

Educação e escolas sustentáveis: aprender para transformar

Sustainable education and schools: learning to change

Alessandra Pavesi

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
sandrapavesi@gmail.com

Denise de Freitas

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
dfreitas@ufscar.br

Resumo

Neste trabalho, relatam-se o percurso metodológico e os principais resultados de uma atividade de extensão desenvolvida em uma escola da rede pública de educação básica cujo objetivo consistiu em pensar, junto com os professores da escola, possíveis implicações da inserção de princípios de sustentabilidade no trabalho educativo, em uma perspectiva que integraria os domínios do currículo (planejamento e práticas), da gestão do espaço físico da escola e das relações com a comunidade. A mesma atividade previa, além disto, o acompanhamento do processo de implementação de um projeto ideado pela diretora da escola para incorporar aqueles princípios na cultura e no cotidiano escolar, com o propósito último de qualificá-lo mediante a reflexão coletiva sobre a prática. A atividade teve como pano de fundo políticas e programas voltados à construção de espaços educadores sustentáveis, e como corpo de referências a literatura sobre a relação entre educação e sustentabilidade.

Palavras chave: sustentabilidade, escola, currículo, aprendizagem, transformação

Abstract

This paper reports the methodological path and the main results of an outreach activity which took place in an elementary school, with the aim of reflecting, along with school teachers, implications of sustainability principles in educational work in a perspective that would integrate the domains of curriculum (planning and practices), school footprint management and relations with the community. The same activity aimed at accompanying the implementation of a school project – designed to incorporate those principles in its culture and day-by-day activities – in order to qualify it through collective reflection on practice. The outreach activity had the backdrop of policies and programs aimed at building “sustainable education spaces”, and the literature on the relationship between education and sustainability.

Key words: mínimo sustainability, school, curriculum, learning, transformation

Da educação para o desenvolvimento sustentável à educação

sustentável: o lugar da escola

Em 2005, a UNESCO lançava a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), iniciativa que mobilizaria educadores ambientais do mundo inteiro, envolvendo-os em um debate marcado por controvérsias de ordem conceitual e institucional (Freitas, 2005), mas também gerador de políticas e propostas metodológicas voltadas à incorporação da sustentabilidade nos processos de ensino e aprendizagem.

As críticas contra a iniciativa das Nações Unidas referem-se principalmente à função instrumental da educação defendida no Plano Internacional de Implementação da EDS. Deste ponto de vista, a educação entendida como processo pelo qual os sujeitos aprendem a pensar, falar e atuar por si mesmos (Larrosa, 2013) é incompatível com a proposta de instrumentalizá-la para inculcar escolhas feitas por atores sociais situados em contextos geográficos e históricos específicos (Sauvé, 1999). De fato, se em torno da ideia da sustentabilidade gravitam diversas forças sociais que disputam o reconhecimento e a legitimação da própria “verdade” sobre o tema – verdade que não passa de uma interpretação entre outras (Lima, 2002) – a formação discursiva que conquistaria a hegemonia na década de 1990 – suplantando a teoria do ecodesenvolvimento defendida por Ignacy Sachs e Maurice Strong¹ – finca suas raízes no paradigma da modernidade e na racionalidade instrumental baseada no conhecimento científico e tecnológico, e finalizada ao controle e à gestão do ambiente.

A sujeição da educação (ambiental) a esta acepção da sustentabilidade marcaria, segundo Sauvé (op. cit.), um retrocesso; negaria, de fato, os avanços teóricos e metodológicos da década anterior (1980) na direção de uma “educação pós-moderna”, inspirada pelas características socioculturais e ecológicas que determinam a dinâmica das comunidades, e voltada para a construção de modelos endógenos de desenvolvimento pautados em uma racionalidade ambiental (Leff, 1999). Trata-se de uma abordagem que valoriza o diálogo entre diversas tradições de conhecimento (disciplinares e não disciplinares) como estratégia para produzir saberes e competências necessárias para desenvolver projetos locais, e que coloca a ênfase na (re)construção de sistemas de relações, em detrimento da resolução de problemas de natureza biofísica.

Atualmente, até mesmo os críticos mais ferrenhos concordam que, embora não se deva educar **para** o desenvolvimento sustentável, os argumentos tanto de suporte como de censura a este conceito precisam ser esclarecidos, e que os aprendizes tenham oportunidades e competências para participar do debate entre visões concorrentes (Jickling, 1992). Para Huckle (1999), a compreensão dos significados, da natureza epistemológica e ideológica e das contradições presentes nos discursos sobre a sustentabilidade, torna este conceito um meio ideal para uma “educação crítica”, desde que se supere a abordagem “bancária” – que consiste em falar **sobre** sustentabilidade – para prover oportunidades de engajamento em situações propícias à aprendizagem por meio da reflexão, ação e implementação de alternativas escolhidas democraticamente. O autor propõe, em suma, superar a crítica como negação para desenvolver abordagens pedagógicas, didáticas, curriculares e organizacionais necessárias para garantir que a educação cumpra seu papel transformador.

A proposta de Huckle move o foco dos objetivos e resultados para a qualidade da experiência de aprendizagem, seu contexto, as vivências prévias dos sujeitos envolvidos, suas motivações e singularidades. No que diz respeito ao debate sobre a sustentabilidade, esta posição,

¹ O Ecodesenvolvimento consiste em um modelo multidimensional comprometido com a emancipação e autonomia política, cultural e tecnológica, que conjuga crescimento econômico, justiça social e qualidade ambiental.

essencialmente idealista e construtivista (Sterling, 2004), vai ao encontro das ideias de empoderamento, autodeterminação e desenvolvimento autônomo.

Este último autor sugere que as possibilidades de realizar o potencial transformador da educação repousem em uma transformação da própria cultura educacional, a qual implicaria um processo de “aprendizagem de segunda ordem”, com o questionamento das visões de mundo e dos valores subjacentes à “maneira de fazer as coisas”, e que demandaria das instituições de educação, entre as quais as escolas, seu envolvimento na revisão de suas políticas, organização e práticas. Para Sterling, trata-se, portanto, de uma mudança paradigmática², ou seja, de uma transição para uma visão de mundo mais ecológica e relacional, que busca a sinergia entre todos os aspectos da educação: ética, currículo, pedagogia, gestão, economia, uso de recursos, arquitetura, relações com a comunidade, e com ênfase nas atitudes de abertura, respeito, confiança, participação, pertencimento e democracia.

Esta nova cultura educacional e escolar que teria a sustentabilidade como propriedade emergente – daí a denominação educação sustentável – retoma temas e teorias caras aos educadores ambientais comprometidos com a transformação das relações humanas e com a natureza, a partir de uma mudança que toque todas as dimensões do desenvolvimento humano (intelectual, perceptiva, afetiva, política, espiritual...), e fundamenta um crescente repertório de políticas, programas e práticas que configuram as escolas como “espaços educadores sustentáveis” (Trajber e Sato, 2010; TV Escola, 2011).

A ideia da escola como espaço educador sustentável está presente na política educacional brasileira pelo menos desde a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, organizada em 2003 pelo MMA em conjunto com o MEC, que lançou as bases do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, divulgado pela publicação Formando COM-VIDA: Construindo a Agenda 21 na escola³. Mais recentemente, a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) do MEC empenhou-se na realização do curso de extensão à distância, intitulado Processo Formativo em Educação Ambiental – Escolas Sustentáveis e Com-Vida, concebido e ofertado em conjunto com as Universidades Federais de Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso do Sul (UFMS) e Ouro Preto (UFOP). A publicação que compõe o material didático do curso, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica publicadas em 2010, elege a escola como espaço privilegiado para pensar e transformar a nossa realidade socioambiental, mediante o engajamento do coletivo escolar e da comunidade no debate sobre a sustentabilidade e na incorporação de seus princípios no “cotidiano da sala de aula”.

Considera-se que políticas, programas e projetos como esses, concebidos tanto pelo governo federal como por aquele do Estado de São Paulo, via Secretaria Estadual de Educação (SEE), e amplamente divulgados e incentivados⁴ (Orsi e Bonotto, 2009), tenham produzido efeitos na prática escolar e que os tempos estejam maduros para mapear e analisá-los, tendo como referência quadros de indicadores de qualidade e recomendações construídos a partir da literatura e de experiências desenvolvidas Brasil afora. A este propósito, cabe destacar o guia para a melhoria da qualidade para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)⁵

² Entende-se por paradigma a constelação dos conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade, que configura uma visão particular da realidade, base para a própria organização global (Capra, 1996).

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/comvida.pdf>.

⁴ O processo formativo coordenado pelo MEC previa, em sua primeira edição, o envolvimento direto de 180 escolas de 18 estados (Trajber e Sato, 2010).

⁵ Critérios de Qualidade para Escolas – EDS, disponível em: http://www.ensi.org/media-global/.../193/QC_PT.pdf.

produzido pela rede Environment and School Initiatives (ENSI)⁶ em conjunto com a rede europeia COMENIUS III, Desenvolvimento Escolar pela Educação Ambiental (SEED)⁷. Por sua vez, o guia foi construído com base em um estudo comparativo sobre o processo de desenvolvimento da “Eco-escola”⁸, conduzido por Finn Mogensen e Michela Mayer a partir da análise de iniciativas realizadas em escolas de 13 países mais adiantadas nesse processo. Em sintonia com este último estudo, concluído em 2005, o WWF no Reino Unido realizava um mapeamento de estudos de caso, publicado em 2004⁹, que apontava pelo menos cinco fatores responsáveis pelo sucesso de iniciativas que promovem a aprendizagem para a sustentabilidade em escolas britânicas; são elas: a sensibilização dos professores em relação a questões associadas à sustentabilidade, o envolvimento da escola em sua globalidade, a participação dos alunos em processos decisórios, a abertura da escola para a comunidade estendida, e a gradualidade do processo para permitir seu monitoramento, avaliação e retroalimentação.

A história do processo de incorporação da sustentabilidade na organização e nas práticas curriculares de uma escola

A literatura, as políticas e programas apresentados na seção anterior formam o corpo central de referências que orientou as ações formativas previstas por um projeto de extensão universitária desenvolvido em 2012, em uma escola municipal de ensino básico da cidade de São Carlos que atendia crianças de 6 a 10 anos (EMEI). O objetivo principal da atividade de extensão, intitulada “Educação para a sustentabilidade – princípios, políticas e práticas”¹⁰, consistiu em pensar, junto com os professores da escola, possíveis implicações da inserção de princípios de sustentabilidade no trabalho educativo, em uma perspectiva que integraria os domínios do currículo (planejamento e práticas), da gestão do espaço físico da escola e das relações com a comunidade. Além disto, nos propusemos a acompanhar a implementação do “Projeto Sustentabilidade”, ideado pela diretora da EMEI para incorporar aqueles princípios na cultura e no cotidiano escolar, com o propósito último de qualificar este processo mediante a reflexão coletiva sobre a prática.

Neste trabalho, relatam-se estes dois momentos que configuraram a atividade de extensão, com atenção particular para dois aspectos: da organização, ou seja, da maneira de articular a preocupação com a sustentabilidade às funções e à cultura da escola, e aquele das práticas curriculares – os temas tratados, as motivações dos professores, suas referências e recursos.

O Projeto Sustentabilidade nasceu junto com a própria EMEI, no final de 2011, e continha em seus objetivos e estratégias metodológicas a promessa de um recomeço, da invenção de uma

⁶ Órgão descentralizado do Centre for Educational Research and Innovation (CERI), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e parceiro da UNESCO na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS), 2005-2014.

⁷ A rede SEED, constituída por autoridades e institutos educacionais de 14 países europeus e 6 que não fazem parte da EU, promove a educação ambiental como motor do desenvolvimento escolar.

⁸ ECO-schools: trends and divergences, disponível em: <http://seed.schule.at/uploads/ComparativeStudy1.pdf>.

⁹ One School at a Time – A Decade of Learning for Sustainability: making the case for a participatory, whole school approach to learning for sustainability in primary and secondary schools in the UK. Disponível em: http://assets.wwf.org.uk/downloads/one_school_at_a_time.pdf.

¹⁰ A atividade de extensão foi concebida também com uma função propedêutica para as atividades de pesquisa previstas pelo subprojeto PNPDI Institucional “A escola em formação: construindo ações educativas social e ambientalmente responsáveis”. Deste ponto de vista, seus resultados sugerem temas e questões específicas a serem investigadas que serão consideradas na parte conclusiva deste trabalho.

nova maneira de fazer educação, tão mais oportuna se considerarmos que a escola desta nossa história se materializaria em um depósito de materiais de construção obsoleto e reutilizado, no coração de um bairro recém-criado na periferia de São Carlos, cujas casas destinavam-se a famílias de baixa renda (0 a 3 salários mínimos), muitas provenientes da desocupação de áreas de risco, que lá teriam de recomeçar suas vidas.

O projeto foi apresentado aos professores da EMEI antes mesmo que se concluísse a reforma da edificação que a abrigaria, em ocasião da primeira reunião de planejamento, e partia do princípio de que a construção de um futuro no qual o nosso impacto sobre o ambiente seja o menor possível começa nas ações do presente. Estas deveriam envolver não apenas os alunos, mas também suas famílias e a comunidade do entorno da escola, além dos professores e de outros funcionários. Desde o início, quando da sua concepção pela diretora, o propósito principal do projeto era promover boas relações entre alunos e destes com a comunidade e o ambiente do bairro. Tal meta não poderia prescindir do desenvolvimento de atitudes de participação e colaboração para a transformação das práticas cotidianas. Para favorecer o desenvolvimento de tais atitudes e criar oportunidades de aprendizagem significativa, o projeto previa a inserção no currículo de temas da atualidade com repercussões no contexto socioambiental da escola.

A iniciativa articulava-se ao Programa Municipal de Educação Ambiental de São Carlos (ProMEA na Rede)¹¹, concebido para fortalecer a educação ambiental como política pública nas unidades escolares e incorporava, particularmente em sua metodologia, as disposições dos PCN¹², por prever que a temática e a ética ambiental fossem trabalhadas de maneira transversal e interdisciplinar, além de contextualizadas de acordo com as diferentes realidades locais e regionais. Serviu de subsídio ao projeto também a oficina por nós coordenada, ainda no período de planejamento, com a finalidade de apresentar a ideia de educação e escola sustentável e debater com os professores possíveis conteúdos a serem integrados ao currículo.

A representação, realizada coletivamente, das visões dos professores levantadas naquela ocasião revela que identificam o tema em pauta com práticas de gestão de recursos, resíduos e áreas verdes da escola (reciclagem, arborização e economia de recursos, entre outras), mas também com valores e atitudes (responsabilidade social, participação, mobilização, etc.). Nos registros dos professores, é possível observar que estas duas categorias não foram agrupadas em blocos separados, sinal de que, em seu entendimento, a ação e o desenvolvimento de valores e atitudes devem proceder simultaneamente.

Com essas premissas, os professores decidiram elaborar subprojetos de duração bimestral nos quais a temática ambiental e da sustentabilidade seria assimilada ao currículo. Cada subprojeto deveria partir das necessidades e demandas de cada sala, daquilo que era significativo para o coletivo de alunos. O Projeto Sustentabilidade previa também que em uma primeira fase seriam abordadas as vivências dos alunos (“o mundo que eu tenho”) para, em um segundo momento, valorizar seus sonhos (“o mundo que eu desejo”). Os subprojetos (21) elaborados pelos professores configuraram um conjunto bastante heterogêneo, que compreende desde a organização de um sistema de coleta seletiva de resíduos sólidos até o desenvolvimento de práticas mediante as quais se procurou internalizar a questão ambiental e a sustentabilidade nos programas de ensino e na rotina da sala de aula (tais como a

¹¹ Aprovado em 2008 pela Resolução nº 001/08 do COMDEMA-SC, o PROMEA deriva da Lei Municipal nº 14.795 de 28 de novembro de 2008, que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Ambiental - PMEA.

¹² Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: set, 2012.

implantação de uma horta escolar, a celebração da diversidade cultural mediante a produção de figurinos e a encenação de danças do folclore brasileiro, a construção de brinquedos a partir de embalagens e outros resíduos...). Para abarcar a pluralidade das práticas realizadas, estas podem ser agrupadas em temas gerais: 1) Território, paisagem e ecologia (*Meu Mundo; Eu e o outro: Nós; Construindo um sonho: A sustentabilidade em ação por meio das figuras geométricas; A importância da arborização*¹³); 2) Território, paisagem e cultura (*Metade de mim é campo e metade de mim é cidade – uma fronteira invisível; O campo enriquece a sociedade; Diferenças Culturais: Campo e Cidade; Ode à cultura caipira; Um sonho realizável: Boi Caprichoso e Boi Garantido reciclados*); 3) Horta escolar e alimentação saudável (*Horta e sustentabilidade na escola; Alimentação Saudável*); 4) Consumo e resíduos (*Conscientizando e praticando os 3Rs: Reduzir, reutilizar e reciclar; Reutilizar e Reciclar; Reciclagem de papel*); 5) Desenvolvendo competências para entender o mundo pela leitura (*Formando leitores: a leitura por prazer no primeiro ano do ensino fundamental; Cantos de leitura sustentáveis*).

Em um segundo momento da atividade de extensão, o nosso corpo de referências teóricas, acrescido de outras leituras que nos foram sugeridas pelos próprios professores (como a Carta da Terra), foram utilizadas para conduzir e dinamizar os debates, realizar leituras coletivas e organizar exercícios, em grupos ou individuais, voltados a estimular a reflexão dos participantes sobre as práticas realizadas, com ênfase em suas premissas epistemológicas e expectativas relacionadas às demandas da comunidade.

As atividades concentraram-se no último bimestre do ano letivo e ocuparam parte dos encontros semanais do corpo docente, conhecidos como ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo). As intervenções dos participantes eram registradas e, posteriormente, sistematizadas e devolvidas para subsidiar as discussões posteriores.

Particularmente no exercício que seguiu a leitura coletiva da Carta da Terra¹⁴, no qual os professores teriam de discutir suas práticas e intenções à luz dos princípios daquele documento, eles puderam aprofundar sua compreensão das finalidades do Projeto Sustentabilidade e de seu lugar no mesmo. Entre as conclusões às quais os grupos chegaram, destacou-se a conexão do documento com uma atitude pedagógica de reconhecimento e respeito do valor de cada criança, dentro e fora da sala de aula, mas também com a necessidade de estimular sua capacidade transformadora. Tal estímulo procederia do fortalecimento de sua confiança na própria capacidade de ação. Por sua vez, a construção da confiança e da capacidade de transformar o ambiente dependeria do engajamento das crianças em um processo de “contextualização histórica”, mediante o qual compreendam, por um lado, que tudo aquilo que existe em seu ambiente tem uma história e se perguntem, por exemplo, “como era este lugar antes?”, “de onde vêm o lápis, a caneta e o caderno?”; por outro lado, que tudo aquilo que fazemos, dentro e fora da escola, tem consequências, e isto por gerações seguidas.

Por não termos tido a ocasião de acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos subprojetos, sentimos a necessidade de um ulterior aprofundamento da reflexão sobre a prática, que se deu mediante entrevistas, individuais ou em pequenos grupos, que verteram sobre os conteúdos e as estratégias didáticas dos subprojetos. O objetivo último desta atividade consistia em uma avaliação mais sistematizada dos resultados obtidos, mas também em uma melhor compreensão das motivações, referências e recursos dos professores, bem como na identificação das limitações e dificuldades encontradas em seu caminho.

¹³ Em itálico, os títulos dos subprojetos.

¹⁴ <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>

Nessas conversações, os professores manifestaram sua apreciação pela inovação metodológica que o Projeto Sustentabilidade introduziu. De fato, a realização de projetos, embora tenha demandado um maior dispêndio de tempo e esforços, necessários para construir e implementá-los – particularmente dentro das condições oferecidas, teria facilitado a integração dos conteúdos disciplinares com a temática socioambiental e com a realidade local, além de forçar os docentes a romper com procedimentos rotineiros ou a inspirar-se em fontes alternativas a apostilas e livros didáticos, e, com isto, a aprimorar os próprios conhecimentos e competências profissionais.

Por outro lado, a necessidade de cumprir um programa dentro de prazos relativamente curtos, induziu certa superficialidade no tratamento de questões e conteúdos que demandariam uma abordagem mais aprofundada e crítica. É o caso dos resíduos, questão da qual se abordaram apenas os aspectos a jusante (reutilização e reciclagem) de um problema que deve suas causas profundas a hábitos de consumo e modos de vida insustentáveis. A falta de tempo, juntamente com certa ingenuidade e despreparo para lidar com questões complexas e intervenções que carregam um forte componente de indeterminação ou incerteza, teria contribuído para que os professores se sentissem inermes diante das inevitáveis dificuldades encontradas na perseguição de seus objetivos, especialmente quando sua consecução demanda perseverança na construção e defesa dos próprios argumentos em processos de negociação com outros atores envolvidos. É o caso da implantação da horta e da arborização do pátio da escola, projetos obstaculizados por funcionários da própria administração municipal, que, por isto não saíram do papel e do discurso. Isto nos induz a crer que a construção da capacidade e confiança para transformar a realidade se constitua em um processo que deveria envolver não apenas os alunos, mas a comunidade escolar em sua totalidade.

Considerações finais e perspectivas para futuras investigações

Ao longo da colaboração com a comunidade da EMEI pudemos constatar o empenho e entusiasmo dos professores, tanto no desenvolvimento dos projetos, como das atividades subsequentes de reflexão sobre a prática e avaliação dos resultados. Em princípio, pensamos que a constituição de um coletivo comprometido e empenhado a incorporar a sustentabilidade na organização e na cultura da escola, bem como no currículo e nos programas de ensino, represente um fator-chave para o sucesso das iniciativas empreendidas. Contudo, a análise dos resultados da nossa colaboração com a EMEI no âmbito da atividade de extensão relatada na seção anterior, consubstanciados nos registros efetuados a partir dos encontros com os professores, indicam que a constituição do coletivo em si não baste para superar os problemas encontrados pelos gestores e professores na construção e, sobretudo, na implementação de programas ou projetos educativos sustentáveis. Este desafio parece demandar a estruturação de processos de aprendizagem organizacional mais profundos, e fundamentados em teorias que possam subsidiar a construção de ferramentas para responder às limitações e demandas locais. Acreditamos que a criação e o fortalecimento de espaços para a aprendizagem dialógica ou de comunidades de prática poderia oferecer uma notável contribuição para a transformação da escola como espaço educador sustentável.

Referências

BREITING, SOREN; MAYER, MICHELA; MOGENSEN, FINN. **Critérios de Qualidade para Escolas – EDS**: Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Viena: Ministério Federal Austríaco para a Educação, Ciência e Cultura, 2006. Disponível em:

<http://www.esb.ucp.pt/twt/WebdriveGEA/Gallery/criterios_de_qualidade_pad919deadce93/criterios_de_qualidade_para_escolas_guia.pdf>. Acesso em: set, 2012.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

FREITAS, M. Educação para o Desenvolvimento Sustentável: sugestões para a sua implementação no âmbito da Década das Nações Unidas. In SILVA, B. & ALMEIDA, L. (Org.). **Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia**, p.1474-1488, 2005.

HUCKLE, J. Locating Environmental Education between modern capitalism and postmodern socialism: a reply to Lucie Sauvé. **Canadian Journal of Environmental Education**, n. 4, p. 36-45, 1999.

LARROSA, J.B. (entrevistado por Camila Caringe para o Portal Aprendiz). **O papel da educação é subverter as regras**. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: Reigota, M. (Org.). **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, 111-129.

LIMA, G.F.C. Sustentabilidade e Educação: possibilidades e falácias de um discurso. In: **Encontro da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**, 2002, Indaiatuba-SP. www.anppas.org.br, 2002.

ORSI, C.P.O.; BONOTTO, D.M.B. Educação ambiental, construção da cidadania e Agenda 21 Escolar: do contexto de influência ao contexto da prática curricular. In: **32º Reunião anual da ANPED**, 2009, Caxambu. Anais da 32º reunião da ANPED, 2009. p. 01-18.

SAUVÉ, L. Environmental Education between Modernity and Postmodernity: searching for an integrating educational framework. **Canadian Journal of Environmental Education**, n. 4, p. 9-35, 1999.

STERLING, S. An analysis of the development of sustainability education internationally: evolution, interpretation and transformative potential. In: Blewitt, J. e Cullingford, C. **The sustainability curriculum**: the challenge for higher education. London: Routledge – Earthscan, 2004, p. 43-62.

TRAJBER, R; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, setembro de 2010.

TV ESCOLA, **Programa Salto para o futuro**. Espaços educadores sustentáveis. Ano XXI, Boletim 07, junho de 2011.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**. Documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>.