas públicas.

Nessa perspectiva, os debates e discussões acerca das questões ambientais se iniciaram no Brasil entre as décadas de 60 e 70 podem ser considerados como marcos para repensar a relação da sociedade com a natureza a partir de novos valores, plasmados por um ideário ambientalista. Nos anos 80 houve uma movimentação coletiva de órgãos ambientais, pesquisadores e movimentos sociais (LOUREIRO, 2006) para que os temas ambientais estivessem presentes nas agendas de debate político. A pressão da sociedade e os necessários ajustes exigidos pelas políticas internacionais fizeram com que a EA passasse a ganhar destaque nas políticas públicas. Deste período, seria possível destacar a promulgação da Política Nacional de Meio Ambiente, Lei n. 6.938.81/81 (BRASIL, 1981) que, nos anos 1990 foi seguida pela Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA - Lei n. 9.795/1999 (BRASIL, 1999).

Incorporada como política pública, a EA passou a integrar documentos normativos da educação nacional, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases - LDB em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1997; o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, em sua 5ª versão de 2018; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA de 2012; e o Plano Nacional da Educação – PNE 2014/2024; e subsequentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017.

A partir desse momento de formulação da política, iniciou-se um movimento não só de implementação visando a inserção da EA nos currículos escolares em âmbito nacional, como também, se iniciaram ações a fim de entender e acompanhar como se deu a aplicação no contexto da prática. Exemplos disso, podemos citar a publicação da pesquisa “O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007), “Como as escolas fazem as políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e os trabalhos utilizando a Matriz de Indicadores de Educação Ambiental desenvolvidos por Nadai (2020), Detzel (2020), Silva (2020), Vieira, Torales-Campos e Morais (2020, 2021) para avaliar escolas localizadas na cidade de Curitiba-Paraná.

Diante da necessidade de compreender o processo de atuação das políticas públicas de EA no contexto escolar, esta pesquisa analisa as ações de sustentabilidade e de Educação Ambiental por meio de um estudo de caso no Colégio Estadual do Paraná, maior e mais antigo colégio paranaense, com base no uso de indicadores de avaliação (VIEIRA, 2021) e na Teoria da Atuação Política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicia-se pela introdução com a contextualização do tema, problemática, justificativa e objetivos da pesquisa; segue-se pelos capítulos da fundamentação teórica e metodológica do estudo; e discute-se os resultados por meio de uma análise do estudo de caso à luz da Teoria da Atuação; por último, são apresentadas as considerações finais contendo uma revisão do percurso da pesquisa e perspectivas futuras.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GERAIS

Analisar as ações de Educação Ambiental desenvolvidas pela comunidade escolar do Colégio Estadual do Paraná.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Compreender as perspectivas teóricas e metodológicas das ações educativo-ambientais realizadas no Colégio Estadual do Paraná a partir dos indicadores de avaliação;
b) Descrever as práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental elaboradas e/ou executadas pelos professores como resposta às demandas socioambientais contemporâneas com base nas dimensões contextuais da Teoria da Atuação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta uma revisão sobre a temática ambiental construída a partir do levantamento bibliográfico de produções científicas dos campos da Educação Ambiental, as quais são referenciais para esta pesquisa.

3.1 PROBLEMÁTICA AMBIENTAL E O ENSINO DE BIOLOGIA

Desmatamentos e queimadas frequentes, catástrofes naturais, perda da biodiversidade, todos esses são indicadores que confirmam a atual crise ambiental que estamos enfrentando. Fruto do modo de desenvolvimento capitalista, que objetiva o lucro acima de qualquer coisa, em detrimento de um uso responsável dos recursos naturais, a emergência das questões ambientais alerta para a atual insustentabilidade do planeta Terra, caminhamos para um colapso a nível local e global (QUINTANA; RACON 2011; AVILA; LINGNAU, 2015). A fim de evitar um cenário mais catastrófico, torna-se necessário discutir e analisar as questões ambientais na busca de soluções.

Toda e qualquer mudança de comportamento é antecipada de um aprendizado. Dessa forma, entende-se que para que se crie nos indivíduos uma consciência e preocupação com o meio ambiente, é preciso primeiro introduzir conteúdos e conceitos relacionados à natureza e é nesse contexto que se insere o ensino de Biologia (AVILA; LINGNAU, 2015).

Em um contexto em que o ensino de Biologia se torna fundamental para uma mudança de comportamento frente às questões ambientais, insere-se a Educação Ambiental (EA) como um componente importante na formação da cidadania. Seguindo a Lei N° 9.795 - PNEA, Art. 2° a EA pode ser definida por “[…] 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” (BRASIL, 1999). Dessa maneira, a EA no contexto escolar tem papel de desenvolver um pensamento crítico, embasando a construção de uma sociedade preocupada com uma gestão consciente dos recursos naturais (ASSIS; CHAVES, 2014; JARDIM, 2009).

A Biologia como Ciência, permite a compreensão do papel do homem frente à natureza, seu impacto e as consequências destes. Mas, ela sozinha não dá conta da complexidade de tal abordagem, por isso, necessita da contribuição de diversas

áreas do conhecimento para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva, contínua e permanente. Ademais, por ser tratar de uma política pública, a EA requer uma compreensão das suas especificidades, conforme se descreve a seguir.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Para melhor compreender a EA como política pública, é importante defini-la, contextualizá-la historicamente na agenda política, considerando sua trajetória e impacto de suas ações no território brasileiro, vistos os desdobramentos que provocou em diversos setores da sociedade, especialmente no contexto da educação escolar, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal.

Segundo Souza (2006, p. 26), política pública é um campo holístico do conhecimento, “que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”, cujos resultados esperados produzirão mudanças na sociedade. Segundo a autora, após formuladas, as políticas “desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas” (SOUZA, 2006, p. 27).

A inserção da EA na agenda política brasileira ocorreu mediante as influências das organizações internacionais na década de 1970, quando três grandes eventos marcam uma mobilização mundial a fim de estabelecer meios para o desenvolvimento da sociedade pautado na EA, conforme segue: Conferência sobre Meio Ambiente, realizada pelas Nações Unidas em Estocolmo 1972; Encontro Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado, na Sérvia 1975 e 1977 Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia. Os documentos resultantes desses eventos discutem questões globais da EA (1972), consolidam o Programa Internacional de Educação Ambiental da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO (1975) e traçam objetivos e estratégias para promoção da EA (1977) (VIEIRA; MORAIS; TORALES-CAMPOS, 2020).

A EA surge no Brasil como política pública em 1981, através da Lei nº 6.938, estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) com o objetivo de criar

soluções ou alternativas para as questões ambientais em busca de um ambiente socialmente justo e ecologicamente equilibrado (ASSIS, CHAVES, 2014).

Nos anos 90, duas novas leis incrementaram a inserção da EA no contexto escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 - prevê a compreensão do ambiente natural e social na formação básica. Além disso, como base nesta lei, outras regulamentações e normativas permitiram uma necessária flexibilização dos currículos nas escolas. Por outro lado, ainda nos anos 90, foi decretada a Lei Federal nº 9.795 (BRASIL, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), comprometida com a aplicação da EA em todos os níveis de ensino. Anterior a PNEA, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), surgem em 1998 com objetivo de orientar o trabalho docente e promover novas formas de organização curricular. Neste documento a EA emerge na abordagem do tema "Meio Ambiente" de forma transversal, ou seja, de forma sucinta sua abordagem como "tema transversal, diluído em todo o currículo da Educação Básica" (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 193).

A partir dos anos 2000 observou-se grandes avanços nas políticas públicas educacionais (VIEIRA; MORAIS; TORALES-CAMPOS, 2020). Destacamos os principais aspectos a seguir.

Em 2003 é lançada a 1ª versão do ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental) organizada por integrantes da PNEA, MEC e representantes da sociedade, cujo diálogo pautado no "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global" reforçou a "institucionalização da EA como política pública de caráter descentralizado" (VIEIRA; MORAIS; TORALES-CAMPOS, 2020 *apud* RAYMUNDO *et al*., 2017, p. 339). A 2ª versão da ProNEA foi elaborada em 2018 com o objetivo de atualizar marcos legais e normativos e indicar "novos caminhos necessários frente aos desafios para reafirmar o compromisso e a participação no desenvolvimento da Educação Ambiental, com vista a ações promotoras da sustentabilidade no país" (VIEIRA; MORAIS; TORALES-CAMPOS, 2020, p. 42).

As DCNEA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental) elaboradas em 2012 surgiram com objetivo de estimular uma visão crítica da EA bem como definir a forma de inserção de conhecimentos e práticas voltadas ao meio ambiente e a sustentabilidade (VIEIRA; MORAIS; TORALES-CAMPOS, 2020).

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum) é um documento publicado em três versões entre os anos de 2015 e 2017, baseia-se no debate entre a sociedade e agentes do campo educacional político, estabelecendo diretrizes e normativas, “indicando conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica” (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 197). Em relação a EA o documento traz diferentes abordagens nas suas versões, ao passo que o termo “Educação Ambiental” está ausente na primeira e última versão. A exclusão da EA em caráter obrigatório de um documento norteador em âmbito nacional, como a BNCC, é objeto de preocupação de alguns pensadores do campo. Vieira, Morais e Torales (2020 *apud* SILVA; LOUREIRO, 2020), evidenciam, as “mudanças curriculares influenciadas por ideais neoliberais e meritocráticos, que visam a secundarização da educação e a desqualificação da formação cidadã pela ausência de abordagem crítica no processo educativo”.

O Programa Nacional para Escolas Sustentáveis (PNES) foi elaborado em 2014 pela Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Ouro Preto (UFOP) e Mato Grosso do Sul (UFMS). Com algumas alterações e baseada em outros documentos norteadores, destaca-se o papel da EA no estabelecimento das escolas como espaços educadores sustentáveis pautados na articulação entre currículo, espaço físico/edificações, gestão e relações escola-comunidade (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; VIEIRA, 2021).

Em âmbito estadual, o Paraná seguiu a lei nacional e em adição a ela em 2013 criou a Lei 17.505, a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental (PARANÁ, 2013), que vai ao encontro do pressuposto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012) com aplicação em todas as escolas de ensino público ou privado.

A partir desse conjunto de documentos que orientam a prática escolar voltada às temáticas transversais contemporâneas, Educação Ambiental e para a sustentabilidade socioambiental, foram sendo estabelecidas novas perspectivas e desafios para a sua atuação no contexto educativo, como será apresentado na sequência.

3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade, segundo Gadotti (2009) possui um grande potencial educativo a ser explorado, para uma vida mais sustentável. Em um contexto de crise ambiental, a sustentabilidade deve permitir o desenvolvimento econômico e social, tendo em vista a capacidade limitada dos recursos naturais. A mudança de paradigmas proposta pelo desenvolvimento sustentável é um processo pautado na Educação Ambiental, já que essa fornece o embasamento teórico científico necessário, para discussão das esferas: política, social, econômica e ambiental (ROOS, 2012).

Considerando a existência da apropriação capitalista desse conceito, é relevante compreendê-lo justamente para saber diferenciar o que é sustentabilidade, e o que não é, como salienta Boff (2015). A passagem de uma sociedade urbana e industrial para uma sociedade sustentável implica:

> trocar a busca do crescimento visando o lucro pela busca da manutenção de todas as condições de matéria, energia e informação que garantam a sustentabilidade da vida, nas suas mais variadas formas, preservando o capital natural e dando-lhe tempo para que possa se reequilibrar e refazer sua integridade perdida. Este constitui, quiçá, o grande desafio do presente momento da história: operar esta grande transformação (BOFF, 2015, p. 99).

Nesse entendimento, as DCNEA trazem esse desafio para as escolas brasileiras, para se constituírem em espaços educadores sustentáveis, com o objetivo de “educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando - se referência para seu território” (BRASIL, 2012). Entretanto, para que o espaço educador, torne-se de fato sustentável, as esferas ou dimensões gestão-currículo-espaço físico devem estar conectadas, interligadas e articuladas com a comunidade (VIEIRA, 2016).

A fim de incentivar as escolas nesse processos de transição à espaços educadores sustentáveis, foram propostas as Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente - CNIJMA, por iniciativa dos Ministérios de Educação (MEC) e de Meio Ambiente (MMA), para que as escolas brasileiras apresentassem propostas de ação sobre a dimensão política e social da questão ambiental envolvendo suas comunidades, visando à inserção e apropriação no currículo, gestão e espaço físico,

para a consolidação de um Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014).

Neste processo, as escolas foram representadas principalmente por estudantes, adolescentes articulados com professores, educadores e gestão, tendo como eixo a manutenção das conferências de meio ambiente em cada escola, a fim de discutir junto à comunidade os problemas e propor soluções para as questões ambientais. Os estudantes, engajados com as causas ambientais estabeleceram entre si Conselhos Jovens (CJ), com representatividade de diferentes etnias, culturas, gênero etc. em um formato dinâmico, aberto e flexível, em que jovens aprendiam com outros jovens, escolhiam seus representantes e articulavam as ideias com outras gerações. Os CJ se uniram a Rede da Juventude pelo Meio Ambiente (REJUMA) e contribuiram “na prática para o enraizamento da educação ambiental no país” (BRASIL, 2007).

Nessa mobilização e ação, a comunidade escolar do Colégio Estadual do Paraná propôs o projeto CEP Sustentável em 2012, o qual integrou-se no Projeto Político Pedagógico da escola. Essa iniciativa foi pautada na EA e buscou inserir alunos, corpo docente, funcionários e comunidade nas teorias e vivências da sustentabilidade (SATEL, 2017).

Sendo assim, buscamos entender como a Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) prevê a aplicação das políticas voltadas a EA na busca por transformar as escolas em espaços educadores sustentáveis.

3.4 AVALIANDO A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.4.1 Matriz Indicadores de Educação Ambiental

Concebendo a EA como uma política pública, que deve ser implementada nas escolas de educação básica em âmbito nacional, faz-se necessário estabelecer meios pelo qual a sua prática possa ser avaliada, levando em conta estratégias de enfrentamento aos problemas socioambientais (RAYMUNDO, 2018). Nesse sentido, os indicadores tornam-se instrumentos indispensáveis que “medem, observam e analisam a realidade de acordo com um determinado ponto de vista” (KAYANO; CALDAS, 2002, p. 2).

Buscando avaliar e monitorar as ações de EA nos contextos escolares, Vieira (2016) desenvolve como instrumento a Matriz de Indicadores de Educação Ambiental, reelaborada em 2021 e utilizada nesse trabalho a fim de investigar as aplicações da EA no maior colégio público do estado do Paraná. Da mesma forma, Nadai (2020), Detzel (2020), Silva (2020) e Vieira; Torales-Campos; Morais (2020-2021) utilizaram os indicadores para realizar a avaliação diagnóstica a fim de perceber de que forma a EA tem sido trabalhada nas escolas estaduais de Curitiba-PR, levando em conta as dimensões gestão, currículo, espaço físico e comunidade.

3.4.2 Educação Ambiental e a Teoria da Atuação

A Teoria da Atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2016) propõe um olhar para além da implementação de políticas. Segundo os autores, deve-se entender como as políticas são interpretadas, reinterpretadas e traduzidas por sujeitos da prática. Dessa ideia surge o conceito de “atuação”, em que as políticas são transformadas em ação/cena em diferentes contextos, por atores ou agentes escolares, professores que são “sujeitos e objetos” da política. (VIEIRA; MORAIS; TORALES-CAMPOS, 2021; PAVEZI, 2018).

Dessa forma entende-se a atuação como uma relação entre a política e a prática em um cenário em que os sujeitos não são apenas os executores das políticas, mas sim agentes de transformação da realidade. Atores que com seus conhecimentos, vivências e interpretações são responsáveis por colocarem as políticas em ação em determinados contextos: situados, materiais, profissionais e externos. (VIEIRA, 2021; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A Teoria da Atuação serve como apoio a interpretação dos dados dessa pesquisa, no que se refere as ações da política de EA nas escolas, da mesma forma outros autores utilizaram dessa abordagem.

Valois (2013) examinou a política de educação ambiental Com-Vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e sua implementação em duas escolas públicas da rede municipal Teresina/PI. A autora identificou uma distorção na forma como as políticas eram interpretadas a partir dos documentos originais, o que acaba por influenciar a compreensão dos alunos e da equipe, afetando as ações da Com-Vida e sua relação com a comunidade e o entorno (VIEIRA, 2021).

Peruzzo, Kavalek e Souza (2017) analisaram o Programa Federal Mais Educação (PME) de uma cidade da Serra Gaúcha/RS com o objetivo de investigar as Ciências na ampliação da jornada escolar. O trabalho realizado através de questionários junto aos monitores, avaliação de documentos e levantamento de dados; considerou contextos relacionados a Ciência, o que incluí a EA, constatando a autonomia dos monitores na realização das ações do programa, apontando a capacidade de moldar as políticas de acordo com suas interpretações e singularidades (VIEIRA, 2021).

4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os meios pelos quais foi possível realizar essa pesquisa, desde a perspectiva teórico-metodológica, o lócus do estudo de caso, os participantes, a aplicação da Matriz de Indicadores, a entrevista semiestruturada e posterior análise qualitativa dos dados.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa preocupa-se em avaliar e analisar questões voltadas a realidade social dos indivíduos. Ao atentar-se aos significados, motivos, aspirações, crenças e valores, trabalha com dados que não fazem sentido se reduzidos apenas a números ou indicadores quantitativos (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 1994). Apesar disso, dentro da perspectiva qualitativa não há uma ruptura com a quantitativa, de forma que a união dinâmica das duas possibilita a compreensão da realidade contextual da pesquisa (VIEIRA, 2021).

Dentre as pesquisas qualitativas, o estudo de caso vem sendo utilizado no âmbito das políticas de educação direcionadas a escolas (ANDRE, 2013; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Para André (2013, p. 97), o estudo de caso qualitativo constitui-se em um valioso método para ser usado em avaliação ou pesquisa “para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. A autora recomenda que, no contexto escolar, pode-se utilizar técnicas participativas e entrevistas, as quais possibilitam a reconstrução de processos, experiências escolares, assim como a análise de ações, interações e interpretações.

Em busca dos significados e da realidade do campo de pesquisa, esse trabalho conta com um viés participativo, priorizando a colaboração dos atores da comunidade escolar que possuem vivências no contexto da prática (VIEIRA, 2021). São eles integrantes da gestão, do corpo de professores, da comunidade e ex-alunos, que ao participar da pesquisa passam de sujeitos passivos a ativos no processo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

4.2 CAMPO EMPÍRICO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual do Paraná, analisando as ações de EA e sustentabilidade. Através de projetos e ações desenvolvidas, interna ou externamente aos limites da instituição, o CEP tem pretensão de atingir uma EA crítica, participativa e sustentável de modo a sensibilizar e conscientizar para as questões ambientais (LOPES, 2016).

A escolha do CEP como objeto de estudo leva em conta diversos fatores, dentre eles por se tratar de uma escola que possui um projeto de EA voltado para a sustentabilidade socioambiental envolvendo a comunidade escolar, consolidado no Projeto Político-Pedagógico. Além disso, levamos em conta que o CEP é patrimônio tombado, maior e mais antigo colégio do estado, sua tradicionalidade reflete ações, que podem ser referências de sustentabilidade às demais escolas paranaenses.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização deste trabalho foram utilizados dois procedimentos de coleta de dados, ou seja, foi realizada a aplicação da Matriz de Indicadores de Educação Ambiental (VIEIRA, 2021) e a realização de uma entrevista semiestruturada com membros da comunidade escolar. Estes procedimentos foram complementados com a análise de documentos da escola.

A Matriz foi construída de forma coletiva, levando em conta a participação da comunidade e dos agentes escolares de Curitiba-PR. A partir desses encontros foram definidos os indicadores para sustentabilidade escolar, que tem como objetivo contribuir para a aplicação das políticas públicas de EA nas escolas. A Matriz de Indicadores EA estrutura-se em quatro dimensões, definidas a partir das suas presenças constantes em documentos oficiais (BRASIL, 2012; PARANÁ, 2013a; PARANÁ, 2013b; BRASIL, 2014). São elas: Gestão Democrática, Currículo, Espaço Físico e Comunidade. Cada dimensão possui indicadores e questões descritoras que servem para analisar a realidade por meio de um processo heurístico e pedagógico, emulador da reflexão e do diálogo nas escolas (VIEIRA, 2021).

O roteiro da entrevista semiestruturada (ANEXO A) foi elaborado pelos integrantes do grupo de estudos de Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade, para ser utilizado na segunda fase do projeto “A educação ambiental

nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná: uma análise de projetos escolares e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio”. Esta pesquisa integra o grupo de escolas selecionadas da cidade de Curitiba para o aprofundamento e análise da realidade das escolas em relação à sustentabilidade ambiental. A execução destas etapas estão descritas a seguir.

4.3.1 Aplicação da Matriz Indicadores

A aplicação da Matriz aconteceu no dia 13 de junho de 2022 no Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Contou com a presença de duas pesquisadoras aplicadoras e com de representantes da comunidade escolar do CEP: diretora; cinco professoras, englobando as matérias de Biologia, Química, Artes e História; um integrante da gestão; duas pedagogas; um agente educacional; uma integrante da comunidade e uma ex-aluna (FIGURA 1). Os agentes escolares foram dispostos em círculo para estimular a socialização e o diálogo.

FIGURA 1 - ENCONTRO DE APLICAÇÃO DOS INDICADORES

FONTE: A autora (2022).

Em um primeiro momento foi explicado o conteúdo e a estrutura do instrumento e seus objetivos, a fim de esclarecer a importância da pesquisa em campo, contando com a participação dos atores escolares. Em um segundo momento

deu-se a aplicação em si. Foi entregue uma folha, contendo os indicadores e suas 50 questões descritoras (ANEXO B). A ideia era um participante ler a questão em voz alta e o grupo construir uma resposta de forma coletiva. As perguntas tinham como opções sim, não, frequentemente e eventualmente, e em seguida um campo aberto para melhor detalhamento.

A aplicação da matriz ocorreu em torno de uma hora e 30 minutos. Após o tempo de discussão e preenchimento das respostas, as aplicadoras fizeram a contagem dos pontos. Todas as respostas geravam alguma pontuação, podendo no final a escola atingir até 100 pontos. Os pontos foram calculados e informados aos participantes seguindo as definições proposta por Vieira (2021), apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1 - VALORES DE REFERÊNCIA DA MATRIZ DE INDICADORES

Dimensão	**Nº de questões**	**Pontuação**
Gestão	19	0/38
Currículo	13	0/26
Espaço Físico	14	0/28
Comunidade	4	0/08
Total: 04	50 questões	100 pontos

FONTE: Vieira (2021, p. 242).

Ao final do momento, as aplicadoras explicaram a importância de se avaliar as medidas de EA na escola e se colocaram à disposição para esclarecimentos, feedbacks e demais demandas que envolvessem a pesquisa. Os resultados da matriz são apresentados no tópico “5.4 Análise das Dimensões da Matriz Indicadores da Educação Ambiental”.

4.3.2 Entrevista Semiestruturada

Optou-se por realizar, além da aplicação da Matriz de Indicadores, uma entrevista semiestruturada com o objetivo de conhecer melhor os projetos de EA em vigência no Colégio Estadual do Paraná. Lopes (2016) aponta a existência de três projetos envolvendo a educação ambiental no CEP: Fórum das águas, CEP Sustentável, Programa Sustentabilidade – Da Escola ao Rio. O objetivo então era entrevistar os agentes escolares a fim de obter informações sobre esses projetos.

No entanto, em conversa com a equipe pedagógica as pesquisadoras descobriram que os projetos não estavam em vigência no momento, devido a alguns impedimentos à sua continuidade, como a pandemia da Covid-19, que impossibilitou o desenvolvimento de atividades presencias, e a reforma do prédio, o que decorreu em uma descentralização as atividades para os espaços-físicos de outras escolas. Ademais, até o momento do presente estudo, houve uma ocupação parcial do prédio, com ajustes para as atividades escolares nos espaços que já podem ser utilizados.

No entanto tinha-se a intenção de dar continuidade ao CEP Sustentável, um grande projeto de EA desenvolvido a partir de 2012. Dessa forma, buscou-se resgatar a história desse projeto e suas ações passadas, entrevistando uma ex-professora da instituição que ficou à frente dele por toda a sua execução. A entrevista aconteceu de forma on-line através da plataforma Zoom. Os resultados da entrevista, bem como os frutos desse projeto, percebidos através de conversas com os agentes escolares em visita a escola, são evidenciados no tópico “5.2 História e ações do CEP Sustentável”.

4.3.3 Análise de Documentos

Para além da entrevista e da aplicação da Matriz buscou-se documentos oficiais do CEP, como o PPP (2017 e 2020) e o documento norteador do CEP Sustentável “CEP Sustentável: O Colégio Estadual do Paraná no século XXII”. Esses documentos foram utilizados na descrição dos resultados apresentados nos tópicos “5.1 Projeto CEP Sustentável” e “5.3 Análise das Dimensões Contextuais da Teoria da Atuação”.

4.4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A base teórica principal utilizada para análise qualitativa dos dados dessa pesquisa foi a Teoria de Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O conceito de atuação pode ser entendido pela relação entre a política e a prática, tendo em vista o papel dos sujeitos escolares como agentes de transformação e não simplesmente como meros executores das políticas.

Nesse sentido, as escolas passam a ser vistas como espaços de atuação das políticas, materializadas e efetivadas através de dimensões contextuais, sendo elas:

a) contextos situados; b) culturas profissionais; c) contextos materiais; d) contextos externos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), detalhadas no Quadro 1.

QUADRO 1- DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA TEORIA DA ATUAÇÃO

• **Contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); • **Culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e "gestão da política" nas escolas); • **Contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura); • **Contextos externos** (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted3, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

FONTE: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38).

Tendo como base cada dimensão contextual e tomando como objeto as políticas de Educação Ambiental, analisamos uma série de elementos do contexto da prática, com a finalidade de compreender de que forma se dá a atuação dessa política, buscando garantir uma educação para sustentabilidade. A seguir, apresentamos os resultados evidenciados pela pesquisa, embasados pelas dimensões contextuais da Teoria da Atuação e Dimensões da Matriz de Indicadores de Educação Ambiental (VIEIRA, 2021; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, buscou analisar a experiência do Colégio Estadual do Paraná. Para isso, foi realizada, juntamente com a participação de representantes da comunidade escolar, uma coleta de dado com a finalidade de alcançar os seguintes objetivos específicos:

Objetivo 1: *Compreender as perspectivas teóricas e metodológicas das ações educativo-ambientais realizadas no Colégio Estadual do Paraná a partir dos indicadores de avaliação;*

Objetivo 2: *Descrever as práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental elaboradas e/ou executadas pelos professores como resposta às demandas socioambientais contemporâneas com base nas dimensões contextuais da Teoria da Atuação.*

Para melhor compreensão do lócus de estudo será apresentado primeiramente o projeto CEP Sustentável, com uma descrição detalhada da sua história e ações desenvolvidas, seguido da interpretação das dimensões contextuais da Teoria da Atuação por dimensão. Por fim, é feita uma análise quali-quantitativa dos resultados da aplicação da Matriz de Indicadores de Educação Ambiental por dimensão.

5.1 PROJETO CEP SUSTENTÁVEL

O Projeto CEP Sustentável surgiu em 2012 com o ideal de transformar o CEP no primeiro colégio paranaense totalmente sustentável. Essa iniciativa conjunta do Colégio e do Governo do Estado do Paraná se fundamentou nos novos desafios de ofertar um ensino de qualidade, tendo em vista os velhos e novos valores da sociedade, em especial aos relacionados a sustentabilidade, conservação do patrimônio cultural, formação profissional e humanística (CEP, 2012).

O Projeto fez parte do Programa de Proteção, Valorização, Preservação e Restauração das Escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, criado pelo Decreto Estadual n°4801, de 31 de maio de 2012 prevendo ações nas áreas de energia, saneamento, gerenciamento de resíduos, patrimônio cultural, restauração de edifícios, recuperação do espaço olímpico (piscina, pista de atletismo e quadras),

merenda orgânica, com adequação dos cursos e currículos, de acordo com as temáticas norteadoras dos projetos (CEP, 2012).

Como se tratava de um projeto ambicioso, a ideia na época era unir esforços do colégio, através do conhecimento multidisciplinar e do estado na busca de recursos. Além disso, buscava-se o apoio de instituições parceiras, públicas e privadas, governo federal e universidades (CEP, 2012). Em resumo o projeto pretendia:

> ser um grande mutirão de vontades e compromissos com o CEP e sua comunidade, colocando o Paraná na vanguarda da necessária integração entre educação e sustentabilidade. Além de apresentar um exemplo concreto de articulação entre o poder público e a sociedade em busca de uma nova forma de desenvolvimento social (CEP, 2012, p. 14)

O escopo do projeto foi bem desenvolvido e contava com alguns pontos a serem considerados. A justificativa incluía a importância do CEP como modelo para outras instituições do estado e do país; CEP como patrimônio tombado, devendo proteger sua história, memória e estrutura física; sua localização estratégica, recebendo alunos de toda Curitiba e região metropolitana; história marcada pela formação de lideranças públicas e privadas; autonomia financeira; sustentabilidade como exigência da sociedade; seu tamanho exige medidas de redução de energia e desperdício; passagem do novo paradigma as novas gerações (CEP, 2012).

O projeto foi desenvolvido partindo de eixos com propostas de ações interligadas. Dentre eles: Eixo Didático Pedagógico; Eixo de Gerenciamento Sustentável de Resíduos Sólidos; Eixo de Gerenciamento Energético Sustentável; Eixo de Redução de desperdícios; Eixo de Uso Sustentável da Água; Eixo da Proteção Patrimonial e Manutenção Permanente; Eixo Centro de Memória/ Museu Guido Straube; Eixo da Acessibilidade; Eixo da Alimentação Orgânica; Eixo da Captação Permanente de Recursos; Eixo Complexo Poliesportivo; Eixo Lógico e Informática (CEP, 2012).

Em 2022 o Projeto estava temporariamente descontinuado e elencamos dois motivos principais para esse fato. O primeiro é que o Colégio Estadual do Paraná estava passando pela maior reforma de restauro da sua história. Muitos pontos da reforma contemplavam solicitações previstas no projeto, que tinham como intenção tornar o CEP uma escola sustentável. As obras iniciaram em dezembro de 2018 e tinham como objetivo reformar toda sua área interna e externa. Enquanto as reformas

eram realizadas, os alunos foram remanejados a outros colégios estaduais de Curitiba. Esse remanejamento necessário causou uma quebra na execução de algumas ações, o que incluiu em parte o projeto CEP Sustentável que precisou passar por algumas alterações e readequações. O segundo foi a pandemia da Covid-19. O Governo do Estado do Paraná suspendeu as aulas nas escolas estaduais em 20 de março de 2020 e passou a adotar as aulas remotas em abril do mesmo ano. Somente em fevereiro de 2022 as aulas retornaram para o formato totalmente presencial. Com as atividades remotas e sem acesso ao colégio, as ações do Colégio como um todo foram afetadas, incluindo a execução do projeto CEP Sustentável.

No entanto, apesar de não estar em atividade no momento, o projeto CEP Sustentável realizou uma série de ações, as quais valem a pena serem citadas e resgatadas, já que a ideia da escola é dar continuidade ao projeto neste ano.

5.2 HISTÓRIA E AÇÕES DO CEP SUSTENTÁVEL

O projeto CEP Sustentável foi escrito e aprovado em 2012, no entanto sua implementação só aconteceu em 2016. A primeira ação do projeto foi realizada pela escola em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMA). Engenheiros Ambientais e a equipe do CEP Sustentável formada por pais, professores, estudantes e representantes do Governo, elaboraram as ações a serem desenvolvidas.

Em um primeiro momento, os engenheiros fizeram um levantamento minucioso do Colégio. Descreveram e observaram a estrutura da escola, os espaços internos e externos, as boas e más ações. Após as observações, desenvolveram um diagnóstico e um prognóstico identificando quais seriam as melhorias necessárias para atingir a sustentabilidade na escola. Essa varredura levou cerca de três anos para ser concluída, de modo que o resultado ficou pronto em meados de 2015. A partir daí caberia a equipe do CEP Sustentável colocar em prática as ações voltadas ao atendimento de diversas demandas, tais como o gerenciamento de resíduos, melhorias na parte elétrica e hidráulica da escola, substituição de materiais que geravam muito lixo ou alto custo energético, entre outras ações necessárias.

No entanto, apesar do projeto ter inicialmente uma equipe, com o passar dos anos apenas uma professora ficou responsável por implementá-lo. Além disso, a

verba destinada ao projeto era diretamente da escola, muitas vezes a professora precisava destinar recursos próprios para execução das ações.

A gestão atuava de forma secundária no projeto, oferecendo os meios para que ocorresse, estando a par das ações, no entanto, não tinha um papel na prática, por conta de todas as outras demandas. O CEP é considerado uma “minicidade”, dadas suas dimensões e complexidade de gestão. de tal forma que as demandas precisam ser distribuídas. A equipe gestora da escola não seria capaz de dar conta sozinha de todas as ações previstas no projeto, por isso delegou as tarefas a outros membros da comunidade escolar.

A comunidade escolar e a comunidade do entorno do colégio eram pouco envolvidas nas atividades do projeto. Isso porque o CEP é um colégio localizado no centro da cidade, onde apesar de haver residências por perto, concentra-se outros tipos de atividades. Além disso, a maioria dos estudantes do CEP são de bairros mais afastados do centro e da região metropolitana, dessa forma o acesso das famílias ao colégio é limitado por falta de tempo, horário de trabalho, entre outros fatores envolvendo a distância.

Observou-se um maior envolvimento da comunidade em uma das unidades de remanejamento do colégio, denominada CEP Amâncio Moro. Esta escola que está localizada no Bairro Jardim Social, recebeu temporariamente os estudantes durante a reforma em seu espaço físico, a qual demonstrou interesse na continuidade do projeto CEP Sustentável, a partir da horta escolar. Apesar de não envolver diretamente as famílias na prática, tiveram um apoio financeiro para o custeio de materiais necessários para a sua contratação e manutenção.

O projeto era liderado por uma professora de Geografia, no entanto, alguns professores de matérias como Biologia e Química, se utiliz avam das ações para desenvolver atividades relacionadas as suas matérias. Visitavam a horta, auxiliavam no gerenciamento dos resíduos resultados de aulas práticas, por exemplo. O Projeto teve uma série de ações executadas, citaremos algumas delas nos próximos parágrafos.

A horta CEP inicialmente desenvolvida com a ajuda e verba próprias da professora responsável, gerou grande engajamento dos alunos. Inicialmente esse projeto contou com a parceria da Escola Agrícola Newton Freire Maia e da Emater (Instituto Paranaense de Assistência e Extensão Rural). Alunos e técnicos auxiliaram os alunos do CEP na implementação da horta, dando dicas de cuidados necessários

para manutenção dela (FIGURA 2). A partir do momento que os alunos eram envolvidos no projeto eles ajudaram no cultivo, na manutenção, na colheita e na preservação da horta. Além disso, eles experenciavam a mesma, o que lhes dava a oportunidade de entender de onde vem os alimentos, antes de chegarem ao supermercado ou a mesa de cada um.

FIGURA 2 – CONSTRUÇÃO DA HORTA CEP

FONTE: Instagram, página “cepsustentavel” (2020).

Outra ação exitosa do projeto tratava sobre a água. Em parceria com a SANEPAR, os alunos do CEP realizaram uma série de saídas de campo, que contavam a história do curso da água desde as nascentes, até o tratamento do esgoto. Os alunos visitaram a Represa Carvalho; a ETA (Estação de Tratamento de Água) Miringuava, onde observaram as etapas de limpeza e tratamento (FIGURA 3A) e o Laboratório de Análise e Tratamento de Água nascentes do Rio Iguaçu (FIGURA 3B); visitaram a Represa Piraquara (FIGURA 3C); o Rio Belém, onde puderam analisar a qualidade da água do rio (FIGURA 3D); e uma estação de tratamento de esgoto (FIGURA 3E). Após todo esse estudo, alguns alunos selecionados puderam apresentar os resultados na V Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente em Foz do Iguaçu (FIGURA 3F) realizada em 2018.

FIGURA 3 – PROJETO COM TEMA “ÁGUA”

FONTE: Instagram, página “cepsustentável” (2020). A: Visita a ETA. B: Laboratório de análise e tratamento de água do Rio Iguaçu. C: Visita a Represa Piraquara. D: Análise da qualidade da água do Rio Belém. E: Visita a estação de tratamento de esgoto. F: Participação na V Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente em Foz do Iguaçu.

Além de ações práticas, o projeto ofertou palestras e reuniões sobre o tema sustentabilidade. Essa etapa contou com a parceria do PIBID/UFPR, a COPEL e o Núcleo Regional de Educação do Paraná. Os alunos participavam de palestras e discussões, como por exemplo a atividade envolvendo o conhecimento sobre os ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) (FIGURA 4A). Além dos alunos, profissionais da escola também participavam de formações voltadas a EA, como por exemplo, uma palestra com os funcionários sobre PGRS (Plano de Gerenciamento de Resíduos) (FIGURA 4B).

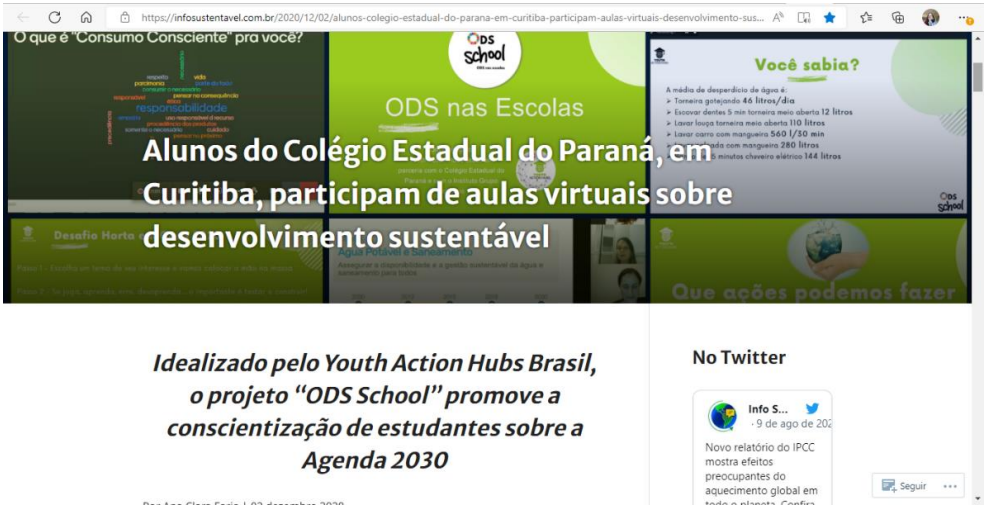
O gerenciamento de resíduos foi um dos pilares do projeto. Nessa experiência foram instaladas lixeiras e as instruções de uso envolviam não só os professores, mas contava com o apoio dos alunos, principalmente os integrantes do Grêmio Estudantil. A temática do lixo recebeu a visita de catadores na escola, além disso alunos foram visitar lixões e aterros sanitários. Durante a entrevista, a professora ressaltou que as capacitações eram frequentes e ajudavam a trazer as demandas dos próprios funcionários ao projeto, buscando melhorar a logística e a execução do projeto. Além disso, ressaltou que o projeto dava enfoque na sustentabilidade além dos muros do CEP.

FIGURA 4 - PALESTRAS OFERTADAS PELO CEP SUSTENTÁVEL E PARCERIAS

FONTE: Instagram, página “cepsustentavel” (2020). A: Palestra sobre ODS com os alunos CEP. B: Palestra sobre PGRS com funcionários CEP.

O trabalho com a formação da comunidade não parou durante o período da pandemia. Em novembro de 2020 os alunos do Ensino Médio do CEP participaram de aulas virtuais oferecidas pelo projeto “ODS School” da YAH (Youth Action Hubs) em parceria com o grupo Boticário, sobre a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (FIGURA 5). Essa ação já tinha sido executada presencialmente em 2019 e na época alcançou cerca de 600 alunos. Valeria destacar que, a partir dessa ação, uma das alunas ingressou no projeto “ODS School”, o que confirmou os bons resultados da parceria entre o CEP Sustentável e a YAH.

FIGURA 5 - ALUNOS DO CEP PARTICIPAM DE AULAS VIRTUAIS SOBRE ODS



FONTE: Infosustentavel (2020).

Lopes (2016) em seu trabalho intitulado “A Percepção Ambiental no Colégio Estadual do Paraná – CEP, Curitiba-PR: Em Busca da Educação Ambiental” relatou quais eram as percepções dos alunos sobre alguns projetos ambientais do CEP, dentre eles, o CEP Sustentável. Alguns alunos conheciam a ação apenas relacionada ao descarte de resíduos e alunos do ensino fundamental diziam não ter tido contato, achavam ser algo exclusivo do Ensino Médio. Os relatos mostraram que era necessário ampliar a oferta do projeto, bem como suas ações. Apesar destes, em conversa com os agentes escolares no presente ano, foi relatado que o CEP Sustentável rendeu grandes frutos. Ex-alunos voltaram a ajudar na execução (FIGURA 6) das atividades. Para além disso, os professores escutam dos alunos solicitações para continuidade, perguntam sobre as ações (horta, separação do lixo), observam no dia a dia, os alunos que participaram do projeto na época, instruindo os novos alunos a desenvolver ações mais sustentáveis no dia a dia da escola.

FIGURA 6 - COLABORAÇÃO DE EX-ALUNO NO PROJETO

FONTE: Instagram, página “cepsustentavel” (2020).

Avaliar os projetos, bem como trazer o ponto de vista dos estudantes, como feito por Lopes (2016), são caminhos importantes na busca por aprimorar as práticas educativas. Avaliações constantes auxiliam a evidenciar pontos positivos e negativos,

no repensar para reelaboração de projetos e ações. Na sequência, é apresentada a análise das dimensões contextuais da Teoria da Atuação a partir das dimensões dos contextos situados, materiais, externos e culturas profissionais.

5.3 ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA TEORIA DA ATUAÇÃO

5.3.1 Contextos situados

Os contextos situados referem-se aos aspectos específicos do contexto da escola, os quais estão intimamente inter-relacionados pela maneira com que os diversos atores da comunidade escolar constroem suas histórias e ações baseadas em suas experiências, vivências e motivações para a construção uma escola mais sustentável (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; VIEIRA, 2021). Para analisar esse contexto, considerou-se os seguintes aspectos: localização e entorno; número de matrículas e cursos ofertados, relação entre matrículas e localização; história do CEP.

5.3.1.1 Localização e entorno

O Colégio Estadual do Paraná está localizado na rua João Gualberto, no bairro Alto da Glória, um dos menores bairros de Curitiba com pouco menos de 900 km². Compõe a região central da capital paranaense e é abastecido pela bacia hidrográfica do Rio Belém. Em seu entorno temos os bairros Juvevê, Alto da Rua XV, Centro Cívico e Centro, sendo o índice IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) da região 0,928, ocupando o 1° lugar no ranking por administração regional de Curitiba.

Devido a sua localização central, ao redor do Colégio se concentram estabelecimentos dos mais variados tipos, com destaques importantes para a Sede do Governo do Estado e do Município, o Círculo Militar do Paraná, o Hospital de Clínicas da UFPR, o estádio Couto Pereira, o Shopping Mueller, o centro do comércio municipal com lojas e serviços dos mais variados tipos, sendo presentes estabelecimentos que envolvem a paisagem urbana como academias, farmácias, escritórios, setor de alimentação etc.

Em frente ao Colégio se localiza o Passeio Público, parque mais antigo do município de Curitiba, com cerca de 70.000m². Desse modo, é possível perceber que

o entorno do CEP é marcado por ruas movimentadas, com intensa circulação de pessoas, tanto a lazer como a trabalho.

5.3.1.2 Número de matrículas e cursos ofertados

O CEP oferta três categorias de ensino, sendo Ensino Fundamental (EF), séries finais, Ensino Médio Regular e Educação Profissional nas modalidades Ensino Médio Integrado e Subsequente.

O Ensino Fundamental é destinado a alunos do 6° ao 9° ano com idades entre 11 e 14 anos. Após 13 anos de pausa, passou a ser oferecido novamente em 2008. Com forma de ingresso através da análise de currículo, em 2022 o colégio contou com 16 turmas com total de 479 matrículas.

O Ensino Médio (EM) é ofertado nas categorias Regular (EMR) e Profissional (EMP). A modalidade Regular é oferecida nos turnos diurno com matriz curricular de 30 horas semanais e noturno com carga horária de 25 horas semanais. É destinado a alunos do 1° ao 3° ano com idades entre 15 e 17 anos. A forma de ingresso é semelhante à aplicada ao EF. Em 2022 o colégio conta com 151 turmas com um total de 3580 matrículas. A categoria Profissional conta com duas modalidades, EMP Integrado e EMP Subsequente. O EMP Integrado tem duração de quatro anos e é destinado aos alunos com idade entre 15 e 18 anos. Nessa modalidade há uma mescla de disciplinas da base nacional comum do EM e disciplinas técnicas de três cursos: Arte Dramática, Prótese Dentária e Edificações. Em 2022 o número de matrículas nos cursos é de 310 distribuídas em 13 turmas. A modalidade EMP Subsequente oferta apenas as disciplinas técnicas dos cursos de: Administração, Arte Dramática/Técnico em Teatro, Edificações, Informática, Produção de Áudio e Vídeo, Saúde Bucal e Secretariado. É destinado a alunos que já tenham concluído o Ensino Médio e em 2022 conta com 297 matrículas distribuídas em 17 turmas.

Além das atividades regulares, o CEP tem atividades extracurriculares, ofertadas para estudantes e comunidade em geral. Algumas das atividades são: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) que oferece os cursos de Alemão, Inglês, Espanhol, Francês, Japonês e Polonês, em 2022 com 427 matrículas; Treinamento Desportivo Especializado, em diversas modalidades, oferecido no Setor de Esportes; Grupo de Dança (DANCEP), Banda Sinfônica do Colégio Estadual do Paraná, Coro, Grupo de Teatro (GRUTA), cursos na área artística da Escolinha de

Artes. Ademais, no contraturno acontece reforço e assistência, atividades pedagógicas no Planetário e Observatório Astronômico, curso preparatório para o vestibular (CURCEP), projeto CEP Sustentável, acompanhamento e orientação do Setor de Estágios e Intercâmbio, bem como a oficina de Robótica Educacional.

5.3.1.3 Relação entre matrículas e localização

O CEP é um dos colégios mais tradicionais do Paraná, patrimônio cultural importante do estado. Localizado na região central de Curitiba, em um bairro com cerca de 6000 habitantes, o Colégio recebe estudantes de diversos bairro do município, até mesmo da região metropolitana. Ball; Maguire e Braun (2016, p 38.) afirmam que “Localização e matrículas são, naturalmente, inter-relacionadas”.

Diversos fatores evidenciam essa correlação, fazendo os pais e estudantes procurarem o CEP para matricular seus filhos, alguns elencados por eles são: uma sensação de melhor qualidade de ensino que pode estar relacionada a uma menor rotatividade de professores, maior número de aulas por dia, a ideia de segurança proporcionada por um colégio central, a oferta de atividades extracurriculares nas modalidades de esporte, lazer e cultura, o fácil acesso através de linhas de ônibus próximo ao colégio, os cursos profissionalizantes etc. Tais fatores, elencados pela própria escola também são percebidos pela comunidade externa. Assim, é possível considerar que esta realidade, ou seja, as “Histórias escolares, e ligadas a isso sua reputação, são aspectos do contexto que estão ‘vivos’ dentro da consciência coletiva das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 44, grifos da autora), como apresentaremos a seguir.

5.3.1.4 História do Colégio Estadual do Paraná

O Colégio Estadual do Paraná é uma instituição tradicional para a sociedade curitibana e paranaense. Com pouco mais de 170 anos, o CEP tem sido palco não só da formação de seus estudantes, mas também de eventos culturais, científicos, políticos, pois seu espaço é privilegiado para ações coletivas que podem ser colocadas a serviço da população paranaense.

A história do CEP tem início antes da emancipação política do Paraná (Lei Imperial nº 704/1853 criou a Província do Paraná). Começa em 1846, com a criação

do Licêo de Coritiba, através da Lei nº 33, de 13 de março, sancionada pelo Presidente da Província de São Paulo, Marechal Manoel da Fonseca Lima e Silva - Barão de Suruí. Sua primeira sede é uma casa alugada no Largo da Matriz, conhecida hoje pela Praça Tiradentes.

Ao longo de sua história, o CEP ocupou diferentes sedes. A primeira delas, em 1854 ainda como Licêo de Coritiba, foi inaugurada na rua Assembleia, atual Dr. Muricy. Em 1857, abrigou a primeira Biblioteca Pública da Província - atual Biblioteca Pública do Estado do Paraná.

Em 1875 o Licêo passou a ocupar uma nova sede, a casa do Comendador Manoel Antonio Guimarães, na rua Aquidaban, atual Emiliano Perneta. Em seguida, no ano de 1876, pela Lei nº 456, de 12 de abril, recebeu outro nome, denominando-se Instituto Paranaense. Seu nome mudou novamente em 1892, passando a se chamar Gymnásio Paranaense.

Até que em 1943, pelo Decreto nº 11.232, de 6 de janeiro, o Gymnásio Paranaense recebeu o nome de “Colégio Estadual do Paraná, pelo presidente da república Getúlio Vargas, confirmada em âmbito estadual pelo interventor federal do Paraná, Manuel Ribas, pelo Decreto nº 1859, de 25 de março.

Inicialmente, o CEP receberia uma nova sede, na praça Santos Andrade. No entanto, em 1944 o terreno foi considerado pequeno, e iniciam a construção da atual sede na desapropriada chácara "Nhá Laura", avenida João Gualberto.

Após a instalação, diversos projetos foram criados: a Rádio Emissora do CEP (1949), Coral e a Escolinha de Arte (1958), Observatório Astronômico (1968), Planetário (1970), Museu Guido Straube (1979).

Em 1994 a área física e o terreno do Colégio são tombados pelo Patrimônio Público Histórico do Estado, através da Inscrição nº 118. No ano de 1996, foi feita a comemoração dos 150 anos do Colégio Estadual do Paraná, contando com a visita do então Ministro de Educação, Prof. Paulo Renato de Souza, um ano mais tarde o colégio recebe acesso à internet.

A década entre 2000 e 2010 foi marcada por regulamentações no ensino Profissionalizante, Médio e Fundamental. Em 2003 ocorre a renovação de Reconhecimento do Ensino Médio e Profissional pela Resolução nº 3.415, Diário Oficial nº 6.619, de 3 de dezembro. Posteriormente em 18 de dezembro, é aprovado o Parecer nº 109.503, do Conselho Estadual de Educação, a Proposta Curricular para

implantação de Cursos de Educação Profissional em Nível Técnico, integrado ao Ensino Médio, o qual passa a ter conclusão prevista de 4 anos.

No ano seguinte, o Decreto nº 5.154/04, aprova a implementação gradativa dos Cursos de Ensino Médio Integrado: Comunicação e Arte e Edificações foram no período noturno. “Assim, em acordo com as políticas Nacional e Estadual, o Ensino Profissional buscou superar a dicotomia entre a formação geral e técnica, implementadas nos anos 1990, de modo a imprimir uma concepção de educação politécnica” (PPP, 2020).

Em 2005 o sistema de avaliação passa a ser trimestral e tem início o curso profissionalizante de Administração, na modalidade subsequente. Três anos mais tarde, o CEP passa a ofertar as séries finais do Ensino Fundamental denominando-se Colégio Estadual do Paraná – Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Em 2009 ampliou-se a oferta do ensino fundamental, com o objetivo de aumentar a identificação dos estudantes com a instituição. Nesse mesmo ano é implantado o sistema de avaliação semestral.

Em 2011 houve a ampliação da Matriz Curricular, Ensino Fundamental passou de 25 para 30 horas semanais, assim como o Ensino Médio. Esse último passa ter organização curricular anual e a inicia a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia. O Ensino Médio noturno continua com a oferta de 25 horas semanais, assim como o Profissionalizante, sendo o integrado com duração de 4 anos e o Subsequente com duração de 1 a 2 anos.

Em 2013 diversas discussões sobre o sistema de avaliação do CEP e a retomado do projeto pedagógico, com o objetivo de “aprofundar a fundamentação prática pedagógica, bem como realizar o diagnostico do rendimento dos estudantes” (PPP, 2020). No mesmo ano, dentro das ações curriculares, a sustentabilidade surge para debate na gestão, com a criação da comissão permanente do CEP Sustentável. O projeto, que promoveu palestras, conferências e ações de Educação Ambiental, tem como pilares uma busca pela conservação da memória e do próprio CEP, visando ações pedagógicas e estruturais para conter desperdícios, promover o aproveitamento de materiais etc. Além do mais, o CEP levou essa proposta à IV CNJIMA na etapa estadual, realizada em Curitiba no mesmo ano.

Em 2018 foi criado o Projeto Pertencep (Pertencimento do Colégio Estadual do Paraná), sendo a primeira ação a organização e lançamento da 1ª Revista em

Quadrinhos do CEP. Foi produzida por alunos e conta a história do colégio na perspectiva de um estudante viajando no tempo e na história do CEP.

Em dezembro de 2018 inicia-se no CEP uma grande obra de Reforma e Restauro, com recursos do Estado do Paraná e Gerenciada pelo FUNDEPAR (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional). O objetivo desta reforma foi realizar melhorias na estrutura física, elétrica, hidráulica, rede lógica, acessibilidade, paisagismo e segurança.

No ano de 2019, foi aprovada a Lei 19.848, de 03 de maio de 2019, que dispõe sobre a organização básica administrativa do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Neste documento foi definida uma organização básica administrativa do Poder Executivo Estadual e o Colégio Estadual do Paraná, o qual foi mantido com autonomia relativa, como Órgão de Regime Especial vinculado à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte."

Em 2020 a equipe pedagógica se reúne para reformulação do projeto pedagógico da escola. A necessidade de uma reestruturação surge a partir da implementação da BNCC, a qual exige uma mudança nos currículos, revisão de materiais didáticos, bem como uma atualização na formação dos professores em todas as etapas da Educação Básica.

5.3.2 Culturas profissionais

As culturas profissionais fazem referência a variáveis menos tangíveis que os contextos situados, busca explorar as culturas, valores e envolvimentos dos professores na atuação das políticas dentro das escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Ademais, "experiências advindas da formação e da prática, que orientam suas ações do planejamento à ação pedagógica" (PAVEZI, 2018, p. 7) e a gestão das políticas de EA nas escolas fazem parte desta dimensão contextual. Dessa forma os elementos desse tópico buscam caracterizar quem são os profissionais da escola, seu vínculo e a relação entre gestão e recursos humanos.

Torna-se importante conhecer o quadro de profissionais da escola, à medida que cada uma tem culturas profissionais distintas. Os atores escolares apresentam formações, experiências, histórias, vivências e trajetórias distintas, a bagagem trazida por eles expressa suas opiniões, ideias, posturas políticas e influência na forma como

toda a comunidade escolar interpreta, traduz e coloca em prática as políticas (VIEIRA, 2021; BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

No aplicativo Consulta Escolas da Secretaria de estado da Educação apresenta um total de 279 professores em regência com licenciatura plena, sendo apenas um não licenciado (em graduação). Deste total, 8 servidores estavam com uma anotação de afastamento temporário de seus cargos (consulta realizada no dia 06/08/2022). Com relação aos servidores em funções de apoio/técnico pedagógico, apresenta um total de 197, sendo que 13 encontram-se afastados. Estes possuem carga-horária variada (entre 6, 7, 8, 10, 15, 20, 21, 25, 28 e 40 horas), desempenhando seguintes funções constantes na Tabela 2.

TABELA 2 - QUANTITATIVO DE SERVIDORES DE APOIO TÉCNICO E PEDAGÓGICO DO CEP

Função	**Nº**
0162 - PROF INTÉRPRETE	2
2023 - PROF APOIO ED ESP T GLOB DES	4
3040 - PROF DA LEI 15308/06	8
3989 - SUPERVISOR DE ESTÁGIO	2
9016 – ALMOXARIFE	2
9062 - AUX DE RECURSOS HUMANOS	4
9089 - COORD DE DISCIPLINA	27
9114 - ASSESSOR (CC)	2
9115 - CHEFE DE DIVISAO -(CC)	2
9116 - CHEFE DE GRUPO AUXILIAR - (CC)	4
9131 – DIRETOR	1
9132 - DIRETOR AUXILIAR	3
9138 - SUPORTE TECNICO	4
9220 - COORD DE CURSO	9
9314 - FUNC-APOIO/TEC ADMINIST	44
9316 - EQUIPE PEDAGOGICA	27
9344 - INSPETOR DE ALUNOS	12
9375 - SERVENTE DE LIMPEZA	8
9477 – MERENDEIRA	1
9731 - SECRETARIO/ESCOLA	1
9826 - AUX DA DIVISAO EDUCACIONAL	21
9947 - TEC PEDAGOGICO	8

FONTE: Autora com base em Consulta Escolas/SEED (2022).

A partir dos resultados das avaliações e observação em loco, podemos perceber que os profissionais atuantes no CEP possuem capacitação para as práticas

em EA, mostram-se preocupados com a sustentabilidade bem como as demais questões ambientais. Uma fragilidade observada nesse quesito, para além das culturas trazidas pelos profissionais, é a crescente adoção de professores em regime temporário (PSS). Essa prática acaba por limitar as ações, à medida que os profissionais são remanejados e os projetos descontinuados.

5.3.3 Contextos materiais

Os contextos materiais abordam os aspectos físicos da escola, dentre eles a infraestrutura, edificações, tecnologias da informação, ambientes de ensino aprendizagem, que dentro de uma perspectiva de qualidade e amplitude (ou não) podem oferecer impactos na atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN 2016, p.48). Esses fatores acabam “implicando em possibilidades concretas para sua efetivação” (PAVEZI, 2018, p. 6). Para analisar esse tópico consideramos a estrutura do CEP e sua possibilidade na aplicação de políticas voltadas a EA.

O Colégio Estadual do Paraná tem uma estrutura imponente, ocupando cerca de 43.000m². O prédio possui quatro pavimentos, distribuídos em três blocos, dispostos em duas laterais erguidas sobre pilares, o que permite um espaço livre para atividades pedagógicas.

A área construída corresponde a 20.000m² compondo sua estrutura com 47 salas de aula, com 54m² cada, 10 laboratórios atendendo as demandas de Informática, Prótese Dentária, Química, Biologia, Física, Matemática e Línguas; o Auditório, com 847,54m² e 850 lugares e o Salão Nobre, com 309,60m² espaços destinados a palestras, apresentações artísticas, aulas extraclasse e reuniões de cunho pedagógico; a Biblioteca tem cerca de 390,72m², equipada de forma a garantir um ambiente adequado de estudos; possui um setor Multimeios, responsável por guardar e fornecer os equipamentos tecnológicos do Colégio; a Escolinha de Arte composta por salas e materiais a fim de desenvolver habilidades artísticas e culturais dos alunos, baseado nas Artes Visuais, Dança, Teatro e Música; Refeitório e cantina comercial; a Pinacoteca composta por obras importantes, de alguns artistas paranaenses como Theodoro De Bona (1904-1983), Guido Viaro (1897-1971), Miguel Bakun (1905- 1963), Poty Lazzarotto (1924-1998), e também obras de ex-alunos e ex-professores.

O Complexo Poliesportivo merece destaque, é formado por ginásio de esportes, pista de atletismo oficial, piscina olímpica oficial com plataforma de saltos e piscina de aprendizagem, campo de futebol, quadras de voleibol, basquetebol, futsal, handebol, salas de musculação, de ginástica rítmica e xadrez.

A fim de preservar a memória e a história da instituição, o CEP possui o Museu Guido Straube, tendo em seu acervo material didático-pedagógico, mobiliários, símbolos, uniformes, troféus, medalhas, documentos, fotografias, taxidermia, entomologia, paleontologia e ictiologia. E ainda, livros, documentos e objetos de uso pessoal do professor Guido Straube, o qual dá nome ao Museu; o Centro de Memória com 354m², abriga o acervo histórico do colégio, espaço destinado a catalogação e organização de documentos, fotos, registros no geral da história da instituição.

O Observatório Astronômico localizado em Campo Magro e o Planetário, destinados ao ensino e pesquisa de Astronomia. Além disso, outro espaço externo ao prédio principal, o Canteiro de obras em Santa Felicidade, é utilizado pelo curso Técnico em Edificações.

5.3.4 Contextos externos

Os contextos externos discutem aspectos ligados a pressões e expectativas gerados pelos quadros de políticas locais e nacionais, posições em tabelas classificatórias, requisitos legais e responsabilidades, além do grau de apoio das instituições mantedoras e parcerias externas diversas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; VIEIRA, 2021). Nesse ponto foram levantados dados do IDEB/SAEB.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é composto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas pelo Censo Escolar. Através de tais índices, o IDEB atua como um indicador nacional, possibilitando monitorar a qualidade de educação, traçando metas para melhorias do sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2022).

Pavezi (2018 *apud* BONAMINO; SOUZA, 2012) destaca o IDEB como influente na definição de políticas e práticas educacionais, à medida que pode direcionar a prática “o que, como e para quem ensinar” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 386). Em seu PPP, o CEP aponta uma preocupação com esse índice, argumentando que o resultado pode auxiliar na reflexão do processo ensino aprendizagem e aliados a outros índices quantitativos externos e internos “devem ser

pautas de contínuos estudos e debates, com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica, função primeira da escola" (PPP, 2020).

Os dados IDEB do CEP podem ser observados na tabela abaixo. Considera-se os anos de 2017 e 2019 e a meta de 2021, à medida que os resultados do índice 2021 não foram divulgados até a escrita final desse trabalho.

TABELA 3 - RESULTADOS E METAS IDEB DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (2017-2021)

Edição 2017		**Edição 2019**		**Edição 2020**	
Meta projetada	IDEB observado	Meta projetada	IDEB observado	Meta projetada	IDEB observado
7	6,6	7,2	6,3	7,4	*

FONTE: INEP (2022)

Observa-se que nas últimas edições da Prova Brasil o CEP apresentou resultado inferior à meta projetada, o que gera uma preocupação aos professores, gestores e pedagogos, uma vez que tais políticas fazem uma pressão às escolas para elevar os índices. Conforme Pavezi (2018, p. 12) "A influência desta dimensão contextual na atuação das políticas implica na construção da autonomia da gestão das políticas pelas escolas". Certamente, estas avaliações externas têm interferência nas práticas escolares, as quais implicam em redefinições/reduções do currículo.

5.4 ANÁLISE DAS DIMENSÕES DA MATRIZ INDICADORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesse tópico descrevemos as respostas das questões descritoras da Matriz de Indicadores, observando dentro de cada dimensão suas potencialidades e fragilidades.

De antemão, é apresentada uma síntese geral dos dados resultantes da aplicação da Matriz de Indicadores, considerando as respostas coletivas apresentadas pelos representantes da comunidade escolar do CEP que contribuíram com suas experiências, vivências e interpretações da realidade do CEP (TABELA 4).

TABELA 4 - SÍNTESE DE PONTUAÇÕES DA APLICAÇÃO DA MATRIZ DE INDICADORES

Dimensão	**Indicadores**	**Pontos**
Gestão	1. Gestão democrática	10/10
	2. Instrumentos de planejamento, gestão e comunicação	10/10
	3. Instâncias colegiadas	08/08
	4. Eficiência financeira e humana	04/10
	Total da dimensão gestão	32/38
Currículo	5. Organização curricular	10/10
	6. Atividades e práticas pedagógicas	07/10
	7. Programas e projetos	02/06
	Total da dimensão currículo	19 /26
Espaço físico	8. Território da escola e entorno	08 /08
	9. Infraestrutura e ambiente educativo	09 /10
	10. Ecoeficiência	08 /10
	Total da dimensão espaço físico	24 /28
Comunidade	11. Relação escola e comunidade	06 /08
	Total da dimensão comunidade	06 /08
	Total da escola	82/100

FONTE: A autora (2022).

Conforme mencionado anteriormente, a Matriz de indicadores é composta por 4 dimensões da Educação Ambiental, 11 indicadores e 50 questões descritoras, as quais devem cumprir um papel pedagógico no momento de autoavaliação da escola. A mensuração de cada dimensão foi obtida a partir da atribuição de valores às questões descritoras dos indicadores com pesos padronizados propostos por Vieira (2021). Para as respostas “Sim” e “Frequentemente” foram atribuídos 2 pontos, as respostas “Eventualmente” obtiveram 1 ponto e “Não” 0 ponto. Assim, a dimensão gestão apresenta 19 questões (0 a 38 pontos), a dimensão currículo possui 13 questões (0 a 26 pontos), a dimensão espaço físico têm 14 questões (0 a 28 pontos) e a dimensão comunidade contém 4 questões (0 a 8 pontos). Nessa lógica, a soma das pontuações das questões descritoras dos indicadores poderá atingir um total máximo de 100 pontos, que correspondem a 100%.

Para a autora “os indicadores representam a realidade interpretada e ajudam a apontar caminhos para o redimensionamento das práticas pedagógicas” (VIEIRA, 2021, p. 243). Percebe-se que o CEP atingiu um total de 82 pontos, sendo 32 da dimensão Gestão, 19 de Currículo, 24 de Espaço Físico e 6 da dimensão

Comunidade. A análise detalhada considerando os aspectos quali-quantitativos dos indicadores são apresentados no tópico seguinte por dimensão.

5.4.1 Dimensão Gestão

A dimensão gestão refere-se ao processo de gestão democrática nas escolas, cujos indicadores apontam para os seguintes aspectos no âmbito da gestão das políticas de Educação Ambiental:

Indicador 1 - Gestão democrática: Há a promoção de momentos participativos, principalmente no que se refere a realização de feiras e reuniões de pais que acontecem de forma anual e semestral, respectivamente, a depender de cada segmento. A comunidade participa da formação continuada, no entanto a EA não entra necessariamente como pauta única e sim inclusa nas discussões. Algumas intervenções relacionadas ao meio ambiente observadas foram as substituições de canecas plásticas e o tratamento de resíduos. A gestão democrática é amplamente observada, a direção atua com respeito aos colegiados, estabelecendo um diálogo permanente com todos os segmentos. A escola se utiliza de meios de comunicação, palestras, campanhas e do papel atuante do conselho de pais para socializar a proposta pedagógica, assim como para tornar a escola um espaço educador sustentável. O indicador avaliou a atuação da escola e os princípios da gestão democrática num total de 10 pontos.

Indicador 2 - Instrumentos de planejamento, gestão e comunicação: O PPP é atualizado geralmente de forma anual, a depender da necessidade. Leva em conta as reuniões de segmentos e as formações continuadas. O planejamento participativo utiliza principalmente da Agenda 21 e da ODS (exemplo: um projeto de dança baseado na ODS). A escola é bastante atuante nos meios de comunicação dentro e fora da escola. Possui e-mail, site, blog, rádio, murais e agenda. Assim como meios de educomunicação como a Revista CEP e o Jornal do Grêmio. A escola apresenta parceria com empresas estatais e privadas (Copel, Itaipu) a fim de tornar o CEP um espaço educador sustentável. O indicador avaliou as ações de gestão e comunicação desenvolvidas pela escola com uma pontuação de 10.

Indicador 3 - Instâncias colegiadas: No geral as associações de pais, funcionários estudantes e conselho escolar acompanham as atividades da escola como um todo frequentemente, sendo assim também no âmbito da EA. Nesse quesito, na época em que era praticado, o projeto CEP Sustentável contava com uma comissão própria composta por pais, estudantes, professores e representantes do Governo. O indicador avaliou a atuação das instâncias colegiadas nas ações educativo-ambientais com 8 pontos.

Indicador 4 - Eficiência financeira e humana: Os recursos disponibilizados não são suficientes, de forma que a escola utiliza de outros meios, como a APMF. A escola não buscou alternativas para financiamento das ações ambientais, mas tem a intenção de fazê-lo em breve. Dispõe de professores capacitados para atuar em ações de EA, no entanto, não se trata de uma dedicação exclusiva e sim em conjunto com outras funções. Enfrenta problema de terceirização e rotatividade no quadro de funcionários, para dar continuidade aos projetos. O indicador avaliou a eficiência financeira e eficácia humana na escola alcançando 4 pontos.

Os indicadores da dimensão gestão apontam para ações fortalecidas na gestão política, com destaque em relação à gestão democrática, pois se percebe um esforço de diálogo permanente, o compromisso e respeito aos segmentos e instâncias colegiadas. Entretanto, nessa dimensão são apontadas a ausência de políticas públicas e espaços/tempos por parte da instituição mantenedora, para que a implementação de ações da EA seja mais efetiva. Tais apontamento denotam a importância de maiores investimentos às escolas relativos aos recursos financeiros, materiais e pessoal para a Educação Ambiental, os quais são elementares para a materialização das políticas públicas (LAMOSA; LOUREIRO, 2011; SORRENTINO; MARANHÃO; DINIZ, 2019).

5.4.2 Dimensão Currículo

A dimensão currículo busca a EA nos documentos oficiais da escola, as políticas curriculares, o Projeto Político Pedagógico, bem como planejamentos e práticas pedagógicas. É entendido como uma dimensão capaz de “potencializar a formação socioambiental e cidadã” (VIEIRA, 2021). Nesse sentido, são apontados pelos indicadores os seguintes aspectos:

Indicador 5 - Organização curricular: A escola traz o compromisso com a EA em seu PPP, assim como a contempla o planejamento dos professores, são discutidos temas inerentes aos conteúdos das disciplinas, tais como o tratamento de resíduos, a reciclagem, o cuidado com o manuseio de materiais, o uso da horta da escola e pretende-se desenvolver um projeto de compostagem. Os alunos também participam de forma ativa, por exemplo, surgiu como ideia do grêmio estudantil a construção e implementação da horta. O indicador avaliou as formas de organização curricular para a inserção da Educação Ambiental no contexto escolar num total de 10 pontos.

Indicador 6 - Atividades e práticas pedagógicas: As práticas pedagógicas desenvolvidas no CEP trazem a inclusão de saberes e temas diversos, através de coletivos de discussões e de estudantes com deficiência, através da sala de recursos multifuncionais. Observam-se também atividades culturais, como o DANCEP e a inclusão das cantigas populares e a escolinha de arte. O indicador avaliou as atividades e práticas pedagógicas em Educação Ambiental totalizando 7 pontos.

Indicador 7 - Projetos e programas: Na data em que os indicadores foram aplicados, a escola relatou não estar envolvida em nenhum projeto ou programa governamental de meio ambiente. No entanto, já participou junto ao CEP Sustentável. A escola promove projetos voltados para a sustentabilidade, com participação de professores, alunos e gestão. A escola promove projetos para fortalecer a identidade e pertença, no entanto é voltado aos alunos e não a comunidade e não tem nada específico em EA. O indicador avaliou as ações de Educação Ambiental desenvolvidas por meio de projetos e programas com um total de 2 pontos.

Na dimensão Currículo destaca-se a construção conjunta do currículo com interação entre a maioria dos professores em momentos de planejamento, os quais são guiados pela concepção de EA presente no PPP da escola. Conforme Arroyo (2013), o currículo é considerado uma das dimensões mais complexas do sistema escolar, pois é o núcleo estruturante da escola que se encontra normatizado e politizado, por isso é território de disputa político-pedagógica.

5.4.3 Dimensão Espaço Físico

A dimensão Espaço Físico busca descrever os aspectos relacionados aos contextos materiais para aplicação das políticas, entendendo que os espaços escolares apresentam “possibilidades para o desenvolvimento de atividades educativoambientais e a potencialização da Educação Ambiental” (VIEIRA, 2021). Nesse sentido, são apontados pelos indicadores os seguintes aspectos:

Indicador 8 - Território da escola e entorno: Os espaços físicos da escola são ocupados frequentemente pelos professores para ações que envolvam a EA. A comunidade escolar interna promove o cuidado e a preservação do ambiente através de práticas ambientais. Além disso, os professores realizam atividades de campo, oficinas, encontros e práticas para que os alunos aprendam sobre meio ambiente. As práticas em relação às mudanças climáticas estão inseridas no currículo, de acordo com o conteúdo de cada disciplina. O indicador avaliou o uso do território e do entorno para o desenvolvimento das ações de Educação Ambiental com uma pontuação de 8.

Indicador 9 - Infraestrutura e ambiente educativo: A escola apresenta acesso a cadeirantes, no entanto, após a reforma que o colégio identificou a necessidade de reativação de alguns equipamentos. A quadra esportiva é utilizada para a prática de esportes, jogos e brincadeiras. O uso de transportes sustentáveis é apenas eventual no CEP, entretanto, já se percebe que alunos utilizam mais a bicicleta, por exemplo. Julga-se que a tendência de uso de transportes alternativos será uma mudança ao longo dos próximos anos. O uso da biblioteca é amplo e envolve as pesquisas, estudos e leitura em EA. O laboratório de informática também é utilizado pelos estudantes para atividades e pesquisas em EA, nesses momentos os estudantes são orientados pelos professores, de acordo com a área do conhecimento. O indicador avaliou o uso da infraestrutura e do ambiente educativo para a formação cidadã com um total de 9 pontos.

Indicador 10 - Ecoeficiência: A escola promove medidas de análise crítica do consumismo e a destinação adequada dos resíduos sólidos, ações mais efetivas eram desenvolvidas durante o projeto CEP Sustentável, como palestras com especialistas/técnicos, debates sobre consumo, informação sobre pontos de coleta de pilhas, óleo de cozinha e lixo tecnológico, visitas a aterro sanitário e cooperativas de reciclagem. No momento em que os indicadores foram aplicados, a escola estudava

implementar uma composteira. Não há a adoção de painéis solares, apesar de ter existido um projeto com a intenção de implementá-lo, não foi executado. A escola propõe um incentivo à alimentação saudável, adquirindo toda sua merenda através da agricultura familiar. Algumas medidas são adotadas para reduzir o consumo de água e de material de expediente, bebedouros e reutilização de papel, respectivamente. O indicador avaliou a ecoeficiência nas ações de gestão ambiental no espaço escolar totalizando 8 pontos.

A dimensão Espaço Físico, na qual se inserem os contextos materiais, demostra que o CEP tem estrutura e meios importantes para realização de projetos voltados a EA. Pavezzi (2018, p. 7) salienta que esta dimensão possibilita uma análise das “estratégias e a criatividade dos agentes que, mesmo diante da limitação de recursos materiais, colocam as políticas em ação e respondem por seus resultados”. Esta dimensão pode impactar consideravelmente na atuação das políticas públicas de EA na escola, pois a realização das atividades educativo-ambientais estão condicionadas à recursos e materiais diferentes, que muitas vezes ultrapassam os limites institucionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; VIEIRA, 2021).

5.4.4 Dimensão Comunidade

A dimensão Comunidade busca entender como essa se insere na atuação das políticas de EA e sustentabilidade dentro da relação escola-comunidade, entendendo seu papel como “coadjuvante no cotidiano escolar e como protagonista na promoção de ações, eventos, grupos, comitês ou iniciativas similares, que contem com a participação da escola ou representantes da comunidade escolar” (VIEIRA, 2021). A partir disso, o indicador evidencia:

Indicador 11 - Relação escola e comunidade: A escola cria condições para fortalecimento de laços com a comunidade, de forma que integrantes da comunidade, pais de ex-alunos, tendem a voltar e atuar na escola. A escola possui a Brigada Escolar que atua na prevenção de emergências ou riscos ambientais. Além disso, estabeleceu parcerias externas na aplicação do projeto CEP Sustentável com a COPEL, EMATER, PMC, entre outras. O CEP é um colégio central e como evidenciado no tópico “5.3.1.3 Relação entre matrículas e localização” a escola recebe muitos alunos das periferias de Curitiba e região metropolitana, dessa forma o contato

com a comunidade é um pouco mais difícil de ser estabelecido. O indicador avaliou as práticas que permitem a integração da escola e comunidade com um total de 6 pontos.

Nesta dimensão ficou evidente a importante atuação da comunidade escolar na implementação das políticas de EA. O CEP procura estreitar laços com a sua comunidade na busca por parcerias e a eficiência financeira. No entanto, os participantes da avaliação relataram que há ações que não estão no âmbito da escola, ou seja, existe uma dialética da responsabilização da escola onde a própria política pública impõe uma perspectiva romantizada e idealista, que muitas vezes demandam políticas a parte das escolas. Essa observação vai ao encontro de Vieira (2021, p. 269) da relevância dos indicadores para a “compreensão de como fazer esse fluxo entre o chão da escola, espaço privilegiado de produção, adaptação e de resistência, os formuladores, que idealizam uma realidade social, e os implementadores, os quais colocam as políticas em ação”. Destaca-se ainda a necessidade relação da escola e universidade por meio da aproximação da prática, visando a formação de cidadão críticos, mais responsáveis e sustentáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo qualitativo no Colégio Estadual do Paraná analisou as ações de sustentabilidade e de Educação Ambiental desenvolvidas pela comunidade escolar decorrentes das Políticas Públicas.

Os resultados encontrados indicam que o CEP possui ações concretas e efetivas que denotam o desenvolvimento da EA da escola. A análise dos dados aponta um destaque em relação a gestão democrática, pois se percebe um esforço de diálogo permanente, com a construção conjunta do currículo e do planejamento. Além do espaço físico, onde se inserem os contextos materiais, demostrando que o CEP tem estrutura e meios importantes para realização de projetos voltados a EA.

A relação com a comunidade, a busca por parcerias e a eficiência financeira, que se relacionam com os contextos externos, sofrem algumas limitações que dependem não só da escola, mas da instituição mantenedora para serem efetivas. Dessa forma, é importante salientar o papel da comunidade escolar na atuação política, bem como a relevância dos indicadores, como instrumentos de monitoramento e avaliação para entender o processo complexo de implementação de políticas públicas voltadas à EA nas escolas.

Como possibilidades e limites do uso da Matriz de Indicadores e da Teoria da Atuação em pesquisas de Educação Ambiental podemos citar:

- O uso da **Matriz Indicadores** apresenta grande relevância como instrumento de monitoramento e avaliação para entender o processo complexo de implementação de políticas públicas voltadas a EA nas escolas. Nesse contexto, destaca-se como *potencialidade* da Matriz e sua pertinência de uma percepção coletiva dos agentes escolares sobre as ações de educação ambiental e sustentabilidade. A participação de diversos atores da comunidade escolar, sendo professores, gestão, alunos e comunidade e a existência de questões de campo aberto, proporcionou a pesquisa uma riqueza de detalhes e observações particulares e coletivas que só podem ser expressas por quem vive a realidade da escola no dia a dia. A partir da construção de respostas coletivas, pode-se estabelecer caminhos para uma aplicação efetiva das políticas públicas de EA e o repensar das práticas pedagógicas na busca por uma escola sustentável. As *limitações* dos indicadores esbarram no que tange uma maior participação das instituições mantedoras no apoio as políticas de educação ambiental. Quando, por exemplo, a escola relata que os

recursos financeiros repassados não são suficientes para a manutenção dos projetos voltados a EA. Da mesma forma, não há por parte das instituições, investimentos em formações continuada ou cursos voltados a capacitação de professores na aplicação da EA.

- A **Teoria da Atuação** igualmente apresenta *potencialidades* em pesquisas voltadas a políticas educacionais, de modo que foi fundamental nesse trabalho para análise das práticas voltadas a Política de Educação Ambiental. Em relação as suas potencialidades, destaca-se a possibilidade de conhecer a fundo o contexto em que a prática está inserida. A localização e história da escola, sua estrutura e espaço físico, as percepções de professores e funcionários, bem como as pressões e relações externas, moldam a forma como as políticas são interpretadas, analisadas e implementadas. Entende-se, com base neste aspecto, a particularidade de cada escola, ressaltando a importância da participação dos agentes ou atores escolares, da pesquisa em campo, das entrevistas e das observações. Como fator *limitante* percebido neste estudo, pode-se mencionar a necessidade maior aprofundamento destas dimensões contextuais realizadas conjuntamente com os atores que fazem a atuação política no contexto da prática.

Por fim, cabe destacar a relevância do desenvolvimento de estudos de análise das ações desenvolvidas nas escolas relativos à implementação as políticas públicas para a produção de conhecimento no campo da Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educacão? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, M. A. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, A.R.S.; CHAVES, M.R. **A educação ambiental e o ensino de biologia para a prática social**. Espaço em Revista. v. 16, n. 1, p. 1-14, jan./jul, 2014.

AVILA, A.M.; LINGNAU, R. **Crise Ambiental, Ensino de Biologia e Educação Ambiental: Uma abordagem crítica**. Revista Monografias Ambientais Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 137-150, mai/ago., 2015.

BALL, S. J. MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373- 388, abr./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; DE GODOI BRANCO, Alessandra Batista. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 1, 2018.

BRASIL. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação**. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 ago. 1981. Disponível em: . Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 25 jun. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>. Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. MEC/CNE/CP, Brasília, DF, 30 de mai. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. MEC/CNE/CP, Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. MOREIRA, T. (org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Secadi, 2012c.

BRASIL. Resolução n.º 18, de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE. **MEC/FNDE**, Brasília, DF, 21 mai. 2013a.

BRASIL. **Programa Nacional de Escolas Sustentáveis**. Versão preliminar de 02 junho de 2014. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do meio Ambiente. Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos [recurso eletrônico]. Ministério do Meio Ambiente - MMA /Ministério da Educação - MEC. Brasília-DF: MMA. 2018.

CONSULTA ESCOLAS. [2022]. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/cpfuncional_func_apoio.jsp>. Acesso em: 06 ago. 2022.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **CEP Sustentável: O Colégio Estadual do Paraná no Século XII**. Curitiba, Paraná. 2012.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DETZEL, S. A. **Educação Ambiental e Gestão Escolar: Aplicação de uma Matriz de Indicadores em Escolas Públicas Estaduais Localizadas no Município de Curitiba**. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

INEP. IDEB – Índice de desenvolvimento de Educação Básica: estatísticas e indicadores. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:< http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=654424>. Acesso em: 15 jul. 2022.

JARDIM, Daniele Barros. **Educação ambiental: trajetórias, fundamentos e identidades**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 22, 2009.

KAYANO, J.; CALDAS, E. de L. **Indicadores para o diálogo**. São Paulo: Pólis, Programa Gestão Pública e Cidadania; Easp/FGV, 2002.

LAMOSA, R. A. C.; LOUREIRO, C. F. B. **A Educação Ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.2, p. 279-292, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sx9Pnk4HPSP6TJt94V3Qc3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2022.

LOPES, L. P. **A percepção ambiental no Colégio Estadual do Paraná-CEP, Curitiba-Pr: em busca da educação ambiental**. Dissertação de Mestrado (Curso de Pós-graduação em Geografia). Universidade Federal do Paraná, 2016.

LOUREIRO, C. F. L. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDEIROS, A. B.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUSA, G. L. OLIVEIRA, I. P. A. **Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Revista Faculdade Montes Belos, São Luís de Montes Belos, v. 4, n. 1, p. 1-17, set., 2011.

NADAI, F. **A Educação Ambiental no Currículo Escolar: Aplicação de uma Matriz de Indicadores em Escolas Públicas Localizadas no Munícipio de Curitiba**. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PARANÁ. Lei n.º 17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n.º 8875, Curitiba, PR, 11 jan. 2013a.

PARANÁ. Deliberação n.º 04, de 12 de novembro de 2013. Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Conselho Estadual de Educação**, Curitiba, PR, 12 nov. 2013b.

PAVEZI, M. Contribuições da Teoria da Atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323/209209210059>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PERUZO, V.; KAVALEK, D. S.; SOUZA, D. O. G. de. **Programa Mais Educação: a(s) Ciência(s) na ampliação da jornada escolar, em um município da Serra Gaúcha/RS**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC, XI., 2017. Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-10.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual do Paraná. Curitiba-PR. 2017. Disponível em: https://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos_restritos/files/migrados/File/2018/Divisao_Educacional/PPP_2017_FINAL_MARCO2018.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual do Paraná. Curitiba-PR. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NBR6hqjphHko4auzAmkxoiHO9LVdc-KG/view. Acesso em: 14 mai. 2022.

QUINTANA, A. C.; HACON, V. O desenvolvimento do capitalismo e a crise ambiental. **O social em questão**, n. 25/26, p. 427-444, 2011.

RAYMUNDO, M. H. A.; BRANCO, E. A.; BIASOLI, S. **Indicadores de Políticas de Educação Ambiental: Construção à Luz do Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e da Política Nacional de Educação Ambienta**l. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, Número Especial, p.337-358, 2018.

ROOS, A.; BECKER, E. L. S. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012.

SATEL, T.; BARBOSA, M. S. **O Desafio de Implementar a Sustentabilidade no maior Colégio Público do Estado do Paraná – Colégio Estadual do Paraná.** XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental. Curitiba-PR, 2017.

SILVA, B. M. **Educação ambiental e a gestão do espaço físico escolar: Aplicação de uma Matriz de Indicadores nas Escolas Públicas Estaduais Localizadas no Município de Curitiba.** Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R., MENDONÇA, P.; FERRARO-JUNIOR, L. A. A Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pd>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SORRENTINO, M.; MARANHÃO, R.; DINIZ; N. A Política Nacional de Educação Ambiental e os Indicadores para sua Avaliação. p. 43-54. In: Raymundo *et al*. **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil**: transição para sociedades sustentáveis. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n.16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo. br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 05 jul. 2022.

TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; 2007.

VALOIS, R. S. **Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA): análise de uma política pública de Educação Ambiental e sua implementação em duas escolas de Teresina, Piauí**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo. Instituto de Biociências, Rio Claro, 2013.

VIEIRA, S. R. **Construção coletiva de uma Matriz de Indicadores de Educação Ambiental escolar**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

VIEIRA, S. R.; MORAIS, J, L. de.; TORALES-CAMPOS, M. A. **A Educação Ambiental na agenda das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir do conceito de Ciclo de Políticas**. Pedagogía Social**.** Salamanca, n. 36, Tercera Época, p. 35-48, 2020.

VIEIRA, S. R. 2021. 435f. **Matriz de Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental no contexto escolar: uma análise a partir do ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação**. Tese (Doutora em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

VIEIRA, S, R.; MORAIS, J. L.; CAMPOS, M. A. T. **Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da Teoria da Atuação**. Educar em Revista, v. 37, 2021.

ANEXO A

1 - Qual a origem do projeto? O que motivou a escola a realizá-lo?

2 - Qual o período de realização do projeto?

3 - Existe algum tipo de financiamento para o desenvolvimento do projeto? Ou há alguma ajuda com recursos próprios da escola? (Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE)

4 - Qual o envolvimento da gestão escolar no projeto?

5 - Qual o envolvimento da comunidade escolar e do entorno no projeto?

6 - Quais são as disciplinas/áreas do conhecimento que participam deste projeto?

7 - A escola possui estrutura adequada para o projeto? São encontradas dificuldades relacionadas aos espaços físicos destinados ao seu desenvolvimento?

8 - Quais as ações do projeto que você considera que foram mais exitosas?

9 - Em sua opinião, quais seriam as potencialidades e limitações do projeto?

10 - O projeto possui estratégias para garantir sua continuidade na escola?

11 - Para a elaboração de futuros projetos, o que você acha que seria importante considerar para que ele obtivesse bons resultados?

Fonte: GEAPS/UFPR

ANEXO B

INDICADORES DE AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR

JUNHO 2022

Elaborado por: Solange Reiguel Vieira (2021) e atualizado em 2022 para fins pedagógicos de Educação Ambiental às comunidades escolares.
Núcleo de Avaliação de Políticas Públicas de Educação Ambiental – CEAPP/UFPR/IPHAN
e-mail indicadoresea@gmail.com

Avaliação da Educação Ambiental Escolar – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – CEP

ESTADUAL | CURITIBA - PR

O objetivo da pesquisa é avaliar o impacto das Políticas Públicas de Educação Ambiental no contexto escolar a partir da aplicação de um instrumento com os indicadores construídos coletivamente nas e para as escolas públicas.

A pesquisa conta a colaboração de representantes da comunidade escolar atuantes nas práticas/ações de Educação Ambiental (EA) para responderem às questões descritoras de avaliação diagnóstica.

O material apresenta fichas avaliativas de avaliação coletiva, a partir dos indicadores das dimensões gestão, currículo, espaço físico e comunidade, sobre as condições em que ocorre a EA na escola, as quais devem ser consideradas na análise dos resultados. Os indicadores representam a realidade interpretada e ajudam a apontar caminhos para o redimensionamento das práticas pedagógicas.

Valores de referência da Matriz de Indicadores de Educação Ambiental

A Matriz de indicadores é composta por 4 dimensões da EA, 11 indicadores e 50 questões descritoras. A mensuração de cada dimensão será obtida a partir das pontuações das respostas “Sim”/”Frequentemente” (2 pontos), “Eventualmente” (1 ponto) e “Não” (0 ponto), conforme mostra o quadro abaixo.

Dimensão	Nº de questões	Pontuação
Gestão	19	0/38
Currículo	13	0/26
Espaço Físico	14	0/28
Comunidade	04	0/08
Total: 04	**50 questões**	**100 pontos**

Indicadores da Dimensão Gestão

Nome do indicador	**I1 - Gestão democrática**	**DG ¼**
Conceitos e definições	A gestão democrática como tema central das políticas educacionais brasileiras, caracteriza-se pela participação como princípio de gestão, de representação e participação política, na mobilização dos diversos atores da escola e comunidade local (FREIRE, 2003; GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Tem um papel fundamental no Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola para o desenvolvimento da EA junto à comunidade escolar, a ser construído, executado e avaliado na perspectiva participativa e democrática (VEIGA, 2009). A gestão escolar precisa atuar na mobilização para o fortalecimento da participação cidadã e a promoção de ações que propiciem o comprometimento da comunidade escolar e comunidade local com a atuação política no seu ambiente, visando a construção coletiva de sociedades sustentáveis e principalmente, a constituição de escolas democráticas e sustentáveis (LOUREIRO, 2006; TRAJBER; SATO, 2010; SILVA; ANTICH, 2020; PITTON; MACKENZIE, 2020). "A gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas (VEIGA, 2009, p. 167), que passa pela participação, pelo diálogo, pela formação da comunidade escolar na temática ambiental e pela avaliação das suas ações (DAYRELL, 1996; MORALES, 2009; FANK, 2010; SILVA *et al*. 2019).	
Objetivo	**Avaliar a atuação da escola e os princípios da gestão democrática.**	
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q1. A escola promove momentos participativos (reuniões, feiras, gincanas, palestras ou iniciativas similares) para a comunidade escolar?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas? (campo aberto)** **_____** **Com que frequência são realizados? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para mobilizar a participação da comunidade escolar? (campo aberto)** **_____** **Q2. A comunidade escolar participa de formação continuada relacionada à Educação Ambiental?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas para participação? (campo aberto).** **_____** **Quais as intervenções socioambientais na escola decorrentes da formação? (campo aberto).** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para propiciar a formação continuada da comunidade escolar? (campo aberto)** **_____** **Q3. A direção da escola promove a gestão democrática na escola?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas? (campo aberto)**	

	_____ **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para mobilizar a participação dos atores nos processos de decisão da escola? (campo aberto)** _____ **Q4. A direção, o corpo pedagógico e os estudantes desenvolvem o diálogo para mediar conflitos?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas?(campo aberto)** _____ **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para desenvolver a cultura do diálogo na escola? (campo aberto)** _____ **Q5. A escola socializa sua proposta pedagógica com a comunidade escolar?** **( ) Sim (2 pontos) >> A comunidade escolar participa na tomada de decisão e avaliação da proposta?** _____ **Quais as estratégias utilizadas para tornar a escola um espaço educador sustentável? (campo aberto)** _____ **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para o fortalecimento da participação da comunidade escolar? (campo aberto)** _____

Quadro avaliativo do indicador 1 Total: _____ pontos.

Nome do indicador	**I2 - Instrumentos de planejamento, gestão e comunicação**	**DG 2/4**
Conceitos e definições	A gestão escolar tem uma importante atuação na execução dos compromissos assumidos no Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola num processo democrático e participativo (FREIRE, 2001a). Faz-se necessário o emprego de instrumentos que propiciem o trabalho coletivo, o planejamento participativo e a comunicação das ações educativas, tais como: a Agenda 21 como um dos instrumentos de implementação da EA, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, os ODS, ProNEA, entre outros documentos que são epistemologicamente coerentes com os princípios da gestão democrática. Busca-se refletir sobre o planejamento participativo e compartilhado do PPP, a escolha de instrumentos de planejamento participativo adequado à realidade concreta da escola, a utilização de ferramentas de comunicação e educomunicação para disponibilizar informações à comunidade escolar e criar relações de comunicação na escola e comunidade, e as estratégias utilizadas pela escola a fim de firmar parcerias em EA (JACOBI, 2005; TASSARA, 2008; SCHMITT; FRANCISCHETT, 2010; PALÚ *et al*., 2010; FANK; OLIVEIRA; TAQUES, 2010; CRUZ; TOZONI-REIS, 2012; SOARES, 2014; TOZONI-REIS; JANKE, 2014; SANTOS, 2016; LUCA; LAGAZZI; SORRENTINO, 2016; MORAIS; VIEIRA, 2017).	
Objetivo	**Avaliar as ações de gestão e comunicação desenvolvidas pela escola.**	
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q6. O Projeto Político-Pedagógico é atualizado de forma participativa com a comunidade escolar?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas? (campo aberto)** _____ **Com que frequência o PPP é atualizado? ( ) semestral ( ) anual ( ) outro. (campo aberto)** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para mobilizar a participação da comunidade escolar? (campo aberto)**	

	_____ **Q7. A escola utiliza algum instrumento de planejamento participativo?** **( ) Sim (2 pontos) >> Qual instrumento utilizado? ( ) Agenda 21 ( )Agenda 2030/ODS ( ) DCNEA ( ) ProNEA ( ) Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis ( ) outros documentos. Quais as estratégias utilizadas? Com que frequência são utilizados? (campo aberto)** _____ **( ) Não (0 ponto) >> Pesquisar sobre um dos instrumentos participativos mencionados que possibilitem o planejamento compartilhado, que seja mais adequado para o contexto escolar. (campo aberto)** _____ **Q8. A escola utiliza ferramentas de comunicação para disponibilizar informações à comunidade escolar?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais? ( ) mural ( ) Site ( ) blog ( ) rede social ( ) rádio ( ) TV ( ) e-mail ( ) Aplicativos via celular (WhatsApp) ( ) agenda ( ) relatórios ( ) materiais gráficos (bilhete, boletim, revista, jornal) ( ) material audiovisual ( ) outro material (campo aberto).** _____ **Esses instrumentos propiciam a socialização, consensos e sugestões da comunidade escolar? (campo aberto).** _____ **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para criar relações de comunicação na escola e comunidade? (campo aberto)** _____ **Q9. São utilizados processos de educomunicação e/ou comunicação social (produção de materiais de comunicação) na escola?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quem são os atores responsáveis pelo processo de comunicação?** **( ) gestores ( ) funcionários ( ) grêmio ( ) Outros (campo aberto)**_____ **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover as relações de comunicação por meio de espaços/instrumentos democráticos? (campo aberto)** _____ **Q10. A escola busca parcerias com outras instituições para o desenvolvimento de ações conjuntas de EA para torná-la um espaço educador sustentável?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais são as instituições parceiras? ( ) Universidades ( ) Organizações da sociedade civil ( ) Fundações ( ) demais serviços públicos ( ) Empresas Estatais ( ) Empresas Privadas. Quais as estratégias utilizadas para firmar parcerias? (campo aberto)** _____ **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para firmar parcerias em prol do desenvolvimento da Educação Ambiental na escola? (campo aberto).** _____

Quadro avaliativo do indicador 2 Total: _____ pontos.

Nome do indicador	**I3 - Instâncias colegiadas**	**DG ¾**
Conceitos e definições	A gestão democrática passa pelos espaços de participação no ambiente escolar, no qual as algumas instâncias contribuem para a sua efetivação e consolidação na escola, em apoio à equipe diretiva, como: o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, entre outros. Estas instâncias colegiadas são constituídas por representações dos segmentos da escola: pais, alunos, professores, funcionários e comunidade (PICOLI; CARVALHO, 2010; SIVIERO, 2015; ROCHA;	

	SILVEIRA; OLIVEIRA, 2016). No contexto do Paraná, considera-se como instâncias colegiadas: o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres/Professores e Funcionários, o Grêmio Estudantil, a Equipe/Comitê Escolar de Educação Ambiental ou Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – Com-Vida, entre outros. Numa gestão democrática requer a priorização do trabalho interativo e a construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso, assim como, a atuação diferenciadora, responsável e empenhada em formar cidadãos com uma postura crítica e empenhada na resolução de problemas (LIBÂNEO, 2001, VEIGA, 2009). Por isso, é relevante a atuação das instâncias colegiadas na EA vívida no Projeto Político-Pedagógico – PPP, "pela luta em torno da mudança da cara da escola", devido às implicações democráticas e participativas que os conselhos deliberativos podem viabilizar às famílias, à comunidade escolar e à comunidade local (FREIRE, 2001a, p. 132). Busca-se promover uma reflexão acerca da mobilização e decisão na comunidade escolar, na garantia dos processos democráticos, bem como, o necessário fortalecimento das instâncias colegiadas dentro da escola e o cumprimento de suas responsabilidades, para a potencialização da EA rumo à sustentabilidade (PARO, 2005; FANK, 2010; PICOLI; CARVALHO, 2010; TAQUES *et al*. 2010; GABRIEL, 2014; SCHULTZ, 2018; SILVA; ANTICH, 2020; DETZEL, 2020).
Objetivo	**Avaliar a atuação das instâncias colegiadas nas ações educativo-ambientais.**
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q11. A Associação de pais, professores/mestres e funcionários atua nas ações de EA?** **( ) Frequentemente (2 pontos) >> Quais o seu papel nas ações de EA? (campo aberto)** **_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para maior atuação?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam utilizar para mobilizar a participação da comunidade escolar? (campo aberto)** **_____** **Q12. Os estudantes participam das ações de EA na escola?** **( ) Frequentemente (2 pontos) >> Quais o seu papel nas ações de EA? (campo aberto)** **_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para maior atuação?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam utilizar para incentivar a participação dos estudantes? (campo aberto)** **_____** **Q13. O Conselho Escolar contribui nas ações de EA escolar?** **( ) Frequentemente (2 pontos) >> Quais o seu papel nas ações de EA? (campo aberto)** **_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para maior atuação?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para mobilizar a participação?** **_____** **Q14. A Equipe/Comitê Escolar de Educação Ambiental ou Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) é atuante e cumpre suas responsabilidades?** **( ) Frequentemente (2 pontos) >> Qual o seu papel nas ações de EA? ( ) planejamento ( ) avaliação ( ) multiplicadores ( ) outro_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para maior atuação?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para mobilizar a participação?** **_____**

Quadro avaliativo do indicador 3 Total: _____ pontos.

Nome do indicador	**I4 – Eficiência financeira e humana**	**DG 4/4**
Conceitos e definições	O termo eficiência é empregado no âmbito das políticas públicas para analisar a relação entre os aspectos financeiros, sociais e políticos, e sua capacidade de desenvolver o processo educativo de modo suficiente. A institucionalização e materialização das políticas públicas de EA nas escolas dependem de recursos financeiros e de pessoal que garantam a sua incorporação ao currículo e à gestão escolar (LIBÂNEO, 2001, SORRENTINO *et al*., 2005; LAMOSA; LOUREIRO, 2006, 2011; SORRENTINO; MARANHÃO; DINIZ, 2019; SILVA; ANTICH, 2020). A reflexão tem como foco a eficiência das políticas sobre gestão, participação democrática e intervenções que contribuam para que as escolas sejam mais sustentáveis: a garantia da eficiência de recursos financeiros, a busca de financiamentos externos (organizações não governamentais, ONU etc.), e a disponibilidade de professores, funcionários e apoio pedagógico suficientes para o desenvolvimento das ações de EA. Para além da eficiência em termos econômicos, busca-se analisar a eficácia humana pela atuação dos profissionais da educação e demais pessoas, as quais necessitam participar de processos de formação continuada na temática ambiental (MORALES, 2009; CARVALHO, TORALES, 2019; PITTON; MCKENZIE, 2020). Tais reflexões trazem à tona os desafios da gestão da EA escolar na garantia da eficiência e da eficácia de aspectos financeiros e humanos avindos dos aparatos do Estado (agentes externos) que influenciam na atuação e efetividade das políticas nos contextos da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).	
Objetivo	**Avaliar a eficiência financeira e eficácia humana na escola.**	
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q15. Os recursos financeiros repassados para a escola são suficientes para uma manutenção adequada (manutenção predial, custeio de materiais pedagógicos e de limpeza, materiais didáticos, atividades extracurriculares programadas, et.)?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas para garantir a eficiência dos recursos?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para garantir a eficiência? (campo aberto)** **_____** **Q16. A escola busca financiamentos de organizações não governamentais ou das Nações Unidas para o desenvolvimento de propostas de EA?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as ações desenvolvidas? ( ) Formação continuada da comunidade escolar ( ) Adaptações no espaço físico ( ) compras de materiais didáticos de EA ( ) Aulas de campo ou visitas técnicas. Com que frequência são realizados? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para captar recursos financeiros (ONGs, UNESCO, Empresas Estatais) para a realização de propostas de EA que respeita a autonomia da escola?** **_____** **Q17. A escola dispõe de professores capacitados para o desenvolvimento da EA na escola?** **( ) Sim (2 pontos) >> Com que frequência participam de formação? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para a formação docente? (campo aberto)** **_____**	

	Q18. A escola dispõe de funcionários suficiente para seu adequado funcionamento com foco na gestão ambiental? **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas para a eficiência do trabalho na escola? Existe algum profissional capacitado para atuar nas ações de EA? (campo aberto).** _____ **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para garantir a eficiência? (campo aberto).** _____ **Q19. A escola dispõe de profissional de apoio pedagógico para o desenvolvimento das ações de EA?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas para a organização do trabalho pedagógico?** _____ _____ **Existe algum profissional capacitado para atuar nas ações de EA? (campo aberto)** _____ **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para garantir a eficiência?** _____

Quadro avaliativo do indicador 4 Total: _____ pontos.

Indicadores da Dimensão Currículo

Nome do indicador	**I 5 - Organização curricular**	**DC 1/3**
Conceitos e definições	Se refere à lógica estruturante do ordenamento curricular, ou seja, as formas de organização dos saberes escolares, ações educativas e propostas curriculares constitutivas do Projeto Político-Pedagógico – PPP. Considera-se a politicidade do projeto pedagógico para a inclusão e potencialização da EA que subsidia a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular – PPC e o Plano de Trabalho Docente – PTD. Tendo em vista que a temática ambiental é transversal ao currículo, requer a construção de um planejamento integrado entre disciplinas/componentes curriculares e áreas do conhecimento, na perspectiva da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Para tanto, faz-se necessário que os educadores ambientais estabeleçam o diálogo com o diverso e a reflitam sobre suas práticas, os fundamentos, objetivos e percepções sobre a EA para transformações ocorram nas unidades escolares numa perspectiva de sustentabilidade (FREIRE, 2001a; SAUVÉ, 2005; CARNEIRO, 2006; LOUREIRO, 2006).	
Objetivo	**Avaliar as formas de organização curricular da Educação Ambiental.**	
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q20. A escola inclui a EA em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas? (campo aberto) Com que frequência o PPP é atualizado? ( ) semestral ( ) anual ( ) outro.** _____ **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias podem utilizar para inclusão do EA no PPP? (campo aberto)** _____ **Q21. Os professores contemplam conteúdos concernentes à temática EA em seus planejamentos (Proposta Pedagógica Curricular e Plano de Trabalho Docente)?**	

	( ) Frequentemente (2 pontos) >> Quais as principais temáticas trabalhadas? (campo aberto) **_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para potencializar a EA no currículo?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para dar apoio pedagógico individual para que professores possam pensar em como incorporar a dimensão ambiental em suas disciplinas? (campo aberto)** **_____** **Q22. Os professores compartilham a mesma visão sobre os objetivos da EA?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais? ( ) entendidos como um conjunto de ações ambientais acordadas; ( ) entendidos como preservação da natureza; ( ) entendidos como ensino de questões ambientais; ( ) entendidos como construção coletiva de novos conhecimentos.** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para identificar as diferentes concepções e abordagens da EA?(campo aberto)** **_____** **Q23. Na escola é realizado um planejamento conjunto entre professores visando a inserção de conhecimentos de EA de forma integrada no currículo?** **( ) Sim (2 pontos) >> De que forma ocorre? ( ) interdisciplinar ( ) multidisciplinar ( ) por áreas do conhecimento ( ) atividades extracurriculares.** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover o planejamento conjunto no currículo escolar? (campo aberto)** **_____** **Q24. A escola propõe espaços para que os conteúdos ambientais selecionados no planejamento/projetos surjam dos próprios alunos com base nas questões ambientais de seu contexto que mais lhes interessam?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as metodologias utilizadas?** **_____** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais práticas educativas socioambientais poderiam ser desenvolvidas na escola com representações sociais dos alunos/comunidade educacional em relação ao tema do contexto a ser abordado? (campo aberto).** **_____**

Quadro avaliativo do indicador 5 Total: _____ pontos.

Nome do indicador	**I6 – Atividades e práticas pedagógicas**	**DC 2/3**
Conceitos e definições	As práticas pedagógicas de EA são elementos essenciais para a formação da cidadania ambiental dos estudantes e sua potencialização no contexto escolar. O processo educativo-ambiental integra uma dinâmica pedagógico-metodológica compromissada com a questão da sustentabilidade, sob o foco da tríade: interdisciplinar, crítica e prospectiva da dimensão ambiental (CARNEIRO, 2002). Necessita-se refletir sobre as práticas desenvolvidas na escola e em outros espaços que possibilitam uma EA contextualizada, numa perspectiva crítica, inclusiva, abrangente e participativa; as ações de valorização do multiculturalismo, para o compartilhamento de saberes; o desenvolvimento de atividades curriculares contemplando a comunidade de entorno sobre as questões da comunidade e do meio ambiente local (CARNEIRO, 2006; MORALES, 2009; RENSOLI; GARCÍA-FELIPE, 2017); a realização de	

	aulas de campo ou visitas técnicas para trabalhar as questões ambientais (VIVEIRO; DINIZ, 2009; REIGUEL; ROSSI, 2012; VENTURI, 2014; LOPES; VIEIRA, 2014); e a utilização de tecnologias e mídias para a produção e socialização do conhecimento do âmbito local ao global (JACOBI, 2003; MORAN, 2007; SOARES, 2014; VIEIRA; CRUZ; MORAIS, 2018).
Objetivo do indicador	**Avaliar as atividades e práticas pedagógicas em Educação Ambiental.**
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q25. As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola possibilitam a inclusão de saberes (tradicionais, de culturas diversas), temas diversos (gênero, questões étnico raciais) e estudantes com deficiência?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas para promover práticas de EA inclusivas?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover a inclusão?** **_____** **Q26. A escola realiza ações de valorização do multiculturalismo, subculturas urbanas/rurais, como festivais gastronômicos, danças típicas, narrativas tradicionais, exposição de artistas locais etc.** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas para promover a participação e compartilhamento de saberes? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover eventos similares na temática ambiental?(campo aberto)** **_____** **Q27. Na escola são desenvolvidas atividades curriculares contemplando a comunidade do entorno (lideranças comunitárias) sobre questões da comunidade e do meio ambiente local?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas para promover a participação da comunidade?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover a participação comunitária?(campo aberto)** **_____** **Q28. Nas práticas pedagógicas são utilizados ou produzidos recursos tecnológicos e audiovisuais que facilitem a compreensão da realidade socioambiental local e global?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais os principais recursos utilizados? ( ) internet ( ) jornais ( ) revistas ( ) filmes ( ) documentários ( ) vídeos ( ) obras de arte ( ) fotos ( ) jogos ( ) outros_____** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover a utilização ou produção de material de temáticas ambientais? (campo aberto)** **_____** **_____** **Q29. São realizadas aulas de campo ou visitas técnicas para trabalhar as questões socioambientais?** **( ) Frequentemente (2 pontos) >> Quais as principais temáticas trabalhadas? (campo aberto)** **_____** **_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas nas aulas de campo para potencializar a EA no currículo?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover aulas de campo ou visitas técnicas para a EA? (campo aberto)** **_____**

Quadro avaliativo do indicador 6 Total: _____ pontos.

Nome do indicador	**I7 – Projetos e programas**	**DC 3/3**
Conceitos e definições	Os projetos, programas e planos de ação são considerados desdobramentos de uma política pública. O Programa articula as ações em um conjunto de projetos relacionados abrangendo determinada temática para alcançar resultados, por intermédio do envolvimento e participação social, por um determinado período (médio e longo prazo); O Projeto reúne propostas de ação focada/concreta a executar durante uma temporariedade definida (prazo de início/fim, geralmente de curta duração), com participação social, podendo ser de iniciativa governamental, não governamental, da comunidade ou da escola; A Ação refere-se às atividades e práticas pedagógicas relativas à EA, com a participação de professores, estudantes e comunidade escolar/comunidade local, podem ser pontuais, temporárias ou contínuas, de iniciativa governamental, não governamental, da comunidade ou da escola. Uma ação pode ser mais pontual, um projeto pode ou não fazer parte de um programa, mas um programa sempre possuirá projetos (COSTA, 2018). Promove-se a reflexão sobre as ações de EA por programas e projetos em diversas esferas de abrangência (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; JACOBI, 2003; CARNEIRO, 2006; GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; TOZONI-REIS; JANKE, 2014; VIEIRA *et al*., 2018). Busca-se uma discussão sobre a adesão de programas de configuração internacional, nacional, estadual ou municipal, a construção coletiva de projetos próprios voltados para a sustentabilidade socioambiental e o desenvolvimento de projetos com a comunidade relacionando aos potenciais/valores para fortalecer o senso de identidade e pertencimento a um coletivo (JACOBI, 2003).	
Objetivo do indicador	**Avaliar as ações de Educação Ambiental desenvolvidas por meio de projetos e programas.**	
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q30. Na escola são desenvolvidos Projetos ou Programas governamentais de meio ambiente e Educação Ambiental?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais esferas de abrangência? ( ) Federal ( ) Estadual ( ) Municipal Qual projeto? (campo aberto).** _____ _____ _____ **( ) Não (0 ponto) >> A escola já participou de algum projeto ou programa que atualmente foi descontinuado? Se sim, qual? (campo aberto)** _____ _____ _____ **Q31. Na escola são desenvolvidos projetos próprios voltados para a sustentabilidade socioambiental?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as temáticas desenvolvidas? Quem são os participantes? (campo aberto).** _____ _____ _____	

	( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de propostas? (campo aberto) _____ _____ _____ **Q32. A escola desenvolve projetos de pesquisa de EA com a comunidade relacionado aos potenciais/valores para fortalecer o senso de identidade e pertença?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as temáticas desenvolvidas? Quem são os participantes? (campo aberto).** _____ _____ _____ **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de propostas? (campo aberto)** _____ _____ _____ _____

Quadro explicativo do indicador 7 Total: _____ pontos.

Indicadores da Dimensão Espaço Físico

Nome do indicador	**I8 – Território da escola e entorno**	**DEF 1/3**
Conceitos e definições	O território da escola é local de materialidade das políticas públicas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), cujo contexto caracteriza-se por condições locais, bioma, ecossistema, áreas verdes e patrimônio cultural. A interpretação sobre o território permite a compreensão da complexidade na perspectiva política, o qual é delimitado, construído, desconstruído, compartilhado e fragmentado, pelas relações de poder que envolvem diversos atores, bem como, espaço e processo de relações dialógicas numa perspectiva crítica que permite interpretar as questões socioambientais (SANTOS, 2001, LOUREIRO, 2015). A bacia hidrográfica constitui uma alternativa de territorialização da EA, que integra os aspectos socioambientais, políticos e econômicos (ROSA; CARNIATTO, 2015). Tem como finalidade para a EA promover uma reflexão sobre os seus contextos geográficos e comunitários, como tem sido bastante comum para os estudantes, o conhecimento sobre o ambiente social e natural do espaço e território onde vivem, visando a "construção da cidadania ambiental", com a escola sendo o espaço privilegiado para aprender a desenvolver e exercer uma cultura de sustentabilidade (SAUVÉ, 2005). Busca-se analisar a utilização dos espaços físicos da escola e território para a contextualização das práticas de EA, as questões de conflitos socioambientais existentes e as transformações causadas pelos efeitos locais das mudanças climáticas, bem como, a importância do cuidado do meio ambiente pela comunidade escolar e comunidade local (JACOBI, 2003; GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; CORNELL, 2008; MENDONÇA, 2011; BESTETTI, 2014; LOUREIRO, 2015; TOZATO, 2016; DE MOURA PRAGER, 2017; MENDONÇA, 2017; VIEIRA; CAMPOS; MORAIS, 2017; LIOTTI, 2019; MORAIS, 2020).	
Objetivo	**Avaliar o uso do território e entorno para o desenvolvimento da EA.**	
Questões descritoras,	**Q33. Os espaços físicos (horta, demais áreas verdes, pátio, ecossistemas locais, bioma, praças, jardins e parques públicos) no território da escola são utilizados como ambientes de aprendizagem da EA?**	

respostas e pontuações	**( ) Frequentemente (2 pontos) >> Quais as principais temáticas trabalhadas? (campo aberto)** **_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para potencializar a EA no espaço físico?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover a EA em outros espaços da escola que possibilitem uma maior compreensão do espaço onde a escola está inserida?** **_____** **Q34. A comunidade escolar promove o cuidado e a preservação do seu ambiente?** **( ) Sim (2 pontos) >> Como são realizadas? ( ) oficinas ( ) encontros ( ) práticas ambientais** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de propostas?** **_____** **Q35. Professores realizam atividades de estudo do entorno da escola com estudantes para que conheçam e aprendam sobre meio ambiente?** **( ) Sim (2 pontos) >> Como são realizadas? ( ) aulas de campo ( ) oficinas ( ) encontros ( ) práticas ambientais ( ) outros (campo aberto).** **_____** **A escola se envolve com a análise político-pedagógica dos conflitos socioambientais existentes no seu território de influência?** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de propostas? (campo aberto)** **_____** **Q36. A escola desenvolve práticas para identificar transformações causadas pelos efeitos locais das mudanças climáticas (como monitoramento da qualidade da água, avisos antecipados de seca ou inundações, etc.)?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais os desmembramentos desta prática? ( ) reflexão individual ( ) socialização coletiva ( ) debates ( ) propostas de intervenção com a comunidade ou políticas públicas.** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de propostas?** **_____**

Quadro avaliativo do indicador 8 Total: _____ pontos.

Nome do indicador	**I9 – Infraestrutura e ambiente educativo**	**DEF 2/3**
Conceitos e definições	A infraestrutura e ambiente educativo são fatores de impacto nas atuações das políticas, principalmente na forma das edificações, equipamentos, mobiliários e materiais em para que o processo educativo ocorra de forma plena (BORGES, 2015; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O indicador apresenta aspectos universais, com perspectiva da escola como um espaço educador sustentável a partir das condições materiais e estruturais da escola: contempla a acessibilidade e mobilidade sustentável, o conforto ambiental, a utilização do ambiente escolar como espaço de participação, o desenvolvimento práticas pedagógicas e pesquisas,	

	vivências e aprendizagem relacionadas com o pertencimento do coletivo escolar ou topofilia – afeto com ambiente físico (LOUREIRO, 2007; TUAN, 1990; DAYRELL, 1996; BESTETTI, 2014, MARQUES, 2018; PITTON; MCKENZIE, 2020). Estes contextos educativos plurais, carregam valores simbólicos dos espaços e tempos educativos ou não (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS (2007). As questões descritoras colocadas são transversais a qualquer prática educativa responsável e democrática, apresenta pontos de reflexão para práticas educativo-ambientais integradoras.
Objetivo	**Avaliar o uso da infraestrutura e ambiente educativo para a formação cidadã.**
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q37. A escola apresenta condições de acessibilidade (rampas, banheiro adaptado para cadeirantes ou de gênero, equipamentos etc.)?** **( ) Sim (2 pontos) >> Que estratégias são utilizadas para se tornar um ambiente educativo cada vez mais integrador? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover a acessibilidade?** **_____** **Q38. A quadra esportiva é utilizada para a prática de atividades (esportes, jogos e brincadeiras) cooperativas?** **( ) Sim (2 pontos) >> Que estratégias são utilizadas para promover a cultura da cooperação na escola?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover o espírito coletivo?** **_____** **Q39. Funcionários, estudantes e professores utilizam meios de transporte sustentável (bicicleta, a pé, skate, transporte coletivo, carona solidária, combustíveis ecológicos etc.)?** **( ) Frequentemente (2 pontos) >> Quais as principais estratégias para incentivar o uso de transporte alternativo? (campo aberto)** **_____** **( ) Eventualmente (1 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para potencializar a cultura do uso de mobilidade sustentável?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para reduzir a pegada ecológica de transporte da comunidade escolar? (campo aberto)** **_____** **Q40. A escola possui uma biblioteca ou algum espaço de leitura para estudos e pesquisas na temática da EA?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as principais estratégias para incentivar o uso deste espaço educativo para a EA? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover estudos e pesquisas da temática ambiental na escola? (campo aberto)** **_____** **Q41. A escola dispõe de laboratório de informática/inovação acessível aos estudantes com a orientação pedagógica para sites voltados para pesquisas, atividades, ciência com foco em sustentabilidade?** **( ) Sim (1 ponto) >> Quais as principais estratégias para incentivar o uso deste espaço educativo para o desenvolvimento da EA? (campo aberto)** **_____**

	( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover estudos, pesquisas e produção na temática ambiental na escola? (campo aberto) **_____**

Quadro avaliativo do indicador 9 Total _____pontos

Nome do indicador	**I10 – Ecoeficiência**	**DEF 3/3**
Conceitos e definições	A eficiência abrange a gestão dos bens naturais como foco na eficiência de água e energia, saneamento e destinação adequada de resíduos (DIAS, 2011). Apresenta-se elementos de reflexão sobre a redução da pegada ecológica no planeta, o debate sobre a prática social e institucional sobre o consumo/consumismo e a promoção da cultura da sustentabilidade por meio de práticas ecoeficientes (BESTETTI, 2014; BOFF, 2015). Analisa as condições das edificações que integrem o meio natural e áreas construídas na perspectiva sustentável relativas às "condições ambientais condignas das escolas", cujo reparo e conservação constituem em um "ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia" (FREIRE, 2001a, p. 34-35). Ademais, considera-se que as políticas de financiamento das escolas podem moldar as decisões e influenciar a capacidade da equipe gestora na execução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).	
Objetivo	**Avaliar as ações de gestão ambiental no espaço escolar**	
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q42. A escola propõe medidas para a análise crítica do consumismo e para promover a redução, a separação e o encaminhamento adequado de seus resíduos sólidos (recicláveis e orgânicos)?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as principais estratégias para aplicação da política dos 5R (Reduzir, Reutilizar, Recuperar, Renovar, Reciclar)? ( ) palestras com especialistas/técnicos ( ) debates sobre a questão do consumo ( ) compostagens ( )informação sobre pontos e coleta de óleo de cozinha, pilha, baterias e lixo tecnológico ( ) outros (campo aberto).** **_____** **( ) visita à aterro sanitário ( ) visita à cooperativa de reciclagem/catadores** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para promover a reflexão crítica sobre o consumismo e as formas como a mídia promove o consumo em diferentes grupos da sociedade** **_____** **Q43. São incentivadas adoção de práticas de consumo e/ou produção em laboratório de energia (fotovoltaica, gás a partir de resíduos, painéis solares etc.)** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as principais estratégias para redução do consumo? ( ) apagar as luzes de ambientes ( ) aparelhos desligados na tomada ( ) uso de iluminação natural ( ) troca de lâmpadas fluorescentes ( ) produção da própria energia sustentável.** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para promover a reflexão crítica sobre o consumismo? (campo aberto)** **_____** **Q44. A escola incentivo à alimentação saudável com observação e experimentos (horta, biologia, botânica, ecologia, agroecologia, fome, desnutrição)?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as principais estratégias para a promoção da alimentação saudável?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias podem ser utilizadas para promover a reflexão crítica sobre a alimentação?** **_____**	

	Q45. São adotadas medidas para redução do uso de água na escola e preservação dos recursos hídricos? **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as principais estratégias utilizadas para redução do uso? ( ) torneiras temporizadas ( ) bebedouros, descargas ( ) aproveitamento da chuva/cisterna ( ) outro (campo aberto) >> Quais as ações pedagógicas para reflexão crítica da preservação dos recursos hídricos (rios, aquíferos, reservatório, etc.)?** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover a reflexão crítica sobre a preservação dos recurso hídricos? (campo aberto)** **_____** **Q46-São empregadas medidas para evitar o desperdício de material de expediente (papel, tinta, etc.)?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as principais estratégias utilizadas? ( ) reutilização de papel ( ) redução de impressão ( ) uso de arquivos digitais ( ) outro. (campo aberto).** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para promover a cultura da sustentabilidade? (campo aberto)** **_____**

Quadro avaliativo do indicador 10 Total _____ pontos

Indicador da Dimensão Comunidade

Nome do indicador	**I11 - Relação escola e comunidade**	**DCM 1/1**
Conceitos e definições	A relação escola e comunidade se apresenta como fundamental para o desenvolvimento de experiências de serviços educativos e comunitários, por meio da participação dos atores sociais em projetos que lhes são comuns (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007). É imperativo o papel da escola no desenvolvimento comunitário e o seu poder de influenciar positivamente a comunidade na qual está inserida. Este processo requer a participação voluntária, responsável e consciente das pessoas, nas mudanças na realidade educativa, econômica, política, ambiental e social das suas comunidades. A escola por meio da equipe gestora e instâncias colegiadas podem estabelecer estratégias para o fortalecimento das relações entre escola e comunidade, a fim de promover uma maior interação entre elas, visando o desenvolvimento da comunidade educativa, estendendo seus espaços em sentido e significados à universidade e a própria comunidade escolar (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; MENDONÇA; TRAJBER, 2007). Destaca-se a necessidade de avaliar as ações da escola para perceber em que medida elas devem ser modificadas de forma a potencializar o fortalecimento comunitário local (ANDREOLI, 2016). Ao assumir essa perspectiva comunitária, pode-se desenvolver ações de sustentabilidade para facilitar a participação, definir estratégias para promover o protagonismo escolar e delimitar caminhos a serem trilhados pela escola e comunidade pautados na adoção de princípios e práticas sociais sustentáveis voltadas à mudança cultural (TRAJBER; SATO, 2010). Se torna cada vez mais necessário o desenvolvimento de ação comunitária para a prevenção de emergência ou de riscos socioambientais, definir estratégias e parcerias para o desenvolvimento de projetos comunitários para a internalização da problemática ambiental, que estimulem a administração destes riscos globais e locais (JACOBI, 2003), bem como, a construção de projetos envolvendo outras temáticas junto com a comunidade escolar para o seu desenvolvimento e implementação (CARVALHO, 2019). Uma alternativa particular do estado do Paraná, é a participação de representantes da comunidade	

	escolar ou do Comitê Escolar de EA de algum coletivo da bacia hidrográfica, os quais são formados pelas instituições governamentais e não-governamentais, com a intencionalidade de organizar o conjunto de ações de EA das instituições de ensino básico e superior atuantes em cada bacia hidrográfica, articulando-se com a educação não formal, a qual se coloca como possibilidade de engajamento comunitário a outros contextos do território nacional.
Objetivo	**Avaliar as práticas que permitem a integração da escola e comunidade.**
Questões descritoras, respostas e pontuações	**Q47. A escola cria condições para o fortalecimento de laços com a comunidade?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >>Quais estratégias poderiam ser utilizadas para o fortalecimento das relações escola-comunidade? (campo aberto).** **_____** **Q48. A escola participa de algum grupo local ou coletivo de bacia hidrográfica?** **( ) Sim (2 pontos) >> Qual? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Pesquisar a existência de grupos locais, associação e comitês de bacias no território da escola e formas de participação. (campo aberto)** **_____** **Q49. A escola promove ações de sustentabilidade com a participação da comunidade?** **( ) Sim (2 pontos) >> Qual? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Quais estratégias poderiam ser utilizadas para facilitar o protagonismo escolar e a participação da comunidade? (campo aberto)** **_____** **Q50. Há alguma ação comunitária para prevenção de emergência ou riscos socioambientais?** **( ) Sim (2 pontos) >> Quais as estratégias utilizadas? Quais foram os atores envolvidos? (campo aberto)** **_____** **( ) Não (0 ponto) >> Há emergências ou riscos socioambientais locais?** **_____** **Quais estratégias podem utilizar para constituição de parcerias locais para o desenvolvimento de projetos comunitários?** **_____**

Quadro avaliativo do indicador 11 Total _____pontos

Síntese quantitativa da avaliação dos Indicadores de Educação Ambiental

Indicadores da Dimensão 1 – Gestão: A gestão é uma dimensão importante para o processo de gestão da política nas escolas. Esta dimensão avalia o processo de construção de escolas democráticas e sustentáveis, e a participação dos diversos atores da comunidade escolar nas suas diferentes atuações. Os indicadores desta dimensão estão apresentados no quadro a seguir com suas avaliações.

Avaliação dos indicadores da dimensão Gestão	Pontuação
1. Gestão democrática	____/10 pontos
2. Instrumentos de planejamento, gestão e comunicação	____/10 pontos

3. Instâncias colegiadas	____/08 pontos
4. Eficiência financeira e humana	____/10 pontos
Total	____/38 pontos

Indicadores da Dimensão 2 – Currículo: O currículo é uma dimensão com ênfase na centralidade política do currículo escolar. Esta dimensão avalia a inserção dos conhecimentos concernentes à EA nos currículos da educação básica, e as ações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento e potencialização da EA. Os indicadores desta dimensão são apresentados a seguir.

Avaliação dos indicadores da dimensão Currículo	Pontuação
5. Organização curricular	_____/10 pontos
6. Atividades e práticas pedagógicas	_____/10 pontos
7. Programas e projetos	_____/06 pontos
Total	_____/26 pontos

Indicadores da Dimensão 3 – Espaço Físico: O espaço físico é uma dimensão de contextualização das políticas públicas de EA. Esta dimensão avalia o uso do território e entorno para o desenvolvimento da EA, a infraestrutura, ambientes educativos e as ações de gestão ambiental. Os indicadores desta dimensão estão apresentados no quadro seguinte.

Indicadores da dimensão Espaço Físico	Pontuação
8. Território da escola e entorno	____/08 pontos
9. Infraestrutura e ambiente educativo	____/10 pontos
10. Ecoeficiência	____/10 pontos
Total	____/28 pontos

Indicadores da Dimensão 4 – Comunidade: A dimensão comunidade explicita a relação escola-comunidade e a participação, para além da comunidade escolar. Enquanto a comunidade escolar se refere ao universo mais restrito de uma escola, a comunidade se refere ao grupo local de pessoas que integram o território geograficamente definido e compartilham da mesma história, cultura e vivências. Segue avaliação do seu indicador avalia as práticas que permitem a integração escola e comunidade.

Avaliação dos Indicadores da dimensão Comunidade	Pontuação
11. Relação escola e comunidade	____/08 pontos
Total	____/08 pontos

O grau de desenvolvimento da EA/sustentabilidade socioambiental na escola é de _____/100 pontos.

OBSERVAÇÕES GERAIS DOS INDICADORES

Indicador 1:

Indicador 2:

Indicador 3:

Indicador 4:

Indicador 5:

Indicador 6:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Indicador 7:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Indicador 8:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Indicador 9:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Indicador 10:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Indicador 11:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

OBSERVAÇÕES SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____