DOSSIÊ

FELICIDADE, ESTRESSE E LAÇOS SOCIAIS EM COMUNIDADES ESCOLARES: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

HAPPINESS, STRESS AND SOCIAL LOANS IN SCHOOL COMMUNITIES: A POSSIBLE PATH FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Rachel Andriollo Trovarelli[29]
Denise Maria Gândara Alves[30]

Submissão: 26/06/2017 **Revisão: 12/12/2017** **Aceite: 12/12/2017**

Resumo: Este trabalho traz a felicidade entre integrantes de comunidades escolares da rede pública municipal que participaram de um curso de formação em EA/Escolas Sustentáveis. Foi aplicado um questionário de percepção sobre felicidade, nível de estresse, e laços sociais no contexto escolar. Os resultados mostram que, mesmo sob estresse o número de pessoas com felicidade autodeclarada é alto e há solidariedade, avaliada pelo apoio e amizade percebidos, permitindo reflexões teóricas sobre seu potencial.
Palavras chave: Felicidade. Educação Ambiental. Escolas Sustentáveis.

Abstract: This work researched happiness among members of school communities of public schools who attended a course of Environmental Education/Sustainable Schools. A perception questionnaire about happiness, stress level and social bonds in the schools was applied. The results show that even under stress the number of people with self-declared happiness is high and there is solidarity, evaluated by the support and friendship perceived, allowing theoretical reflections on its transformative potential.
Keywords: Happiness**.** Environmental Education. Sustainable Schools.

29 Mestre em Ciências. Pesquisadora, ESALQ/USP. racheltrovarelli@yahoo.com.br
30 Pósdoutora e Pesquisadora colaboradora, ESALQ/USP. ecodenise@gmail.com

Introdução e justificativa

A escola é uma instituição essencial na transformação socioambiental local, podendo atuar diretamente com a formação para exercício da cidadania. Se os processos formativos nas escolas tiverem compromisso com a comunidade e com o ambiente em que está inserida, visando o bem comum, a educação ambiental (EA) será uma importante aliada para fortalecer e catalisar tais processos. Porém, as atividades de EA nas escolas são frequentemente pontuais, isoladas ou fragmentadas, focadas num comportamento mais ecológico (Machado, 2007).

Embora haja diferentes correntes de EA com abordagens bem distintas entre si (Sorrentino, 1997; Carvalho, 2001; Sauvé, 2005), optamos pela EA enunciada no Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis, sendo esta emancipatória, pressupondo a sustentabilidade integral e dialógica entre todas as correntes (Alves; Sorrentino, 2010, 2013a, 2013b). Ainda, para a sustentabilidade dos processos educadores ambientais, é fundamental considerarmos cinco conceitos assumidos pela Oca-Esalq-USP: identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade (Alves et al 2010, Sorrentino et al., 2013).

Neste artigo abordamos a questão da felicidade em um recorte da dissertação "A transição para sociedades sustentáveis: uma abordagem a partir de comunidades escolares" em que um questionário foi aplicado aos membros das comunidades escolares participantes do Curso Escolas Sustentáveis realizado em 2011 pela Oca-ESALQ-USP e Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental (IE). Inspirado no conceito de Escolas Sustentáveis proposto pelo Ministério da Educação (MEC), aos três eixos de gestão, currículo e espaço físico, no curso foi incluído o da cidadania (Machado et al 2015). Belizário et al., 2013; Machado, 2014; Trovarelli; Machado, 2014; Machado et al., 2015; Trovarelli, 2016, demonstram o potencial do processo formativo realizado, bem como o avaliam e indicam caminhos para aprimoramento.

Dito isso, buscamos contribuir com o diálogo sobre a questão da felicidade no âmbito local emergente do processo de ambientalização de unidades escolares, inserido num contexto global, abordado por reflexões teóricas sobre o desenvolvimento econômico e felicidade como indicador de bem estar.

Desenvolvimento econômico e indicadores de felicidade e bem estar

Muitas são as possíveis abordagens que envolvem o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo ocidente (especialmente pós segunda guerra mundial) e a felicidade. A temática tem sido discutida entre economistas, sociólogos, ambientalistas, psicólogos, entre outros. Alguns autores como Furtado (1974), Herculano (1992), Boltanski e Chiapello (2009), consideram que o modelo de desenvolvimento capitalista baseado no consumo infindável e insaciável mesmo de bens supérfluos, é injustificável.

Tal modelo de desenvolvimento econômico reforça a desigualdade social, bem como a exploração e acumulação de capital. Para Boltanski e Chiapello (2009) o "espírito do capitalismo" é um conjunto de crenças que justificam e mantém a ordem capitalista, legitimando as ações e disposições coerentes com esse modelo. Essas justificações "dão respaldo ao cumprimento de tarefas mais ou menos penosas e, de um modo mais geral, a adesão a um estilo de vida, em sentido favorável à ordem capitalista" (Boltanski; Chiapello, 2009, p.7).

Veiga, Sachs e Lemos (2005) consideram que existem três linhas possíveis de entendimento do termo desenvolvimento: a primeira se refere ao desenvolvimento como crescimento econômico, que justifica a utilização do Produto Interno Bruto (PIB) como indicador de desenvolvimento de uma região; a segunda linha, afirma que desenvolvimento não passa de ilusão, crença, mito ou manipulação ideológica; a terceira linha, considerada como o "caminho

do meio", analisa que o crescimento econômico não se traduz necessariamente em benefícios e que o desenvolvimento é um desejo coletivo de progresso.

Sachs (2008) considera que,

> o desenvolvimento pretende habilitar cada ser humano a manifestar potencialidades, talentos e imaginação, na procura da auto-realização e da felicidade, mediante empreendimentos individuais e coletivos, numa combinação de trabalho autônomo e heterônomo e de tempo dedicado a atividades não produtivas (Sachs, 2008, p. 35)

Assim, parece que os Estados Unidos com o "sonho americano" não logrou tanto sucesso. A partir dos anos 1980, os americanos entraram num frenesi consumista e estavam convencidos de que mais bens materiais e crescimento da economia trariam mais felicidade e bem-estar. Em 1990, a família norte-americana média dobrou o número de carros, usou 21 mais vezes plásticos e viajou uma distância 25 vezes maior de avião em relação ao que era consumido em 1950 (Mckibben, 2007). Entretanto, enquanto o Produto Interno Bruto (PIB) dos Estados Unidos aumentou três vezes entre 1970 até a crise financeira em 2008, não houve qualquer aumento no sentimento de bem-estar subjetivo dos americanos no mesmo período (Diener; Myers, 1996).

E não foi somente nos Estados Unidos que este fenômeno ocorreu. Mais tarde, mesmo na China, um país oriental e com recente histórico capitalista, a satisfação com a vida decresceu entre 1994 e 2007, num período em que a renda da população cresceu 250% (Porter, 2007; Brookman, 2008). Na Inglaterra, o PIB subiu de 34 bilhões de dólares para 2 trilhões de dólares nos últimos 50 anos. Mas, nesse período, caiu de 52% para 36% o percentual de pessoas que se consideravam muito felizes (Easton, 2006).

Schumacher (1973) no clássico "O Negócio é Ser Pequeno" já explicitava que o aumento das necessidades geradas pelo progresso econômico distancia os indivíduos da paz e da liberdade:

> O cultivo e a expansão das necessidades é a antítese da sabedoria. É igualmente a antítese da liberdade e da paz. Cada aumento de necessidade tende a agravar a dependência de uma pessoa de forças externas sobre as quais não pode exercer controle, e portanto, agrava o medo existencial. Só com uma redução de necessidades pode-se promover uma genuína redução naquelas tensões que são as causas fundamentais da discórdia e da guerra (Schumacher, 1977, p. 28)

O psicólogo Tim Kasser (2002), na obra "O Alto Preço do Materialismo" observou que valores materialistas estão ligados ao desejo de fama, status, dinheiro e à crença que mais bens materiais trarão sempre mais felicidade. No entanto, as pessoas com tais valores são mais ansiosas, tem a tendência de usar mais substâncias como álcool e drogas, são mais irritadas, têm piores relacionamentos interpessoais e sono perturbado.

O conceito de desenvolvimento "que prometia o progresso constante da humanidade, elevando-se em linha reta para um estado mais feliz" (Elias, 1994, p.144) colapsou e gerou grandes traumas. Analisando as relações entre indivíduo e sociedade, o autor sugere que nos países ditos "em desenvolvimento", as pessoas são mais ligadas a família, a "identidade-nós", enquanto que nos países "desenvolvidos", a "identidade-eu", prevalece, e critica fortemente a dissociação entre indivíduo e sociedade, já que as considera muito interdependentes. Segundo o autor, não haveria "identidade-eu" sem "identidade-nós". Provavelmente essa predisposição a "identidade-eu" nos países "desenvolvidos" está relacionada com crença capitalista por acumulação de capital. O sociólogo ainda critica a nomenclatura "em desenvolvimento" atribuída as nações que não fazem parte do "Primeiro Mundo", questionando se os países ditos como "desenvolvidos" não estariam também sempre em constante desenvolvimento.

Cattani (2003), Wautiez, Soares e Lisboa, explicam que impulsionados pela lógica americana de desenvolvimento, o PIB transformou-se no indicador mais conhecido no pós Segunda Guerra Mundial. Na época considerou-se que o aumento do PIB significava o real crescimento econômico, e

consequentemente progresso. A partir daí, esse indicador foi o principal e praticamente o único norteador dos dirigentes políticos presumindo-se que quanto maior o fluxo monetário de um país, maior o bem-estar e o grau de desenvolvimento. Assim, o paradigma econômico produtivista e industrial levou os conceitos de "crescimento econômico" e "progresso" a serem considerados sinônimos e a utilização do PIB como indicador de bem-estar contribuiu para deformação dos valores sociais.

Lançado em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano considera não só o poder aquisitivo, mas também a expectativa de vida e o índice de alfabetização do país.

Um marco nesse debate sobre indicadores de progresso aconteceu em 2009, com a publicação do *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* dos autores Stiglitz, Sem e Fitoussi. A pedido do governo francês, liderado pelo então presidente Nicholas Sarkozy, os autores discutiram com especialistas em economia, estatística, ciências sociais da comunidade acadêmica, sobre o assunto e publicaram o relatório final, afirmando que o PIB não é uma boa métrica para progresso. Para os autores, é necessário um conjunto de indicadores para medir o progresso, que inclui: 1) indicador(es) econômico(s); 2) indicador(es) de qualidade de vida; e 3) indicador(es) de sustentabilidade (Stiglitz; Sem; Fitoussi, 2009).

O Relatório Mundial sobre Felicidade (*World Happiness Report) da* ONU, escrito pelos especialistas John Helliwell, Richard Layard e Jeffrey Sachs discute entre outros tópicos a utilização do bem-estar como um guia para as políticas públicas (Helliwell; Layard; Sachs, 2013), nele inclui-se o Levantamento Mundial sobre Felicidade (*World Happiness Survey)* feita pelo *Gallup World Poll*[31], considerando renda per capita, apoio social, expectativa de vida saudável,

31 O Gallup World realiza pesquisas de opinião sobre diferentes temas, sobre comportamento e pensamentos de 98% das pessoas de todo o mundo. Maiores informações: http://www.gallup.com .

liberdade para fazer escolhas, percepção da corrupção e generosidade. Países com maiores PIB, não necessariamente ocupam as primeiras colocações no nível de felicidade. O Brasil em 2012 tinha o 7º maior PIB do mundo[32], mas apenas o 24º lugar no ranking de felicidade, atrás de países com PIB menor como a Venezuela, o Panamá, a Costa Rica e o Canadá (Helliwell; Layard; Sachs, 2013).

O indicador FIB (Felicidade Interna Bruta) surgiu no Butão (sudeste asiático) como uma política pública estatal incluindo aspectos de bem estar, e foi aplicado em algumas experiências no Brasil em caráter "piloto"[33] pelo Instituto Visão Futuro como um processo de mobilização social, como por exemplo num município do estado de São Paulo (TROVARELLI, 2013 e TROVARELLI; ALVES, 2014).

Felicidade e a educação ambiental

Um importante marco para a relação entre felicidade e EA foi a enunciação do tema pela primeira vez numa política pública de educação ambiental no Brasil no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), de 2005 que tem em sua missão "A educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil" (BRASIL, 2005, p. 39; ALVES e SORRENTINO, 2010, 2013a).

Na Rio+20, o documento coletivo da EA o "Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global" pactuado na Rio-92, foi reafirmado e atualizado pela também escrita coletivamente "Carta Aberta das Educadoras e dos Educadores por um Mundo Justo e Feliz! - Rio+20 na transição para Sociedades Sustentáveis", que considera que as

32 Segundo o Fundo Monetário Internacional, World Economic Outlook Database, Abril de 2012: Nominal GDP list of countries. Dados para o ano de 2011. Acessado em 20 abr. 2012.

33 Para detalhes ver www.felicidadeinternabruta.org.br ; www.visaofuturo.org.br.

> Sociedades Sustentáveis são constituídas de cidadãos e cidadãs educadas ambientalmente que decidem o que para elas significam. Cada comunidade pode ver e sentir além das palavras e da semântica, mantendo seu rumo em direção à união planetária, traçando sua própria História. Retomar e apropriar-se localmente de novos conceitos, a partir da prática dialógica, potencializando comunidades aprendentes, para um sentido de pertencimento e de felicidade individual e coletiva. Assim configura-se a essência da dimensão espiritual como prática radical da valoração ética da vida, do cuidado respeitoso e do amor (Alves; Viezzer, 2014, p. 7, grifo nosso).

O Laboratório de Educação e Política Ambiental - Oca (ESALQ/USP), nos artigos "Em Busca da Sustentabilidade Educadora Ambientalista" (Alves et al 2010) e "Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade: Fundamentos para Educação Ambiental" (Sorrentino, et. al. 2013) aprofundada tais conceitos considerados chaves para a realização de processos educadores ambientalistas. Sobre a felicidade e EA, Alves e Sorrentino (2013b):

> Ao propormos o conceito de Felicidade como um dos pilares da Educação Ambiental desenvolvido à luz da espiritualidade, trouxemos a proposta de que esta seja uma prática (auto)transformadora emancipatória do ser, potencializadora de sujeitos em seu agir comunitário, a partir de uma prática dialógica (Alves; Sorrentino, 2013b, p. 203).

Baseando-se em Espinosa, Costa Pinto (2012) e Sorrentino et. al. (2013) enunciam que os bons encontros com as pessoas (aqueles que nos animam, mobilizam e empoderam) elevam nossa potência de agir no mundo. Através desses encontros, formamos laços sociais, conexões, amizades e a consciência de que juntos podemos fazer algo para transformar a realidade.

Fundador da Psicologia Positiva, Selligman et. al (2005) apontavam três aspectos para a felicidade: o prazer, o engajamento e o significado. O *prazer,* associado à presença de emoções positivas; o *engajamento* voluntário em qualquer atividade de grupos, e o *significado,* além de questões materiais ou vantagens a si próprio, num sentido existencial mais profundo. Atualmente são considerados cinco aspectos centrais à felicidade mais bem descrita como bem estar: presença

de emoções positivas e ausência de emoções negativas; relacionamentos; engajamento; significado e realizações pessoais, e à manifestação desse conjunto Seligman deu o nome de "florescimento" (Seligman, 2011; Scorsolini-Comin et al, 2013).

Segundo Davidson e Schuyler (2015), a felicidade pode ser considerada um estado momentâneo (ligado à sensação de emoções positivas), uma característica genética ou uma habilidade a ser aprendida por meio de práticas que aumentem o bem estar e baixem os excessos de cortisol (hormônio relacionado ao estresse) na corrente sanguínea, e de ações de intervenção altruístas, empáticas, resilientes, pró sociais ou que visem o bem comum.

Andrews (2011), a partir de uma revisão, sintetizou que a felicidade duradoura e sustentável a longo prazo resultaria de: 1) *fortes laços sociais*, conexão com familiares ou amigos que se apoiam mutuamente gerando um senso de comunidade; com 2) *significado na vida*, um propósito, crença em algo maior que si mesmo, como por exemplo "um mundo melhor" ou a busca pelo bem comum, ou a fé oriunda da religião ou da espiritualidade.

Segundo revisto por Andrews em 2003, o estresse era responsável por 90% das consultas médicas e a Organização Mundial de Saúde (OMS) considerando-o como a "epidemia do século". Na região da grande São Paulo, os transtornos mentais chegaram a 30% da população, destacando-se os transtornos de ansiedade, humor e controle de impulsos; esses índices de transtornos mentais em adultos em São Paulo são maiores do que apontam outras pesquisas semelhantes realizadas em outras áreas do mundo (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2016).

Os distúrbios fisiológicos do estresse foram detalhadamente descritos por revisão de Andrews (2003), a fim de mitigá-los. Para baixar os níveis excessivos de cortisol (considerado o hormônio do estresse) e ativar o sistema nervoso parassimpático, algumas técnicas simples podem nos auxiliar: 1) a respiração diafragmática e relaxamento profundo que baixam o excesso de

cortisol na corrente sanguínea, induzindo o equilíbrio do corpo e da mente (Smyth, et al, 2001, apud Andrews, 2011); 2) práticas de ioga, regulam a bioquímica referente aos excessos de cortisol (Michalsen, et al. 2005); 3) Automassagem, reduz em até 31% o excesso de cortisol, aumentam os neurotransmissores de bem-estar serotonina e dopamina (Field et al., 2005, apud Andrews, 2011); 4) a meditação reduz em até 47% o excesso de cortisol, além de reduzir emoções negativas como ansiedade, confusão, raiva e depressão (Giampapa, 2004; Tant, 2007, apud Andrews, 2011).

O filosofo Krishnamurti (1994) reforça tais práticas na educação integral:

> O percebimento desse processo integral tanto o processo consciente como o oculto é meditação; por meio dessa meditação, o eu, com seus desejos e conflitos, pode ser transcendido. O autoconhecimento é necessário, se desejamos ficar livres das influências e dos valores que protegem o eu; só nessa liberdade existe a criação, a verdade, Deus, ou coisa equivalente (Krishnamurti, 1994, p. 56).

Logo, o bem-estar está diretamente relacionado à construção de identidade pessoal, buscando ou visualizando os sentidos da vida, estimulando o autoconhecimento e impulsionando as buscas existenciais. Ter um significado na vida, um propósito, segundo os psicólogos Reivich e Shatté (2002) e Selligman et al. (2005), traz mais satisfação à vida. Tais técnicas oferecem uma importante contribuição para criar "solidez", diminuindo a "liquidez da vida" (Bauman, 2007).

Schumacher (1977) ao defender a formação de "homens integrais" como aqueles que "estão verdadeiramente em contato com seu centro" fortalece essa ideia, ao definir o "centro" como "o lugar onde ela [pessoa] tem de criar para si mesma um sistema ordenado de ideias acerca de si própria e do mundo, capaz de regular a direção de seus vários anseios" (p.81). O autor vai além ao afirmar que se a pessoa não encontrou esse lugar, porque estava ocupada com outras coisas "mais" importantes (como impulsos e desejos confusos, contraditórios e contraproducentes), este centro não estará vazio, mas sim preenchido por outras ideias que sua mente absorveu durante sua "Idade das Trevas". Essas

ideias são "uma negação total de sentido e finalidade para existência humana na Terra, conduzindo ao desespero total de alguém que realmente acredite nelas" (1977, p. 81).

Com tais fundamentos os processos educadores ambientalistas (destacando-se os que visam formar formadores) podem se constituir como uma ferramenta de transformação pessoal em direção ao bem estar e felicidade individual e coletiva, ou seja, aumentando também a capacidade de incidir nas transformações socioambientais, colaborando para o enfretamento à crise civilizatória vigente.

Metodologia

Abordamos a metodologia qualitativa neste estudo exploratório, inspirados nos métodos da pesquisa participante (Brandão, 1987), a pesquisa ação (Thiollent, 2007), e a pesquisa-intervenção (Rocha, 2003). Optamos por valorizar a experiência dos atores da comunidade escolar, e sua realidade cotidiana.

As técnicas utilizadas foram a 1) análise documental do Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE e 2) questionário qualitativo, onde ocorreram 3) conversas informais e visitas às escolas.

O curso Escolas Sustentáveis Oca/IE, foi realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Piracicaba/SP em 2011, para toda comunidade escolar, num processo formativo de 210 horas (8 meses) com 29 participantes de sete escolas divididas em três grupos de trabalho: um grupo de uma escola urbana central; um grupos de uma escola urbana periférica; e um grupo de cinco escolas liderados pelo Centro Rural de Educação Ambiental.

Um questionário qualitativo foi aplicado em 2014 com 14 dos 29 participantes que concluíram o curso e aceitaram participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento, consistindo de 25 questões: dados pessoais, comunidade escolar, cotidiano escolar, educação ambiental, o

Curso Escolas Sustentáveis Oca/IE e materiais didáticos de educação ambiental. Neste recorte abordamos questões relacionadas ao cotidiano escolar, com foco em temas correlatos à felicidade.

Resultados e Discussão

Os questionários foram respondidos por quatro diretoras, três professoras de educação infantil, três professoras do ensino fundamental ciclo 1, uma professora do ensino fundamental ciclo 2 e três funcionários. Sendo que uma das comunidades escolares foi formada por um conjunto de diferentes escolas, muitas diretoras foram indicadas a participar (visando replicar o programa em suas unidades).

A seguir são apresentados resultados sobre o cotidiano escolar: nível de estresse, apoio social e senso de comunidade, e felicidade.

Nível de estresse

Onze participantes entrevistadas afirmaram que sentiam estresse em alguns momentos, enquanto uma considera-se razoavelmente estressada, uma raramente fica estressada e uma não apresentou estresse. Este resultado corrobora as observações de Andrade (2016), como relatos da mídia:

> A rede estadual de ensino paulista dá 372 licenças médicas a professores por dia. No ano passado, foram cerca de 136 mil afastamentos médicos concedidos. Dos 220 mil docentes da rede, 48 mil - 21,8% - saíram de licença ao menos uma vez. A principal causa de afastamento são transtornos mentais e comportamentais, responsáveis por 27,8% dos casos (Uol educação, 2016).

Sobre como lidam com seu estresse, três responderam que buscam apoio em colegas, amigos ou familiares: "*Tento conversar com outros colegas para compartilhar os problemas"* (fala de uma dessas respondentes). Duas pessoas responderam que tentam conversar com os estudantes para resolver eventuais problemas, através de um senso de afetividade, diálogo e cooperação:

> *Este ano resolvi pautar meu trabalho no estabelecimento, junto com os alunos, de regras morais. Qualquer desentendimento ou problema de relacionamento era conversado individualmente com cada aluno buscando estabelecer uma ligação mais afetiva. Antes de termos uma relação professor - aluno, conversava com todos que éramos/somos seres humanos com imperfeições que podem ser melhoradas a partir do esforço, dedicação e compreensão* (fala de uma dessas respondentes, grifo nosso).

> *Geralmente paro o que estou fazendo, respiro, penso com calma e recomeço tudo novamente, conversando com os alunos sobre o que está acontecendo* (fala de uma dessas respondentes, grifo nosso).

Este foi o único depoimento que enunciou claramente a respiração como uma técnica de controle do estresse, ferramenta amplamente indicada por médicos para seu gerenciamento (Smyth et al., 2001, apud Andrews, 2011). Uma pessoa disse que lida com seu estresse fazendo terapia e outra disse que tenta resolver os problemas com muita cautela, sem misturar área pessoal com profissional. Cinco participantes buscam atividades prazerosas ou de lazer, como leitura ou dormir mais. Uma pessoa afirmou que prefere não demonstrar que está estressada, procurando se manter calma e sorrindo. Duas pessoas afirmaram que lidam com seu estresse com o gosto pela profissão ou pelo resultado de seus esforços: "*Gosto do meu trabalho"* e "*Quando vejo uma criança aprender a ler e a escrever".*

Observamos que há um quadro de estresse relatado entre as participantes e que estas buscam superá-lo pelo diálogo com estudantes e apoio social. Considerando que apenas uma pessoa utiliza-se da respiração, técnica reconhecida para controle de estresse (Andrews, 2011), podemos sugerir que práticas de gerenciamento de estresse e aumento do bem-estar individual no ambiente escolar seriam muito oportunas.

Felicidade e apoio social

A despeito das respostas anteriores sobre estresse, chamou a atenção a autodeclarada felicidade na maioria das entrevistadas, ou seja doze pessoas consideram-se felizes, sendo sete felizes, e cinco muito felizes, apenas duas se sentiam mais ou menos felizes. Isto pode ser atribuído ao apoio social no contexto escolar, já que a maioria (doze pessoas) declararam ter apoio para lidar com os desafios profissionais, sendo cinco muito apoio e seis algum apoio, um razoavelmente e um apenas durante o HTPC[34]. Esse apoio pode ser explicado pelo menos em parte pelas amizades pessoais. Três pessoas afirmaram ter muitas amizades, oito algumas, três às vezes tem alguém que as apoia.

Para Padilha (2003, p. 89) uma "escola bem cuidada é aquela onde convivem pessoas que, em primeiro lugar, cuidam-se enquanto seres humanos, individual e coletivamente". Segundo biólogo Wilson (2012), seres humanos são *eussociais* e a cooperação e o altruísmo são características indispensáveis à sobrevivência da espécie na história de evolução humana. A segurança que a comunidade propicia é uma qualidade essencial para sermos felizes e enfrentarmos os desafios da vida (Alves et al., 2010; Wilson, 2012; Sorrentino et al., 2013). Para Bauman (2003 p.134) "reside a chance de que a comunidade venha a se realizar (...) tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo". Nas palavras de Putnam (1995):

> Na educação, por exemplo, pesquisadores descobriram que as escolas bem-sucedidas distinguem-se menos pelo conteúdo de seus currículos ou pela qualidade de seus professores do que por seu engaste numa trama mais ampla de famílias e comunidades de apoio (Putnam, 1995, p. 5).

Segundo a abordagem da aprendizagem sócio emocional da neurociência, outro aspecto importante é que, segundo Cozolino (2013), escolas

34 Horário Técnico Pedagógico Coletivo. Trata-se, geralmente, de uma reunião entre professores em coordenação pedagógica.

e especificamente salas de aulas com senso de comunidade favorecem a aprendizagem, pois o cérebro é um órgão social e requer conexão com outros cérebros para sobreviver e prosperar. Além disso, segundo o autor o ambiente primordial do cérebro humano moderno é a matriz de relacionamentos sociais e assim, esses relacionamentos estimulam emoções positivas, neuroplasticidade cerebral e aprendizagem. Por isso, o autor sugere que as escolas desenvolvam um senso de comunidade, baseado na diminuição do estresse, estímulo de emoções positivas e um contexto de confiança e apoio social, diretamente atrelado ao currículo.

Quando as escolas criam um ambiente favorável ao trabalho coletivo e os envolvidos percebem a importância do sentido prazeroso da construção conjunta da gestão escolar, aos poucos, gera-se autonomia (Padilha, 2003).

> O envolvimento com satisfação num projeto qualquer e, principalmente, no projeto político-pedagógico de uma escola, depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça – espaços e tempos para encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudo etc – e do estabelecimento de relações democráticas, de confiança e de comprometimento com um planejamento que vai se realizando e com o projeto que se pretende construir. Nesse sentido, estamos ao mesmo tempo realizando o planejamento da escola, que para nós significa um processo para "evitar o improviso, prever o futuro, estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantimos a socialização do ato de planejar". Ao mesmo tempo em que planejamos, não deixamos de considerar que o nosso grande objetivo é sermos alegres e felizes, porque o momento para sermos felizes é agora (Padilha, 2003, p. 85-86).

Considerações finais

Observamos a predominância de pessoas da comunidade escolar que se autodeclararam felizes a despeito de assumirem-se sob estresse, possivelmente superado pela presença de laços sociais solidários nesse contexto. Podemos inferir que há presença de um senso de comunidade, que na ótica dos processos educadores ambientalistas, reforçam as identidades, aumentam a potência de ação e a felicidade (Alves et al, 2010; Sorrentino et al., 2013).

Acreditamos no grande potencial transformador social da escola enquanto comunidade escolar (Trovarelli, 2016). Principalmente se o caminho for cultivado na direção do fortalecimento dos cinco componentes para o florescimento da felicidade (Seligman, 2011) propiciado pelo controle do estresse que aumentará emoções positivas e reduzirá as negativas das pessoas (Andrews, 2011). Consideramos relevante também o fortalecimento das relações de amizade já existentes a partir do engajamento em ações coletivas que tenham um significado profundo e que permitam maior senso de realização nas suas vidas. Para tal, fundamental será o desenvolvimento das forças de caráter ou virtudes dos indivíduos (Seligman, 2005) e coletivos, a fim de se tornarem valores sociais. Este pode ser um caminhos possível aos processos educadores ambientalistas rumo à construção de sociedades sustentáveis baseados em valores para uma nova Cultura de Paz (Alves e Sorrentino, 2010).

Referências

ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M. Felicidade e seu papel nos processos educadores: um diálogo necessário na busca de indicadores de sustentabilidade socioambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5., 2010, Florianópolis. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-125-70-20100903235212.pdf>. Acesso em: 16 de jun. de 2015.

_____. Felicidade e espiritualidade sob um olhar transdisciplinar da educação ambiental In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, DMG; SORRENTINO, M; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas:** conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013a. v. 1, p. 203-214.

_____. A temática da felicidade e a busca de indicadores de sustentabilidade socioambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas:** conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013b. v. 1, p. 191-203.

ALVES, D.M.G.; VIEZZER, M. Rede Planetária do Tratado de Educação Ambiental - PlanTEA. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE, 2014, São Paulo. **O melhor de ambos os mundos:** anais... São Paulo: SESC São Paulo, 2014. Disponível em: www.sescsp.org.br/conferenciabertioga. Acesso em: 01 jul. 2015.

ALVES, D.M.G.; ANDRADE, D.F.; BARBOSA, C.R.; BIASOLI, S.A.; BIDINOTO, V.M.; BRIANEZI, T.; CARRARA, M.; COATI, A.P.; COSTA-PINTO, A.P.; FERREIRA, L.E.C.; LUCA, A.Q.; MACHADO, J.T.; NAVARRO, S.M.; PORTUGAL, S.; RAIMO, A.A.; SACCONI, L.V.; SIM, E.F.C.E.; SORRENTINO, M. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, Coruña, v. 1, n. 9/10, p. 7-35, 2010.

ANDREWS, S. **Stress a seu favor:** como gerenciar sua vida em tempos de crise. São Paulo: Ágora, 2003. 112 p.

ANDREWS, S. **A ciência de ser feliz**. São Paulo: Ágora, 2011. 112 p.

BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Trad. de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 138 p.

_____. **Vida líquida**. Trad. de C.A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 212 p.

BELIZÁRIO, F.; DOURADO, J.; MACHADO, J.T.; MENESES, A.; MOURA, R.U.; TROVARELLI, R. A ambientalização da escola: a experiência do programa escolas sustentáveis. In: GÜNTZEL- RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; MORIMOTO, I.A.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas:** conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p. 295–302.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009. 704 p.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 252 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. **ProNEA:** Programa Nacional de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília, 2005. 51 p.

COSTA-PINTO, A.B. **Potência de agir e educação ambiental**: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. 2012. 166 p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo; Universidade de Lisboa Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, 2012.

COZOLINO, L. **Nine things educators need to know about the brain.** Disponível em: <http://greatergood.berkeley.edu/article/item/nine_things_educators_need_to_know_about_the_brain>. Acesso em: 02 jun. 2013.

DAVIDSON, R.J.; SCHUYLER, B.S. Neuroscience of happiness. In HELLIWELL, J.F.; LAYARD, R.; SACHS, J. (Ed.). **World happiness report 2015**. New York: UN Sustainable Development Solutions Network, 2013. Disponível em: <http://worldhappiness.report/wpcontent/uploads/sites/2/2015/04/WHR15_Sep15.pdf >. Acesso em: 03 maio 2016.

DIENER, E.; MYERS D. The pursuit of happiness. **Scientific American,** Armonk, v. 274, n. 5, p. 70-72, May 1996.

EASTON, M. Britain's happiness in decline. **BBC News**, 02 May, 2006. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/happiness_formula/4771908.stm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 204 p

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Fonte referencial de informação para a Pesquisa Apoiada pela FAPESP.** Biblioteca Virtual. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/46889/mental-disorders-in-megacities-findings-from-the-sao-paulo-megacity-mental-health-survey-brazil-t/>. Acesso em: 02 maio 2016.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. 117 p.

HELLIWELL, J.F.; LAYARD, R.; SACHS, J. **World happiness report 2013**. New York: UN Sustainable Development Solutions Network, 2013. 153 p.

HERCULANO, S.C. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, M. (Coord.). **Ecologia, ciência e política.** Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 9-48.

KASSER, T. **The high price of materialism**. Massachusetts: Bradford Book, 2002. 165 p.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida.** São Paulo: Cultrix, 1994. 129 p.

MACHADO, J.T. **Um estudo diagnóstico da educação ambiental nas escolas do ensino fundamental do município de Piracicaba/SP**. 2007. 192 p. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.

_____. **Educação ambiental:** um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar. 2014. 237 p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2014.

MACHADO, J.T.; TROVARELLI, R.A.; BATTAINI, V.; BRIANEZI, T.; ALVES, D.M.G.; BIASOLI, S.; SILVA, L.F. SIM, E.C. do; SORRENTINO, M. Espaços educadores sustentáveis: a dimensão da cidadania incorporada a partir de processos educadores ambientalistas. **Comunicações,** Piracicaba, ed. esp., p. 217–240, 2015.
MCKIBBEN, B. **Deep economy:** the wealth of communities and the durable future. New York: Times Books, Henry Holt and Company, 2007. 272 p.

MICHALSEN, A.; GROSSMAN, P.; ACIL, A.; LANGHORST, J.; LÜDTKE, R.; ESCH, T.; STEFANO, G.B.; DOBOS, G.J. Rapid stress reduction and anxiolytics among distressed women as a consequence of a three-month intensive yoga program. **Medical Science Monitor Basic Research**, Smithtown, v. 11, n. 12, p. CR555-CR561, 2005.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Tobias_Esch/publication/7448779_Rapid_stress_reduction_and_anxiolysis_among_distressed_women_as_a_consequence_of_a_three-month_intensive_yoga_program_Medical_Science_Monitor_11_555-561/links/0c96051fe7c3fa4a4e000000.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

PADILHA, P.R. Uma escola mais bela, alegre e prazerosa. In: GADOTTI, M.; GOMEZ, M.; FREIRE, L. (Comp). **Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteiras**: experiencias que se completan. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003.

PUTMAM, R. Capital social e democracia. Braudel Papers. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, n.10, p. 3-6, 1995.

REIVICH, K.; SHATTÉ, A. **The resilience factor**: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles. Nova York: Broadway Books, 2002. 342 p.

ROCHA, M.L. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia:** ciência e profissão. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 64-73.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento:** crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986. 207 p.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2008. 95 p.

SACHS, I.; FURTADO, C. Desenvolvimento includente, sustentável sustentado. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2004. 151 p.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 1, p. 17-44.

SELIGMAN, M.E.P..; TRACY, A.; PARK, N.; PETERSON, C. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist,** Washington, v. 60, p. 410-421, 2005.

SELIGMAN, M.E.P. **Florescer**. Editora Objetiva, São Paulo. 2011. 368p.

SCORSOLINI-COMIN, F; FONTAINE, AMGV; KOLLER, SH; SANTOS, MA. From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. Psicologia: Reflexão e Crítica 26 (4), 663-670, 2013.

SCHUMACHER, E.F. **O negócio é ser pequeno.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 261 p.

SORRENTINO, M.; SIM, E.F.C.; SACCONI, L.V.; RAIMO, A.A.; PORTUGUAL, S.; NAVARRO, S.M.; MACHADO, J.T.; MORIMOTO, I.A.; LUCA, A.Q.; FERREIRA, L E.C.; GUNTZEL-RISSATO, C.; COSTAPINTO, B.A.; COATI, A.P.; BRIANEZI, T.; INDINOTO, V.M.; BIASOLI, S.A.; BARBOSA, C.R.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.;

BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas:** conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013, v. 1, p. 21-62.

SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtornos mentais. **UOL Educação**, São Paulo, 24 mar. 2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/03/24/sp-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais.htm> Acesso em: 02 maio 2016.

STIGLITZ, J.; SEN, A.; FITOUSSI, J. **Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.** 2009. Disponível em: <http://www.stiglitz-senfitoussi.fr>. Acesso em: 21 nov. 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TROVARELLI, R.A. **Elementos para avaliação de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta) em um município do interior paulista:** uma experiência com jovens. 2013. 43 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Gestão Ambiental) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2013.

TROVARELLI, R.A.; MACHADO, J.T. A experiência do curso escolas sustentáveis: desafios à incorporação da dimensão socioambiental na comunidade escolar. In: SIMPÓSIO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS, 2014, Piracicaba. **Municípios, escolas e instituições de educação superior que educam para a sustentabilidade socioambiental:** anais... São Carlos: Diagrama Editorial, 2014. p. 92-99.

TROVARELLI, R. A; ALVES, D. M. G. Uma experiência de intervenção com jovens a partir de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta). In: CORDEIRO, A. M. R.; ALCOFORADO, L.; FERREIRA, A. G. (org) **Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável.** Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra. 2014. p. 185-191.

TROVARELLI, R. A. **A transição para sociedades sustentáveis:** uma abordagem a partir de comunidades escolares. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba/SP, 2016.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, J.E.; SACHS, I.; LEMOS, M.A.B. **Desenvolvimento sustentável:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 226 p.

VIETTA, E.P. Síndrome do excesso de informação**.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/ed23/tag/sindrome-da-fadiga-informativa/>. Acesso em: 02 maio 2016.
WAUTIEZ, F.; SOARES, L.B.; LISBOA, A.M. Indicadores de economia solidária. In: CATANI, A.D. (Org). **A outra economia**. Porto: Veraz, 2003. p. 177-183.

WILSON, E.O. **A conquista social da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 391 p.