

A RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE NO LITORAL PARANAENSE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA MATRIZ DE INDICADORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Vanessa Marion Andreoli¹
Estefani Martins Ferreira²

Resumo: A Educação Ambiental, voltada para a construção de comunidades sustentáveis, é um caminho que potencializa o fortalecimento da comunidade e seu pertencimento ao território. O artigo reflete sobre a importância da relação entre a escola e a comunidade a partir da aplicação de uma matriz de indicadores de Educação Ambiental para as escolas estaduais localizadas no litoral do Paraná. Com características híbridas, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário *online* e os resultados indicam que mais da metade das escolas participantes, ainda que apresentem uma relação até certo ponto frágil com suas comunidades, se esforçam para construir canais de participação e comunicação efetivos e aproximação com as instituições locais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Relação Escola e Comunidade; Matriz de Indicadores.

Abstract: Environmental Education, aimed at building sustainable communities, is a path that enhances the strengthening of the community and its belonging to the territory. The article reflects on the importance of the relationship between school and community based on the application of a matrix of Environmental Education indicators for state schools located on the coast of Paraná (Brazil). With hybrid characteristics, the survey was conducted through an online questionnaire, and the results indicate that more than half of the participant schools, even though they have a somewhat fragile relationship with their communities, strive to build effective channels of participation and communication and approximation with local institutions.

Keywords: Environmental Education; School and Community Relationship; Matrix of Indicators.

¹ Universidade Federal do Paraná. E-mail: vanessaandreoli.ufpr@gmail.com.

² Universidade Federal do Paraná. E-mail: estefani0101.ferreira@gmail.com.

Introdução

Em meados dos anos 80, Brandão (1981) já nos alertava que há diferentes formas e modelos de educação e a escola não é o único espaço no qual ela acontece talvez nem seja o melhor. Isso significa que a escola tem papel crucial na formação dos sujeitos, entretanto ela é apenas uma das instituições que fazem parte da teia de relações que nos constituem. A família e a comunidade educam e nesse sentido, se atuamos em prol de uma educação libertadora, precisamos considerar que as interações educativas com a comunidade não são importantes somente pela possibilidade de intercâmbio de conhecimentos, mas também para que uma identidade coletiva seja firmada e possibilite o fortalecimento mútuo e permanente na direção da melhoria da qualidade de vida, em todas as suas dimensões.

Nas palavras de Pacheco (2017, p. 183), “*urge transformar a Educação, ultrapassar o âmbito restrito da educação escolar, agir em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais*”. Ainda que o cenário político do país tensione a escola e o professor para que estejam ainda mais alheias às importantes reflexões sobre o processo político-pedagógico do seu local de atuação, respondendo passivamente a propostas de mudanças, intensamente impostas e não discutidas, é preciso compreender a comunidade e a prática social dos estudantes como base para o planejamento das ações pedagógicas cotidianas.

Se um dos principais objetivos da Educação Ambiental (EA) é contribuir para a construção de sociedades mais sustentáveis sob o ponto de vista socioambiental, ela também é um caminho para fortalecer, valorizar e mobilizar a comunidade. Considerando ainda que a EA pode potencializar práticas de intercâmbio efetivas da escola com a comunidade, já que tem como um dos seus princípios fundantes a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida, é importante refletir sobre como se dá essa relação. Quando fortalecida, ela abre um universo enorme de situações para a aprendizagem coletiva, já que o sujeito que dela participa se apropria dos instrumentos necessários para repensar sua relação com a natureza, consigo mesmo e com o outro.

Entretanto, estabelecer essa parceria entre a escola e a sua comunidade não é tarefa fácil. Nessa construção, é crucial compreender que a escola precisa se ver como parte integrante da comunidade, assim como a comunidade precisa reconhecer a escola como uma instituição que a pertence e que dela pode participar efetivamente. Esse reconhecimento mútuo reside no fato de que ambas se fortalecem quando estão em parceria, possibilitando a identificação e maior compreensão dos problemas locais, assim como os instrumentos necessários para subsidiar a luta pela conquista e manutenção de direitos.

Nesse cenário, a partir da aplicação de uma matriz de indicadores de EA proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) realizada no âmbito de um projeto de pesquisa intitulado *Educação Ambiental nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná: uma análise de projetos escolares e*

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 2: 73-89, 2022.

práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio, financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e gerido pelo *Grupo de Pesquisa Educação Ambiental e Cultura da sustentabilidade (GPEACS-CNPQ)*, o artigo busca refletir sobre a relação da escola com a comunidade local na prática da EA que ocorre nas escolas públicas da rede estadual do Paraná localizadas nos sete municípios que compõem o litoral do Estado. Para sular esse estudo, partiu-se da seguinte indagação: como se dá a relação da escola com a comunidade assistida pela escola? Para tanto foi utilizado como instrumento de coleta de dados a matriz de indicadores citada na forma de um questionário via Formulários Google para 27 escolas estaduais do litoral do Paraná. Seus resultados possibilitaram trazer para a discussão alguns elementos que ajudam a compreender que a fonte de toda a realidade educativa é a comunidade e dessa forma, esta deveria ser também o centro de todo o processo educativo nas escolas, sendo tema de reflexão constante e alvo de planejamento das práticas pedagógicas.

Algumas reflexões sobre a prática pedagógica da EA e a relação escola e comunidade

As escolas ainda são frágeis no que se refere à criação de espaços de convivência que proporcionem reflexões úteis para todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos (TRAJBER; SATO, 2010; ANDREOLI, 2016). Inicialmente é importante considerar que a comunidade escolar se refere ao universo mais restrito de uma escola; já a comunidade se refere ao grupo local de sujeitos que integram o território geograficamente definido e compartilham traços da mesma história, cultura e vivências.

Sendo assim, a comunidade pode ser caracterizada como o espaço social no qual os sujeitos constroem suas identidades por meio de suas unidades familiares e compartilhamento de suas visões de mundo particulares. Gómez, Freitas e Callejas (2007) a caracterizam pelo sentimento de pertencimento, pela cooperação e pela interdependência entre os sujeitos que a compõem. Entretanto, quando pensamos em comunidades reais, Carvalho (2002) destaca que elas não vivem em plena harmonia, como se fossem lugares paradisíacos, nos quais todos cooperam e não há conflitos. Segundo o autor, é preciso compreender a comunidade como um local no qual se *“desenvolve uma série de processos, promovendo contínuas tensões acompanhadas de constantes desequilíbrios”* (CARVALHO, 2002, p. 55), mas que ainda assim produzem cultura.

A importância da aproximação da escola com a comunidade para uma aprendizagem significativa de ambas não é novidade. No que se refere a EA, desde a primeira conferência mundial voltada especificamente para o campo, que ocorreu em 1975 em Belgrado, foi recomendado que se construísse um novo relacionamento não somente entre estudantes e professores, mas também entre a escola e a comunidade. Na Conferência de Tbilisi, em 1997, reafirma-se a importância dessa relação quando alertam que a EA, tanto em

âmbito formal quanto não formal, deve ser dirigida à comunidade com o intuito de despertar o interesse dos sujeitos em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor. Desde então, os eventos que são marcos da EA destacaram também que uma estreita relação entre a escola e a comunidade, com vistas às práticas de EA, é fator-chave para ações e transformações necessárias ao enfrentamento das problemáticas socioambientais.

No Brasil, dentre os vários documentos construídos nos eventos de EA realizados a partir dos anos 90, destaca-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), documento importante construído por diversas mãos durante o Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais (Fórum Global), evento paralelo a Rio-92. O tratado traz entre seus princípios que a EA deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, o que implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos e a escola tem grande parte nesse contexto.

No que diz respeito às ações governamentais no Brasil que buscam fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN elaborados em 1997 já abordavam a relevância dessa relação, destacando que o conhecimento gerado na escola deve proporcionar maior compreensão, integração e inserção do mundo.

Nessa esteira, destaca-se o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (2004), que apresentou como primeiro objetivo a criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), que são entendidas como uma maneira de enfrentamento da fragilidade do universo escolar no que se refere a baixa articulação entre escola e comunidade. Os Com-Vidas buscam estabelecer relações entre a comunidade escolar e seu território em busca de melhoria da qualidade de vida. Sendo assim, as escolas, enquanto “incubadoras de mudanças” (TRAJBER; SATO, 2010), necessitam criar práticas que envolvam toda a comunidade escolar das escolas e seu entorno, com o objetivo de promover a sustentabilidade no espaço escolar em todas as suas dimensões. Trajber e Sato (2010, p. 3) ainda destacam que os Com-vidas são oportunidades para que o território seja visto como espaço que constrói identidades, a partir de um “*currículo cultural do sujeito*”.

Nessa mesma linha, o Programa Mais Educação criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, no ano de 2015, por meio da educação integral, destinou recursos para mais de 40 mil escolas, com vistas à construção de projetos que incluíssem também outros sujeitos e atores sociais, para além da comunidade escolar. Importante destacar que essa ideia de educação integral, para além da ampliação dos tempos e espaços para a aprendizagem, propõe uma “*articulação dos diversos espaços e agentes de um território para garantir*

o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões - intelectual, afetiva, corporal e social” (SINGER, 2017, p. 168).

O documento nacional mais recente de EA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012), trazem em seu artigo 21 que os sistemas de ensino devem procurar promover condições para que as escolas se tornem espaços educadores sustentáveis, ou seja, que tenham a intenção 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”. Ainda, em seu artigo 22, § 1º, as DCNEA destacam que são também os sistemas de ensino que devem oportunizar meios para que a escola estabeleça diálogo e parceria com a comunidade, “visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável” (BRASIL, 2012).

A nível estadual, em 2013 foi sancionada no Paraná a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei nº17.505), que estabelece princípios básicos e objetivos fundamentais da EA e estimula a formação de escolas sustentáveis, no que se refere à gestão, ao currículo e as instalações físicas e estruturais e traz como obrigatoriedade que a temática ambiental seja inserida nos currículos (PARANÁ, 2013). A política compreende que a escola é uma liderança social, e nesse sentido é responsável pela criação de Comitês de EA. Como instâncias de organização socioambiental, esses comitês são formados também por Comitês Escolares de EA, formados pela comunidade escolar, que visam assegurar a atuação local pelas diversas escolas e universidades e estabelecer relações com a comunidade em que estejam inseridos, tendo como responsabilidade a elaboração de um diagnóstico preliminar da realidade socioambiental da região.

Frente ao esvaziamento do conteúdo ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é emergente o entendimento da escola como uma das estratégias de luta dos trabalhadores pela emancipação humana (LOUREIRO, 2019). Ela pode e deve ser espaço central de organização política e construção de alternativas. Entretanto, apesar dos documentos e programas oficiais da EA contribuírem para o entendimento da importância da aproximação entre escola e comunidade, Andreoli (2016) afirma que caso a iniciativa não parta da escola, o processo de participação da comunidade pode não ocorrer. Ainda, para que efetivamente se integre com as famílias e agentes educativos da comunidade, a escola necessita de um projeto político pedagógico democrático e inovador (SINGER, 2017).

Em sua tese, Andreoli (2016) aponta que a escola deve valorizar sua “dimensão comunitária”, sendo esta essencial para a prática pedagógica da EA. Nesse sentido, a autora destaca que essa valorização pode potencializar a criação dos vínculos de pertencimento dos sujeitos ao território que vivem, possibilitando o desenvolvimento local e conseqüentemente sua transformação

social. Assim, é possível que a EA colabore não somente com a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade local, tornando a comunidade mais sustentável, mas também com a redução da pobreza e das desigualdades sociais.

Corroborando com essa ideia, Uhde *et al.* (2021) destacam que é preciso pensar em estratégias que ajudem a comunidade a compreender que a Educação Ambiental tem potencial para que a escola seja um espaço privilegiado de construção de conhecimentos sobre a relação na qual interagem os seres humanos, a sociedade e a natureza, criando assim “*condições para novas relações na sociedade, que resultem numa comunhão com o ambiente*” (UHDE *et al.*, 2021, p. 127).

Considerando a complexidade da relação entre a instituição escolar e sua comunidade, Pacheco (2017, p. 184) defende a escola como um “*centro comunitário*”, funcionando como “*verdadeiros laboratórios de laços sociais*” e possibilitando, assim, a transformação de “*espaços de solidão em espaços de convivência e diálogo*”. Nessa mesma linha de pensamento, Trajber e Sato (2010) destacam que, ao valorizar práticas de interação com a natureza, a escola transpõe seus muros e possibilita vivenciar outros contextos de aprendizagem que transgridem o espaço e o tempo escolar.

É crucial, portanto, uma “*escola que a todos e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender*” (PACHECO, 2017, p. 183) e, como condições de aprendizagem, a EA destaca o diálogo, a participação e a vivência nas práticas educativas. Salienta-se que para potencializar a participação da comunidade, as escolas devem estar abertas a projetos de EA inspirados na iniciativa comunitária. Para conseguir efetivamente integrar as suas práticas pedagógicas com as práticas educativas comunitárias, segundo Singer (2017, p. 173), as escolas devem se abrir e se envolver com questões sociais do seu entorno e nesse sentido “*a escola passa a catalisar processos que podem tornar os territórios educativos*”. Para a autora, esse entendimento de território parte do princípio de que ele é produto das dinâmicas sociais, já que são construções a partir do cotidiano dos sujeitos que o compõe e, sendo assim, o sentimento de pertencimento é elemento central.

Ainda, é importante enfatizar que a escola, para efetivamente ser um espaço de fortalecimento das comunidades e de seus territórios, precisa, segundo Pacheco (2017), se “*desguetizar*”. Isso quer dizer que ela não pode se fechar em si só, mas tentar criar oportunidades e abrir-se para a interação social com o máximo de sujeitos e instituições que fazem parte da dinâmica comunitária. É mister, portanto, que se compreenda que a escola que tem sua comunidade como eixo condutor, também representa um importante elemento na busca de um currículo voltado à sustentabilidade socioambiental.

Metodologia

A metodologia da presente pesquisa apresenta característica híbrida, uma vez que envolveu um conjunto majoritário de dados quantitativos, mas também dados qualitativos. Primeiramente foram coletados dados quantitativos a fim de subsidiarem uma análise qualitativa do contexto atual das escolas. Como instrumento de coleta de dados partiu-se de uma matriz de indicadores de EA (VIEIRA; TORALES-CAMPOS; MORAIS, 2016), construída com o objetivo de avaliar a sustentabilidade socioambiental das escolas a partir de 4 dimensões: espaço físico, currículo, gestão e comunidade.

Para cada uma das dimensões da matriz há indicadores que, de acordo com Vieira, Torales-Campos e Morais (2016), permitem conhecer a situação da EA nas escolas e orientam uma reflexão coletiva para a tomada de decisões e planejamento de ações significativas e contextualizadas. Sendo assim, a construção de indicadores para a EA tem uma importância central no sentido de que toda ação nesse campo traz como necessidade a realização de um diagnóstico local. Minayo (2009) também destaca que os indicadores servem como uma espécie de “sinalizadores da realidade”, contribuindo como balizadores de processos e ações futuras.

Neste artigo será analisada a dimensão *comunidade*, visando identificar como se dá a relação entre a escola e sua comunidade, assim como a participação da escola nos movimentos sociais locais. A dimensão *comunidade* foi escolhida no sentido de valorizar a dimensão comunitária da escola (ANDREOLI, 2016), já que é fundamental que a escola procure promover um envolvimento efetivo com a comunidade, uma vez que “*fragiliza-se a ação escolar e o potencial de resultados na formação dos estudantes*” (TORALES, 2015, p. 278) quando se nega ou mesmo quando não se valoriza essa aproximação.

Na dimensão *comunidade* há um indicador: Relação escola e comunidade, que apresenta 5 questões descritoras (Tabela 1), sendo uma delas aberta, com o intuito de compreender mais a fundo a dimensão e construir um panorama das demandas formativas das escolas.

DIMENSÃO	INDICADOR	QUESTÕES DESCRITORAS
Comunidade	Relação escola e comunidade	1. A escola cria condições para o fortalecimento de laços com a comunidade? 2. A escola participa de algum grupo local ou coletivo da comunidade ou da região? 3. A escola promove ações de sustentabilidade com a participação da comunidade? 4. Há alguma ação comunitária para prevenção de emergência ou riscos socioambientais? 5. Questão aberta: Faça uma breve descrição de como se dá a relação da escola com a comunidade.

Tabela 1: Questões descritoras dos indicadores da dimensão comunidade.

Fonte: As autoras (2021).

Para cada questão as escolas tinham como opção as respostas “sim” ou “não”, sendo que a contabilização para resposta afirmativa foi de dois pontos e para resposta negativa foi de zero pontos. Dessa forma, foi possível chegar em uma análise estatística, uma vez que a pontuação total do questionário é de 100 pontos (2 pontos por questão), dos quais 8 pontos pertencem a dimensão analisada neste artigo. A questão 5, por ser aberta, não teve pontuação, mas contribuiu para compreender mais a fundo como se dá essa relação em cada instituição.

Após a aprovação da pesquisa pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) e pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá (NRE), a matriz foi aplicada de forma *online*, via *Google Forms*, para todas as escolas estaduais localizadas nos sete municípios do litoral do Paraná: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná, por meio de um convite formal por *e-mail*.

Para a sistematização dos dados da pesquisa, no que se refere à elaboração de gráficos e tabelas, assim como a geração de planilhas e análise estatística, utilizou-se como apoio o *Microsoft Excel* (2010). Com base na amostra das escolas que participaram da pesquisa, a análise quantitativa foi realizada a partir da contabilização da pontuação da dimensão e do indicador de maneira separada. Esses resultados também foram analisados de maneira qualitativa em diálogo com autores e autoras e com documentos do campo da EA.

A relação entre a escola e a comunidade local nas escolas estaduais do litoral do Paraná a partir da matriz de indicadores

Com uma área de aproximadamente 6.057km², o Litoral do Paraná é constituído por sete municípios. Sendo assim, a região apresenta indicadores socioeconômicos heterogêneos, especialmente por conta do desenvolvimento de atividades econômicas distintas, como agrícola (Antonina, Guaraqueçaba e Morretes), praiano-turísticas (Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná) e portuária para o município de Paranaguá (ALVES *et al.*, 2010).

Toda a região do litoral do Paraná tem como bioma a Mata Atlântica, inclusive, o Estado possui a maior área contínua ainda preservada do país. Apesar de sua rica biodiversidade, o ecossistema da Mata Atlântica é o mais ameaçado do Brasil e o segundo do mundo, fato que resultou na criação de diversas Unidades de Conservação na região. Cabe comentar que os territórios das populações marinho-costeiras são regiões que podem ser consideradas as mais ameaçadas pelas consequências das mudanças climáticas, principalmente por conta do aumento do nível dos oceanos e pelas alterações dos ecossistemas e recursos costeiros. Destaca-se que o oceano, maior bioma do planeta, é responsável por proporcionar a regulação climática, assim como segurança alimentar e geração de empregos, entre outros serviços essenciais para a humanidade (ALVES *et al.*, 2010).

Importante destacar que passamos por um momento importante para essa população, uma vez que este ano tivemos o início da Década dos Oceanos (2021-2030) no Brasil, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). A década tem como intuito chamar a atenção da população mundial sobre a importância dos oceanos, mobilizando atores públicos, privados e da sociedade civil organizada em ações que favoreçam a saúde e a sustentabilidade desse bioma, incentivando a reflexão sobre as ações urgentes para o uso e proteção desse espaço. No caso do Paraná, para além das diversas fragilidades que este bioma já apresenta devido as consequências das ações humanas sobre ele, soma-se a intensa exploração turística, especulação imobiliária, diminuição do pescado, instalação de portos, entre outros.

Presente nos sete municípios do litoral, o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá (NRE) atende um total de 61 escolas, que fazem parte da Rede Estadual de Educação. Destas, 27 escolas responderam ao questionário, correspondendo a 44,26% do total de instituições. A regional teve participação de todos os municípios que a compõe, ainda que alguns deles tenham tido uma adesão maior à pesquisa (Gráfico 1). Nenhum município teve participação integral de todas as escolas que compõe a regional.

Considerando a amostra de 27 escolas dessa regional, em termos numéricos, temos que a maior parte das escolas participantes pertence ao município de Paranaguá, representando 37,03% da amostra. Guaraqueçaba contempla 14,8% e Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná representam 11,1% em ambos os municípios. Em seguida, temos a representação de 7,4% escolas participantes que pertencem ao município de Antonina e outras 7,4% a Morretes.

Entretanto, alguns municípios que apresentaram uma porcentagem maior da amostra geral da pesquisa tiveram menor número de instituições participantes do que outras. O município de Paranaguá, por exemplo, que apresentou o maior número de escolas na porcentagem geral, obteve apenas 38,46% de participação de escolas respondentes. Comparando com os demais municípios, Antonina e Guaratuba tiveram a menor participação de escolas (33,33% e 42,85% respectivamente). Morretes foi o município que teve a maior porcentagem de escolas respondentes (66,66%), seguido por Matinhos (60%). Guaraqueçaba e Pontal do Paraná tiveram uma participação de metade das escolas do município, ou seja, 50% cada (Gráfico 1).

É importante ressaltar que os questionários foram respondidos principalmente a partir do olhar da equipe gestora da escola, mais especificamente, 20 respostas por diretores/as, 2 por vice-diretores/as, 3 por professores/as e 2 por funcionários (Gráfico 2). Especificamente no caso da Regional de Paranaguá, essa porcentagem alta de respondentes na função de gestores pode estar ligada ao fato de que muitas escolas têm, no quadro de professores e funcionários, pessoas contratadas via processo seletivo simplificado (PSS), de caráter provisório e nesse sentido há muita rotatividade da equipe todos os anos. O diretor, em alguns casos, é o único que

permanece na escola por mais tempo por fazer parte do quadro próprio do magistério (QPM), e dessa forma conhece mais de perto as ações já desenvolvidas pelas escolas.

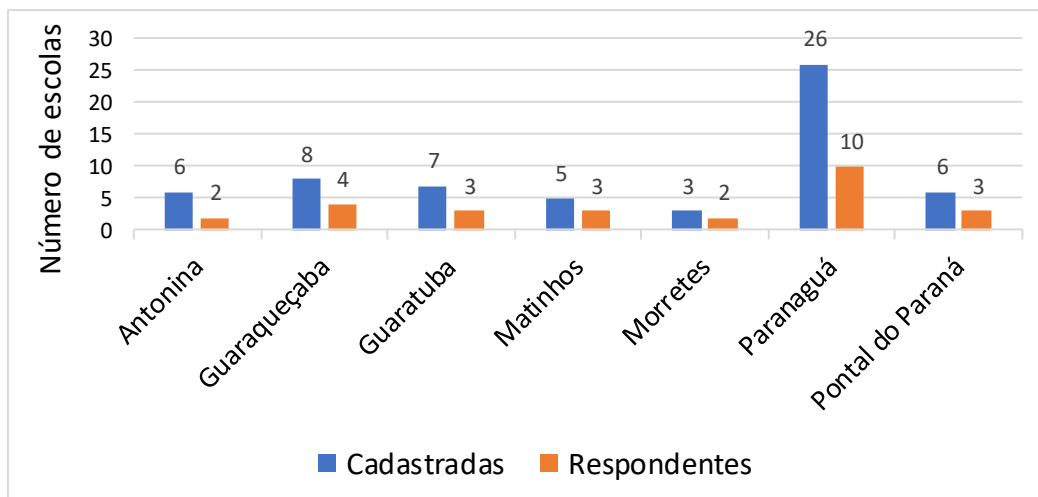


Gráfico 1: Escolas cadastradas e escolas participantes por município
Fonte: As autoras (2021).

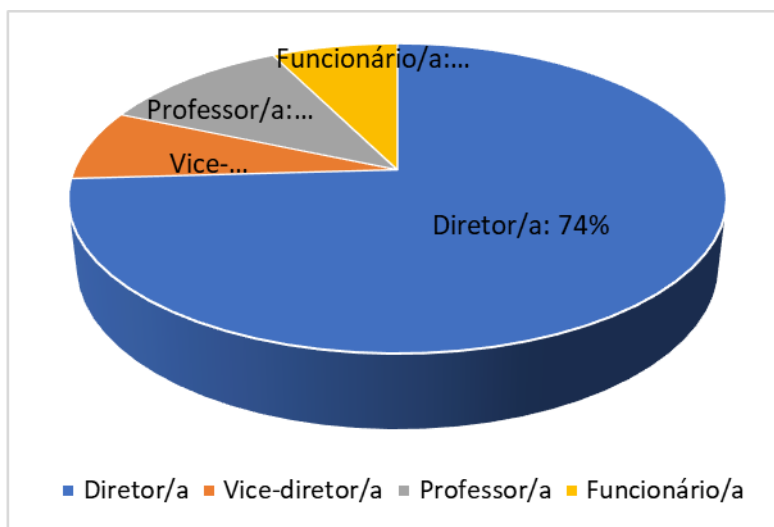


Gráfico 2: Função da pessoa responsável pelo preenchimento do formulário.
Fonte: As autoras (2021).

Analisando o indicador Relação escola e comunidade, foram avaliadas as práticas que permitem a integração da escola e da comunidade. Treze escolas tiveram pontuação abaixo de 6 pontos e as demais obtiveram pontuação igual ou acima de 6 pontos, dos 8 pontos totais (Gráfico 3).

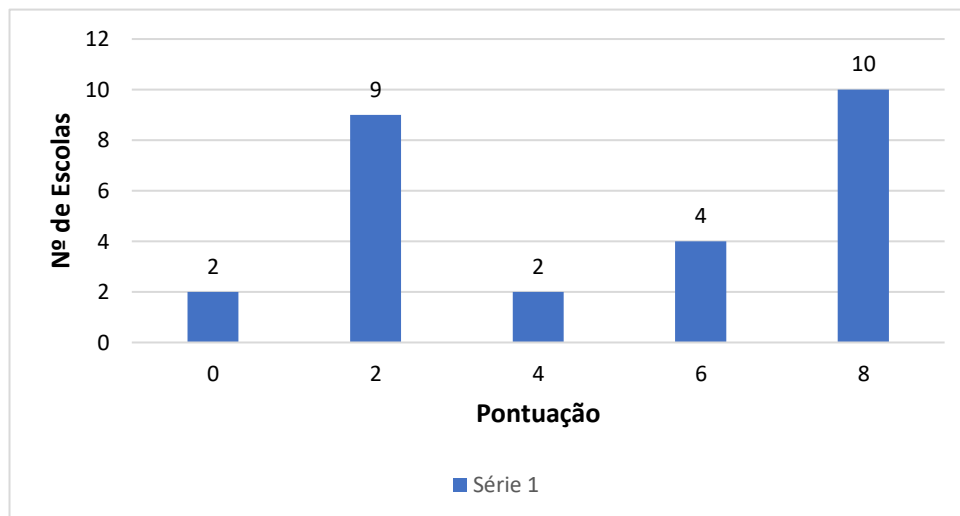


Gráfico 3: Pontuação geral das escolas participantes do indicador Relação escola e comunidade.
Fonte: As autoras (2021).

A média para esse indicador, assim, é de 4,88 pontos. Do total, 13 (48,14%) escolas ficaram abaixo da média de pontuação, enquanto 14 (51,86%) ficaram acima (Gráfico 4).

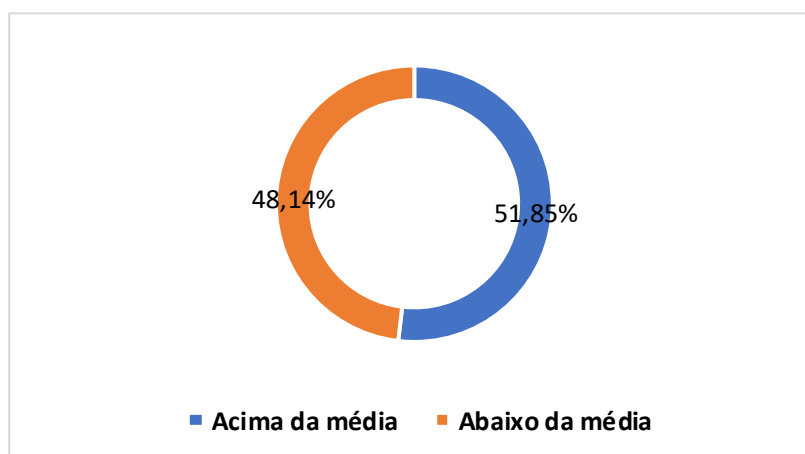


Gráfico 4: Pontuação geral das escolas em relação a média.
Fonte: As autoras (2021).

Analisando as questões descritoras (Tabela 2), das 27 escolas participantes, apenas duas (7,4%) delas responderam que não criam condições para o fortalecimento de laços com a comunidade (Questão 1). Mais da metade das escolas (55,55%) indicaram que participam de algum grupo local ou coletivo da comunidade ou da região (Questão 2), enquanto 51,85% tiveram respostas afirmativas no que se refere a promoção de ações de sustentabilidade nas quais a comunidade local participa (Questão 3). Já no que se refere a existência de ações comunitárias para a prevenção de emergência ou riscos ambientais, 40,74% apontaram que não há tais ações pela escola (Questão 4).

Tabela 2: Respostas afirmativas das questões descritoras.

Questões descritoras	Respostas afirmativas
1. A escola cria condições para o fortalecimento de laços com a comunidade?	25
2. A escola participa de algum grupo local ou coletivo da comunidade ou da região?	15
3. A escola promove ações de sustentabilidade com a participação da comunidade?	14
4. Há alguma ação comunitária para prevenção de emergência ou riscos socioambientais?	11

Fonte: As autoras (2021).

Os resultados obtidos para esse indicador direcionam para o entendimento de que há algum tipo de relação entre a escola e a comunidade, ainda que frágil, uma vez que todas as escolas pontuaram em alguma das questões descritoras.

A pergunta aberta, que não estava presente na matriz original, mas foi incluída pelas autoras deste artigo, teve como intuito identificar elementos iniciais sobre a relação da escola com a comunidade. Ao solicitar que as escolas descrevessem brevemente como se dá sua relação com a comunidade, pudemos constatar três situações: Boa relação (61,53%), pouca relação (34,61%) e não há relação (3,84%). Apenas uma das 27 escolas não respondeu à questão, portanto para essa reflexão a amostra foi de 26 escolas.

Das 26 escolas, 16 delas indicaram que mantem uma boa relação entre a escola e comunidade. Entre as razões, podemos destacar: que a comunidade ajuda a escola sempre que solicitada (3 escolas); que o vínculo se dá por meio de instâncias colegiadas (4 escolas), ou seja, pelas ações do Grêmio estudantil e Associação de Pais, Funcionários e Mestres (APMF); que a comunidade interage e participa por meio de atividades que a escola oferece (6 escolas), como atividades culturais, esportivas e festivas; que a relação se fortalece por meio da parceria com instituições comunitárias (3), como associação de moradores, cooperativas e empresas locais. Uma escola afirma que há uma boa relação por meio das redes sociais, talvez por conta de a pesquisa ser realizada no período da pandemia. Outra escola, ainda que tenha respondido que a relação é “harmoniosa”, comenta que há muitas dificuldades por atender comunidades diferentes e distantes, como ilhas, comunidade quilombola e aquelas localizadas na cidade.

Interessante destacar que muitas escolas citaram que a relação se dá por conta das instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar, APMF e o próprio Grêmio estudantil, que mobiliza a participação e auto-organização dos estudantes e, conseqüentemente, possibilita uma maior participação social no que se refere aos problemas vividos pela sua comunidade. Segundo Andreoli (2016), para além das instâncias colegiadas, há ainda de se considerar a participação da comunidade em outros espaços como as reuniões pedagógicas, encontros organizados pelas associações dos moradores das comunidades, entre outros, que potencializam reflexões sobre elementos que garantam a autonomia da escola e aumentem o poder de decisão das famílias e das comunidades.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 2: 73-89, 2022.

O comentário de uma das escolas traz a ideia de que a parceria com a família é uma ponte para a relação entre escola e comunidade, reforçando a importância da família no vínculo comunitário. Importante enfatizar que a família, compreendida como grupo primário na inserção das pessoas na sociedade, no que se refere a normas e regras sociais, assim como a transmissão de valores para se viver nela, tem papel central em relação à aproximação da escola com a comunidade. A relação que se estabelece entre a escola e a família pode potencializar oportunidades de aprendizagem mútua. Sendo assim, as ações da escola devem procurar sempre criar um ambiente favorável para a participação da família, não somente no que se refere ao acompanhamento da situação escolar dos filhos, mas na tomada coletiva de decisões tanto sobre a organização do espaço escolar quanto às práticas pedagógicas (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

É crucial refletir que, conforme Andreoli (2016) destaca, as formas de participação que as escolas oferecem às comunidades, em sua maioria, não chegam a proporcionar um fortalecimento efetivo delas, uma vez que não integram discussões sobre as causas reais dos problemas enfrentados cotidianamente pelas comunidades. Nessa mesma linha de pensamento, Trajber e Mendonça (2006) alertam que existem muitas contradições entre um discurso de participação e a construção efetiva de canais de comunicação com a comunidade. Sendo assim, essa comunicação com as famílias deve ser alvo de planejamento pela escola, exigindo uma linguagem apropriada, objetiva, correndo o risco de que, caso não seja assim, a escola em vez de se aproximar, se afaste ainda mais.

Como um exemplo interessante de relação que uma das escolas relatou, é sua identificação como ponto de referência do bairro, já que a escola nasceu com o bairro e dessa forma sempre esteve envolvida nas questões comunitárias, como, por exemplo, na luta por direitos como a inclusão de pontos de ônibus dentro do bairro, a iluminação de algumas ruas, implantação de árvores no bairro, pesquisa do crescimento habitacional e populacional do local, além do acompanhamento das mudanças no rio e no tratamento da água.

Entre as 9 escolas que afirmaram que a relação é pequena, “frágil”, ou ainda precisa avançar, destaca-se entre as respostas: relação se dá somente na entrega de boletins (2 escolas), nas eleições para direção da escola e para a APMF (3 escolas), a sazonalidade e migração dos moradores (1 escola) e que a escola atende muitas regiões/bairros distintos (2 escolas), fato que prejudica uma maior participação da comunidade. Uma escola ainda afirma que chama a comunidade somente se há necessidade.

Das 9 escolas, três delas indicaram que se esforçam para que a comunidade participe por meio de convites para participação em eventos culturais e festivos, mas que não há retorno efetivo. Sobre essa questão, percebe-se que grande parte tanto de escolas quanto de comunidades ainda entende que a iniciativa de aproximação entre ambas necessariamente deve partir da escola. Guerra e Weiler (2015) discordam dessa visão quando

refletem que não há regras para as propostas de parceria e elas não precisam, necessariamente, partir da escola. Em outras palavras, a comunidade local muitas vezes é e pode ser a promotora da transformação na escola, uma vez que essa relação contribui também com o enfrentamento das problemáticas socioambientais locais. É então que os autores, invertendo esse processo de responsabilidade na construção de vínculos e iniciativas de aproximação, defendem uma EA comunitária, que seria aquela que “se deixa aprender e ensinar com as histórias de vida, com as tradições, com os saberes e fazeres” (GUERRA; WEILER, 2015, p. 14).

Uma escola comentou que essa fragilidade na relação com a comunidade é alvo de discussão entre a gestão e os professores e também faz parte do planejamento anual. A participação da comunidade realmente deve estar presente nas preocupações da escola. De acordo com Singer (2017), o foco deve ser a construção de estratégias para articulações entre as instituições escolares e suas comunidades, oportunizando práticas educativas alternativas que visem a participação de todos. Nessa mesma linha, Pacheco (2017) ressalta que um dos principais obstáculos que a escola enfrenta quando se arrisca em ousar práticas pedagógicas alternativas, está relacionado a problemas na relação, principalmente porque uma de suas maiores fragilidades ainda é a falta de espaços coletivos de convivência reflexiva. Dentre todas as escolas que responderam à questão, somente uma delas afirmou que não existe relação alguma entre a escola e a comunidade.

Considerações finais

A prática pedagógica da EA, quando vinculada a processos participativos que envolvam suas comunidades e seu entorno como um espaço educativo, pode possibilitar que as comunidades retomem a condução de seus próprios destinos. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou compreender que é preciso que tanto a escola quanto a comunidade se vejam como partes integradoras, embora a escola seja vinculada e administrada pelo governo. Esse distanciamento que em muitos casos a pesquisa apontou, em grande parte se dá porque realmente a escola se restringe a processos meramente administrativos ou pedagógicos, nos quais não há participação e interação efetiva das famílias e muito menos dos demais membros da comunidade local. No caso pesquisado, as APMFs e as eleições foram citadas como parte administrativa e a entrega de boletins como se fosse uma ação pedagógica. Entretanto, vemos que as instâncias colegiadas não atuam em sua plenitude, limitando-se a aspectos legais que precisam ser cumpridos e a entrega de boletins não se efetiva como um canal de comunicação que aproxima nem transforma a relação entre escola e famílias.

A criação de canais de comunicação, que tragam como prioridade uma linguagem adequada e objetiva, possibilita que efetivamente as comunidades sejam ouvidas e aumentem seu poder de decisão. Nesse sentido, é crucial que os conteúdos abordados pela escola tenham a realidade como ponto de partida

e chegada. Assim, a escola possibilita a construção coletiva do conhecimento, para além de um espaço de pesquisa, de exposição de práticas e participação em instâncias colegiadas. É importante também compreender que a aproximação entre a escola e sua comunidade seja qualificada, planejada, discutida, no sentido de que realmente a EA contribua no desvelamento da realidade e no empoderamento das comunidades, construindo caminhos possíveis que possibilitem seu fortalecimento do poder de decisão sobre a sua vida e sobre seus territórios.

Um dos princípios da EA, na perspectiva crítica, é a centralidade na participação na gestão dos problemas socioambientais. Podemos concluir que as práticas de EA podem fortalecer ou potencializar a organização comunitária, principalmente quando estão voltadas à construção de projetos que se relacionem com o cotidiano real das comunidades. Assim, a escola deixa de ser uma “ilha”, passando a fazer parte de uma comunidade mais ampla. Nesse cenário, os estudantes voltam sua atenção às pesquisas e mesmo prestação de serviços à comunidade, contribuindo para o entendimento da importância entre o que sabemos e o que fazemos.

Ainda, a pesquisa possibilitou identificar que a relação da escola com a comunidade se fortalece à medida que a primeira cria oportunidades diferenciadas, “desassossegando educadores e inspirando novas práticas” (PACHECO, 2017, p. 189). Isso quer dizer que criar novas formas de agir diante de problemas antigos pode perturbar, até porque há falta de compreensão de que há diversos modos de fazer educação. Para finalizar, como Pacheco (2017, p. 189) nos provoca, “resta-me a crença na capacidade de agir daqueles que ousam perguntar” e na nossa capacidade de arriscar e estabelecer relações entre escola, comunidade e seu território, com vistas à melhoria da qualidade de vida, ampliando, dessa forma, um movimento de corresponsabilidade e de pertencimento ao território na direção da construção de sociedades mais sustentáveis.

Referências

ALVES, N. C. *et al.* Receita orçamentária: uma análise comparativa entre os sete municípios do litoral do Paraná. **Anais** da 64ª Reunião Anual da SBPC – Ciência, Cultura e Saberes tradicionais para enfrentar a pobreza. São Luiz, Maranhão: 2010. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/2805.htm>. Acesso em 19 jun. 2021.

ANDREOLI, V. M. A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. 370 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46452>. Acesso em 20 ago. 2021.

- BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (2010). **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Programa Mais Educação. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao> . Acesso em 24 nov. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 23 out. 2020.
- BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: Rio 92, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em 15 out. 2021.
- BRASIL. **Resolução n. 02/2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Brasília, DF, 15 de junho de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384782011000700016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 mar. 2020.
- BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Elaboração de texto: Tereza Moreira. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/nucleomeioambiente/material2013/caderno.pdf> . Acesso em 18 de. 2020.
- Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**, Tbilisi (Georgia, ex-URSS), de 14 a 26 de outubro de 1977.
- CARVALHO, V. S. **Educação Ambiental e desenvolvimento comunitário**. Rio de Janeiro/RJ: WAK, 2002.
- DÉCADA da Ciência Oceânica Brasil. 2020. Disponível em: <http://decada.ciencianomar.mctic.gov.br/>. Acesso em 29 out. 2021.
- GÓMEZ, J. A. C; FREITAS, O. M. P.; CALLEJAS, G. V. **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local**: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Porto: Profedições, 2007.

GUERRA, A. F. S.; WEILER, J. M. A. O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos. **Anais 37º Reunião Nacional da ANPED** – outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-saber-fazer-de-uma-comunidade-tradicional-e-escola-possibilidades-de-dialogos>. Acesso em 19 mar. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, n. 33, v. 1 Supl. 1, p. 83-91, 2009.

PACHECO, J. Aprender em comunidade. In: GREIER, P.; GOUVÊA, T. **Edushifts: o futuro da educação é agora**, [S.l.: s.n.], 2017.

PARANÁ. **Lei nº. 17505 de 11 de Janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. 2013.

PARANÁ. **Núcleo Regional de Educação de Paranaguá**. Disponível em: nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=59. Acesso em: 20 dez. 2021.

Seminário Internacional de Educação Ambiental, Belgrado (Sérvia, ex-Iugoslávia), 06 de setembro de 1975.

SINGER, H. Mudança de paradigma. In: GREIER, P.; GOUVÊA, T. **Edushifts: o futuro da educação é agora**, [S.l.: s.n.], 2017.

TORALES, M. A. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, PPGEA – FURG. v. 32, n.2, p. 266-282, jul./dez. 2015.

TRAJBER, R; MENDONÇA, R. M. (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO. 2006. v. 23. 252 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

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

UHDE, E. M. *et al.* Práticas de Educação Ambiental em uma escola de campo. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. v.16, n.1, p.114-129, 2021.

VIEIRA, S. R.; TORALES-CAMPOS, M. A.; MORAIS, J. L. Proposta de matriz de indicadores de Educação Ambiental para avaliação da sustentabilidade socioambiental na escola. **Revista Eletrônica do Mestrado Em Educação Ambiental**, v.33, n.2, p.106-123, 2016.