

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**



**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA
CATARINA: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ADRIANA LIMA MORAES

Rio de Janeiro
2016

ADRIANA LIMA MORAES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA SECRETARIA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro

2016

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA SECRETARIA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Moraes, Adriana Lima

Políticas Públicas de Educação Ambiental da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina: Uma análise crítica / Adriana Lima Moraes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

Orientador: Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

CDD:



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Políticas Públicas de Educação Ambiental da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina: Uma análise crítica**"

Mestrando(a): **Adriana Lima Moraes**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2017.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro - Presidente



Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa



Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira

Dedico ao meu filho, Ruan,
com todo o meu carinho e amor.

Aos meus familiares e amigos, gratidão pelo incentivo e
apoio constantes.

AGRADECIMENTO

A este espaço dedico a minha gratidão aos que, de forma direta ou indiretamente, auxiliaram-me nessa etapa de crescimento, importante em minha vida. Essa trajetória de dois anos durante o mestrado, iniciada muito antes, quando ingressei no campo de atuação profissional na educação ambiental, contou com a participação e o auxílio de pessoas significativas, que me apoiaram e me ensinaram muito do que hoje sei, - embora saiba que há muito a aprender.

Inicio esses agradecimentos, primeiramente, endereçados ao meu professor orientador Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro que, com muita sabedoria e paciência, conduziu-me para um campo de conhecimento que era para mim até então desconhecido. Não só me apresentou ao materialismo histórico dialético, como também inspirou-me a ingressar em um caminho de estudo, que pretendo - a partir desses primeiros passos continuar trilhando em minha jornada profissional.

Quero agradecer, igualmente, aos professores e alunos das escolas de educação básica de abrangência da Gerência de Educação de Joinville – Santa Catarina, que participaram desta pesquisa – de uma forma ou de outra, partilhando seus olhares e experiências. Da mesma forma, agradecer aos meus colegas de trabalho que estiveram nos bastidores, trocando ideias e percepções das questões em análise. Agradeço, ainda, aos profissionais que se dispuseram a compartilhar os seus saberes e aceitaram contribuir nesta pesquisa, com especial atenção ao professor Dr. Juarez da Silva Thiesen e ao professor Dr. Paulo Henz.

Aos professores do mestrado acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro agradeço a oportunidade e a contribuição expressiva nessa etapa de minha formação. Em especial, à professora Vânia Motta e ao professor Rodrigo Lamosa (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), por aceitarem o meu convite para compor a minha banca de exame especial de projeto e por suas preciosas orientações. Agradeço também com carinho, à Secretária do PPGE, Solange Rosa Araújo, por toda a presteza e dedicação, nos momentos em que foi preciso solicitar o seu apoio.

Aos meus amigos e aos colegas de mestrado, que partilharam suas histórias e conhecimentos. Em destaque, à minha querida amiga e companheira de mestrado Danubia Aires, que dividiu comigo semelhantes angústias e obstáculos: as viagens

semanais ao Rio de Janeiro e as estadas sempre inusitadas, nos diferentes hotéis em que estivemos hospedadas. Também pelo carinho e apoio nos momentos mais difíceis. Da mesma forma, sou grata, aos colegas do LIEAS Fabio Leite e Eduardo D'ávila, pelo auxílio e contribuições.

À minha mãe, Maria do Carmo Lima Moraes, que me auxiliou no suporte ao meu filho em minha ausência. Ao meu pai Braz Pedro Moraes (em memória), pelo exemplo de coragem e responsabilidade.

Aos meus irmãos, à minha tia Regina e aos meus sobrinhos queridos. Ao meu irmão Rubens Lima Moraes, sempre disposto e próximo, trocando ideias e a sua experiência na área acadêmica, além de inspirar-me e incentivar-me a traçar novos caminhos.

E, de forma especial, este agradecimento vai ao meu filho Ruan Moraes que, com todo o amor e carinho, soube compreender que este processo era importante para mim. Gratidão pelas palavras que sempre me diz para externar o seu amor, *“você é linda, dedicada e corajosa, é a melhor mãe do mundo”* (sic). Todo o meu sentimento e carinho, sinto-me afortunada em ser a sua mãe.

O processo de descoberta é sempre dialético e paradoxal: estranhar o que está se tornando familiar, familiarizar-se com o que se torna mais uma vez estranho. “Então, há neste momento a possibilidade de novos reconhecimentos: algo de novo pode ser produzido.” (NEVES, 2006, p. 07)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as diversas determinações que constituíram e constituem a construção das políticas públicas de educação ambiental da Secretaria de Educação da rede estadual de Santa Catarina. A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético, empreende uma análise crítica da materialidade dos fenômenos, procurando um contraponto com a proposta educacional adotada pela Secretaria e os documentos orientadores acerca das políticas públicas de educação ambiental. Para isso, no contexto metodológico, buscou decodificar o conjunto dos múltiplos processos da realidade, de modo a ressignificar as diferentes particularidades e singularidades desses processos, as suas contradições, com vistas à apreensão da totalidade. Nesse aspecto, a pesquisa caminhou inicialmente por meio de uma análise bibliográfica e documental, num conjunto que integrou autores clássicos e contemporâneos que discutem o método marxista, com destaque à contribuição de Antônio Gramsci, bem como autores referentes ao campo epistemológico da educação ambiental crítica. Na conjuntura de análise documental, dedicou-se a absorver os pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina, utilizada como referencial comparativo às subseqüentes atualizações e outros documentos pertinentes às políticas públicas no campo da educação ambiental. No cenário das principais determinações do objeto de estudo, a pesquisa desdobrou-se num aprofundamento dos dados obtidos, utilizando-se da “Entrevista em Profundidade” e do “Grupo Focal”, com o envolvimento de atores relevantes na construção da Proposta Curricular de Santa Catarina e da construção das Políticas Públicas de Educação Ambiental na Secretaria e nas escolas de abrangência da Gerência de Educação de Joinville. A análise concentrou-se em três grandes questões: Como aconteceram e ainda processam-se as políticas de educação ambiental na Secretaria de Educação da rede estadual de Santa Catarina? Apesar da adoção de uma proposta curricular com base epistemológica histórico-crítica, na materialidade, qual é a corrente hegemônica prevalecente nas ações de políticas públicas de educação ambiental na Secretaria? E quais as possibilidades de promoção de uma educação ambiental que tenha em seu arcabouço o componente da criticidade? Os resultados puderam demonstrar como a política do neoliberalismo ressignificou a Secretaria, num processo de desresponsabilização do Estado, a partir de uma nova lógica entre as esferas pública e privada. A fragmentação da gestão pública, ocorrida na criação de diversas instâncias, setores, conselhos, comissões, núcleos, bem como a descontinuidade das atividades de gestão, pulverizaram os processos e enfraqueceram a organização de uma estrutura de gestão mais orgânica. A ação pedagógica da Secretaria, orientada por uma proposta curricular com fundamentos do materialismo histórico dialético, choca-se com a uma gestão mais afinada aos preceitos neoliberais da Terceira Via, os quais esvaziam os investimentos na esfera pública e incentivam o estabelecimento de parcerias que, muitas vezes, não estão compromissadas com os desafios da escola pública. As políticas públicas de educação ambiental refletem o processo de correlação de forças, em uma síntese originada no atendimento a diversas demandas e atores, vindos da comunidade educacional, da sociedade civil e da sociedade política.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Políticas Públicas, Proposta Curricular, Rede Estadual de Santa Catarina.

ABSTRACT

This research aims to understand the various determinations that constituted and constitute the construction of the public policies of environmental education of the Secretary of Education of the state of Santa Catarina. From the theoretical and methodological assumptions of dialectical historical materialism, the study undertakes a critical analysis of the materiality of the phenomena, seeking a counterpoint to the educational proposal adopted by the Secretariat and the guiding documents about the public policies of environmental education. In the methodological context, it sought to decode the set of multiple processes of reality, in order to re-signify the different particularities and singularities of these processes, their contradictions, with a view to the apprehension of totality. In this aspect, the research was initially carried out through a bibliographical and documentary analysis, in a set that integrated classic and contemporary authors that discuss the Marxist method, with emphasis on the contribution of Antônio Gramsci, as well as authors referring to the epistemological field of critical environmental education. In the context of documentary analysis, he devoted himself to absorbing the theoretical and methodological assumptions of the Curricular Proposal of Santa Catarina, used as a benchmark for subsequent updates and other documents relevant to public policies in the field of environmental education. In the scenario of the main determinations of the object of study, the research was developed in a deepening of the data obtained through in-depth interviews and "Focal Group", with the involvement of relevant actors in the construction of the Curricular Proposal of Santa Catarina And the construction of the Public Policies of Environmental Education in the Secretariat and schools of the Education Management of Joinville. The analysis focused on three major questions: How did environmental education policies happen and still proceed in the State Department of Education of Santa Catarina State? Despite the adoption of a curricular proposal based on historical-critical epistemology, in materiality, what is the hegemonic current prevailing in the actions of public policies of environmental education in the Secretariat? And, what are the possibilities of promoting an environmental education that has in its framework the component of criticality? The results were able to demonstrate how the neoliberal policy renamed the Secretariat, in a process of State responsibility, from a new logic between the public and private spheres. The fragmentation of public management, which occurred in the creation of several instances, sectors, councils, committees, nuclei, as well as the discontinuity of management activities, pulverized the processes and weakened the organization of a more organic management structure. The pedagogical action of the Secretariat, guided by a curricular proposal based on dialectical historical materialism, runs counter to a management more in tune with the neoliberal precepts of the Third Way, which deplete investments in the public sphere and encourage the establishment of partnerships that often are not committed to the challenges of the public school. The public policies of environmental education reflect the process of correlation of forces, in a synthesis originated in the attendance to diverse demands and actors, coming from the educational community, civil society and the political society.

Keywords: Environmental Education, Public Policies, Curricular Proposal, State of Santa Catarina.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ACAPED | Agência de Capacitação Educacional |
| ADR | Agência de Desenvolvimento Regional |
| AMBIAL | Educação Ambiental e Alimentar |
| CDR | Conselho de Desenvolvimento Regional |
| CGO | Colegiados Regionais |
| CIEA | Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental |
| CNIJMA | Conferência Nacional InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente |
| CODEN | Coordenadoria de Ensino |
| COM-VIDA | Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEM | Democratas |
| EMBRACO | Empresa Brasileira de Compressores |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| GERED | Gerência de Educação |
| GEPEB | Gerência de Políticas e Programas de Educação Básica e Profissional |
| GTEA | Grupo de Trabalho de Educação Ambiental |
| LDO | Lei de Diretrizes Orçamentárias |
| LIEAS | Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade |
| LOA | Lei Orçamentária Anual |
| NEA | Núcleo de Educação Ambiental |
| NEAD | Núcleo de Educação Afrodescendente |
| NEC | Núcleo de Educação do Campo |
| NEESP | Núcleo de Educação Especial |

| | |
|------------------|---|
| NEI | Núcleo de Educação Indígena |
| NEPRE | Núcleo de Educação e Prevenção |
| NEQUI | Núcleo de Educação Quilombola |
| OCIP | Organização Civil de Interesse Público |
| ONG | Organizações não-governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OS | Organização Social |
| PAC | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PCSC | Proposta Curricular de Santa Catarina |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNEA | Programa Nacional de Educação Ambiental |
| PNMA | Política Nacional do Meio Ambiente |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROEEA/SC | Programa Estadual de Educação Ambiental |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PPA | Plano Plurianual |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SDR | Secretaria de Desenvolvimento Regional |
| SED | Secretaria de Estado da Educação |
| SEMA | Secretaria Especial do Meio Ambiente |
| SIGEF | Sistema de Gestão Fundiária |
| UCRE | Unidade de Coordenação Regional de Educação |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 01 – Composição de cargos Grupo I | 79 |
| Figura 02 – Composição de cargos Grupo II | 80 |
| Figura 03 – Perspectiva pedagógica: Diagnóstico-equacionamento-ação | 130 |
| Figura 04 – Mapa conceitual da diversidade | 134 |
| Figura 05 – Configuração da gestão dos núcleos na SED | 168 |
| Figura 06 – Organização das temáticas dos núcleos na perspectiva da construção do projeto político pedagógico da escola | 170 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 – Sujeitos envolvidos na aplicação da entrevista em Profundidade | 30 |
| Quadro 02 – Escolas envolvidas na atividade de grupo focal | 31 |
| Quadro 03 – Proposta Curricular e o seu processo de atualização e outras Publicações | 101 |
| Quadro 04 – Investimento em Educação Ambiental na Secretaria de Educação realizado nos últimos cinco anos | 116 |
| Quadro 05 – Critério de escolha para a participação nas atividades de Grupo Focal | 144 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| Principais motivações para a pesquisa | 19 |
| Objetivos | 21 |
| Justificativa | 22 |
| Caminhos teóricos e metodológicos | 24 |
| Limites e possíveis desdobramentos da pesquisa | 32 |
| | |
| 1. O ESTADO CAPITALISTA, POLITICA PÚBLICA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO | 35 |
| 1.1. A crise estrutural do capitalismo e as transformações do Estado | 35 |
| 1.2. O modelo gerencial do Estado – Os preceitos da Terceira Via | 45 |
| | |
| 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA | 55 |
| 2.1. A lógica neoliberal e a educação ambiental no Brasil | 55 |
| 2.2. Críticas ao modelo gerencial, contraponto entre a educação ambiental crítica e a conservadora | 66 |
| | |
| 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA | 77 |
| 3.1. Sobre o objeto de estudo: a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina | 77 |
| 3.2. Uma proposta de educação ambiental histórico-crítica: um panorama histórico | 87 |
| 3.3. A construção das políticas públicas de educação ambiental da Secretaria de Educação de Santa Catarina: uma análise crítica | 105 |
| 3.4. A educação ambiental e a Proposta Curricular de Santa Catarina | 123 |
| 3.5. A materialidade das políticas públicas no âmbito escolar: uma breve proximidade | 138 |
| 3.6. Educação ambiental e políticas públicas na Secretaria de Educação: limites e possibilidades | 166 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 173 |
| REFERÊNCIAS | 180 |
| ANEXOS | 187 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação que tem como objetivo principal a análise da construção da política de educação ambiental na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, demarcando como recorte originário de pesquisa o processo de elaboração da primeira Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC), publicada no ano de 1991. A análise segue até os dias atuais, considerando como marco temporal os demais processos de elaboração e edições de revisão e atualização da proposta. Nesse aspecto, vale ressaltar que todo o conjunto de construção da proposta curricular é válido como referencial para a secretaria, pois nos processos de atualização das propostas não houve mudança no referencial teórico adotado.

A escolha da PCSC como fundamento de recorte e fonte delimitadora de pesquisa foi em função de a proposta curricular, com vinte e quatro anos de percurso, ter-se configurado, para o Estado de Santa Catarina, em um documento com diretrizes e princípios norteadores para a condução dos processos educacionais na rede estadual de ensino. Outro motivo levado em apreciação foi o fato de os movimentos de revisão da PCSC terem o objetivo de sintonizá-la ao seu tempo histórico, às questões mais expressivas ocorridas no campo educacional, seja em nível nacional ou estadual.

Por meio de um estudo de caso, numa perspectiva crítica, buscou-se compreender as diversas determinações que compuseram e compõem o cenário das políticas de educação ambiental na Secretaria Estadual de Educação, numa proposição que teve o fito de analisar as condições objetivas que estão implícitas nesse processo, tendo como referencial epistemológico e metodológico, o materialismo histórico dialético. A adoção dessa concepção epistemológica para a compreensão das políticas públicas teve o intuito de superar as simplificações analíticas usuais ao campo da educação ambiental e, por meio do método dialético, promover a articulação entre diferentes contextos que influenciam a esfera das políticas públicas educacionais, em específico as da educação ambiental. Em outras palavras, superar análises sem historicidade, que tiram a escola do modo de produção e organização social e os sujeitos das relações sociais, caindo em idealizações que não correspondem ao real.

A pesquisa identificou as concepções centrais relacionadas ao que se concebe como uma proposta de educação histórico-crítica para a Secretaria de Educação, consubstanciada na primeira versão da PCSC. Com base nesse aspecto, avançou em uma análise dialética em relação à materialidade da política pública de educação ambiental estruturada pela Secretaria de Educação (órgão gestor central) e os seus desdobramentos na regional de Joinville e nas escolas de abrangência dessa Gerência de Educação. A opção pelo desenvolvimento de pesquisa nas escolas da regional de Joinville foi pelo fato de esta regional ser o campo de atuação profissional da pesquisadora. A ferramenta metodológica adotada para a coleta de dados nas escolas foi a constituição de Grupos Focais. No cenário mais abrangente, as pesquisas bibliográfica e documental deram o suporte para a obtenção dos dados almejados, contando com a Entrevista em Profundidade para a complementação dos dados coletados.

O quadro teórico que viabilizou a compreensão das contradições entre a concepção de educação crítica corporificada na PCSC e a materialidade das políticas públicas de educação ambiental na Secretaria de Educação foram especificamente os relativos às categorias do materialismo histórico dialético: totalidade¹, relação dialética², determinações³, tendo no horizonte de análise a consideração de que os fenômenos estão condicionados social e historicamente. Ainda, visando à superação de análises simplistas e dualistas no que se refere à construção de políticas de educação ambiental, usualmente observadas no campo, as categorias gramscianas de correlação de forças e hegemonia, bem como o

¹ Totalidade aqui, alicerçada sob o ponto de vista do método marxista, é entendida não como sendo “tudo”, nem tampouco como sendo uma base fundadora de “tudo”, mas como um processo que busca “explicar, a partir de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem. Esta remete a um conjunto estruturado de relações mutuamente determinadas e mediadas, que formam uma unidade que permite compreender algo.” (COSTA e LOUREIRO, 2012, Em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000300011&script=sci_arttext, Acesso em 05 de janeiro de 2016)

² A relação dialética, no que concerne ao método, pressupõe não “um retorno, mas, sim, um avanço; é a superação – no sentido dialético de negar e absorver”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 30) Dito de outra forma, é a crítica – uma contraposição, que faz o movimento de reconciliar as contradições a partir da análise. Considera as interconexões entre os elementos que dialogam com o fenômeno, nessa percepção de que este não está isolado, mas, sim, numa conexão indissolúvel.

³ Por determinações compreendem-se “traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; nas palavras de um analista, para Marx, a determinação é um momento essencial constitutivo do objeto. [...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011, p. 45)

conceito de Estado e Sociedade Civil de Gramsci (apresentadas no Capítulo I desta dissertação) também foram utilizados para a compreensão do conjunto das determinações numa perspectiva crítica. No âmbito da educação ambiental, adotou-se como referencial teórico a produção de pesquisadores que assumem a abordagem crítica, os quais utilizam o método marxista para a discussão e a análise dos desafios socioambientais contemporâneos, bem como os relativos ao campo da educação ambiental.

Ainda, no domínio teórico, buscou-se empreender as relações entre os períodos marcados por significativas mudanças no cenário econômico e político mundial e brasileiro, resultantes de processos de crise no capitalismo e as incidências na configuração do Estado e no ideário social. Isto, para identificar as principais questões ligadas à reformulação do Estado, bem como contextualizar o modelo de Estado adotado na atualidade e a influência desse ideário na condução das políticas de educação ambiental. Para tal, outra importante ferramenta teórica foi utilizada para elucidar o contexto da educação ambiental no Brasil e os reflexos na condução das políticas públicas na Secretaria de Educação, foi o conceito gramsciano de sociabilidade. Incorporado à reforma gerencial de Estado empreendida no Brasil a partir dos anos 90, um novo padrão de sociabilidade estabeleceu-se no Brasil, uma reprodução da reforma mundial da sociabilidade do capital, estabelecida no modelo neoliberal.

Sendo assim, com o propósito de apresentar esses dados de forma sistematizada, esta dissertação estrutura-se em três capítulos, além deste. Nesta introdução procura-se fornecer um panorama geral da pesquisa, seguido da apresentação das principais motivações da pesquisadora ao desenvolvimento deste estudo, dos objetivos gerais e específicos, da justificativa e dos caminhos teóricos e metodológicos.

O primeiro capítulo traz a discussão sobre o conceito de Estado e Sociedade Civil à luz da contribuição gramsciana, passando por um breve histórico relacional entre as crises estruturais inerentes ao sistema capitalista e as decorrentes transformações de reforma no Estado, chegando à apresentação das modificações brasileiras na adoção do sistema neoliberal, o modelo de estado gerencial. O objetivo desse capítulo foi situar historicamente as modificações no ideário de sociabilidade, que incorporou os componentes ideológicos do modelo neoliberal. Essa compreensão é relevante, tendo em vista que, a partir dessas mudanças, a

educação ambiental foi uma importante estratégia utilizada a partir da década de 90, como forma de educação política, na disseminação dos pressupostos ideológicos imbuídos desse novo modelo de sociabilidade capitalista.

No segundo capítulo, essa discussão avança engendrando a costura das relações entre a lógica neoliberal, correspondida no Brasil na instituição do modelo gerencial de Estado, o campo da educação ambiental e as políticas públicas delineadas nessa esfera. Nesse aspecto, a Educação Ambiental Crítica possibilita uma análise estrutural, que permite a compreensão da totalidade e das interferências dos fenômenos políticos e sociais, na conjuntura das políticas públicas, neste estudo, direcionado ao ensino formal. A congregação dessas determinantes na análise da educação ambiental no ensino formal, nessa perspectiva crítica, aponta para a superação dos discursos e percepções do senso comum, os quais universalizam a ideia de que a efetivação da educação ambiental na escola está condicionada a fatores relacionados tão somente ao campo da educação, como se não houvesse outros condicionantes, num contexto mais amplo, implicações econômicas, políticas e institucionais.

O terceiro capítulo apresenta o objeto de estudo, partindo de um panorama histórico da construção de uma proposta curricular para as escolas estaduais de Santa Catarina, destacando os principais pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético, contidos nessa diretriz curricular. Além disso, promove um diálogo com os demais documentos de atualização da PCSC e as determinações mais gerais que explicitam a construção das políticas públicas de educação ambiental na Secretaria de Educação. Isto quer dizer uma análise das correlações num âmbito mais abrangente, promovendo a interlocução com condicionantes mais amplos – político, econômico e institucional, bem como num olhar mais focalizado, num empreendimento de análise da materialização das políticas de educação ambiental no ambiente escolar.

Os resultados propiciaram compreender que a educação ambiental apresenta-se desvinculada da realidade das escolas da rede estadual, estruturada em políticas construídas verticalmente, de forma abstrata e idealizadas, sem um diálogo franco com os contextos materiais das escolas da rede. Sob a influência de diversas matrizes ideológicas, as políticas públicas de educação ambiental apresentam-se influenciadas por pressões de diferentes agências públicas e da sociedade civil, distanciadas do contexto educacional como um todo e do projeto

político pedagógico, que ainda é para as escolas, uma estratégia distante do planejamento escolar, visto como um documento burocrático e protocolar. Os processos verticais de construção das políticas públicas promovem uma autonomia relativa à escola e ao educador, num olhar que preconiza a execução de moldes ideais, construídos fora do espaço escolar, a serem implementados pelas escolas. Essa lógica tem em seu direcionamento a composição hierárquica, que considera a centralização dos órgãos educacionais e as suas esferas de poder, numa racionalidade de repasse e execução de ações pré-concebidas, a serem articuladas sob um comando centralizador.

Principais motivações para a pesquisa

Minha inserção na educação ambiental deu-se por acaso. Ocorreu no ano de 2004, no momento em que ingressavam os aprovados no concurso do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, na sua segunda chamada. Assumindo o cargo de Consultora Educacional, fui encaminhada desde o início para trabalhar no setor de Ensino, coordenando a pasta de educação ambiental. Com formação em psicologia, estive em boa parte do período de graduação envolvida em projetos extracurriculares com foco na Psicologia da Educação, cujo referencial epistemológico central estava assentado nas contribuições de Vygotsky. Foram essas experiências na Psicologia Escolar que me motivaram a prestar o concurso público para trabalhar na regional de Joinville da Secretaria de Educação, que ocorreu no ano de 2001.

Desde então, são mais de 12 anos que coordeno as ações de educação ambiental nas 57 escolas da Rede Estadual de Ensino dos 8 municípios de abrangência da Gerência de Educação de Joinville. Essa coordenação compreende o acompanhamento e a avaliação de programas e projetos em nível de política pública, além do planejamento e execução de reuniões, seminários, oficinas, cursos de formação continuada e produção de material educativo e de orientação para essas unidades de ensino. Implica também a assessoria para professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, bem como a avaliação, orientação e o acompanhamento de projetos e programas de entidades privadas e do âmbito da

sociedade civil, em relação a propostas que almejam execução e envolvimento das escolas.

Desde 2012, mediante o lançamento do programa nacional Escolas Sustentáveis e as diretrizes da Secretaria de Educação para a implantação de Núcleos de Educação Ambiental (NEA⁴) nas unidades escolares, essas ações ampliaram-se para uma atuação mais focada na criação e fortalecimento desses grupos nas escolas, com o intuito de desenvolver a descentralização da gestão da educação ambiental, num molde mais participativo e com maior articulação entre as três instâncias educacionais: a Secretaria de Educação, as Gerências de Educação e as unidades escolares. (SANTA CATARINA, 2012)

Durante esse período de implantação dos núcleos, foram direcionados esforços para a composição desses grupos na escola, utilizando-se de reuniões, cursos de capacitação e fornecimento de material referencial de apoio. Em 2014 foi realizado o primeiro diagnóstico com as escolas, organizado em um curso de formação, em que foi oportunizada uma roda de conversa entre professores, membros do quadro pedagógico e alunos que participavam dos NEAs. Também na ocasião foram distribuídos questionários para as escolas, com perguntas que buscavam compreender os êxitos e os desafios no desenvolvimento dessa política na escola. Nesse momento, os participantes levantaram uma série de dificuldades para a implantação dessa diretriz nas escolas, mais especificamente, relacionadas a um número reduzido de pessoas no quadro administrativo e pedagógico das escolas, o que impactava automaticamente na falta de profissionais na coordenação pedagógica, que pudessem assumir a coordenação do NEA na escola. Em outro aspecto, o fator tempo foi também levantado, a sua escassez no âmbito de ofertas de reuniões pedagógicas e de planejamento na escola, o que implicava, na visão dos participantes, em falta de condições para promover as reuniões sistemáticas, implícitas nessa lógica de gestão em grupo.

No entanto, antes mesmo desse encontro de diagnóstico, algumas questões já se faziam ver, relativas às dificuldades na efetivação de implantação dos núcleos nas escolas. Uma delas era perceptível no movimento de resistência de algumas escolas à instituição dos núcleos, quando já declaravam as dificuldades na

⁴ Seguindo a mesma proposta do Ministério da Educação de constituir Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) nas escolas, a Secretaria de Estado da Educação lançou como diretriz para as escolas da Rede estadual, a criação de Núcleos de Educação Ambiental (NEA), buscando fomentar ações em rede de Educação Ambiental intersetorial. (SANTA CATARINA, 2012)

organização da educação ambiental nesses moldes. Da mesma forma, em relação às escolas que afirmavam ter o grupo formado, em boa parte delas observava-se que a educação ambiental não atuava por meio desses grupos, ou seja, o NEA estava formado apenas para título de apresentação “no papel”, mas a articulação da educação ambiental, quando existia, ficava a cargo de apenas um representante na escola.

Diante desse quadro e de outras contradições vivenciadas como coordenadora, senti a necessidade de me dedicar a uma avaliação mais sistematizada em relação às políticas públicas de educação ambiental e o seu desdobramento na escola, com fundamentos teóricos e metodológicos que pudessem auxiliar-me no entendimento desses contextos, de uma maneira mais crítica. Foi este cenário que me levou a me inscrever no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A escolha do curso foi em função do interesse em ser orientada pelo professor Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, que considerei ser a referência ideal para contribuir com um olhar crítico frente às minhas inquietações e na busca de subsídios teóricos para a compreensão da conjuntura em que eu estava inserida. Partilhando do mesmo referencial teórico da PCSC, o materialismo histórico dialético, ingressar no LIEAS (Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade), grupo de pesquisa coordenado pelo professor Loureiro na UFRJ, possibilitou-me aquilo que buscava: a apreensão e compreensão dessas questões de forma mais crítica e orgânica. Apreensão esta que será apresentada nesta dissertação.

Objetivos

Objetivo Geral:

Analisar a construção das políticas públicas de educação ambiental promovida pela Secretaria Estadual de Educação, a partir da elaboração da primeira proposta curricular do Estado de Santa Catarina.

Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar as categorias centrais relacionadas às concepções da proposta de educação histórico-crítica, consubstanciada na primeira versão da PCSC;
- ✓ Examinar as articulações entre a trajetória das políticas de educação ambiental da Secretaria de Educação de Santa Catarina em relação à proposta de educação integral, histórico-crítica, apresentada na Proposta Curricular do Estado;
- ✓ Investigar a materialidade das políticas públicas de educação ambiental estruturada pela Secretaria de Educação (órgão gestor central) e os seus desdobramentos na regional de Joinville e escolas de abrangência dessa Gerência de Educação.

Justificativa

Em primeiro plano, esse estudo justifica-se por fazer parte de um esforço mais amplo de pesquisa, inserindo no debate das pesquisas já desenvolvidas e outras ainda em curso, vinculadas ao campo de trabalho do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este grupo, formado por diferentes profissionais ligados à área de educação ambiental, vem desenvolvendo estudos referentes ao campo, numa atividade que busca um olhar crítico sobre a temática e tem em seu arcabouço epistemológico a contribuição do materialismo histórico dialético. Seguindo o mesmo enfoque e, alinhado ao objetivo dessa pesquisa, o grupo desenvolve estudos com foco na discussão de políticas públicas na área de educação ambiental. No entanto, de forma mais abrangente, esse estudo contribui diretamente com a área de educação ambiental no Brasil, mais especificamente com as pesquisas e os grupos que vêm trabalhando com a discussão e a construção de políticas públicas de educação ambiental no país.

Em termos metodológicos, optou-se pelo estudo de caso⁵, com o intuito de construir e apresentar, de forma sistemática e crítica, o percurso do desenvolvimento das políticas de educação ambiental na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. No que diz respeito à importância desse empreendimento, desenvolver uma ação nessa conjuntura, dentro dos rigores de uma pesquisa científica, pode auxiliar para um olhar crítico sobre essa caminhada e proporcionar uma maior compreensão do papel da Secretaria enquanto gestora e promotora de políticas públicas de educação ambiental no ensino formal, junto às suas mais de mil e oitenta escolas da rede estadual catarinense.

Para mais, essa pesquisa justifica-se pela sua contribuição científica. Neste sentido, ressalta-se o ineditismo do foco de estudo, uma vez que não foram encontradas pesquisas referentes às políticas de educação ambiental na Secretaria de Educação da rede estadual de Santa Catarina. Foram localizadas apenas pesquisas cujo enfoque de análise estava na dimensão da proposta curricular. Para chegar a esse resultado, foi realizada uma busca em diversos bancos de dados de produção científica, conforme consta no Anexo 01, envolvendo expressivas universidades de Santa Catarina – públicas e privadas, e no banco de dados da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ressaltando em outro aspecto sobre a abordagem científica, este estudo pode contribuir junto aos atores que trabalham na Secretaria, nas regionais de ensino e nas escolas da rede, em uma compreensão mais clarificada desses processos, os avanços e dilemas, podendo, assim, produzir aprendizados significativos para esses que estão diretamente ligados a essa atividade e para outros que possam interessar-se pelo tema.

Tendo a PCSC como um dos documentos de análise para mapear o desenvolvimento das políticas públicas na área da educação ambiental, evidencia-se também, como justificativa deste estudo, a importância do percurso dos vinte e quatro anos da Secretaria de Educação na construção de uma proposta curricular para as escolas da rede. Nessa perspectiva, este estudo pode também contribuir com dados para um aprofundamento em pesquisas futuras, a respeito da gestão dessas políticas e outros que tenham um foco de assunto que esteja alinhado.

⁵ É um método de investigação qualitativa, que “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes.” (YIN, 2015, 02)

Buscar desvelar os meandros e canais de influência para o desenvolvimento das políticas de educação ambiental, seja por intermédio das próprias diretrizes da PCSC, seja por outros determinantes que incidem nessa gestão, é de importância singular para entender esse processo.

Caminhos teóricos e metodológicos

Os filósofos se limitavam a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo. (MARX e ENGELS, 1989, p. 14)

Quando nos deparamos com a questão do método científico, automaticamente ficamos frente a frente com a problemática que envolve o conhecimento e a relação entre o sujeito e o objeto no processo de produção científica. Entre essas e outras questões, o rigor teórico, atrelado a uma concepção de mundo, é determinante na condução do percurso metodológico para a busca da compreensão do objeto a ser estudado.

Em outras palavras, é importante destacar que o conhecimento está inserido em um campo heterogêneo, com concepções diferenciadas de mundo, que diversificam também os padrões e o caminho metodológico de cientificidade. Isto quer dizer que, embora todo processo científico seja, por significação, um movimento de descobrimento, de exploração para a compreensão de algo ainda velado à razão, a escolha da trajetória de pesquisa está diretamente vinculada a uma forma, situada num tempo histórico, de pensar o social, a ideia de sujeito e a relação com o mundo natural, isto é, a relação homem e natureza. Isto significa que a maneira de conceber a história, a sociedade, os sujeitos e sua relação com esses elementos, determina a escolha da condução metodológica numa pesquisa científica.

Considerando esses aspectos, este estudo destaca o materialismo histórico dialético como abordagem investigativa, as determinantes no processo metodológico que decorrem desse estatuto, tendo em vista as categorias essenciais deste aporte

teórico e metodológico. Neste enfoque, ressalta-se o caráter ontológico⁶ (histórico e social) e o caráter dialético do método. Isto quer dizer que, para esse campo epistemológico, pensar a realidade implica considerar que esta é fruto de diversas mediações, determinadas pela conjuntura histórica que está inserida e, portanto, pressupõe compreendê-la dentro de uma totalidade histórica, na qual está em jogo uma rede de dinâmicas complexas: sociais, políticas, econômicas, que engendram e compõem essa realidade. Dentro dessa corrente, partilhando da mesma perspectiva, está a Educação Ambiental Crítica, que considera a necessidade de repensar as relações socioambientais de maneira mais estrutural. (LOUREIRO, 2012)

A partir desse entendimento, em que se demonstra a premência de uma análise que faça as relações entre os vários elementos que dialogam com o objeto de investigação, neste estudo, em se tratando de políticas públicas, considerou-se imprescindível, em primeiro passo, conceituar Política Pública, Estado e Sociedade Civil, com base no quadro teórico escolhido. Por conseguinte, adotou-se como referência conceitual e de análise a contribuição de Antônio Gramsci, estendendo a aplicação de sua produção teórica e metodológica, para outras categorias, a saber: as categorias da hegemonia, correlação de forças e sociabilidade.

Por Estado “deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil.” (GRAMSCI, 2000, vol. 03, p. 159) Isto é, concebê-lo em uma composição ampliada, o que Gramsci denomina de Estado ampliado ou integral⁷. Nesta formulação, a ideia de consenso está implícita, uma vez que coloca nessa dimensão a percepção complexa dos direcionamentos de diferentes agentes e atores – os aparelhos privados de hegemonia, numa direção de disseminar para as diversas classes da sociedade um modelo de sociabilidade que seja de interesse da classe dirigente. Nesse ínterim, partilhando da ideia de uma sociedade diversa e contraditória por essência, Gramsci apresenta, nessa problemática do Estado ampliado, a categoria de correlação de forças, atravessada pelos contextos econômico e ideológico, na dinâmica da luta de classes.

A concepção gramsciana de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil) é, portanto, um campo de intensas relações de força, espaço de disputa da hegemonia e de luta de classes. O momento unificador entre sociedade política e sociedade civil se expressa na realização da supremacia por um determinado grupo social, através

⁶ O caráter ontológico do processo de apreensão do objeto pressupõe a compreensão de uma existência objetiva, de uma essência, de uma “coisa em si” que está para além de sua aparência fenomênica.

⁷ Considerado também como Estado burguês, ⁷ conflito entre diversos agentes que disputam a hegemonia.

do domínio ou da direção intelectual e moral. A relação de supremacia mais consensual e menos coercitiva é própria da correlação de forças entre as classes sociais na disputa pela hegemonia em diferentes conjunturas. (OLIVEIRA e TRESCASTRO, 2012, p.17)

Como 'governo', o Estado também é dirigente no viés da coerção, por intermédio dos aparelhos coercitivos, além dos hegemônicos, formando essa dupla natureza na sua noção geral.

Na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (GRAMSCI, 2000, vol. 03, p. 152)

Nessa coalisão ou unidade dialética entre o Estado e a sociedade civil e seu papel sedimentado em conjunto como ordenador da difusão de uma determinada ideologia, nesta pesquisa ponderou-se na composição de análise: o seu papel 'Edugador'. Como explicita Gramsci (GRAMSCI, 2000, vol. 03, p. 65), o "Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente." Essa classe dirigente é a classe burguesa, que "põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se 'educador'." (GRAMSCI, 2000, vol. 03, p. 171)

Nessa composição política e de educação política em que o Estado em conjunção com a sociedade civil busca estratégias educativas e formativas, com vistas ao consenso, foi significativo ter em mente nesta pesquisa os processos não-aparentes nessa conjuntura, os que se universalizam e conservam a hegemonia, os voltados a ações de conformação da sociedade, de novos tipos de humanidade. Essas ações, denominadas por NEVES (2013, p. 02) de "Pedagogia da Hegemonia", colocam em evidência o pano de fundo de disseminação da pedagogia do consenso, com vistas a um novo tipo de sociabilidade a serviço do capital.

O termo Pedagogia da Hegemonia está vinculado à formulação de Gramsci de Estado Ampliado e Educador, decorrente da politização da sociedade civil e do reaparelhamento do Estado, com vistas ao domínio da direção cultural, intelectual, política e ideológica, de modo a elaborar um novo ideário que contemple um novo tipo de homem, adequado a um novo tipo de trabalho e processo produtivo, na lógica neoliberal.

Desse modo, sendo o objeto de estudo as políticas públicas de educação ambiental, o conceito de Estado adotado neste estudo considera-o como sendo esse movimento de um todo e complexo de atividades, no qual se configura em dinâmica e entrelaçamento com a sociedade civil, também complexa, ou seja, o Estado para além da sociedade política. Nesse sentido, conforme afirma Gramsci (2000, vol. 03, p. 212), o “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados.”

No que concerne à política pública, nessa perspectiva, a ênfase ficou nas discussões e na análise a respeito da preservação do caráter público da política, apresentando a dialética do traço privatista e particularista das políticas públicas. As análises empreenderam os estudos teóricos relacionados ao conceito ideológico, político e histórico da construção e operacionalização das políticas.

Com referência à categoria de sociabilidade, considerou-se necessário colocar em pauta nos procedimentos de análise a compreensão de que há, no bojo da dinâmica social, um processo de educação social que se opera no campo ideológico, por intermédio de regras reais e simbólicas que, de forma recíproca, se vinculam às constituições das individualidades, subjetividades, por meio de valores, representações e a construção de um imaginário, os quais influenciam de forma mais abrangente as experiências sociais, históricas e culturais dos seres humanos. Seguindo essa linha, a análise das políticas públicas de educação ambiental considerou os fatores relacionados à reeducação social, com o intuito de promover a dialética na compreensão dessas políticas, em relação à lógica da construção do novo padrão de sociabilidade do capital, aqui no Brasil materializado pela sociabilidade neoliberal da Terceira Via, que será apresentado de forma mais detalhada no primeiro capítulo desta dissertação.

Retomando a discussão do materialismo histórico dialético enquanto método de pesquisa, novamente ressaltando o caráter científico, apreciou-se sobre a importância de contextualizar os acontecimentos historicamente produzidos, nessa conjuntura da Terceira Via e, de forma mais ampliada, acerca de processos de reordenação do Estado nos contextos de crises capitalistas. Nesse aspecto, André Martins lembra que,

A sociabilidade é uma construção histórica produzida coletivamente, envolvendo relações de poder e refletida em cada sujeito singular por diferentes mediações, expressando, assim, um ordenamento mais ou

menos comum sobre as formas de sentir/pensar/agir. MARTINS, Em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socneo.html>, Acesso em 11 de setembro de 2016.

A organização dessas categorias teóricas e metodológicas na construção da estrutura analítica desse estudo teve a finalidade de apreender o objeto de estudo em sua totalidade, num esforço com enfoque ontológico de ultrapassar as percepções do senso comum, sempre fragmentada e desconectada da realidade objetiva. Isto significa pensar, no que diz respeito à eleição dos caminhos metodológicos de pesquisa, que as escolhas e instrumentos concebidos neste estudo, não seguiram uma lógica *a priori*, mas sim, foram tecidos a partir da singularidade e particularidades do objeto – a Secretaria de Educação de Santa Catarina e as políticas de educação ambiental.

Sendo assim, a partir desse entendimento e das categorias apresentadas, o caminho metodológico desta pesquisa foi edificado utilizando-se de duas estratégias metodológicas essenciais, a pesquisa documental e a coleta de dados em campo.

A análise documental foi empreendida em duas frentes de pesquisa. A primeira, relacionada aos processos mais abrangentes da educação catarinense, levou em conta as articulações entre a proposta curricular, os pressupostos teóricos e filosóficos acerca do entendimento pedagógico de educação da secretaria e o desenvolvimento dos processos de gestão e das políticas em sua materialidade, buscando, com isso, um confronto dialético analítico. Para esse confronto dialético, situando o entendimento dos condicionantes implicados na concepção histórico-crítica como proposta de educação para a secretaria, a primeira PCSC publicada no ano de 1991 foi cuidadosamente estudada, no intuito de se extrair desta as categorias do materialismo histórico dialético enquanto fundamento epistemológico. Além disso, pretendeu-se nesta análise identificar a forma como está concebida, nesta versão da proposta, a operacionalização desses fundamentos na prática pedagógica escolar. A escolha da primeira proposta curricular como eixo primordial de análise foi em função das características do próprio documento, que se mostra na dimensão de um instrumento de trabalho para a secretaria e procura traçar uma linha única para a compreensão dos aspectos filosóficos e de organização dos conteúdos disciplinares para a educação estadual.

A partir dessa leitura, com o propósito de apreender as mudanças ocorridas no tempo e perceber as principais controvérsias e influências ocorridas nas

posteriores versões, foram mapeadas todas as publicações da PCSC, para posterior leitura. Por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, fundamentadas nesse referencial documental coletado, foram examinados os pontos substanciais de mudança na proposta educacional em relação às categorias do materialismo histórico dialético, apreendidas da primeira versão, mas com enfoque maior para a análise na apresentação e no conteúdo das orientações acerca da educação ambiental.

Ainda no âmbito metodológico da análise documental, foram pesquisados documentos relacionados às políticas públicas de educação ambiental (instrumentos orientadores, comunicações internas, ofícios, apresentações em slide), que pudessem auxiliar na síntese de compreensão do entendimento da Secretaria a respeito da educação ambiental para as escolas da rede. Também foram reunidos e analisados documentos associados à gestão da Secretaria, mudanças organizacionais e componentes orçamentários, com a finalidade de observar as interferências nas políticas de educação ambiental.

Nas ações de campo optou-se pela realização da entrevista em profundidade, com o objetivo de colher dados a partir de lacunas (questões) encontradas na análise documental. Para tal, foram definidos atores-chave para a busca dos dados almejados, demonstrados no quadro abaixo. A entrevista em profundidade é uma técnica qualitativa que permite que o pesquisador busque informações, percepções e experiências dos entrevistados, de modo a explorar assuntos pertinentes, previamente selecionados, para então analisar essas informações e organizá-las de forma estruturada. Segundo Demo (2001), esta técnica, com base em pressupostos epistemológicos definidos pelo investigador, permite que o pesquisador recolha as respostas a partir da experiência subjetiva do entrevistado e selecione previamente os conteúdos, por se entender que esta fonte possa fornecer informações que se deseja conhecer. Nesse aspecto, o pesquisador pode ajustar as suas perguntas livremente, de maneira que possa elucidar o como e o porquê de um determinado curso de ação.

Quadro 01 – Sujeitos envolvidos na aplicação da entrevista em profundidade

| Nome | Relevância | Tema | Data/ Duração |
|------------------------------|---|---|---|
| Paulo Hentz | Coordenador de ensino à época da construção da primeira PCSC | Construção da Proposta Curricular de SC | 14/09/16 1h28min de duração |
| Juares da Silva Thiesen | Participante da coordenação de diversas versões da PCSC | Construção da Proposta Curricular de SC | 20/09/16 54min de duração |
| Maria Benedita da Silva Prim | Coordenadora do Núcleo de Educação Ambiental do NEA SED | Políticas de EA da Secretaria e NEA/SED | Não ocorreu ⁸ |
| Clarice Zanetti | Integrante do Núcleo de Educação Ambiental da Secretaria e responsável pelo PDDE Escolas Sustentáveis | Políticas de EA da Secretaria | 14/06/16 53min de duração |
| Marilene da Silva Pacheco | Supervisora do Setor de Gestão em Rede | Articulação entre as políticas da SEC e proposta curricular (Educação Integral) | Não ocorreu ⁹ |
| Julia Siqueira da Rocha | Supervisora do Setor de Políticas Educacionais | Articulação entre as políticas da SEC e proposta curricular (Educação Integral) | 20/09/16 Dividida em dois momentos de 24min cada |

Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas, utilizando como referencial metodológico para a transcrição as normas apresentadas em Marcuschi (1986). Além disso, as impressões e hipóteses foram devidamente anotadas, para posterior observação dialética em relação às demais informações coletadas na pesquisa documental e aos questionamentos previamente levantados, os que se pretendia obter na entrevista em profundidade.

Para a coleta de dados mais aprofundados a respeito das políticas públicas de educação ambiental no ambiente escolar elegeu-se como estratégia metodológica a formação de grupos focais nas escolas, por amostragem, seguindo critérios definidos a partir dos resultados de análise empreendida em um diagnóstico realizado pela Gerência de Educação no início deste ano, o qual envolveu todas as escolas da regional, as 57 escolas de abrangência da região de Joinville. Sendo

⁸ Foi encaminhado e-mail no dia 29 de agosto de 2016, solicitando a entrevista e acertada a data para o dia 14 de setembro de 2016, contudo no dia 9 de setembro de 2016 a participante comunicou, também via e-mail, sobre a impossibilidade de auxiliar na entrevista, devido a um chamado urgente do Secretário Estadual de Educação, para realizar uma tarefa no interior do Estado. No dia 20 de setembro de 2016 foi solicitada pessoalmente a entrevista, mas a participante já tinha reunião marcada neste dia. Entretanto, a participante forneceu em forma de documento, as informações que seriam solicitadas via entrevista: o histórico do NEA na Secretaria.

⁹ Essa entrevista foi solicitada via e-mail no dia 28 de agosto de 2016, mas não houve a resposta deste e-mail. Após contato telefônico, a assessora da participante informou que o assunto estava relacionado a outro setor: o Setor de Políticas Educacionais e que já havia sido feita a comunicação e encaminhamento para este setor responsável.

assim, foram escolhidos os municípios de Joinville e São Francisco do Sul, sendo levada em consideração, para esse recorte, a existência dos Núcleos de Educação Ambiental (NEA) nas escolas: Joinville por ter um maior número de NEAs constituídos e São Francisco do Sul por conta de a grande maioria não possuir os núcleos constituídos.

Quadro 02 – Escolas envolvidas na atividade de grupo focal

| Escola | Critério de escolha | Público-Alvo |
|------------------------------------|---|---|
| Joinville Escola “A” | Por declarar que as ações estão muito positivas, que não há dificuldade de ação de educação ambiental na escola. | Equipe gestora, integrantes do NEA e professores da escola. |
| Joinville Escola “B” | Por declarar ter dificuldades na organização das ações por meio do NEA e do currículo escolar e desenvolver um projeto privado na escola. | Equipe gestora, integrantes do NEA e professores da escola. |
| São Francisco do Sul Escola “C” | Por declarar já ter ações de educação ambiental em desenvolvimento. | Equipe gestora e docente da escola, contando também com a representatividade de alunos. |
| São Francisco do Sul Escola “D” | Por apresentar uma lista de precariedades na escola, a qual dificulta, segundo a escola, na dedicação para o desenvolvimento das políticas de educação ambiental. | Equipe gestora e docente da escola, contando também com a representatividade de alunos. |

O grupo focal é uma estratégia metodológica adotada em pesquisas qualitativas, podendo ser utilizada como estratégia principal ou complementar de coleta de dados, cujo objetivo é apreender percepções, perspectivas e questões subjetivas relativas a um determinado objetivo de estudo. É uma forma de entrevista com grupos, que evidencia a interação e a comunicação, com a finalidade de obtenção de dados formulados de forma mais precisa. Com a possibilidade de envolver diferentes atores, de diferentes hierarquias e representatividades num ambiente de estudo, mas que tenham vínculo por meio do objeto de pesquisa, o uso de grupos focais, combinado a outras técnicas de coleta de informações, favorece a compreensão dos fenômenos de forma mais dinâmica e complexa, uma vez que valoriza a visão de sujeitos e contextos diversos.

Para a aplicação das entrevistas em profundidade e dos grupos focais, tendo em vista o envolvimento de sujeitos humanos na pesquisa, foi encaminhada

solicitação de aprovação ao Comitê de Ética, por intermédio da Plataforma Brasil. O projeto de pesquisa foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e aprovado mediante o parecer nº 1.592.286, de 15 de junho de 2016.

Limites e possíveis desdobramentos da pesquisa

As questões relativas às possibilidades e limites de pesquisa estão diretamente ligadas ao objeto de análise, ou seja, à captura das determinações mais gerais e essenciais do objeto. No entanto, dentro do contexto científico, do materialismo histórico dialético, é importante ressaltar que o objeto está inserido numa conjuntura histórica e social e, portanto, sujeito às dinâmicas e à transitoriedade dessa condição. Elucidando esse aspecto, sob a ótica do rigor científico do ponto de vista do materialismo histórico dialético, Chasin esclarece que,

a subunção ativa aos escritos investigados é sempre ponto de partida e passo fundamental no autêntico procedimento de rigor; por isso mesmo, não perde de vista a íntima vinculação dos mesmos à trama real e ideal dos quadros temporais à qual pertencem, e com a qual estabelecem liames complexos de confluência e ruptura, num amplo gradiente de complicadas variações, que em outros passos exige esclarecimento. (CHASIN, 2009, p. 40)

Com a propositura de capturar a “lógica das coisas”, nessa dimensão ôntica, há na pesquisa um limite implícito, que diz respeito à impossibilidade de o pesquisador cercar-se em suas categorias de análise, de todas as particularidades que compõem as diversas totalidades que interagem com o fenômeno. Isto, devido a este caráter transitório e relativo a um tempo histórico, em que o real se movimenta e, por isso, não há como apreendê-lo no seu sentido absoluto. Entretanto, é possível apreendê-lo em sua totalidade, ou seja, com respeito às categorias colocadas pelo materialismo histórico dialético e pelo esforço metolológico e metódico do método, apreender as múltiplas e principais determinações do objeto de estudo, no tempo histórico de pesquisa. Por meio do método é possível estabelecer certas configurações de estabilidade ou compreender os processos mais estáveis que configuram a realidade, permitindo, assim, afirmar apontamentos conclusivos alusivos ao objeto de pesquisa.

Dessa maneira, na dimensão do complexo examinado, segundo essa lógica, inerente a um dinamismo em suas conexões, esta pesquisa, mesmo determinada em um caráter processual e transitório (porque histórico) acerca dos resultados de análise, conseguiu apreender a totalidade em seus principais complexos racionalmente compreensíveis e estabelecer conexões lógicas, que explicam processos mais estáveis, que configuram a realidade.

No que diz respeito aos processos limitantes observados, do ponto de vista objetivo e metodológico, eles ocorreram, essencialmente, pela conjuntura dos fatores tempo e pela ausência ou dificuldade de acesso a alguns materiais documentais. O fator tempo, relacionado aos prazos ligados ao programa de mestrado e levando em conta a densidade das determinações pesquisadas, dificultou um aprofundamento maior em questões circundantes, mas determinantes na conjunção das políticas públicas de educação ambiental, como o caso da composição e mudanças na administração pública do Estado e na estrutura organizacional do órgão gestor da secretaria e suas regionais. Um mergulho maior nesses meandros possibilitaria elucidar com mais detalhes a forma como essa dinâmica incide nas decisões e construções das políticas públicas. Entretanto, mesmo não tendo sido possível apreender os processos subjetivos de correlação de forças de interesses diversos na construção do novo modelo da administração pública do Estado e na formatação organizacional da Secretaria de Educação, já foi possível, nessa investigação, observar e traçar algumas análises a respeito da incidência dessas mudanças no desenvolvimento das políticas públicas.

Sobre as análises das políticas na materialidade das escolas, tendo em conta a amplitude da pesquisa e o montante significativo de material empírico nesta investigação na ponta do processo, no desenvolvimento da educação ambiental nas escolas da rede estadual, o limite de pesquisa ficou vinculado a questões temporais, relacionadas aos prazos vinculados ao programa de mestrado. Nesse aspecto, a construção desse momento de pesquisa e as análises nessa conjuntura, acabaram por ficar mais genéricas em relação ao tratamento do conjunto da discussão, o que impõe, nesse aspecto, o desdobramento de novas pesquisas.

Uma outra perspectiva que não foi aprofundada, por não se configurar como objetivo dessa pesquisa, mas que pode ser fruto de novas análises, é o entedimento de quais intelectuais orgânicos (a partir da categoria de Gramsci) estiveram nessa dimensão de construção da configuração do Estado e da Secretaria de Educação,

processos que incidem na dimensão das políticas públicas educacionais e em consequência, nas políticas de educação ambiental. Como uma síntese que apresenta as principais determinações que compõem a totalidade da construção das políticas públicas de educação ambiental na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, esse estudo auxilia como subsídio para esse aprofundamento, em temas que podem elucidar mais detalhadamente o processo de correlação de forças da construção do quadro da gestão educacional de Santa Catarina, relacionado-a à sua proposta crítica de educação, entendendo quais foram esses caminhos e os sujeitos que estiveram atuando mais diretamente nessa construção.

Outra possibilidade de desdobramento de pesquisa seria mapear as influências dos setores do empresariado e de outras agências da sociedade civil, na construção das políticas ou na atuação direta nas escolas da regional de Joinville. Esse dado apareceu nos diagnósticos promovidos pela GERED e nas atividades de pesquisa desenvolvidas nas escolas, sendo destacadas grandes empresas, que têm desenvolvido ações nas escolas há mais de duas décadas. Entender quais influências desses contornos nas escolas, indicariam os caminhos de disseminação do ideário da Terceira Via, na nova conformação de sociabilidade do capital.

Outro aspecto identificado e interessante que se evidenciou a partir das análises feitas nesse estudo e que pode servir como base para um aprofundamento em pesquisas futuras, foi o contexto curricular consubstanciado em uma proposta histórico-crítica na Secretaria de Educação. Identificar quais as principais controvérsias entre uma proposta curricular crítica e o modelo gerencial de Estado materializado na ação de gestão da Secretaria mostra-se como um possível caminho de investigação a se seguir, considerando, nesse contexto, os campos mais amplos de influência na construção curricular. Nesse aspecto, é importante buscar compreender a incidência dessas influências macro na ação curricular da escola, na ação do professor, num entendimento de que a seleção dos conhecimentos e saberes reflete as correlações de forças que permeiam esse processo e formam uma síntese, que é empreendida a partir de contextos mais amplos, nacionais e internacionais, inclusive, até o desenvolvimento da micropolítica, por meio da ação docente.

1. O ESTADO CAPITALISTA, POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

1.1. A crise estrutural do capitalismo e as transformações do Estado

Neste capítulo apresenta-se a dialética entre os processos de crises sistêmicas no capitalismo e as transformações ocorridas no Estado, com o intuito de compreender as modificações de sociabilidade empreendidas a partir do reordenamento social, político e econômico, característico do modo de produção capitalista. Esse entendimento permite contextualizar as circunstâncias que serão tratadas na segunda parte deste capítulo, que vai discorrer especificamente sobre o modo de sociabilidade pertinente ao modelo de Estado gerencial, empreendido no Brasil. Do ponto de vista do objeto de pesquisa, essa discussão possibilita transcender uma visão dualista acerca da construção de políticas públicas, uma vez que demonstra o quadro de forma mais ampliada, no que diz respeito ao modo de produção capitalista e à sua incidência nos direcionamentos no Estado e, conseqüentemente, no contorno das políticas públicas.

Nessa linha, antes de tudo, cabe esclarecer qual a compreensão do conceito de crise que, nessa conjuntura, estende-se para além de uma visão estritamente relativa à instabilidade econômica, a um processo cíclico mais abrangente, intrínseco ao desenvolvimento capitalista. Dito de outro modo, compreende-se que as características e transformações que ocorrem no capitalismo estão inseridas como funções próprias do fluxo do exercício do sistema, como modo fundante e como motor que movimenta o seu funcionamento. Nesse sentido, o termo crise está atribuído a uma configuração mais complexa, em que ao mesmo tempo é crise econômica, política, ideológica, hegemônica, sentido em que se considera uma condição particular a que Poulantzas (1975, p.6) denomina de “condensação das contradições”.

o primeiro problema subjacente à constituição do conceito de crise: [...] não é menos necessário reservar a este conceito o campo de uma situação particular de condensação das contradições. O que quer dizer que os elementos da crise existentes permanentemente na reprodução do capitalismo

devem ser tomados em função das transformações próprias ao estágio e à fase que atravessa o capitalismo, mas que no interior desta periodização dispõem-se as situações de condensação das contradições que podemos designar como crises. (POULANTZAS, 1975, p. 06)

Dessa forma, falar sobre o sistema capitalista pressupõe considerar que os cenários de crises são inerentes a ele, em uma condição em que se concebe a existência de uma contradição intrínseca ao modo de produção capitalista. Os componentes genéricos de crise estão implicados entre si, presentes e em permanente ação. Em outras palavras, o capitalismo obedece a uma dinâmica de configuração cíclica, em que ocorrem épocas de expansão e prosperidade, momentos de superprodução, seguidos de períodos de crise e depressão, para então voltar a haver uma fase de recuperação e retomada do crescimento. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011) Nessa contextura,

a crise não representa um momento de 'falha' ou 'doença' do modo de produção capitalista, ela faz parte da dinâmica capitalista, e cumpre duas funções: a) em primeiro lugar, a crise é um resultado, uma consequência intrínseca do próprio desenvolvimento capitalista; b) em segundo lugar, a crise é a causa, o motor, da recuperação econômica e da retomada da taxa de lucro. (MANDEL, 1977, p.326)

Aprofundando esse aspecto, Harvey (2011) correlaciona as emergências das crises no sistema às contradições do capital, o paradoxo entre mercadoria e capital, as suas contradições internas, tendo em conta que todo o movimento capitalista e a contradição essencial da acumulação capitalista são contornados pelo mesmo movimento de circulação do capital. A superacumulação de capital é o retrato externo das contradições, superadas momentaneamente a partir de mecanismos de ajustes no sistema, o primeiro desses, a desvalorização do capital. Essa mobilidade cíclica, operada pela supervalorização e desvalorização do capital como valor em movimento, ganha energia por meio de uma busca contínua de ampliação e expansão. Entretanto, nesse horizonte, em se tratando do conceito de crise, é imprescindível pensar que esta não se apresenta de forma simples e estática, mas como uma crise estrutural, expressando-se também no conjunto das relações sociais.

A partir dessa concepção, considerou-se importante, na primeira parte deste capítulo, empreender uma breve contextualização, por meio de uma narrativa histórica relativa ao comando do capital nos séculos XX e XXI, períodos em que ocorreram duas grandes crises no capitalismo. O objetivo

dessa explanação é contextualizar as relações existentes entre o sistema capitalista e as respectivas reconfigurações no Estado e as suas implicações no meio social. Além disso, buscou-se traçar um pano de fundo para as discussões posteriores acerca da materialização das políticas públicas, por meio de uma explanação dialética a respeito das particularidades desses momentos históricos e os diferentes desdobramentos que ocorreram para auferir a recuperação e a estabilidade do sistema.

Na primeira, situada no contexto posterior à segunda grande guerra mundial, em 1945, na fase do capitalismo monopolista, diferentes arranjos foram adotados para a estabilização no padrão de acumulação. Nomeado por Harvey (1999) de Regime de Acumulação Fordista/Keynesiano, esta etapa é marcada pela influência do pensamento de Keynes¹⁰, que compreende o papel do Estado como intervencionista para a busca do equilíbrio do sistema socioeconômico. Esta época foi marcada também pelo modelo industrial de linha de produção em massa, desenvolvida por Henry Ford¹¹. O Estado Keynesiano, chamado também de *Estado de bem estar social*, reporta-se ao entendimento da necessidade de uma intervenção estatal para a promoção de uma nova estratégia hegemônica, em que, perpassadas por demandas trabalhistas, incorrem no estímulo à consolidação do processo de industrialização, de forma a privilegiar a concentração e a acumulação de capital em grandes empresas, por isso, o termo monopolista.

Com a finalidade de desenvolver um novo tipo de racionalidade, com o intuito de favorecer o desenvolvimento comercial e industrial, nesse contexto de criação de uma nova ordem hegemônica, o *Estado de bem estar social* “passa a intervir no controle das relações capital-trabalho, subvencionando o consumo, garantindo a reprodução da força de trabalho, a expansão da acumulação capitalista, e respondendo a algumas demandas sociais.” (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p. 161) Assim, o Estado transita entre terrenos diferentes e acolhe demandas antagônicas entre criar condições para o crescimento da indústria local e a acumulação do capital e atender aos anseios trabalhistas. Do ponto de vista do processo produtivo, o modelo linha de montagem ou produção em massa desenvolvida por Ford, marca o período

¹⁰ Keynes (John Maynard) foi um economista britânico, cuja contribuição na esfera econômica se deu no campo da macroeconomia moderna.

¹¹ Henry Ford foi o fundador da Ford Motor Company, primeiro empresário a aplicar um modelo de indústria de linha de montagem em série.

Keynesiano de reorganização do Estado e de recuperação da estabilidade do sistema capitalista. Por meio de um diferencial de produtividade que consolidou a ampliação das formas de monopolismo e imperialismo, num cenário de desenvolvimento técnico-científico, modificações no modo de produção em série foram empreendidas com a inserção de equipamentos e máquinas que substituíram o trabalho braçal do operário, resultando, assim, em uma nova lógica entre capital-trabalho e entre produção-consumo.

Nesse aspecto, o *Estado de bem estar social*, interveio no estímulo ao consumo por meio do aumento de direitos trabalhistas e no suporte à indústria, socializando os custos necessários para a manutenção e a reprodução da força de trabalho. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011) Nessa perspectiva, em uma aliança firme entre o Fordismo e a ótica Keynesiana, as sociedades capitalistas buscaram novas concepções de uso e poderes do Estado, que acabou por assumir novos papéis e construções de novos comandos institucionais.

Do ponto de vista hegemônico, outra forma de se posicionar enquanto sujeito de consumo foi estimulada, o *American Way Of Life*. Para além do entendimento das estratégias anti crise do capital e a intervenção no Estado, bem como o modo fordista de produção, houve mudanças nessa mesma linha ou, alinhada a isso, no terreno hegemônico-cultural: uma nova estética estimulada pela hegemonia imperialista (cultural) dos Estados Unidos. O *Amerian Way Of Life* situa-se num período de ampliação e consolidação do monopolismo e do imperialismo, processos que atuaram como divisor de águas na história do capitalismo e que produziram uma relação direta entre a produção e o consumo. A produção em massa necessitava de um mercado de consumo em massa.

Nesse entendimento, Gramsci atenta para uma nova racionalização que “determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo.” (COUTINHO, 2011, p. 328) Procedimentos empreendidos no campo da reorganização do Estado caminharam dialeticamente com novas estéticas, novos desenvolvimentos e uma nova visão de mundo. Deste modo, o *American Way Of Life* foi a expressão hegemônica de reajustamento da crise do capital na sua fase monopolista, vinculado ao Regime de Acumulação Fordista/Keynesiano, entendendo que essas mediações de produção de hegemonia e consenso estão atreladas à construção de uma determinada visão de mundo, da

naturalização de um modo de ser, como se não houvesse outras formas de se colocar na sociedade.

Do ponto de vista do Estado e de sua reconfiguração, esses processos de construção de um ideário hegemônico estão relacionados à complexificação das relações de poder (socialização da política) e embates entre interesses no cenário do capitalismo, em que o Estado, juntamente com a sociedade civil, assume a função de dominação hegemônica, que compreende o domínio de uma classe pela outra, por intermédio de um conjunto de aparelhos de coerção, atrelados a uma função de produzir um consenso e aceitação dos setores subalternos. Essa perspectiva está atrelada à concepção conceitual de Gramsci acerca de Estado, que o concebe de forma ampliada (Estado Ampliado ou Integral), uma vez que este estabelece uma relação associada à sociedade civil no desenvolvimento dessas configurações hegemônicas. Explicitando o que Gramsci desenvolve conceitualmente sobre sociedade civil, este a considera como

uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igrejas, etc.). É uma das esferas sociais em que as classes organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p. 43)

Sendo assim, o Estado Ampliado é uma conjunção entre a sociedade política e a sociedade civil, em que a primeira está relacionada diretamente à esfera estatal, que impõe de forma coercitiva a dominação, bem como promove o consenso. Este consenso ou consentimento é também disputado na sociedade civil por intermédio dos aparelhos privados de hegemonia, que buscam a hegemonia dos seus projetos de sociedade. É nessa dinâmica que se produz o consenso e que o exercício de poder ocorre por meio da relação de hegemonia, um processo educativo em que uma ideologia – valores e normas burguesas – é naturalizada, segmentada e apartada da realidade, de jeito que esses valores e crenças sejam colocadas na sociedade como imutáveis, como processos a-históricos, sem a participação da ação humana.

Como formador de consenso e legitimando o interesse de uma classe hegemônica, o Estado é o resultado de um processo histórico, vinculado à divisão social do trabalho e na segmentação da sociedade em classes sociais,

havendo a predominância de uma (a dominante) em detrimento da outra, e, portanto, nessa perspectiva, o Estado é considerado um Estado burguês. Longe de ser neutro, o Estado “é um produto, é consequência, é uma construção de que se vale uma dada sociedade para se organizar como tal.” (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p. 143). Estando intrínseco ao comando burguês, ou seja, da burguesia, o Estado é produto da sociedade capitalista, resultado do consenso, das contradições e luta de classes, o Estado, por conseguinte, não é neutro, tampouco independente do sistema político, social e econômico no qual foi originado. Portanto, o Estado está atrelado às demandas da classe burguesa, embora seja indagado por demandas da classe trabalhadora, atua por coerção e consenso, de maneira em que possa dar legitimidade à ordem hegemônico–burguesa e mediar os conflitos, tendo em vista o consentimento e a aceitação social. No entanto, o Estado também é sociedade política, que exerce uma função estratégica na coerção e no consenso.

Continuando a compreensão a respeito da dinâmica da crise do capital, um segundo momento marcante desse quadro cíclico de depressão do capitalismo aconteceu em 1973. Esse processo conjuntural, que permanece até os dias atuais, foi marcado por diversos acontecimentos em âmbito mundial, os quais produziram uma significativa reestruturação no sistema. Nesse cenário, mudanças ocorreram no campo da luta de classes e um novo ideário hegemônico capitalista foi-se construindo, mediante a investida neoliberal, denominada por Harvey (1999) de Regime de Acumulação Flexível. Logo, nessa nova fase sistêmica do capitalismo, o modelo anterior Fordista/Keynesiano, de Estado regulador, entra em crise.

Como desdobramento da crise estrutural do capitalismo, a crise do modelo do *Estado do bem estar social* configura-se como uma crise de superprodução e de superacumulação. Iniciada a partir das décadas de 60 e 70, mas em evidência nos anos de 1973 e 1975 com a crise do petróleo, esse modelo leva a uma dificuldade no campo fiscal, a um estado de esgotamento e um déficit estatal. (HARVEY, 1999). Como parte de uma crise crônica, estrutural, cumulativa, o excesso de capacidade de produção não encontra o retorno nas vendas, decorrendo, por conta disso, uma diminuição na taxa de lucro e na estagnação do sistema. Essa estagnação da produção vem acompanhada da inflação de preços, além de desenvolver uma fuga de capital

no processo produtivo, aumentando e migrando com isso o investimento na esfera especulativa financeira. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011).

Operando sob uma relevante reestruturação capitalista, agora comandada pela liderança econômica, num outro contexto hegemônico, “o capital financeiro (como quer que seja definido) parece ocupar uma posição de fundamental importância no capitalismo.” (HARVEY, 1999, p. 181) Nesse cenário de profunda reestruturação sistêmica no capitalismo sob o comando do capital financeiro, o modelo Fordista/Keynesiano não se sustenta e, por conta disso e de uma série de outras contingências, uma nova ordem hegemônica começa a construir-se, o Regime de Acumulação Flexível. (HARVEY, 1999)

Com a crise do modelo democrático do Regime de acumulação Keynesiano, há também problemas em manter os compromissos de classe, o Pacto Keynesiano, o que demanda para o capital um rearranjo político e uma reestruturação de processos e instituições, para ir eliminando as garantias sociais e os controles mínimos estabelecidos nesse regime, organizados nessa conjuntura societária. Todavia, essa mudança hegemônica da regulação Keynesiana para a financeirização do capital não está deslocada de diversas outras determinações que confluem para esse novo horizonte ideológico. Mudanças no contexto mundial, uma significativa diversidade de processos e fenômenos, que, dialeticamente, contribuem para essa nova configuração do capital. Uma delas está ligada a modificações no processo produtivo, o surgimento e expansão dos Tigres asiáticos, que trouxeram um novo paradigma de produção, diferentemente do até então vigente, o modelo de produção fordista. Esse novo modelo, denominado Toyotista ou Ohnismo (modelo japonês), formou um novo bloco econômico e uma potência produtiva mundial, com vantagens importantes em detrimento do modelo anterior, o qual possibilitou a redução dos custos de produção e o aumento da taxa de lucro. Muito mais flexível, enxuto, e, com menor risco de investimento, o modelo toyotista acirrou a concorrência no mercado mundial.

Com um crescimento de 10% na produção, as principais mudanças deste modelo encontram-se num processo de produção mais enxuto, com custos reduzidos e potencialização tecnológica na automatização e robotização de boa parte da produção, na substituição da força de trabalho humana. Além disso, como estratégias nacionais dos países que integram os Tigres asiáticos, foram criados, conjuntamente, caminhos que possibilitassem a expansão do

mercado local, como a isenção de impostos, o incentivo à exportação, a atração do capital estrangeiro, bem como pouca proteção trabalhista, contando com uma força de trabalho legalmente desprotegida, mais barata e sem organização sindical. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011)

Com o domínio do mercado exercido pelos Tigres asiáticos, os demais países capitalistas centrais precisaram adaptar-se a esse novo paradigma produtivo e, por conta disso, promoveram uma reestruturação produtiva. No entanto, essa reestruturação não significa somente transpor o modelo asiático ao antigo modelo fordista, e sim, incorporar ao fordismo padrões mais flexíveis, modificando a lógica produtiva. Isto quer dizer alterar a lógica internalista do sistema de produção fordista, autossuficiente, o qual conta com uma forte representatividade sindicalista, para uma lógica externalista, mais enxuta, flexível, terceirizando boa parte do processo produtivo. Isto implica reduzir gastos empresariais e acelerar a flexibilização do trabalho.

Nesse novo cenário hegemônico, em que o capital é transferido do investimento da esfera produtiva para a esfera financeira, e em que há a globalização ou mundialização de suas fronteiras, o neoliberalismo constitui uma estratégia que substitui o antigo *Estado de bem estar social*, numa ruptura ao Pacto Keynesiano, demandando mecanismos neutralizadores para essa transposição. Isto quer dizer que o capital sob a égide financeira, globalizado ou mundializado, atua basicamente em três trincheiras, a ofensiva contra o trabalho, a reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado.

A mudança hegemônica para o capital financeiro ocorre fundamentalmente no deslocamento do investimento no processo produtivo e do comércio para o investimento especulativo no mercado de empresas rentistas, bancos, fundos de pensão, fundos de investimento, entre outros. Ou seja, é o investimento na esfera da circulação sob os moldes do capital dinheiro. Da mesma forma, nesses moldes, a mundialização do mercado desenvolve um novo tipo de imperialismo, num processo de internacionalização do capital. Isto é, muda o imperialismo, antes comandado pelo mercado monopolista, o novo bloco imperial passa a ser formado pelos

a) Estados-nação mundialmente hegemônicos; b) pelas entidades intergovernamentais e privadas de controle do fluxo mundial de capital (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Clube de Paris, Banco Interamericano de Desenvolvimento); e c) pelas grandes corporações globais e empresas monopolistas transacionais. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p. 186)

A reestruturação produtiva, inserida no quadro da revolução tecnológica, adaptada a um modelo mais flexível, atua diretamente na intensificação da exploração da força de trabalho. A lógica de enxugamento, de desindustrialização e incentivo à contratação de microempresas terceirizadas (a externalização da produção) traz a consequência da exploração da mais-valia relativa, uma vez que promove a flexibilização das leis trabalhistas, a informalidade, um desemprego estrutural (aumento do exército de reserva) e a perda do poder sindical. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011)

No que diz respeito ao papel do Estado, a partir da lógica neoliberalista, comparando a estruturação do Estado nos dois modelos de acumulação, o keynesiano e o neoliberal,

o liberalismo keynesiano sustenta-se no fortalecimento da demanda, ou seja, na capacidade de compra, de consumo da população, e isso é possível com o pleno emprego e bons salários (ou complementos salariais do Estado); é por essa razão que Keynes defende a participação do Estado. Enquanto isso, o neoliberalismo, contrariamente, propõe o fortalecimento da oferta, reduzindo os custos de produção, particularmente com a diminuição do valor da força de trabalho (precarizando salários, direitos trabalhistas, e serviços e políticas sociais estatais); aqui, a ênfase não está na ampliação da capacidade de consumo (para a produção em massa), mas na diminuição dos custos e flexibilização da produção (no contexto de crise), e é esse o motivo pelo qual a orientação neoliberal recai na defesa da 'liberdade' do mercado e a não participação (social) do Estado. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p. 204)

Assim, reformar o Estado na lógica neoliberal significa a redução dos investimentos sociais e a liberalização, desregulamentação do mercado, flexibilizando, assim, os direitos trabalhistas. Nesse processo, de recomposição da hegemonia burguesa, novas estratégias são assumidas para que as sociedades se adaptem às novas exigências de valorização do capital privado financeiro. Sob a hegemonia do capital financeiro, há uma investida para a redução dos custos da força de trabalho e a redução dos gastos dos Estados, principalmente os do âmbito social. Dessa forma, o Estado é considerado mínimo para o investimento em direitos sociais e máximo para a valorização e facilitação do capital. A liberdade de mercado é valorizada e o Estado perde o seu papel estruturante e o seu poder de autonomia enquanto Estado-nação, para dar lugar ao protecionismo e desimpedimento ao mercado financeiro.

O modelo neoliberalista, em contraposição ao modelo de *Estado de bem estar social*, tende para uma mudança em relação aos programas de caráter

mais universalistas. Estes são substituídos por programas voltados prioritariamente a públicos desfavorecidos, numa espécie de ‘gestão’ da pobreza. (GONÇALVES, 2013) Essa ideologia, que cimeta uma nova sociabilidade, é fundada na “reação contra toda e qualquer forma de universalização de direitos, uma vez que a universalidade anularia e negaria as diferenças e as particularidades dos inúmeros grupos sociais.” (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p.319)

Do ponto de vista do investimento financeiro de agentes estrangeiros no Estado-nação, no ideário neoliberal é incentivado que o Estado crie condições mais atrativas a esses investimentos, o que implica garantir estabilidade, segurança e a infraestrutura necessária para isso. Além disso, também é visto como função do Estado que este estabeleça uma série de outras medidas que facilitem a mobilidade do capital, ou seja, a redução e restrição de gastos públicos no âmbito social, a flexibilização das relações de trabalho, a desnacionalização de empresas públicas por meio de privatizações, além da facilitação do capital especulativo. (HARVEY, 1999) Isto quer dizer que o Estado necessita reorientar os gastos com o fundo público desenvolvendo, além da reestruturação produtiva, uma reestruturação nos gastos relacionados às políticas públicas, com redução significativa nas de área social, de maneira a promover uma redução em sua receita.

Por esse prisma, duas ações são incentivadas no projeto neoliberal: a primeira diz respeito à privatização dos serviços sociais, ocasionada por investimentos públicos no plano privado, bem como o desmonte do aparato estatal, por intermédio da falta de investimento e precarização dos serviços. A segunda está relacionada à “terceirização” de serviços públicos vinculando-os aos considerados “parceiros” – filantrópicos, ligados a organizações sem fins lucrativos, organizações não-governamentais, entre outros. Essas intervenções ocorrem, impulsionadas pelo novo bloco hegemônico, de forma a estimular nos países centrais e periféricos um processo de reestruturação do Estado.

Continuando essa discussão, na próxima parte desse capítulo, pretende-se apresentar essas mudanças do Estado neoliberal no contexto brasileiro, atentando para os seus efeitos na configuração das políticas públicas.

1.2. O modelo gerencial de Estado – Os preceitos da Terceira Via

Sob a ótica gramsciana de ampliação do Estado no contexto de aprofundamento do modelo de sociedade neoliberal, esta segunda parte do capítulo 01 pretende discorrer sobre as principais questões relativas ao novo ideário e práticas para uma educação para o consenso, baseada na perspectiva de Estado Educador de Gramsci. Esse ponto de análise fundamenta-se nas pesquisas empreendidas pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Oswaldo Cruz (NEVES, 2005), o qual se utiliza do referencial teórico e metodológico gramsciano para conceituar as novas formas de luta pela hegemonia, no marco atual do neoliberalismo, com destaque à disseminação dos preceitos ideológicos da Terceira Via, o que implica a difusão de uma nova Pedagogia da Hegemonia.

Entretanto, antes de enveredar por esse caminho, seguindo a lógica da primeira parte desse capítulo, considera-se relevante apresentar primeiramente, em uma narrativa histórica, como se deu esse processo de transição do modelo de *Estado de bem estar social* para o modelo neoliberal, na conjuntura brasileira. Inserido em um movimento mundial de estabilização do projeto neoliberal e de seu respectivo modelo de sociabilidade, operada pela transição do modo de produção do capital monopolista para o capital financeiro, pressupostos, princípios e estratégias foram pensadas para a difusão desse novo espaço estratégico do capital. Agora, sob a égide de organismos internacionais que dão a conformação de um novo bloco histórico, uma nova cultura engendra-se para inferir modificações estruturais e superestruturais na sociedade capitalista.

O novo bloco histórico que foi constituído no início do século XX mantém até os dias atuais suas características essenciais. No plano econômico, a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica -, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos de produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes. (NEVES, 2005, p.20)

Na América Latina os ajustes estruturais ocorreram sob a orientação de organismos financeiros internacionais (FMI, Bird, Banco Mundial), com a

finalidade de promover, nesses países, a reorganização do Estado para políticas liberalizantes, de privatização e de mercado. Em curto prazo, o objetivo estava ligado à redução dos gastos públicos e à instalação de uma política monetária restritiva, e, em médio e longo prazos, a concentração de investimento no setor privado, diminuindo, conseqüentemente, o investimento no setor público. Ainda, do ponto de vista de mercado, o incentivo à exportação, a liberalização do comércio exterior, além de atenuar a regulação estatal. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011) Essas orientações organizadas para a América Latina foram resultado do que foi conhecido como *Consenso de Washington*¹², ocorrido em novembro de 1989. Na ocasião, algumas recomendações foram impostas aos países periféricos, abarcando dez áreas:

1) disciplina fiscal, 2) redução dos gastos públicos, 3) reforma tributária, 4) juros de mercado, 5) regime cambial de mercado, 6) abertura comercial, 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, 8) privatização, 9) desregulação de leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual. (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p. 211)

No Brasil, o neoliberalismo é introduzido em 1989, no governo de Fernando Collor de Mello, período em que foram (e ainda continuam sendo) implantadas medidas reestruturantes, com o intuito de superar a crise brasileira. Essa reestruturação, com característica periférica e dependente, incorporada à reestruturação do capitalismo tardio, implicou um processo de modificação no papel do Estado, num procedimento que ocasionou o desmonte de sua estrutura. Essas mudanças foram empreendidas por meio da redução de atividades reguladoras, na abertura de fronteiras comerciais e financeiras, no aumento de privatizações, bem como na ampliação da iniciativa privada no campo público e na redução de investimentos nas áreas sociais. Essas políticas de ajustes foram socializadas como sendo a única saída para a superação da crise brasileira, buscando lograr, com isso, o consentimento dos trabalhadores e da sociedade em geral, frente aos valores éticos, políticos e sociais, então apresentados nesse novo modelo de sociabilidade.

Essa conjuntura de crise, instabilidade e transição brasileira, reflexo das transformações globais da crise capitalista mundial ocorrida a partir da crise de

¹² O **Consenso de Washington** é uma congregação de medidas estruturantes, formuladas por grandes organismos financeiros situados em Washington D.C., os quais estabeleceram regras básicas baseadas nos escritos de John Williamson, para promover o ajustamento macroeconômico em países em desenvolvimento.

1973, promoveu uma ruptura no modelo desenvolvimentista e trouxe os fundamentos do liberalismo econômico, no caso brasileiro, um Modelo Liberal Periférico. (GONÇALVES, 2013)

O Modelo liberal periférico tem conjuntos de características marcantes: liberalização, privatização e desregulação; subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; e dominância do capital financeiro. O modelo é liberal porque é estruturado a partir da liberalização das relações econômicas internacionais nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e monetário-financeira; da implementação de reformas no âmbito do Estado (em especial na área da previdência social) e da privatização de empresas estatais, que implicam a reconfiguração da intervenção estatal na economia e na sociedade; e de um processo de desregulação do mercado de trabalho, que reforça a exploração da força de trabalho. O modelo é periférico porque é uma forma específica de realização da doutrina neoliberal e da sua política econômica em um país que ocupa posição subalterna no sistema econômico internacional. (GONÇALVES, 2013, p. 57)

Ao mesmo passo que ocorriam esses rearranjos objetivos no campo político e econômico, estavam também em processamento mudanças qualitativas, de ordem hegemônica, que se processam num movimento dialético e contraditório, próprio da sociedade capitalista. Hegemonia aqui entendida como

uma disputa pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação em prática das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia), que as mesmas classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos. (NEVES, 2005, p. 24)

Em uma disputa pelo direcionamento intelectual, político, econômico e cultural da sociedade, o processo de construção hegemônica passa pela organização de estratégias de difusão das concepções de mundo da classe dominante, que nessa conjuntura também se configura como classe dirigente. Isto implica, tendo em vista que este movimento está a serviço do capital e às relações de produção, uma racionalização que trabalha no sentido de reestruturar e elaborar, igualmente, um novo tipo de humano, que seja adequado a este cenário. Nesse jogo, busca-se tirar a visibilidade ou o enfoque para as relações de exploração e dominação, próprias do capitalismo.

Para esse intento, torna-se necessário manter fora da agenda questões que permeiam discussões a respeito das contradições e processos de correlação de forças, inerente à dinâmica social capitalista e, para isso,

trabalha-se para estimular e conseguir o consenso passivo das classes majoritárias da sociedade, por meio de ações educativas, pedagógicas, que invistam em um novo modelo de cidadania, de participação política, voltado ao projeto de sociabilidade burguesa. Esse trabalho pedagógico hegemônico visa a “humanizar” (NEVES, 2005, p. 38), por meio da participação popular, as relações sociais de expropriação e dominação.

Voltando à questão conceitual, esse contexto deve ser observado por intermédio das categorias de Estado Ampliado, pelas características contemporâneas da sociedade, a qual Gramsci denomina de ocidental. Isto porque o Estado Ampliado representa uma dialética da reciprocidade entre forças materiais e ideológicas em disputa pela hegemonia político-social e em alterações que estão diretamente vinculadas ao processo produtivo. Essas contradições e disputas estão num terreno de mudanças estruturais na dinâmica das relações de poder e num processo de inter-relação, em que o Estado e a sociedade civil atuam organicamente. Nesse âmbito, a sociedade civil politiza-se por meio de vários grupos (os aparelhos privados de hegemonia), que buscam defender diversos interesses (privados), tendo em conta os seus projetos de sociabilidade. Por outro lado, coadunando com essa dinâmica, o Estado, alarga os seus limites e incorpora certas agendas e atua como instrumento educador e coercitivo, como um importante elemento de dominação da classe dirigente.

Nas sociedades ocidentais, o Estado se amplia, adquirindo uma nova materialidade: complexificação da burocracia civil e militar da aparelhagem estatal ou do Estado em sentido estrito e crescente expansão qualitativa e quantitativa dos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil. O Estado redefine, ainda, suas funções, acrescentando às tarefas de comando, governo e domínio a função de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente. (NEVES, 2005, p. 25)

Nessa redefinição de papel e de busca do consenso, o Estado torna-se Educador, atuando com vistas a um conformismo social, para novas possibilidades de autodisciplina e para o máximo rendimento do aparelho produtivo. Na condução de uma proposição moral e intelectual, o Estado exerce ação direta na legitimação da hegemonia burguesa, por intermédio dessa nova relação entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil, desenvolvendo nesse horizonte a pedagogia da hegemonia.

Como meio de estabelecer um único formato e diretriz, na busca de redefinir estratégias e legitimar o consenso por meio de um projeto político a serviço da sociabilidade burguesa, na metade da década de 90 uma nova agenda é inserida no campo político e econômico brasileiro, como um importante instrumento de disseminar um novo modelo societário, no viés de uma nova pedagogia da hegemonia. Esse modelo, denominado de Terceira Via, está relacionado a forças sociais ligadas ao ideário da governança progressista, inseridas no cenário de uma nova esquerda que, apesar de estar em sintonia com as questões centrais do neoliberalismo, busca ajustar processos, conciliar conflitos, no intuito de reformar a governabilidade do capitalismo, mediante políticas que reduzam a grande contradição existente nele, de maneira a torná-lo mais adequado à humanidade.

A política da Terceira Via orienta um programa que possibilite um reordenamento político, econômico e das relações entre os sujeitos sociais, num movimento que pretende instaurar um novo projeto societário que tenha um alcance globalizado. Nesse contexto, esse projeto sustenta a necessidade de uma reforma estatal, que considere a construção de um novo Estado democrático e uma reconfiguração na sociedade civil. Isto quer dizer entender um Estado que seja capaz de sintonizar-se com organismos da sociedade civil, por intermédio da ampliação de espaços de participação, numa articulação direta entre a esfera estatal e a privada. Nesse sentido, o Estado democrático pressupõe

nem um Estado mínimo nem um estado máximo, mas sim um Estado 'forte' ou um Estado 'necessário'. A renovação do aparelho estatal se daria pela incorporação e desenvolvimento dos seguintes aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais. (NEVES, 2005, p. 51)

A articulação com a sociedade civil está associada a um pressuposto que considera a premência na construção de uma cidadania ativa, uma sociedade civil ativa, que é assimilada na perspectiva de uma renovação de uma cultura cívica, em que incorpore nos sujeitos sociais o ideário do trabalho em parceria, o incentivo à auto-organização e à resolução de problemas, bem como a um pacto social que incentive o apaziguamento de conflitos. É o incentivo a uma nova postura humana, numa lógica nova de sociabilidade, que

orientar para uma coesão social e o resgate de formas de solidariedade entre as classes sociais, com vistas a

proteção da esfera pública estatal; de prevenção de crimes pelo incentivo da ação comunitária; do estímulo à família democrática; do incentivo ao envolvimento cívico de indivíduos e grupos sociais, articulando liberdade individual com solidariedade e responsabilidade social para a criação de um sistema moral capaz de garantir o pleno exercício da 'cidadania renovada' e da harmonização social por meio de um pacto para a promoção do bem comum. (NEVES, 2005, p. 53)

Nesse horizonte, a criação de novos organismos sociais é estimulada e estes aparecem no formato de novos sujeitos coletivos, que atuam num regime de colaboração social, a partir do incentivo e o fortalecimento de uma economia mista e de um processo de confiança ativa, que tenha em vista a busca de um equilíbrio entre os sujeitos sociais e a esfera estatal, de modo a criar um ambiente de convivência pacífica e progressista.

Entretanto, mesmo sob um verniz que busca aparentar a instituição de uma nova ordem, de uma proposta política mais humanizada, mais harmônica e substanciada na ótica da solidariedade e da participação ativa, a Terceira Via tem o objetivo de estabilizar a via política e social, mas sem aprofundar no terreno dos efeitos nocivos do capitalismo. Ou seja, a Terceira Via não se caracteriza em uma crítica à dinâmica excludente do capitalismo, pelo contrário, é um movimento que busca criar mecanismos que o defendam e o justifiquem, que melhorem o seu funcionamento. Sendo assim, a Terceira Via trabalha no sentido de não colocar em descoberto o seu objetivo reformista, tampouco deixar ver a sua ação voltada à reversão da crise estrutural capitalista. Em outras palavras,

a Terceira Via descontextualiza o neoliberalismo, esvazia seu significado político-econômico e o descaracteriza enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade, procurando, com isso, não revelar seus objetivos mais gerais, ou seja, o seu caráter reformista. (NEVES, 2005, p. 45)

Na perspectiva da visão de mundo que sustenta a Terceira Via, no campo ideológico que defende, concebe que a sociedade está inserida num cenário de profundo descontrole, de dúvidas e incertezas, de constantes mudanças sucessivas e desconexas, em que o homem aparece como alheio a isso, como não-participante, apenas mergulhado nesse processo disperso. Essa perspectiva contraria a concepção de homem como um sujeito histórico-

social, síntese de um conjunto de relações sociais, por desconsiderá-lo como produto e produtor de história. Além disso, esvazia a visão da história como um processo de luta de classes, em que o homem está como autor na dinâmica de apropriar-se das contradições políticas, sociais e humanas e na participação da construção do seu próprio destino. Dessa maneira, nega-se a centralidade na práxis humana.

Nos termos propostos, renovar ou recriar a sociedade civil significa abrir um espaço para a 'restauração das solidariedades danificadas' e para a promoção da 'coesão cívica' – ou coesão social – por intermédio da disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas que permitiriam enfrentar os desafios da chamada era das 'incertezas artificiais'. [...] a Terceira Via sugere que o mundo estaria a exigir medidas inovadoras nesses campos que, alicerçadas em certas ideias e concepções, poderiam impulsionar uma nova postura humana inspirada em uma lógica e uma sociabilidade de novo tipo. (NEVES, 2005, p. 52)

Também do ponto de vista ideológico, a Terceira Via trabalha a serviço do sistema capitalista, por intermédio de seus fundamentos conciliatórios, na ação de minimizar as contradições inerentes ao capitalismo e naturalizá-lo como um sistema a-histórico, alheio à ação humana, apenas como algo externo, passível apenas de reajustamento. Na prática, essa lógica estrutura-se em noções “responsáveis por justificar uma plataforma política que viabilize a manutenção das relações sociais vigentes.” (NEVES, 2005, p. 49).

A primeira delas está ligada à ideia do diálogo como fundamento da conciliação dos conflitos e contradições dialéticas do capitalismo, denominada de “nova ordem pós-tradicional” (NEVES, 2005, p. 49). Numa ideia esvaziada dos conflitos de classes e da existência de interesses diferenciados entre elas, essa lógica tenta apaziguar as divergências por meio do diálogo e da cooperação mútua, desconsiderando, nesse sentido, a dominação de uma classe pela outra.

A segunda está relacionada à compreensão de uma “globalização intensificadora” (NEVES, 2005, p. 49), que pressupõe a globalização como um fenômeno advindo no plano cultural, da intensificação das relações humanas instantâneas no campo tecnológico e da facilitação da interação também por meio do transporte em massa. O “encurtamento” do tempo e do espaço nas relações sociais. Essa visão presume a globalização não como um fenômeno que abarca questões políticas, econômicas e sociais, iniciada a partir da mundialização do capital financeiro, num horizonte em que se centraliza a

riqueza e amplia a desigualdade, apenas a percebe vinculada à ideia de aldeia global, em que todos têm acesso, em tempo real, a mercadorias e informações.

A terceira diz respeito à “expansão da reflexividade social” (NEVES, 2005, p. 50), que compreende a política como sendo o resultado de um processo da interatividade e criatividade social responsável, ou seja, na ampliação das atividades da sociedade civil na participação política. Essa percepção está relacionada à ideia da sociedade da informação, de sujeitos ativos no plano social, no sentido de participar na promoção de medidas inovadoras. Nesse aspecto, mais uma vez a centralidade desloca-se da categoria do trabalho para a prestação de serviços em parceria com o Estado e a postura relacional modifica-se para uma ação colaborativa, não mais relativa à reivindicação de direitos. Os direitos sociais e o princípio da universalidade são substituídos pela visão de coesão social, em que o Estado é tido como uma instância imparcial aos interesses particulares e individuais, legitimado por um contrato social que estabelece o governar em conjunto, em parceria com a sociedade.

Nessa ótica, a realidade é percebida apenas no campo da abstração, tendo em vista o estabelecimento de relações simplificadas a respeito dos fenômenos que compõem a manifestação da totalidade. As concepções acima descritas são entendidas como uma apresentação concreta da realidade, e não como o fruto de abstrações desvinculadas das diversas determinações que compõem o conjunto da realidade. Portanto, a Terceira Via não parte de uma leitura de realidade, de um processo de apreensão da dinâmica real da totalidade dos fenômenos sociais, e sim, de generalizações desvinculadas da totalidade e da historicidade humana. Nesse sentido, a crítica está na sua dissociação da complexidade do real, que “corresponde à negação de que o capitalismo, em suas formas sociais concretas, constitui-se em um bloco histórico em que estrutura e superestrutura existem e se manifestam de forma orgânica e indissociável.” (NEVES, 2005, p. 54). Também no afastamento “de uma leitura de realidade como processo e síntese de múltiplas determinações que permite à Terceira Via idealizar a sociedade civil como esfera autônoma do mercado e do Estado, um espaço da colaboração e da promoção do bem comum.” (NEVES, 2005, p 54)

Assim, a reforma do Estado na perspectiva da Terceira Via está associada à ideia de um novo Estado democrático e no incentivo ao surgimento

de novas organizações, para atuarem na lógica da parceria com a esfera política, estabelecendo laços produtivos e pacíficos de convivência, sob o prisma de uma democracia dialógica. Para isso, é necessário um esforço do Estado no direcionamento desses preceitos, em uma ação pedagógica que impulse uma nova cultura cívica de coesão social, num ideário de empreendedorismo e voluntarismo individual dos sujeitos sociais. Isto quer dizer, empreender ações educativas que naturalizem esse discurso e conduzam racionalmente os sujeitos ao tipo novo de envolvimento e participação, no contexto da parceria público-privada. Isto, sem perder de vista os fundamentos liberalistas da Terceira Via alinhada ao neoliberalismo: a livre concorrência e a flexibilização da economia.

Sendo assim, o Estado, que necessita elaborar uma nova pedagogia da hegemonia, orienta-se pelos objetivos de impulsionar a economia capitalista, repolitizar a política e sinalizar a defesa da parceria público-privada, no sentido de criar uma nova subjetividade social e a formação de novos sujeitos sociais coletivos, que estejam alinhados a essa doutrina. Isto significa uma mudança no estilo de vida da sociedade, em um pacto ou contrato social que tenha em vista um plano interno que envolva a

redefinição sociopolítico-econômica das famílias e dos grupos comunitários; a reforma no arcabouço legal nas áreas trabalhista e social (principalmente na previdência, assistência, saúde e educação); o incentivo à economia de mercado e à expansão de organizações da sociedade civil comprometidas com a ideologia burguesa. (NEVES, 2005, p. 59)

O novo individualismo, peça importante na formação da sociedade civil ativa, é síntese da perspectiva neoliberal do individualismo e da liberdade como valor fundamental, como um lema que considere os conceitos de emancipação e liberdade como um caminho de harmonização das contradições capitalistas, como uma forma de mobilização dos sujeitos sociais para uma participação consentida, mas veladas às estratégias capitalistas de dominação.

Nesse horizonte, são inseridas concepções teóricas de cunho neoliberal para uma perspectiva que apresente o capitalismo num molde considerado responsável. Essas categorias conceituais capitalistas referem-se à teoria de capital humano e de capital social, que associa e reduz o trabalhador a uma forma de capital e desvincula-o das relações de produção, de expropriação e de extração da mais-valia, intrínsecos ao modelo capitalista. Já o capital social

reporta-se a grupos e sujeitos ligados a comunidades no desenvolvimento de ações temáticas e focalizadas, atuando em parceria com a aparelhagem estatal, com a finalidade de minimizar questões que estão relacionadas aos efeitos do modelo capitalista excludente. É um movimento de gestão dos resíduos negativos gerados pelo modo de produção capitalista, as desigualdades materializadas na pobreza, discriminação, expropriação, entre outros. As ações, portanto, estão voltadas para

gerir o sofrimento por meio do amparo social ancorado pela noção de capital social. Assim, a Terceira Via desresponsabiliza o capital, desresponsabiliza a história e responsabiliza os sujeitos e suas associações pela garantia da estabilidade social, política e psicológica. (NEVES, 2005, p. 65)

Estabelecendo mediações entre os sujeitos sociais e a realidade social, tendo como objetivo conservar as relações sociais nos marcos do neoliberalismo, a Terceira Via combina aspectos da democracia institucional à democracia participativa, num processo que ressignifica as formas de participação, diferentemente da perspectiva histórica e social, atrelada à participação política pelo caminho das lutas sociais.

O projeto da Terceira Via representa uma perspectiva de 'modernização política', que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neo)liberalismo. (NEVES, 2005, p. 67)

Assim, o Estado incorpora e assume o seu papel pedagógico, por meio de estratégias burguesas para a obtenção do consenso, na criação de uma nova pedagogia da hegemonia, direcionada à criação de uma unidade intelectual e moral, para a disseminação de princípios que estejam a serviço do capital.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

2.1. A lógica neoliberal e a educação ambiental no Brasil

Foi no início da década de 70 que o debate ambiental se inseriu no Estado brasileiro, num período em que o país ainda vivenciava o regime militar. Por pressões internacionais, num contexto em que a temática ambiental já estava consolidada internacionalmente como uma questão importante a ser considerada no cenário de desenvolvimento socioeconômico mundial, as discussões relacionadas a essa esfera adquiriram um caráter público de visibilidade no Brasil, somente em meados da década de 80, quando foram realizados os primeiros encontros nacionais, atrelados também a uma crescente organização de movimentos ambientalistas em âmbito nacional.

Em caráter centralizado e de forma tecnocrática, a política ambiental brasileira foi gerida historicamente sem a participação popular até a promulgação da Constituição Federal de 1988, como foi o caso da Política Nacional do Meio Ambiente, promulgada por meio da Lei Federal nº 6938, de 21 de agosto de 1981. A partir de então, em dialética com diversas forças sociais envolvidas, o debate ambiental foi ampliado, alicerçado pela obrigatoriedade constitucional, inserindo-se oficialmente nos contextos educacionais e na esfera social, como um tema relevante para a reflexão sobre a relação homem e natureza e sobre os caminhos societários percorridos pela humanidade.

Ganhando protagonismo a partir da Constituição de 1988, alguns documentos foram lançados oficialmente pelo Estado brasileiro no início da década de 90, os quais inseriram a educação ambiental como práxis educativa, com atuação específica nas diferentes esferas da vida e das forças sociais. Entre esses documentos estão o Programa Nacional de Educação Ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei Federal que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, o PNEA, sob o nº 9795, de 27 de abril de 1999. Vale ressaltar também, nessa época, a realização da Rio92, evento que promoveu o campo da educação ambiental no cenário brasileiro e deu visibilidade ao Brasil em âmbito internacional.

Influenciado por um viés conservacionista, no ideário político predominou “em pensar em relações ecológicas deslocadas da totalidade social, em um assunto técnico voltado para a resolução dos problemas ambientais ou, para os que eram refratários, em algo que impedia o desenvolvimento do país.” (BRASIL, 2008, p. 04) Isto quer dizer que a educação ambiental entrou no Brasil pela porta hegemônica de conservação dos bens naturais, num viés técnico e comportamentalista.

Ainda na década de 80, com a articulação de educadores afinados ao pensamento de Paulo Freire e às pedagogias de cunho crítico, a educação ambiental foi concebida também, paralelamente, em uma orientação mais crítica e popular, num entendimento de que a problemática ambiental era decorrente das relações e mediações sociais em que estão imbuídos os sujeitos na sociedade. Isto, situando esses processos historicamente e a formações sociais determinadas, questões essas discutidas à luz da percepção da necessidade de uma profunda mudança no padrão civilizatório e societário, por intermédio de ações emancipatórias.

Esses fundamentos epistemológicos diferenciados no campo, mostrados em materialidade em múltiplas tendências, apresentaram (e ainda apresentam) formas distintas de qualificar a compreensão sobre o modo de relação homem e natureza e sobre os horizontes societários que se deseja alcançar. São perspectivas, muitas vezes antagônicas dentro do campo da educação ambiental, que se mostram, de um lado, em uma forma hegemônica e, de outro, em uma perspectiva crítica. A primeira visa a manter a ordem vigente e a segunda faz a crítica e contesta o *status quo*, discutindo, inclusive, as incoerências nesse campo de estudo.

É nesse cenário de embates entre diferentes visões de mundo, assentados em posicionamentos e pressupostos distintos, que as diferentes abordagens da educação ambiental entram nas escolas brasileiras, com destaque à disseminação da concepção hegemônica, apresentada com contornos conservadores da ordem capitalista vigente, em moldes comportamentalistas, conservacionistas e pragmáticos.

Fazendo um paralelo e uma aproximação aos acontecimentos mais ampliados que ocorriam no âmbito brasileiro, nessa mesma época em que o campo da educação ambiental tornava-se mais visível, organismos internacionais financeiros, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e

todas as suas agências estavam à frente da condução dos interesses do capitalismo mundial, na disseminação de uma nova linguagem hegemônica, com a finalidade de unificar um novo projeto de sociabilidade. Nessa contextura, na figura de representação dessas agências financeiras, um novo bloco histórico em defesa do capital foi gerado para atuar em uma nova conformação social, pautada em princípios e estratégias de conformação neoliberal que, no cenário brasileiro, veio na perspectiva de um terceiro caminho, de uma Terceira Via entre o neoliberalismo e a social democracia. Isto porque, para os principais organismos internacionais que representavam uma frente de defesa e condução dos interesses sociais do capitalismo mundial, o neoliberalismo já estava ultrapassado desde os anos 90. (NEVES, 2005)

Na condução dessa nova ordem hegemônica (da Terceira Via) as características principais imbuídas nesse caminho estavam direcionadas ao entendimento de uma gestão mais efetiva aos interesses do capital e, concomitantemente, ao apaziguamento de conflitos inerentes às diversas classes sociais, no intuito de empalidecer as diferenças significativas entre diversos campos conceituais: público e privado, indivíduo e coletividade, socialização da política e trabalho. Este intento consubstanciou-se por meio de reformas no Estado e no estabelecimento de novas funções direcionadas à formulação de uma nova conformação social.

Uma delas diz respeito ao estímulo à mobilização de novos sujeitos políticos e coletivos na sociedade civil, que trabalhem na perspectiva conceitual de “parceria”, que guarda em sua base norteadora a necessidade de promover a harmonia e a concórdia entre os interesses públicos e os privados e a invisibilidade dos conflitos sociais de classe. Dessa maneira, nos países periféricos, a defesa do capital materializa-se na ideologia de uma ação mais “participativa” e “humanizadora”, deixando, contudo, implícito o encorajamento para a formação despolitizada desses grupos coletivos.

Essa interpretação está assentada no conceito de governança, que implica certas categorias ideológicas e conceituais, as quais sustentam uma nova linguagem hegemônica. Dentre elas está a conjectura da imagem de uma sociedade harmoniosa, em que diversas esferas da sociedade civil no âmbito coletivo e individual trabalhem para um bem comum, num contexto de participação efetiva na condução dos seus processos, a partir de suas

habilidades e competências. Nessa ótica, está imbuída a conceituação de um novo tipo de cidadania, uma cidadania ativa, participativa, que atribui aos indivíduos ações colaborativas de intervenção social.

Ao propor esse novo caminho e legitimar as reformas necessárias no Estado para alcançar as estratégias de conformação social, a partir do conceito de governabilidade ou governança, insere-se no campo social uma nova forma de pensar o individual, um novo individualismo. Isto é, as questões relacionadas às características do sistema capitalista, advindas do processo excludente de mundialização do capital, são transferidas para uma percepção focada nas capacidades individuais, nas possibilidades de governabilidade por meio do incentivo ao desenvolvimento das habilidades individuais dos sujeitos. Nesse aspecto, muda-se a ótica do fator geracional das desigualdades sociais para uma concepção de que a culpabilidade não reside só no sistema, mas está também no indivíduo, que necessita, portanto, formar-se a fim de conseguir usufruir de todas as oportunidades existentes na sociedade.

Essas novas bases ideológicas, assentadas na teoria do capital humano¹³, são introduzidas na virada do milênio como ajustes políticos expressos nas políticas de desenvolvimento, a partir de ações concretas e definições de metas, no intuito de organizar a crise de hegemonia do capitalismo, e, da mesma forma, direcionar intelectual e moralmente, por meio de uma educação para o consenso. Como um processo que se desenvolve como uma política voltada para dar processamento à reprodução do capital na virada do milênio, essas novas bases ideológicas configuram-se como “uma nova etapa de rejuvenescimento da ideologia do capital humano” (MOTTA, 2009, p. 549), alargando-se em ações de políticas públicas e no contexto educacional brasileiro.

Incidindo diretamente na concepção do papel social da escola, a teoria do capital humano traz a ideia da educação como um meio de propiciar o aumento da produtividade da força de trabalho e minimizar a desigualdade econômica e social. A educação é vista como um mecanismo de potencializar o

¹³ “A ‘teoria do capital humano’ foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. A ideia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social.” (MOTTA, 2009, p. 551)

trabalho, como um instrumento de promover a modernização e a qualificação de mão-de-obra e equalizar as desigualdades. Nessa perspectiva, não se compreende a desigualdade social como um reflexo do modelo estrutural do capitalismo, e sim como algo conjuntural, que pode ser minimizado por intermédio de movimentos de qualificação profissional dos trabalhadores e, por consequência, inserindo-os ao mercado de trabalho.

Nessa mesma linha, o capital social, que ganha uma nova roupagem a partir do trabalho de Robert Putnam, é visto como um elemento que promove a inclusão social de grupos expropriados, o combate à pobreza e à desigualdade social. A ênfase volta-se para a coesão social, numa perspectiva que vincula os sujeitos à cooperação e produção de um bem comum, que está associado a uma visão integradora a partir de relações interinstitucionais com a comunidade. Nessa ótica, entende-se que,

na medida em que aumenta o 'capital social' de uma pessoa, aumenta o seu interesse pelos demais membros, isto é, aumenta o sentimento de solidariedade e, com isso, ampliam-se as oportunidades de adquirir benefícios econômicos e socioemocionais já disponíveis na sociedade. (MOTTA, 2009, p. 560)

Isto implica considerar que a superação da pobreza se dá por meio da solidariedade, da cooperação, da colaboração dos sujeitos cidadãos, oportunizando aos mais pobres acesso aos benefícios sociais, econômicos e emocionais, relativos aos recursos disponíveis na sociedade. Isso remete a um papel ativo e fundamental da sociedade civil, na promoção da ampliação do capital social dos grupos vulnerabilizados.

Do ponto de vista da educação, a teoria do capital social entende que o processo educativo exerce

a dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma 'cultura cívica' como mecanismo de construção de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, 'da paz', necessária para aliviar a pobreza. Alarga-se o papel da educação e restringe sua função política. (MOTTA, 2009, p. 561)

Para tanto, a solução encontrada aos problemas vivenciados na materialidade em relação ao ideário da governança é pensada a partir da mesma base ideológica, de que a pobreza, globalizada, como um status de ameaça em nível mundial, é associada a uma questão de oportunidades, de superação dos obstáculos que impedem a participação dos sujeitos pobres no

mercado de forma livre. Nesse aspecto, torna-se necessário capacitá-los para o ingresso no mercado, ultrapassando o individualismo pragmático e produtivista, em um estímulo a uma nova cultura cívica. Ou seja, para “superar os obstáculos políticos e culturais e ‘combater’ a pobreza no contexto da globalização, não basta investir em capital humano, mas fundamentalmente em capital social.” (MOTTA, 2009, p. 557) E, além disso, promovida pelos setores dominantes, modificar moralmente a cultura individualista em favor de uma perspectiva de solidariedade social.

Trata-se de um processo educativo, de educação para o consenso, na ótica da nova pedagogia da hegemonia, operada pelas grandes agências financeiras, que compreendem a pobreza como um pivô de uma série de outros problemas e como uma ameaça à ordem administrativa, política e econômica do neoliberalismo. A abstração de renovação cívica, como já afirmado, está ligada à ideia de novas relações interinstitucionais entre os sujeitos e instituições sociais, num processo de coesão social que vise à cooperação e à construção coletiva de um bem comum, aqui relacionado à perspectiva de mercado.

Nessa ordem, um novo paradigma é criado, um que direciona o papel da sociedade civil para uma ação ativa, solidária, que possibilite e colabore para a ampliação do capital social, por intermédio de ações educativas em prol de uma mudança cultural. Uma sociedade solidária, que eduque para a cooperação mútua e deixe de lado os conflitos e contradições da sociedade. Trata-se de um ambiente de cooperação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, de maneira que possa instaurar um clima de estabilidade econômica, política e de bem-estar social, por meio da construção de valores de solidariedade e cooperação, em uma nova cultura cívica, que inclua a responsabilidade social e ambiental.

Para construir essa sociedade solidária e coesa, sem conflitos de interesses e confrontos, operando por meio da educação para o consenso, novas categorias ideológicas são inseridas no ideário social, categorias que contemplem no horizonte uma matriz discursiva que auxilie na remoção dos obstáculos para a implantação das políticas neoliberais. Essas categorias operam em uma dimensão simbólica e cultural, cuja nova ordem econômica é dirigida também discursivamente. Essa nova retórica, alicerçada materialmente no projeto político neoliberal, traz o que Bourdieu e Wacquant

identificaram como uma ‘novilíngua’ (KAPLAN, 2010), em que se insere no campo ideológico e social um novo vocabulário que contém termos ressignificados e recontextualizados, muitas vezes, numa perspectiva a-histórica. Globalização, flexibilidade, governança, comunitarismo, voluntariado, identidade, empoderamento, cidadania, sustentabilidade, entre outros, são termos que comumente circulam de forma pouco problematizada, nos contextos sociais e educacionais (da mesma maneira na educação ambiental), num direcionamento propositivo, educativo para o consenso.

Por outro lado, numa perspectiva crítica, essas questões discursivas são entendidas como linguagens que representam estruturas e práticas sociais. Estão inseridas em um contexto sócio-histórico e político e, portanto, necessitam de um confronto dialético para entender qual a sua motivação retórica, identificando as suas propostas educativas.

Nesse panorama mais amplo, é imprescindível contextualizar que a educação ambiental, também neste caminho, foi assimilada como uma estratégia de educação política, por alinhar-se às temáticas emergentes nesse novo projeto de sociabilidade: a emergência de uma crise ambiental, a sustentabilidade apontada como caminho estratégico para a conformação social, na perspectiva desse novo sujeito humano e o contexto ideológico da responsabilidade social, no cenário da cidadania ativa.

Incorporada nesse discurso de concórdia entre as classes, num contexto conciliatório e apaziguador de conflitos em razão de um ideal de bem comum, a questão ambiental, a necessidade de se pensar na preservação do meio ambiente, entrou como um componente expressivo no ideário da Terceira Via. No cenário de responsabilidade no âmbito coletivo e individual, a sustentabilidade entra como uma bandeira ideológica para a construção de um bem comum, a partir da ótica de obtenção do consenso e da mobilização da sociedade civil, por intermédio do estímulo à cidadania ativa.

a ideia de que estamos no ‘mesmo barco’ e por isso, somente quando todos assumirem suas responsabilidades poderemos ter um ‘mundo sustentável’ ou uma ‘sociedade sustentável’ – expressões comumente utilizadas nos documentos da educação ambiental para designar o estágio ideal que devemos alcançar como sociedade humana. (BERNAL, 2012, p. 34)

Sob o abrigo do conceito de desenvolvimento sustentável, disseminado a partir da elaboração do relatório “Nosso futuro comum”, apresentado na

Assembleia da ONU pela comissão mundial para o meio ambiente e desenvolvimento em 1987, desponta-se o interesse pelos setores dominantes, na incorporação da educação ambiental como agenda de atuação vinculada aos processos de transformação societária. Entendido como um elemento que pretende estender o uso dos recursos para as populações futuras, o desenvolvimento sustentável busca alinhar uma forma de preservar o ambiente e, ao mesmo tempo, beneficiar o sistema sócio-econômico, num entendimento de que a crise ambiental pode ser resolvida tornando sustentável o atual modelo de produção e consumo. Isto, pensando num processamento de modificação estrutural das práticas da sociedade.

Nesse aspecto, considera-se a adoção de tecnologias limpas e práticas ambientalmente sustentáveis, como um meio de mitigar e resolver essa problemática. Loureiro aponta três grandes tendências de ações direcionadas às políticas públicas de educação ambiental, sob esse direcionamento “três fórmulas ilusórias pensadas fora do contexto econômico e político-institucional: desenvolvimento da ciência, aplicação de tecnologia limpa e adoção de comportamentos pessoais ‘ecologicamente corretos’.” (LOUREIRO, 2012, p. 27)

Assim, a proposta de desenvolvimento sustentável é defendida no cenário hegemônico e integrada às dimensões de preservação e desenvolvimento e torna-se predominante nos debates públicos da atualidade, num viés comportamentalista e pragmático. A classe empresarial incorpora então o desenvolvimento sustentável como bandeira de seus programas de responsabilidade social e trabalha no sentido de difundir essa concepção individualista, que deixa em descoberto os posicionamentos críticos dos determinantes sociais na configuração da crise ambiental.

No documento da Agenda 21 é perceptível observar esse direcionamento de conciliação e reforma capitalista, no conhecido tripé da sustentabilidade contido nesse documento (ambiental, econômico e social), que corresponde ao diálogo entre os três setores: mercado, governo e sociedade civil. Assim, a sustentabilidade é assimilada em uma ótica economicista, em uma maneira reformista, a qual exclui os debates relativos à justiça ambiental e social e aos determinantes das lutas de classes. Layrargues coloca em reflexão sobre esse quadro em que a educação ambiental se coloca esvaziada de enfrentamento sobre temáticas relacionadas à desigualdade

social e entre as relações de trabalho e capital e afirma que, “a educação ambiental, assim como a Educação, é um instrumento ideológico de reprodução social. É um veículo por onde também atravessa a disputa pela conservação ou transformação das condições sociais.” (LAYRARGUES, 2006, p. 72) Isso é perceptível também na ausência conceitual das categorias de risco, conflito e gestão ambiental, no documento do Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Assim, fica a reflexão de como a educação ambiental vem sendo incluída, qual discurso legitima e se o problematiza. Além disso, quais discussões teóricas, epistemológicas e políticas fundamentam a sua práxis. Tendo em vista que a educação ambiental é um campo em disputa e os documentos, legislações e políticas são disputadas epistemologicamente pelos diversos olhares na educação ambiental (bloco conservador e bloco transformador), considerar a sociedade civil como um lugar idealmente harmônico, ocultando conflitos e contradições, é um posicionamento político adotado e não um olhar natural e inevitável.

Nesse horizonte da Terceira Via e produção de legitimidade da sociedade civil como um *locus* de construção de consenso, a operacionalização desse processo ocorreu por meio de reformas no aparelho do Estado e no âmbito ideológico. No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso foi aprovado o Plano diretor da reforma do aparelho de Estado, no intuito de reduzir e contrair a estrutura estatal, a fim de superar a crise fiscal e promover o crescimento econômico. Nessa nova administração pública, a descentralização política e administrativa é instrumentalizada, além da flexibilização das organizações públicas. Os serviços passam a não ser mais exclusivos ao Estado, mas geridos numa atividade mista de controle entre o Estado e o mercado. O programa de publicização de FHC buscou levar para a esfera privada a produção de bens e serviços públicos, criando assim, novas formas de relação entre a esfera pública estatal e a não-estatal (as organizações sociais). Nesse contrato de gestão e termo de parceria entre a esfera não-estatal e a pública (Leis 9637/98 e 9790/99¹⁴) estabelece-se uma

¹⁴ Lei 9637/98 – Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

nova estrutura jurídica, para sedimentar o sistema de cogestão entre o Estado e a sociedade civil.

Nessas circunstâncias, multiplicou-se a inserção de entidades privadas no desenvolvimento de serviços que antes eram essencialmente executados pelo Estado, um contexto que cooperou para a desestruturação das políticas sociais, tendo em vista o deslocamento dos recursos públicos para entidades da sociedade civil, também pelo componente privatista do processo, que amplia a força do mercado no controle e conformação social. Essas novas formas associativas, privatistas, valendo-se dos preceitos ideológicos da Terceira Via, que se fundamentam no ideário de conciliação de classes, harmonia e coesão social, minimizavam iniciativas de busca por conquista de direitos, numa substituição que alterou o confronto e a reivindicação, para uma ação colaborativa. No lugar dos movimentos sociais de luta política, ampliaram-se entidades da sociedade civil (ONGs, OCIPs, OSs) trabalhando sob o conceito de empreendedorismo e cidadania ativa, modificando também o componente de disputa, que agora passa a ser pelo financiamento dos seus projetos privados.

No governo Lula esse processo de repolitização da política transmutou-se na adoção de um programa capitalista renovado, num modelo que procurou promover o diálogo social, a partir de novas formas de participação social, no ideal da democracia participativa. No seu governo foi criado o Conselho de desenvolvimento econômico e social, composto por 41 entidades privadas e 16 associações de trabalhadores, cuja atribuição estava na atuação de assessoramento direto ao presidente. Na mesma linha foram organizadas novas formas de participação social, no ideário de democracia participativa. Uma delas foi o desenvolvimento de conferências nacionais de políticas públicas, somando-se cinquenta e cinco conferências, abrangendo as temáticas de meio ambiente, saúde, comunicação e cidades. Essa nova forma de participação tinha em seu fundamento a ênfase na necessidade de envolvimento direto da sociedade civil nas participações e decisões políticas do país. Assim, o

Lei 9790/99 – Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

Brasil se torna um terreno fértil para um espectro diverso de discursos e práticas sócio-políticas em torno da necessidade de dar protagonismo às organizações da sociedade civil para um desenvolvimento equânime do país. E à medida que essas organizações se enraízam no aparato estatal, vão se diluindo as fronteiras entre o público e o privado. (BERNAL, 2012, p. 38)

A reforma estatal vai ganhando espaço nesse contexto de parceria público e privado. A lei 11079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública é criada nessa perspectiva de modernização do país e, nesse contexto, legitimase a destinação de grandes montantes de recursos públicos para a representatividade de iniciativas privadas, em contratos de financiamento promovidos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e pelo Banco do Brasil.

Seguindo a mesma linha, o governo Dilma continuou na perspectiva de regime misto de colaboração entre o Estado e a sociedade civil, na promoção de serviços prestados à sociedade. No ano de 2014 o governo instituiu o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, Lei 13019/2014, que buscou criar instrumentos jurídicos próprios para o estabelecimento de regras para a seleção e o monitoramento dos projetos das entidades parceiras. Em seu discurso de apresentação, a presidente afirmou que esse processo

representa um grande avanço para a democracia no Brasil, pois passa a tratar de forma institucional as organizações da sociedade civil, como entes legítimos que se relacionam com o Estado brasileiro. (BRASIL, Em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2014/julho/31-07-2014-dilma-rousseff-as-organizacoes-da-sociedade-civil-sao-parceiras-fundamentais-para-a-implementacao-de-politicas-publicas>. Acesso em 18 de outubro de 2016)

É nesta lógica que se encontra a educação ambiental e o contexto de construção de políticas públicas na área. Nessas condições, a questão ambiental é incorporada como uma agenda neoliberal da Terceira Via desde o governo FHC, universalizando-se as discussões a respeito dos impactos e degradação ambiental e suas possibilidades de resolução, desvinculadas de um debate que discuta sobre os condicionantes que originam essa problemática. A noção de uma prática para o bem comum na ótica de um mundo ideal sustentável, a ideia de sensibilização do ser humano sem problematizar sobre a associação entre o fazer educativo e o fazer político

ambiental, uma prática instrumentalizada para o ecologicamente correto, são discursos facilmente observados em programas e projetos de educação ambiental. Este contexto reflete uma prática de colaboração mista entre o Estado e a sociedade civil, num entendimento de envolvimento participativo e cidadania ativa, embasados em um novo *Ethos* que tem em pauta determinar um novo modo de viver, pensar e sentir.

2.2. Críticas ao modelo de Estado gerencial, contraponto entre a Educação Ambiental Crítica e a Conservadora

Com a emergência da questão ambiental como uma expressão que virou dominante no debate que envolve a sociedade, o movimento do campo complexificou-se nos debates e embates ocorridos entre as ciências humanas e as naturais, nos marcos da década de 80. No contexto de redemocratização no Brasil, a educação ambiental expandiu-se em novos processos e avanços no campo epistemológico e legal, começando a articular-se em diferentes propostas epistemológicas.

As vertentes mais expressivas no campo, conservadora e crítica, concebem a educação ambiental sob marcos diferenciados na compreensão de seu papel e na sua forma de atuação na sociedade. Em uma vertente mais conservadora, a educação ambiental está alinhada a uma visão de sensibilização do humano, num viés que busca um fazer educativo que instrumentalize para ações ecologicamente corretas e busque, nas possibilidades da tecnociência, modos de mitigação e redução dos impactos gerados pelo sistema vigente. Nesse aspecto, o processo da educação ambiental não se relaciona a um fazer político para uma concepção mais fecunda de questionamento sobre as origens da crise socioambiental. Isto porque a sua base conservadora está pautada na conservação do *status quo*, em ações para conservar o sistema capitalista, numa junção de preservação da esfera ambiental e econômica.

De outro modo, a linha crítica tem uma percepção oposta em sua raiz, uma vez que questiona de forma radical os padrões de produção e de consumo consolidados no capitalismo. Ancorada na tradição marxista, a educação

ambiental crítica e transformadora vincula-se a aspectos metodológicos e conceituais, cujas temáticas e objetivos estão voltados à emancipação humana e para a ruptura da dissociação entre a natureza e a sociedade. Nesse aspecto, a vertente crítica compreende a realidade como uma síntese de múltiplas e complexas relações e entre o sujeito e o objeto, concebendo a transformação enleada nas condições materiais, objetivas de vida, como meio para mudanças subjetivas no tocante à construção do conhecimento e no desenvolvimento de ações emancipatórias, na busca de romper com formas alienadas e opressoras de vida.

Apresentando essa diversidade de caminhos, o livro “Identidades da Educação Ambiental Brasileira”, editado pelo Ministério do Meio Ambiente em 2004, apresenta um painel da diversidade de conceitos e denominações da educação ambiental no âmbito brasileiro, dentre elas a educação ambiental crítica, emancipatória ou transformadora, a ecopedagogia, a educação no processo de gestão ambiental e a alfabetização ecológica.

A diversidade de nomenclaturas hoje enunciadas, retrata um momento da educação ambiental que aponta para a necessidade de se re-significar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político pedagógicos. [...] Re-nomear completamente o vocábulo composto pelo substantivo Educação e adjetivo Ambiental (como por exemplo, com a Ecopedagogia) ou designar uma outra qualidade nele, mesmo que para enfatizar uma característica já presente, embora ainda pouco expressiva entre os educadores ambientais (como por exemplo, a Educação Ambiental Crítica, que evidencia os vínculos existentes entre a Teoria Crítica e a Educação Ambiental), pode significar dois movimentos simultâneos mas distintos: um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente seja bem demarcadas), não mais exclusivamente externas ao campo da Educação que não é ambiental. (BRASÍLIA, 2004, p. 08)

Embora haja diferentes abordagens, muitas delas compartilham entre si fundamentos epistemológicos, como no caso das abordagens mais alinhadas à concepção crítica. Entretanto, muitas vezes, o posicionamento a uma determinada abordagem está ligado à rejeição a outra, como afirma Mauro Guimarães, em se tratando da educação ambiental crítica, esta

vai se contrapor à educação ambiental conservadora, porquanto esta produza uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento [...] que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social (complexifica a realidade), na perspectiva crítica, o conflito, as relações de poder são

fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações. (GUIMARÃES, 2004, p. 27)

Isto, devido à diferença radical nos objetivos dessas duas vertentes, no que diz respeito à origem e à raiz da terminologia. A conservadora trabalha na percepção do ser humano integrado em uma relação harmoniosa, em sintonia com a Terceira Via, numa concepção idealizada entre as conexões com a natureza e com a cultura. O contexto histórico relativo à construção do conhecimento no campo é visto descontextualizado da história e de uma crítica à ordem social contemporânea. Produzindo um dualismo entre a cultura e a natureza, essa vertente naturaliza e aceita a ordem vigente e, por isso, dá ênfase a mudanças individuais e nas características biológicas do ser humano, que precisa ser sensibilizado e instrumentalizado para ações mais sustentáveis. Esse entendimento, que idealiza o ser humano e o desloca da conjuntura histórica e social, produz uma visão despolitizada da práxis humana e educativa, à medida que deixa de lado as mediações que acontecem entre o sujeito e o mundo objetivo.

Nesse viés reformista, a crise é vista como essencialmente ambiental, podendo ser superada por meio de ajustamentos no padrão de produção e consumo, em ações que combinem o desenvolvimento à preservação ambiental. A perspectiva transformadora diferencia-se desse enfoque por compreender que a crise ambiental é inerente ao caráter insustentável da ordem social vigente. Dessa maneira, o esforço é direcionado para a superação das causas estruturais da crise, a partir da materialidade das situações, por intermédio de uma práxis organizada e coletiva.

Na tradição crítica, o desafio está em desvendar os nexos entre a problemática ambiental e o movimento do capital, numa proposição que supere os debates rasos no campo, que problematize e politize o debate sobre a movimentação e a correlação de forças entre os setores dominantes e as formas de resistência. Além disso, trazendo para a discussão as questões relacionadas à expropriação, às disputas no plano político e ideológico, o uso privado da natureza e a universalização e socialização de direitos.

Entretanto, nem sempre as delimitações desses campos são estáticas, elas se entrelaçam, havendo também posicionamentos que se colocam no lugar de uma ação crítica, mas que a crítica não alcança o padrão de acumulação capitalista e as desigualdades decorridas desse conjunto. Muito

pelo contrário, embora denominadas de críticas, essas práticas de educação ambiental reforçam o *status quo*, o novo *Ethos* produzido pela Terceira Via, atuando como mais um agente disseminador dos modos de ser, pensar e sentir, advindos da classe burguesa.

Neste aspecto vemos crescer o número daqueles que se dizem adeptos da EA crítica, sem, contudo, problematizar o processo sociometabólico do capital e as expropriações por ele engendradas. Esse acaba por ser o divisor de águas entre as clivagens da EA crítica. (BERNAL, 2012, p. 59)

Essa clivagem consubstancia-se numa Crítica liberal, que concebe um Estado reformista, com atuação na redução de gastos públicos, no incentivo à parceria público-privada, embasados nos preceitos da Terceira Via. A corrente Crítica marxista denuncia o modelo societário atual e o anúncio de uma proposta societária que considere as desigualdades de classe e a universalidade dos direitos na construção das políticas públicas. (D'ÁVILA, 2013). Sendo assim, a clareza das questões teóricas e metodológicas atreladas ao campo é fundamental para o desenvolvimento de uma práxis criadora e reflexiva e para uma intervenção que seja verdadeiramente emancipatória. Isto significa conceber que a educação ambiental não está inserida num cenário neutro, nem tampouco é neutra em sua atuação e formas de compreensão da realidade.

Em referência ao apaziguamento de conflitos empreendido pela Terceira Via, também na educação ambiental, nos documentos oficiais de políticas públicas e projetos da sociedade civil, percebe-se um movimento que busca sintetizar teoricamente abordagens com diferentes epistemologias, numa tentativa de promover uma unidade entre referenciais que são, muitas vezes, antagônicos. Isto produz um processo de despolitização da educação ambiental, por meio desse movimento de formação de consenso. Lamosa (2010) denomina esse quadro como um produto e produção de uma “salada teórica” e ilustra os equívocos e a falta de profundidade no tratamento às origens de pensamento de cada uma dessas vertentes, no documento do Programa Federal de Educação Ambiental.

no ProFEA existe uma Educação Ambiental em que os conceitos ‘autonomia, alteridade, complexidade, democracia, identidade, Inclusão social, Justiça ambiental, a participação e o controle social, o pertencimento, a Sócio Biodiversidade, o Saber ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a potência de ação’ (ProFEA, 2006:10) são fundamentais. Ora, estes conceitos remetem a

uma inúmera quantidade de teorias com divergências profundas, com forte destaque para o debate sobre a centralidade do trabalho, e várias correntes de pensamento muito distantes uma da outra. É necessário ampliar o conjunto de trabalhos que reflitam com profundidade onde se situa cada uma destas correntes. (LAMOSA, 2010, p. 39)

Analisar essas diferenças, buscar entender e identificar posturas enviesadas na educação ambiental é fundamental para a construção das políticas públicas na área, bem como para uma ação autogovernada e autônoma dos educadores ambientais. Ter em pauta os processos ontológicos do campo, do sujeito e da sociedade tira o debate do senso comum e de percepções ingênuas que não reconhecem as assimetrias de relações de poder que estão na base desta esfera. Assim, compreender quais os projetos que disputam hegemonia e os interesses antagônicos que os movimentam é determinante para um fazer educativo (ambiental) que supere uma direção público-particularista para uma direção público-universalizante. Nesse horizonte, Bernal chama a atenção a partir das conclusões de sua pesquisa, de que os “educadores e educadoras não travam batalhas apenas contra as relações de exploração da natureza e dos seres humanos por outros humanos, mas também disputam internamente o campo da educação ambiental.” (BERNAL, 2012, p. 59) Da mesma forma a conceituação de justiça social e ambiental aparecem em narrativas antagônicas, como no ideário da Terceira Via e em concepções críticas, que discutem os termos em contraposição ao capital e ao mercado.

Os modelos atuais de política pública de educação ambiental, construídas, muitas vezes, distanciadas e sem um reconhecimento profundo acerca dos desafios e da realidade da escola pública brasileira, ao chegarem ao ambiente escolar e para a atuação do professor com processos metodológicos enfatizados e evidenciados como um caminho a seguir, retiram o exercício da dialética como um movimento que faça o uso da apreensão dos fenômenos empíricos da sociedade e da abstração, por meio da oposição e do conflito originado das contradições aos princípios teóricos. O exercício da dialética possibilita apreender a síntese das determinações múltiplas que conformam uma unidade, superando as contradições pela síntese. Ao conformar as ações de educação ambiental em projetos com demasiada orientação metodológica e instrumentalizadora, promove também um

alijamento dos educadores, nos processos decisórios de educação ambiental, enquanto campo de ação socioambiental.

Como já afirmado anteriormente, a proteção ambiental foi integrada como um instrumento de interesse do capital, incorporada aos interesses privados, na atuação e resolução de causas públicas. Nesse horizonte, a educação ambiental entrou no contexto hegemônico, ocorrido a partir do receituário neoliberal da Terceira Via. O projeto neoliberal atuou na produção de consentimento acerca das estratégias de relação entre o Estado e a sociedade civil, em moldes que privilegiavam processos de descentralização e parceria entre essas duas instâncias. O sistema de cogestão no desenvolvimento de políticas públicas, também realidade na área da educação ambiental, promoveu um desmonte no aparato público e de proteção socioambiental, pulverizou e fragmentou os movimentos por busca por direitos universais. Os direitos sociais, assegurados pelo Estado, transformaram-se em serviços prestados para e com a participação da sociedade.

Esse modelo novo de administração pública marcou a instituição de um novo ideário, de novos espaços hegemônicos, de disputas ideológicas, de consensos e dissensos. A responsabilidade social e o conceito de sustentabilidade entram no campo da educação ambiental a partir dessa base ideológica, com um modelo de empreendedorismo, numa perspectiva de consenso, rompendo, assim, com a categoria do conflito. Isso dificulta que a educação ambiental atue numa ótica transformadora e questionadora.

No tocante às políticas públicas, na idealização das parcerias público-privadas, as discussões do campo diluem-se e distanciam-se de um olhar mais aprofundado a respeito das contradições e dos condicionantes estruturais relativos aos programas e políticas da área. No campo educacional, a educação ambiental, nessa ótica, situa-se de forma fragmentária, isolada dos processos educacionais como um todo e alheia aos problemas estruturais das escolas públicas brasileiras. Em contrapartida, os problemas cadentes observados na educação ambiental no ensino formal, possuem intrínseca relação com o movimento geral da educação no Brasil.

Como difusora do discurso de sociabilidade da Terceira Via, a educação ambiental cumpre papel central na naturalização da incorporação da responsabilidade social no desenvolvimento de ações pautadas na cogestão entre o Estado e a sociedade civil. Setores do empresariado aproximaram-se e

absorveram o novo padrão de sociabilidade, em programas que conformaram novos modelos de participação e cidadania. Os projetos privados a serviço dessa vertente da educação ambiental (conservadora) operam dentro do Estado Ampliado, mas também trabalham na mobilização da sociedade civil, para alianças e coparticipação ativa dos sujeitos sociais, em projetos conciliadores de classe.

Operada pelo novo bloco político no primeiro mandato de FHC, institutos e instituições privadas da sociedade civil estiveram nesse processo hegemônico, como importantes aparelhos privados de hegemonia na disseminação e conformação dos preceitos da Terceira Via. Segundo os resultados de pesquisa de Lamosa (2010), na educação ambiental alguns setores do empresariado estiveram, a partir da segunda metade da década de 90, à frente de estratégias de propagação do ideário de responsabilidade social e na atuação de projetos envolvendo parcerias com o setor público. Na esfera educacional federal, o Instituto Ethos e o Instituto Ecoar para a cidadania destacaram-se na mobilização e organização política acerca dos novos contornos de participação da sociedade civil.

A legitimação do projeto neoliberal foi produzida através da ação dos aparelhos privados de hegemonia, como por exemplo: o Instituto Liberal, FIESP/CNI, PUC-RJ, o GIFE, o Instituto Ethos e o Instituto Ecoar. Os primeiros sinais da aproximação de certos setores do empresariado brasileiro do programa da Terceira Via foram as mudanças nas formas de mobilização e organização política deste segmento e a difusão dos novos parâmetros internacionais de cidadania, de participação e de sociedade civil nos anos 1990. (LAMOSA, 2010, p. 54)

Ainda no campo empresarial, o SESI desempenhou papel importante na difusão do novo padrão de sociabilidade do capital, inserindo em seus empreendimentos a sustentabilidade como conceito mobilizador na nova pedagogia da hegemonia.

Os discursos neste contexto buscaram homogeneizar diversos segmentos da sociedade civil, congregando empresas, ONGs, sindicatos, movimentos sociais, escolas e outras instituições e, neste âmbito, a escola pública foi vista como um importante espaço de disseminação dessa nova cultura, estratégica no tratamento educativo hegemônico. Na lógica de atendimento das demandas de mercado, a educação brasileira foi assumindo solicitações da sociedade, num processamento em que incorporou numerosas

ações, configurando-se como um posto avançado de disseminação do ideário neoliberal. Entretanto, além de incorporar as demandas da sociedade, a escola passou também a ser cooptada por outros agentes, para atuarem em seu espaço, no desenvolvimento de seus projetos privados, com destaque para empresas e outras instituições da sociedade civil. Esse movimento, alinhado ao ideário de responsabilidade social da Terceira Via, tem em seu fundamento o desenvolvimento de educação política e a obtenção do consenso ativo da sociedade.

Sendo assim, os “interesses privados estão mediando a relação entre a sociedade e a escola pública, por meio de instrumentos de controle social e responsabilização difundida pela transparência em uma gestão participativa.” (D’ÁVILA, 2013, p. 139) Ou seja,

a escola pública é vista como espaço estratégico para orientá-los segundo um ‘ethos’ específico, na perspectiva do domínio cultural e da direção política, da refuncionalização do Estado e na insistente concepção despolitizada da sociedade civil. (D’ÁVILA, 2013, p. 143)

As pesquisas de Lamosa (2010), Bernal (2012), D’Ávila (2013) e Kaplan (2011), sintetizam e apresentam dados que demonstram o processo de reprodução da sociabilidade do mercado e a individualização da vida social, nos moldes e fins privados, num direcionamento político e de domínio cultural, visando à hegemonia e a direção intelectual e moral da sociedade, sendo a escola um importante *locus* de execução desse intento. As críticas nessas pesquisas apontam para a concepção liberal do Estado e os usos e apropriações liberais dos termos “público” e “sociedade civil”, num horizonte em que se contrapõem ao sentido universalista do que é um caráter público na concepção crítica.

Nesse chamamento conciliatório promovido pelo campo da educação ambiental, a partir do ideário da Terceira Via, a crise ambiental foi concebida e apresentada nesse contexto, como uma grande bandeira para se trabalhar a concepção de responsabilidades comuns. Ou seja, considerá-la homogênea no sentido de tratá-la em sua raiz e nas soluções de superação. Nesse quadro, instituições privadas e de representação da sociedade civil, o Estado e os sujeitos sociais, são vistos com as mesmas responsabilidades em resolver os desafios de degradação promovidos pelo capital. Nesse sentido, uma grande corporação e um sujeito social, são colocados no mesmo patamar, sem

problematizar as diferenças na atuação e colaboração para a crise ambiental gerada. Sendo assim, promove-se um maciço movimento de sensibilização, que é traduzido também em outras categorias, como a ecoalfabetização ou o educar **para** a sustentabilidade. Lima (2003), no contexto da sustentabilidade, questiona o discurso da educação **para** a sustentabilidade a partir de sua instrumentalidade. Reportando-se às reflexões de Jickling *apud* Lima (2003) argumenta que

a educação dirigida a um fim específico, seja ele qual for, contraria o espírito da educação enquanto prática de liberdade. Entende que a educação pressupõe autonomia e pensamento crítico. [...] Para Jickling, uma educação orientada para uma finalidade determinada sugere mais um treinamento para aquisição de certas habilidades do que um aprendizado envolvido com a compreensão. (LIMA, 2003, p. 112)

Continua refletindo sobre essa instrumentalidade no campo educacional, afirmando que

no momento atual, um extremo instrumentalismo domina suas políticas e práticas. Esse instrumentalismo se manifesta num modelo pragmático de educação orientado pelas demandas da economia que tende a priorizar a profissionalização para o mercado de trabalho e valores relacionados à eficiência, controle de qualidade e competitividade. (LIMA, 2003, p.112)

Deste jeito, a tendência da educação para a sustentabilidade vai recair em processos que destacam em seu direcionamento a necessidade de mudanças de atitudes e comportamentos individuais, em detrimento de mudanças que envolvem processos políticos e econômicos. “Os problemas socioambientais aparecem mais relacionados à esfera privada do que à esfera pública, e supõem uma desresponsabilização dos agentes coletivos públicos e privados como, por exemplo, o Estado e as corporações globais.” (LIMA, 2003, p. 113)

Portanto, nessa contextura, não se deve perder de vista as questões semânticas relativas aos conceitos do campo de estudo e trabalho da educação ambiental. O conceito sustentabilidade, por exemplo, é repleto de polissemia e revela o paradoxo entre os diferentes discursos que envolvem o termo, que se diferenciam pelos interesses e ao que se destina. Em um contexto instrumental, a sustentabilidade será atrelada à economia de mercado, que irá enfatizar a introdução de tecnologias limpas, à contenção do crescimento populacional e o incentivo ao processo de produção e consumo orientados ecologicamente. Num viés crítico, a sustentabilidade estará

vinculada a questões relacionadas às desigualdades sociais, aos impactos decorrentes da produção e do consumo e à importância de se promover políticas de distribuição de renda.

Num contraponto à instrumentalização do educar **para** a sustentabilidade, Jickling *apud* Lima (2003), propõe uma abordagem cuja sustentabilidade seja tratada de uma forma em que seja possível, a partir da discussão, conhecer os argumentos favoráveis e contrários ao discurso do tema, de forma que estimulem uma avaliação do conjunto da argumentação e se promova o debate, revelando a diversidade de visões de mundo envolvidas. Em substituição a um educar para a sustentabilidade, o estímulo à capacidade de comparar, debater e julgar por si só as divergentes posições da sustentabilidade manifestadas no campo social. Portanto, educação colocada dessa maneira, trata-se de uma dimensão inovadora, emancipatória, que não esteja a serviço da manutenção do *status quo*.

Entretanto, a educação no contexto recente, aponta para a realidade da escola brasileira, como um meio e um processo de reprodução da formação social do capitalismo e das forças produtivas das relações de produção existentes. Em outras palavras, a escola reproduz as relações de produção e atua no interesse de dominação de classe, com a finalidade de conservar as estruturas capitalistas. Assim como no Estado, na sociedade civil circulam as ideologias, que visam a buscar o consentimento ativo dos sujeitos sociais, na forma de perceber o mundo, que é assimilado e traduzido em senso comum.

Toda a relação ideológica com vistas à hegemonia é uma relação pedagógica e política, com transmissão de saberes e olhares, com fins e intenções práticas. A dominação das consciências ocorre por meio do exercício da hegemonia e a escola é um dos agentes centrais nessa conformação. “A educação como concepção de mundo, traduzida em leis e planos, e lançada pela classe ou frações de classes hegemônicas na sociedade civil, é absorvida, modificada e transformada em senso comum.” (FREITAG, 1986, p. 109)

Assim, o sistema educacional institucionalizou na práxis a relação de classes e reproduziu esses moldes também na sociedade civil. A escola, como instituição estratégica da sociedade civil na difusão da ideologia neoliberal e na constituição de um senso comum unificador, assegura a coesão do bloco histórico e da conformação do consenso. Na mesma linha, a educação ambiental assimilou o signo do mercado e simplificou, com respostas simples,

a complexidade e a diversidade dos fenômenos e contradições inerentes à sociedade atual.

Para além de uma educação (ambiental) simplificadora, conciliadora e instrumentalizadora, é preciso uma educação ambiental que seja capaz de responder, de forma complexa, a problemas igualmente complexos (LOUREIRO, 2012), o que implica um exercício da dialética, do confronto às ambiguidades e o combate à banalização de usos e noções socialmente e historicamente produzidos.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

3.1. Sobre o objeto de Estudo: a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

A Secretaria de Estado da Educação (SED), órgão central do Sistema Estadual de Educação, é responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado de Santa Catarina, e tem por atribuição formular, controlar e avaliar as políticas educacionais, bem como coordenar as atividades, ações, programas e projetos da educação básica, profissional e superior de Santa Catarina. Responsável pela administração e orientação do ensino público do Estado, a SED compartilha essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, seguindo a legislação vigente, e tem como metas:

garantir o acesso e permanência dos alunos na educação básica de qualidade no Estado; coordenar a elaboração de programas de educação superior para o desenvolvimento regional; definir as políticas educacionais; implementar a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina; estabelecer políticas e diretrizes para a expansão de novas estruturas físicas, reformas e manutenção das escolas da rede pública estadual; firmar acordos de cooperação e convênio com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento de projetos e programas educacionais; entre outras. (SANTA CATARINA, Em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/secretaria/historico>. Acesso em 25 de outubro de 2016).

Atendendo atualmente 1080 (um mil e oitenta) instituições de ensino da rede pública estadual, a SED conta com uma estrutura que compreende o Secretário Estadual de Educação e a sua equipe de gabinete, sete diretorias e suas respectivas gerências e o Instituto Estadual de Educação¹⁵, apresentado detalhadamente no Anexo 02.

¹⁵ O Instituto Estadual de Educação foi criado nos últimos anos do império, na preocupação manifestada em favor da educação catarinense, com o intuito de promover uma reforma profunda, a partir de métodos avançados de pedagogia. Para tanto, foi estruturado para abarcar a criação de uma escola Normal catarinense, que foi criada no ano de 1919. Atualmente o Instituto possui a escola de aplicação, a qual atende alunos do Ensino Fundamental e Médio (incluindo o programa do Ensino Médio Inovador), um centro de línguas estrangeiras e o curso de magistério. Por sua forma diferenciada de ensino das demais entidades da rede, o Instituto está diretamente vinculado à estrutura organizacional da SED. (IEE, Em: <http://www.iee.sed.sc.gov.br/> Acesso em 29 de outubro de 2016)

Essa nova estrutura foi fruto do processo de mudança a partir da instituição do novo Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, mediante a Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015. O Anexo 03 demonstra esse quadro, na perspectiva de distribuição dos cargos e hierarquias da SED.

A lógica da Secretaria para essa modificação deu-se num quadro multidimensional, em que se pensaram questões sobre a finalidade, o público-alvo de atendimento, ações de articulação entre outros entes federativos (Federal e Municipal), bem como relacionado às ações de política pública. A divisão deu-se entre atividades “meio” e atividades “fim”. As atividades meio estão relacionadas aos setores de infraestrutura, financeiro e de tecnologia, ações consideradas como serviços intermediários. Já as atividades fim são aquelas que lidam direta ou indiretamente com o público alvo (os estudantes) e ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, os setores de gestão de rede, políticas públicas e planejamento educacional, articulação com os municípios e gestão de pessoas, estão nessa perspectiva de atividade fim.

Ainda nesta organização, como entes regionais da SED, estão as 35 Gerências de Educação, distribuídas nos 35 municípios-sede da regional, com abrangência de atendimento aos municípios vizinhos, descritos no Anexo 04.

As Gerências de Educação (GERED), na figura do Gerente Regional, têm como atribuições executar as políticas educacionais da Educação Básica, Profissional e de ensino Superior, bem como sistematizar e emitir relatórios quanto ao acompanhamento e controle de alunos, escolas, profissionais do magistério e relativos às reformas dos prédios escolares e à aplicação de recursos destinados à educação. Além disto, promover capacitação e formação continuada para todos os servidores da regional, avaliando o processo pedagógico da educação básica nas unidades de sua abrangência. Ademais, é atribuição da Gerência regional a promoção de estratégias para garantir o acesso e a permanência dos alunos da educação básica, realizando estudos sobre reorganizações, reformas, manutenção de escolas e sobre a necessidade de construção de novas unidades. Também executar atividades, programas, projetos e ações na área educacional.

No novo formato organizacional da SED, as Gerências de Educação foram divididas em dois grupos. No Grupo I estão inseridas as GEREDs de maior porte em relação ao número de escolas que atendem (Joinville –

Blumenau – Chapecó – Criciúma – Itajaí – Lages – Tubarão – Araranguá – Mafra – Xanxerê) e o “Grupo II” está representado pelas GEREDs de menor porte (Braço do Norte – Brusque – Caçador – Campos Novos – Canoinhas – Concórdia – Curitibanos – Dionísio Cerqueira – Ibirama – Itapiranga – Ituporanga – Jaraguá do Sul – Joaçaba – Laguna – Maravilha – Palmitos – Quilombo – Rio do Sul – São Joaquim – São Lourenço do Oeste – São Miguel d'Oeste – Seara – Taió – Timbó – Videira). Essa divisão incide na supressão de quatro cargos de integradores para o segundo grupo das GEREDs: Administração Escolar (setor de Gestão de Rede), Registro escolar (setor de Supervisão de Gestão de Pessoas), Alimentação escolar (setor de Supervisão de Articulação com os Municípios) e Planejamento e Supervisão da Educação Básica e Profissional (setor de Supervisão de Políticas e Planejamento Educacional). As figuras abaixo demonstram o quadro organizacional das GEREDs nos dois grupos subdivididos.

Figura 01 – Composição de cargos Grupo I



Fonte: Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015

Figura 02 – Composição de cargos Grupo II



Fonte: Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015

As responsabilidades de cada supervisão também estão definidas mediante os dois grupos, ficando a cargo da equipe da supervisão e integração das GEREDs do grupo II aglutinar as atribuições das integrações existentes somente no grupo I. Nessa nova composição, a Educação Ambiental integra-se em duas supervisões: Gestão de Rede e de Políticas e Planejamento Educacional. Isto porque a primeira envolve-se na operacionalização dos programas e projetos junto às escolas, e a segunda situa-se na organização e no planejamento de políticas públicas da área. Sendo assim, no setor de Rede coordena-se a parte operacional e na Supervisão de Políticas, o planejamento de políticas públicas, de capacitação e formação continuada na área. Ou seja, a supervisão de Gestão de Rede é responsável pela gestão, coordenação, acompanhamento e avaliação da execução do processo educacional, pedagógico e administrativo das escolas da rede pública estadual. Já a supervisão de Políticas e Planejamento Educacional é responsável por realizar a supervisão da educação básica e profissional nas unidades escolares do sistema estadual de ensino, na perspectiva de políticas públicas.

Refletindo sobre esse aspecto, o “planejar” e o “realizar” estando sob a responsabilidade de dois setores distintos, pode propiciar um terreno ainda mais fragmentário no contexto educacional, caso não haja um diálogo constante entre os dois setores e uma leitura de realidade no planejamento das

políticas. No campo da educação ambiental, essa questão organizacional será apresentada mais detalhadamente adiante, no capítulo que trata sobre a temática, discorrendo sobre as fragilidades do campo no contexto da Secretaria e Gerências.

Outra modificação significativa que, da mesma forma, envolveu a gestão nas Gerências de Educação foi no âmbito da administração pública, a partir da Lei Complementar nº 284, de 28 de fevereiro de 2005, a qual estabelece o novo modelo de gestão para a Administração Pública Estadual de Santa Catarina. Nesse contexto, as Gerências de Educação deixam de responder diretamente à SED, reportando-se localmente às SDRs (Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional). As SDRs fazem parte da proposta de Desenvolvimento Regional, na qual estabelece a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual de Santa Catarina, sendo criadas com o objetivo de

desburocratizar, descentralizar e desconcentrar os circuitos de decisão, melhorando os processos, a colaboração entre os serviços, o compartilhamento de conhecimentos e a correta gestão da informação, para garantir a prestação eficiente, eficaz, efetiva e relevante dos serviços públicos, visando tornar o Estado de Santa Catarina referência em desenvolvimento sustentável, nas dimensões ambiental, econômica, social e tecnológica, promovendo a redução das desigualdades entre cidadãos e entre regiões, elevando a qualidade de vida da sua população. (Lei Complementar nº 284, de 28 de fevereiro de 2005)

Como já mencionado, nessa perspectiva de descentralização e desconcentração administrativa, as entidades públicas estaduais, com atuação regional, passam a ser coordenadas pelas Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional.

Art. 13. As estruturas descentralizadas das Secretarias de Estado Setoriais, Autarquias, Fundações e Empresas Públicas do Estado ficam sob a coordenação programática da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional de sua área de abrangência e subordinadas, técnica e administrativamente, aos respectivos órgãos ou entidades. (Lei Complementar nº 284, de 28 de fevereiro de 2005)

Esse novo modelo de administração subdividiu a estrutura em dois níveis. Em nível setorial, congregando as Secretarias setoriais, que possuem o papel de formular, normatizar e controlar as políticas públicas do Estado, dentro de suas áreas de atuação e, em nível de Desenvolvimento regional, as

quais se responsabilizam pela implementação dessas políticas em nível regional.

No caso da SED e de suas regionais, essa modificação ocorrida a partir desse novo modelo de administração pública, trouxe mudanças essenciais na relação com a gestão e na articulação administrativo-financeira entre essas entidades. Isto porque, para as Gerências de Educação, insere-se para além da SED uma nova secretaria – a SDR, responsável na coordenação e gestão dos processos e políticas públicas regionalmente. Agora, com duas entidades gestoras a se reportar, alguns processos das Gerências de Educação se fragmentam, como no caso da regional de Joinville, em que o setor financeiro e o relacionado a construções e reformas escolares ficam diretamente sob a coordenação da SDR. Os recursos financeiros que antes eram descentralizados da SED para as Gerências de Educação, agora, são transferidos para as SDRs, que se tornam responsáveis pelo respectivo gerenciamento, em conjunto com as Gerências de Educação.

O artigo 14 deixa claro sobre o novo caminho de gestão e articulação entre esses diversos entes do Estado

Os programas e ações governamentais, observadas as diretrizes emanadas dos Conselhos de Desenvolvimento Regional, do Plano Catarinense de Desenvolvimento, dos Planos de Desenvolvimento Regionais, do Plano Plurianual, da Lei de Diretrizes Orçamentárias, da Lei Orçamentária Anual e das normas reguladoras de cada área, serão: I – planejados, de forma articulada, pelas Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias de Estado Setoriais; II – coordenados, orientados e avaliados pelas Secretarias de Estado Setoriais; e III – executados pelas Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional. (Lei Complementar nº 284, de 28 de fevereiro de 2005)

Esse modelo de administração foi inserido no governo de Luiz Henrique da Silveira (2003-2010), já enfatizado no seu Plano 15, documento contendo um conjunto de propostas para concorrer ao governo estadual, no qual já sinalizava sobre a necessidade de mudar o modelo de desenvolvimento do Estado, que estava alinhado ao modelo nacional. O objetivo da descentralização estava, essencialmente, em reverter o processo de litoralização, ou seja, de centralização e incidência governamental nos grandes centros, havendo, assim, incipiência de políticas de desenvolvimento em todas as regiões, principalmente no interior do Estado.

Sendo assim, com a vitória e a entrada no governo do Estado respaldado pela coligação PMDB – DEM – PSDB, nomeada de tríplice aliança, conferindo-lhe governabilidade para tal, a partir de 2003 na gestão de Luiz Henrique da Silveira, iniciam-se as articulações para a implementação de um novo modelo de gestão descentralizado de desenvolvimento regional e, para isso, o território catarinense foi dividido (primeiramente) em 29 regiões, sendo criadas nesses territórios Secretarias de Desenvolvimento Regional e seus respectivos Conselhos de Desenvolvimento Regional. Uma das parcerias firmadas em 2004 para esse intento foi com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Os itens da parceria estavam relacionados à construção dos planos de desenvolvimento regional, com foco em três estratégias: fortalecimento de identidades regionais, estímulo à participação e na gestão social.

A descentralização ocorreu em um processo de transferência de poderes dos níveis centrais para os periféricos, mas se concentrou nas Secretarias de Desenvolvimento Regional, que visavam a dar proximidade do governo estadual à sociedade, além de promover a democratização da gestão, por intermédio da participação nos Conselhos Regionais (CDRs). Trata-se de uma visão de gestão que propicie mecanismos participativos entre o Estado e os municípios e entre o Estado e a sociedade civil. No entanto, vale ressaltar que antes da existência das SDRs, as Secretarias setoriais centrais já contavam com representatividades regionais em todo o Estado, como no caso das Gerências de Educação.

Na ocasião, as SDRs eram comandadas

por um secretário, do staff de secretários de Estado, no topo de um organograma constituído, na sequência, por um diretor geral e diretores setoriais, além de funcionários públicos e pessoal de cargos comissionados. Por sua vez, os CDRs são presididos pelo mesmo secretário regional e constituídos pelos prefeitos, presidentes de câmaras e dois representantes da sociedade civil de cada Município da microrregião de abrangência das SDRs, indicados pelos prefeitos. (IBAM, Em: http://www.ipacpesquisas.com.br/files/descentralizacao_sc.pdf, Acesso em 29 de outubro de 2016)

Nos seus quatorze anos de existência ocorreram movimentos questionando a eficácia e a necessidade da manutenção das SDRs, tendo em vista a comparação entre os resultados das ações de sua competência, em relação aos objetivos que sustentaram a sua criação. As SDRs foram

associadas a grandes “elefantes brancos”, com alcance incipiente no desenvolvimento regional e à democratização da gestão, contando com uma estrutura de alto custo para o Estado, denominadas de “cabides de emprego” e máquinas político-partidárias, por uma parte da comunidade política. Em pesquisa realizada sobre a agenda pública de Santa Catarina marcada pelo processo de descentralização político-administrativo, avaliado o ano de 2007/2008, foram entrevistados atores políticos governamentais e da sociedade civil envolvidos na política de descentralização de Santa Catarina, com o objetivo de compreender a percepção sobre a atuação das SDRs e os Conselhos de Desenvolvimento Regional. Em clima de incertezas e dúvidas, tendo em vista o desafio da criação de uma nova forma de gestão, foi mencionada pelos participantes da pesquisa, a percepção de que

as SDR foram e continuam muitas vezes confundidas com locus de apadrinhamento, patronagem e clientelismo, pela mera criação de cargos de acomodação de correligionários. E não há como ocultar o fato de que isso acontece. O fato não é negado nas entrevistas e encarado com certa naturalidade, como reconhecimento de que isso faz parte da natureza do jogo político, situação comum em todos os governos de plantão. (BIRKNER, TISCHLER e BOELL, 2011, p. 59)

Com a mudança de governo, saída de Luiz Henrique da Silveira em seu segundo mandato, no governo de Raimundo Colombo (2010 até o presente momento), com coligação entre o DEM (partido à época, atualmente PSD) e o PMDB, a tensão entre a permanência ou não das SDRs aumentou. Em 2015, segundo mandato de Colombo, o governo apresentou um projeto de reforma administrativa para a Assembleia Legislativa, em que se propunha alterar a estrutura da SDR, mudando seu status de secretaria para agência (Agência de Desenvolvimento Regional). O projeto que previa o enxugamento de custos e a proposição de maior agilidade e eficiência para essa estrutura, contou com a extinção de 106 cargos comissionados e 136 funções gratificadas. Além disso, contou também com o fechamento da SDR da grande Florianópolis, cujas gerências foram remanejadas novamente para as secretarias setoriais.

Embora tenha tido um efeito de redução de gastos para o governo, o projeto apresentado e aprovado não seguiu a recomendação do Tribunal de Contas de Santa Catarina, que sugeria o enxugamento das SDRs. Essa recomendação, emitida na aprovação de contas do Estado, apresentou três propostas, que reduziam para nove, dezesseis ou vinte e uma regionais, com

um impacto estimado de 39 milhões em economia anual para os cofres públicos do Estado.

No ano de 2015, no relatório de contas do Governo do Estado de Santa Catarina elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, os dados relativos aos altos custos de manutenção das SDR (agora ADR), foram apresentados pelo Corpo Técnico, que concluiu que as despesas efetivas com o custeio das SDR's, neste ano, foram no montante de 84,48 milhões, o que representa 13,94% do total de despesa orçamentária executada por essas secretarias, que corresponde ao total de 605,84 milhões.

Na função Administração foram aplicados R\$111,13 milhões, que representam 18,34% do total dos gastos com as SDR's. Nesta função estão classificados os gastos efetivos com a manutenção das 36 (trinta e seis) SDR's e outras despesas que não se referem à manutenção das mesmas. Na função Transporte as despesas importaram em R\$86,16 milhões, que corresponde a 14,22% dos gastos das SDR's. As despesas correntes, classificadas nesta função, representam 23,44% e os investimentos (despesas de capital) correspondem a 76,56%. Ainda sobre as "Despesas Correntes" classificadas na Função Administração, R\$82,34 milhões se refere à manutenção das SDR's, que representa 74,09% do total. Isso equivale dizer que o custeio da estrutura das SDR's no exercício de 2015 correspondeu ao referido montante. As demais despesas correntes classificadas na Função Administração, nos valores de R\$496,11 mil e R\$2,32 milhões se referem a Transferências a Municípios e Transferências a Instituições Privadas sem Fins Lucrativos, respectivamente, ou seja, despesas incluídas nos orçamentos das SDR's, que foram repassadas e/ou realizadas pelos municípios e Instituições. (TC/SC, 2016, p. 56)

Observando essa problemática, o quadro disponível no Anexo 05 demonstra o quantitativo atual dos cargos comissionados existentes, o que ainda chama a atenção pelo número e forma de distribuição dos cargos. Dos 298 cargos comissionados, apenas 40 são ocupados por servidores do Estado (maioria na função de Gerente de Educação), aproveitando-se com isso um pouco mais de 13% de técnicos ou funcionários efetivos estaduais; o restante, 86% do total, são ocupados por comissionados sem vínculo com o Estado. Essa questão aparece na pesquisa de avaliação mencionada acima, no que diz respeito à percepção por parte dos participantes da pesquisa, de que há problemas relacionados à falta de qualificação dos profissionais alocados nas SDRs. Essa questão foi apontada como um dos fatores negativos para a eficácia do órgão e os motivos associados à

necessidade de acomodação de cargos segundo o capital eleitoral dos aliados de campanha, sendo este um fator tanto

de ordem local quanto estadual. A dificuldade está relacionada aos déficits de qualificação no interior dos quadros partidários, o que é um problema maior em algumas microrregiões. Da mesma maneira, também os funcionários das secretarias setoriais do estado apontam a deficiência de qualificação profissional nas instâncias locais. Funcionários da capital do estado identificam nesse aspecto a principal ameaça ao processo de descentralização. Reside aí um ponto de conflito velado entre funcionários públicos do governo central e funcionários públicos e comissionados nas SDR, uma vez que por parte dos últimos também existe a crítica à centralização e lentidão dos primeiros no atendimento às demandas de descentralização, refletindo parciais resistências corporativas do funcionalismo público. Por sua vez, essa mesma resistência é apontada por atores locais-regionais como um fator existente. (BIRKNER, TISCHLER e BOELL, 2011, p. 65)

Aprovado o projeto proposto pelo governo, no Decreto nº 856, de 6 de setembro de 2016 e publicado no Diário Oficial do dia 8 de setembro de 2016, fica aprovado o regimento interno das Agências de Desenvolvimento Regional (ADR), dos Conselhos de Desenvolvimento Regional (CDR) e dos Colegiados Regionais (CGO) de Governo. O regimento interno apresenta a distribuição de cargos, provimentos e comissões das funções gratificadas, bem como as atribuições e responsabilidades dos cargos e setores das ADRs e suas respectivas gerências.

A Gerência de Educação e as demais pastas das secretarias setoriais entram como “unidades organizacionais de execução de ações finalísticas” (DIÁRIO OFICIAL SC, 2016, p. 03), subordinadas administrativamente às ADRs. Nesse aspecto, o Art. 47 trata especificamente sobre a Gerência de Educação, apresentada como

subordinada administrativamente ao Secretário Executivo e tecnicamente à SED, compete, no âmbito da região administrativa da ADR, executar programas, projetos e ações governamentais relacionados à educação, ciência, tecnologia e inovação, de forma articulada com a SED, a SDS, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e outros órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual. (DIÁRIO OFICIAL SC, 2016, p. 07)

A educação ambiental é mencionada no Art. 52, que apresenta as responsabilidades dos Integradores Educacionais, cargos comissionados subordinados aos supervisores da Gerência de Educação. No regimento não está colocado claramente qual ou quais os setores são responsáveis pela temática, apenas que é de responsabilidade desses cargos o acompanhamento e a avaliação acerca da implementação das políticas de

educação ambiental, assim como as relacionadas aos direitos humanos, diversidade, educação especial, jovens e adultos, educação do campo, escolar indígena e quilombola, além de outras da educação básica.

O objetivo dessa introdução foi situar a Gerência de Educação e a educação ambiental, demonstrando o cenário complexo em que está inserida a educação. São muitas as conjunturas que influenciam o contexto educacional e no campo da educação ambiental esta apresenta-se como uma pequena parte desse todo, tendo em vista que, embora esteja como objetivo e responsabilidade da ADR no Art. 3º do Regimento Interno “viabilizar instrumentos de desenvolvimento econômico sustentável para a geração de novas oportunidades de trabalho e renda, promovendo a equidade entre pessoas e entre seus Municípios” (DIÁRIO OFICIAL SC, 2016, p. 02) e que oriente a Gerência de Educação a articular-se com a Secretaria de Desenvolvimento Sustentável no Art. 47, inciso I, a educação ambiental na regional está alocada como uma temática, dentre tantas outras, no contexto da diversidade, dividida entre dois setores. A educação ambiental ou o contexto da sustentabilidade (seja em que perspectiva teórica for) não estão inseridos como uma política transversal, que perpassa todos os setores da administração pública, nem tampouco orienta os processos de gestão das ADRs, como também nas suas respectivas gerências.

3.2. Uma proposta de educação histórico crítica: um panorama histórico

O aprofundamento do entendimento de educação, tanto nos aspectos filosóficos, históricos, quanto nos específicos da área do conhecimento de cada professor, é um imperativo para fazer da educação um processo do nosso tempo, para pessoas do nosso tempo, tendo em vista um futuro melhor do que a realidade que vivenciamos. (SANTA CATARINA, 1991, p. 03)

A educação de Santa Catarina na rede pública estadual está marcada por vinte e quatro anos de trajetória de construção de uma proposta curricular, cuja base se fundamenta nos princípios marxistas, inspirados pelo pensamento de Gramsci acerca da educação e das perspectivas subjetivas e pedagógicas

do pensamento de Vygotsky. Iniciada a partir das reformas na educação ocorridas em meados da década de 80, após um período ditatorial no Brasil, o fim da ditadura militar iniciada em 64, diferentes movimentos se empreenderam no país, com a finalidade de promover uma revisão curricular que pudesse ter em pauta a universalização de direitos ligados aos interesses das classes populares, por meio da oferta de um ensino público crítico, dentro e a partir da atuação da escola pública.

Em Santa Catarina, essa reforma deu-se fundamentada no materialismo histórico dialético, considerando, essencialmente, a perspectiva de Gramsci no entendimento da ação educacional e do papel da escola na sociedade. Essa percepção, que diverge em racionalidade do pensamento liberal¹⁶, considera o sentido político do fazer educacional, compreendendo que a oferta igualitária no preparo científico entre as elites e as massas populares, possibilita formas de luta política em igualdade de condições. Vale lembrar aqui nesse aspecto que também nesse movimento, tendo Gramsci como referencial, o Estado é visto para além do organismo estatal e da sociedade política, mas também como um entrelaçamento com a sociedade civil, na disseminação e educação ligadas à ideologia burguesa, o que ele chama de Estado Integral ou Ampliado, conceito já apresentado em capítulos anteriores.

Em uma ação que se difere das tendências existentes na história da educação brasileira, a qual tem presente a seletividade e a exclusão dos setores majoritários da população ao acesso a uma escola reflexiva e crítica, a construção da PCSC, assim como outros movimentos semelhantes de reformas que ocorreram em vários estados do Brasil nesse período, deu-se pela conjuntura política à época, na inserção de diversos grupos ligados a um pensamento de centro-esquerda, os quais ingressaram na coordenação de diversas secretarias estaduais no Brasil, a partir desses governos. Essa inserção foi possível mediante o resultado das eleições estaduais realizadas em 86, as quais apresentaram vitória significativa de grupos com perfil de centro-esquerda. Nesse ínterim, intelectuais e educadores, afinados ao pensamento marxista, tiveram a possibilidade de trabalhar na formulação de

¹⁶ O pensamento liberal, no contexto capitalista, compreende as concepções políticas relativas ao Estado e a riqueza produzida como resultado e usufruto daqueles que podem conquistá-los, mesmo que seja uma parte pequena da sociedade. A educação também está nessa lógica, havendo uma diferenciação entre a educação para a minoria burguesa e para as classes populares.

novas propostas curriculares, contando com o apoio institucional entre os anos de 87 e 91.

Nesse aspecto, reportando à categoria “intelectual orgânico” de Gramsci, a qual compreende um tipo de liderança que tanto pode estar a serviço dos interesses das classes populares, como ao das elites na formulação e direção de um projeto de sociabilidade, esses grupos atuaram como intelectuais orgânicos, como partícipes das discussões educacionais, que tinham o esforço de trazer a perspectiva histórico-cultural e a dimensão política da educação para o contexto formal da escola pública estadual de Santa Catarina, sob a coordenação da Secretaria estadual de Educação.

Embora essas concepções estivessem ligadas a um pensamento de esquerda à época, vale ressaltar que, mesmo dentro desse ideário, havia concepções divergentes quanto ao caminho de se promover uma educação crítica e emancipatória, voltada às classes populares. Existiam frações de educadores, por exemplo, que não concebiam a possibilidade de execução de projetos educacionais dessa natureza, por intermédio da escola pública e do Estado, levando em conta a característica do Estado como representante da burguesia. Esse grupo considerava que os projetos educacionais populares estariam mais alinhados aos movimentos sociais e, portanto, atuando fora do aparelho estatal, em outras formas e matizes. Em contrapartida, havia grupos que compreendiam a escola pública sob a ótica da universalidade de atendimento e de direitos e, por isso, consideravam a educação formal como um espaço de propiciar o acesso ao conhecimento socialmente legitimado, além de outros que permitam refletir sobre a sociedade de seu tempo e as suas contradições intrínsecas, trazendo o componente da criticidade e a dimensão política para o cenário da educação pública. Nesse aspecto, na perspectiva de Gramsci, o entendimento sobre o processo educacional dava-se pela necessidade de atuação nos aspectos intelectuais e ideológicos das classes populares, de modo que se fazia imperativo que

as massas se apropriassem do conhecimento básico necessário para uma competente compreensão da dinâmica social do capitalismo. Pelo conhecimento, as massas se tornam capazes de compreender as contradições do capitalismo e, somente conhecendo algo é que se adquire a real competência de lutar pela sua superação. (HENTZ, 2012, p. 25)

No governo de Pedro Ivo Campos (1987-1990) e o seu vice Cacildo João Maldaner, que o sucedeu após a sua morte em fevereiro de 1990, ambos representantes do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), a primeira edição da PCSC ocorreu num ambiente de discussão e estudos sistemáticos acerca do currículo catarinense, tendo no horizonte o objetivo de aprofundamento e revisão, sob a ótica histórico-cultural e o pensamento marxista na educação, inseridos no viés dos textos de Gramsci, além de outros pertencentes à mesma vertente teórica. Como já mencionado, isso ocorreu por conta de frações de intelectuais ligados ao partido do PMDB, que compartilhavam de um pensamento mais de esquerda, confluindo para uma produção que tinha em perspectiva a importância política da aprendizagem para as camadas populares.

Sobre essa contribuição, a partir de concepções educacionais advindas desse marco teórico, é relevante esclarecer sobre o período, tendo em vista a configuração do PMDB atualmente, partido mais ligado a frentes políticas de direita e a um pensamento mais conservador. O PMDB, antes MDB (Movimento Democrático Brasileiro), atuava como um partido de oposição legalizado¹⁷ de resistência à ditadura militar. Nesse contexto, dentro do partido, havia frentes de lideranças e setores ligados à tradição marxista, o que sedimentou e deu vazão a todo esse processo de discussão e construção de uma proposta educacional com bases histórico-críticas. (HENTZ, 2012)

A primeira proposta começou a ser construída no ano de 87 e para a sua materialização, como um documento orientador da prática pedagógica para a rede pública catarinense, foram realizados processos de formação de professores, nas modalidades presencial e a distância. Nessa conjuntura, considerava-se imperativo refletir com o professor sobre a aprendizagem e os conteúdos culturais como direitos dos educandos e a educação como um meio de libertação política, num olhar gramsciano de oportunizar às classes subalternas as mesmas aprendizagens oportunizadas às classes dominantes, como modo de a escola não se configurar como reprodutora e perpetuadora das diferenças de classes existentes na sociedade.

Nesse aspecto e propositura, a primeira proposta curricular estava assentada numa ação de construção de uma escola pública que tivesse uma ação mais integrada, uma linha única, que proporcionasse uma educação

¹⁷ Durante a ditadura militar, muitos partidos declaradamente de esquerda foram colocados à ilegalidade.

transformadora. À luz da concepção histórico-cultural, a educação foi pensada nos seus aspectos filosóficos, históricos e específicos das áreas do conhecimento, tendo como horizonte a compreensão de que a constituição da subjetividade humana se dá numa relação dialética entre a atividade do sujeito e o seu contexto cultural, bem como na construção dos sentidos subjetivos de sua práxis, a partir dos contornos do mundo objetivo.

Com o horizonte da construção de uma escola pública voltada à pré-escola, 1º grau (hoje ensino fundamental), 2º grau (hoje ensino médio) e educação de jovens e adultos, a construção da primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina mobilizou intelectualmente os professores da rede pública estadual a discutirem as práticas vigentes e a se apropriarem da concepção histórico-cultural de aprendizagem para, então, elaborarem um documento-proposta que traduzisse as práticas pedagógicas de acordo com os pressupostos do materialismo histórico dialético, em substituição às práticas vigentes da época.

Dentro desses pressupostos, destaca-se a totalidade como categoria do materialismo histórico e o próprio método dialético como forma de apreensão da realidade. Nesse entendimento, a realidade é pensada a partir da percepção “de que homem, mundo e sociedade estamos falando?” e nesse contexto, as discussões empreendidas na construção da PCSC conceberam a totalidade social como um retrato de múltiplas e complexas relações e determinações, aqui entendida como um elemento essencial para a apreensão da natureza constitutiva do conhecimento. A determinação é um traço essencial da realidade, que pressupõe o isolamento e a abstração como forma de adentrar as questões mais profundas do objeto em estudo, estabelecendo as conexões das partes estudadas com o todo, para então emergir o todo concreto, o recheio de cada síntese, o qual implica a apreensão das contradições e mediações concretas do objeto. (SANTA CATARINA, 1991)

No processo educativo, de ensino e aprendizagem, isso se traduz no resgate ao conteúdo científico e ao método de pesquisa como elemento metodológico e a interdisciplinaridade como uma estratégia para superar a fragmentação do conhecimento e as atividades individuais, em favor de uma visão coletiva da totalidade. Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento nos conteúdos disciplinares, deve integrar-se entre si e no diálogo entre os saberes e junto às vivências e à realidade concreta dos estudantes, em uma

visão crítica e dinâmica do mundo físico e social, situado em um determinado tempo histórico. Para isso, considerou-se necessária a seleção, o sequenciamento e o tratamento ao conteúdo escolar, de modo a considerar a práxis como elemento fundante da ação docente, superando, com isso, a dicotomia entre a teoria e prática em sala de aula. Ainda, tratando sobre a interdisciplinaridade como ferramenta de apreensão das diversas determinações que compõem a realidade social, considerou-se necessário, na construção dos conteúdos curriculares no viés do materialismo histórico dialético, conceber o homem historicamente situado na sociedade e no seu trabalho, compatibilizando os conhecimentos já apropriados pelos alunos. (SANTA CATARINA, 1991)

A partir dessa percepção, o movimento de construção da primeira proposta contou com a organização curricular dos conteúdos e do contexto metodológico de cada disciplina separadamente, por meio de grupos de trabalho que estabeleceram o diálogo do currículo vigente aos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico, de maneira a avançar em uma produção coletiva, contextualizada historicamente e, ao mesmo tempo, considerando as especificidades de cada área do conhecimento. Os encontros para a reorganização dos componentes curriculares tiveram início na cidade de Blumenau, no ano de 88, quando foram feitas as primeiras discussões sobre a construção de uma possível proposta curricular como suporte teórico e metodológico para uma ação interdisciplinar desde a pré-escola até o 2º grau. Sendo assim, os grupos de trabalho constituídos dedicaram-se à elaboração de uma política de alfabetização e no estabelecimento de um documento norteador, pautado em determinados pressupostos teóricos e metodológicos, bem como na sistematização dos encaminhamentos para a sua operacionalização junto às unidades da rede estadual de ensino.

Esse movimento ocorreu sob a coordenação da Secretaria estadual de Educação, sob o direcionamento do grupo de intelectuais orgânicos envolvidos na gestão da Secretaria, além também das coordenadorias regionais de ensino, localizadas nas diversas regiões do Estado, atualmente chamadas de Gerência de Educação (GERED), na época denominadas de Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE).

No ano seguinte, em fevereiro de 89, a Coordenadoria de Ensino estruturou e sistematizou seminários internos, que pudessem tratar de ações

específicas sobre a proposta curricular, sendo constituídos, novamente, grupos de trabalho por disciplina com o envolvimento de profissionais de diferentes modalidades, observando-se a habilitação específica de cada área. Essas estratégias metodológicas por intermédio do envolvimento da Secretaria, Coordenadorias regionais e escolas, resultaram na publicação de três jornais, que retrataram os conteúdos discutidos e produzidos nesses encontros e sedimentaram as bases para o documento final da proposta publicado em 91. Em 1990, os trabalhos da construção da proposta curricular continuaram na sistematização de mais momentos de formação.

Para tratar dessas questões, a Secretaria de Educação modificou a sua composição organizacional, que ocorreu com a inclusão de um novo setor na secretaria, a CODEN (Coordenadoria de Ensino), vinculada diretamente ao gabinete do secretário. Essa coordenadoria foi criada especificamente para articular as diferentes modalidades de ensino e as atividades-meio, para a concretização pedagógica em sala de aula, tendo como norte a condução do processo de construção da PCSC.

As ações conduzidas para a implantação da proposta curricular em nível de produção coletiva dos educadores, por meio da revisão dos conteúdos curriculares, buscou, além de uma ação meramente pedagógica, estimular o entendimento do intento político da proposta acerca do papel social da escola, do educador e do segmento da sociedade que a escola pública atende. Em outras palavras, buscou colocar em evidência a função pública do fazer educativo, do qual se considerava que nenhum trabalhador da educação poderia alienar-se. Tratava-se de assumir uma postura político-pedagógica para dar conta do ato pedagógico, um projeto que tinha em vista a hegemonia dos interesses das classes populares.

Ainda para a aplicabilidade da proposta foi elaborado o documento “Contribuição para um PPP escolar”, com a finalidade de conduzir a produção do projeto político pedagógico de cada unidade. Esse documento buscou orientar o plano de trabalho das escolas da rede, de modo que tivessem claras as concepções de mundo, homem e sociedade, enquanto totalidade. Isso numa perspectiva de uma trajetória fundamentada em condições filosóficas e metodológicas, que dessem substância à concretização das condições objetivas do processo educacional. (SANTA CATARINA, 1991)

Sendo assim, perpassando o PPP, precisava-se pensar “Que escola queremos?”, “Que homem socialmente situado?”, “Que sociedade se quer produzir?”. Para tanto, precisava-se pensar a escola em todas as suas dimensões, desde as concepções filosóficas adotadas até a revisão radical no processo avaliativo, os quais passavam invariavelmente por uma reavaliação no conselho de classe e na construção do regimento escolar, numa ótica de superação individual em favor de uma produção coletiva.

Em 1991, tendo em pauta as ações destinadas à efetivação da proposta, a coordenação da proposta curricular e a coordenadoria de ensino da Secretaria de Educação realizaram um plano de capacitação para o magistério da rede pública estadual catarinense, além de capacitações voltadas aos diretores das escolas. Também foram adquiridos acervos bibliográficos de suporte às ações. Como ações de articulação, houve continuidade dos encontros sistematizados com o ensino superior, no intuito de produzir um plano de ação e um protocolo de intenções que contemplassem a atuação dos cursos de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, relativos à proposta curricular do Estado. Além disso, a proposta curricular foi apresentada para as secretarias estaduais dos demais estados da Federação e para as secretarias municipais de Santa Catarina.

Referindo-se aos educadores no exercício de suas funções públicas pedagógicas, a proposta curricular evidenciou o seu papel, não no sentido de responsabilização em relação a todo o processo educativo, mas no reconhecimento da importância do seu fazer pedagógico em sala de aula e no entendimento da necessidade de proporcionar um ambiente favorável às ações de luta política, no sentido de

ampliar as suas condições e responsabilidades nas lutas que terá que travar para se produzir uma educação catarinense com melhores condições objetivas (material didático-pedagógico, salários, etc.) e subjetivas (conhecimento).
(SANTA CATARINA, 1991, p. 10)

Ainda em termos políticos, o movimento da construção da proposta curricular para o Estado visava a romper com a concepção limitada de educação para quatro anos, ligada estritamente a ações partidárias de governo, buscando, de outro modo, estruturar uma dimensão pedagógica que se configurasse como uma política pública educacional de Estado. Como meio de evitar o espontaneísmo pedagógico, entendendo o projeto político

pedagógico como um elemento estratégico e de planejamento para a construção de um currículo orgânico, crítico e dinâmico, o processo ensino-aprendizagem é percebido na proposta curricular, para além de incorporar o “saber na forma de tomar posse de um produto, e, sim, apropriar-se da lógica de sua estruturação e do contexto histórico que o produziu.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 11). Isto quer dizer compreender a educação dimensionada ao conteúdo historicamente produzido na totalidade do contexto em que está inserida e a prática pedagógica como um meio de vencer a compartimentalização do ensino.

Nesse aspecto, tendo a interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica com vistas a se chegar à síntese da totalidade do conhecimento, como uma possível prática coletiva, a elaboração da proposta curricular empreendeu a leitura e releitura do currículo em todas as disciplinas, de maneira que pudesse, a partir de cada especificidade, dialogar com os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e redirecionar a prática docente. Explicitando os pontos principais acerca dessa construção disciplinar, o quadro disponibilizado no Anexo 06 demonstra as discussões mais relevantes da prática disciplinar aos preceitos da teoria histórico-cultural, distribuído separadamente por cada disciplina.

Continuando esse processo, buscando avançar e dar destaque às questões da aprendizagem propriamente dita, a segunda versão da proposta, publicada em 98 trouxe as discussões dos psicólogos e pedagogos russos, Vygotsky, Leontiev, Luria, Dadidof e outros, reflexo do espírito acadêmico da época, em uma ênfase dada à psicologia histórico-cultural, decorrente do ideário sociocultural de Gramsci, expresso na primeira versão. A sua movimentação de aprofundamento da primeira proposta e materialização em uma nova versão foi possível quando, a partir do resultado das eleições de 94, novamente o grupo de intelectuais orgânicos que estiveram à frente da construção da versão anterior, foi reconduzido para tratar da educação estadual catarinense.

Levando em conta as críticas realizadas pelo professorado acerca da primeira versão, os intelectuais seguiram tomando base à percepção de que o texto da primeira proposta apresentava-se com um estilo cientificista, faltando um diálogo deste com a realidade concreta das escolas. Nesse sentido, o segundo projeto propôs-se a

reescrever os textos da Proposta Curricular, mantendo o seu referencial teórico-filosófico, sua profundidade, mas buscando uma linguagem mais compreensível para os professores, partindo do pressuposto de que a clareza na exposição e a profundidade na abordagem, nos textos, não são excludentes. (HENTZ, 2012, p. 107)

A construção da segunda versão da proposta ocorreu entre os anos de 95 e 98 e contou com a coordenação do professor Paulo Hentz, Coordenador de Ensino na Secretaria de Educação à época. O processo de revisão e aprofundamento da proposta curricular, na sua segunda versão, aconteceu mediante a participação de um Grupo Multidisciplinar que esteve à disposição da Secretaria e contava, na sua integração, com a participação de professores da rede estadual de ensino, pós-graduados em diferentes áreas do conhecimento. Com o objetivo de desenvolver um trabalho voltado ao aprofundamento da proposta no âmbito pedagógico, esse grupo reunia-se a cada dois meses e, nos intervalos entre os encontros, realizava estudos individuais, para então promover o diálogo nos momentos em que ocorriam os encontros. Outra função do grupo foi planejar e organizar a formação dos professores, realizada naquele ano. Foram convidados também para participar desse processo de atualização da proposta consultores das universidades de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A metodologia da construção da segunda versão seguiu a mesma sistemática da elaboração da primeira, por meio da realização de estudos nas escolas, contando com o auxílio de teleconferências, para socializar as produções do grupo Multidisciplinar. Também foram realizados o I¹⁸ e o II¹⁹ Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina.

A segunda proposta tratou de três temáticas separadamente: as Disciplinas Curriculares, os Temas Multidisciplinares e a Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. As Disciplinas Curriculares abordaram as disciplinas obrigatórias do currículo e, seguindo o mesmo formato da primeira proposta curricular, contextualizaram cada disciplina a partir dos fundamentos do materialismo histórico e da perspectiva histórico-cultural de aprendizagem. O Caderno Temas Multidisciplinares abordou temáticas, modalidades e questões que perpassam todas as disciplinas do currículo, por

¹⁸ Em comemoração ao centenário de Vygotsky.

¹⁹ Em comemoração aos 10 anos da Proposta Curricular.

estar no campo da interdisciplinaridade e da transversalidade. Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Especial, Avaliação, Abordagem das Diversidades no processo Pedagógico, Educação Escolar Indígena, Escola – Projeto Coletivo em Construção Permanente, Educação e Trabalho foram os assuntos discutidos. O caderno Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais tratou das disciplinas voltadas para o curso de formação de professores. A estrutura desse livro seguiu a mesma linha do caderno das Disciplinas Curriculares.

No âmbito da gestão, no esforço de avançar na construção e materialização de uma proposta crítica para o Estado, a Secretaria de Educação, por intermédio da equipe de coordenação de ensino, buscou amarrar todas as ações da Secretaria, regionais e escolas, no sentido de atuar de forma mais propositiva, planejada a partir da realização de diagnósticos de desempenho e aproveitamento das disciplinas. Esses diagnósticos serviam para dar subsídios empíricos para o planejamento das formações continuadas. Disciplinas que apresentavam maior reprovação eram colocadas como indicadores para se pensar na formação dos professores. Os cursos eram realizados com carga horária de 60 horas, sendo 40 horas iniciais, quando os professores ficavam em hotéis pagos pela Secretaria de Educação. Após essa etapa, cada professor saía com um projeto de intervenção para ser aplicado em sua escola, a partir do suporte teórico da formação, que foi apresentado posteriormente nas 20 horas de carga horária restantes, num intervalo de dois meses para a sua aplicação.

Outros momentos de movimentação de discussão e atualização ocorreram nos anos seguintes, entretanto foram as duas primeiras versões que propiciaram a construção e definição das bases político-pedagógica, teórica e metodológica, norteadoras para a ação educativa da rede estadual de ensino.

Na terceira versão da proposta, iniciada em 2003, a Secretaria promoveu um movimento em torno da formação continuada de professores, tendo no horizonte buscar a articulação entre os referenciais teóricos dos documentos já publicados e a ação docente, entendendo esse momento, como mais um passo significativo para o processo de discussão e materialização da proposta curricular. Novamente se encontravam os intelectuais afinados nessa construção, desde a sua primeira versão, como o caso do professor Juarez da

Silva Thiesen, Diretor de Educação Básica e Profissional à época, um dos intelectuais orgânicos partícipes, desde a elaboração da primeira proposta curricular.

Para a efetivação desse processo foram constituídos seis grupos temáticos, representados por educadores, especialistas, gestores e consultores, que trataram dos temas: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens.

Da mesma maneira que se entendia importante colocar em evidência essa discussão desde a primeira versão, a terceira proposta traz novamente, sustentada pela matriz epistemológica e metodológica do materialismo histórico dialético, a ação educativa como ênfase curricular, compreendida como artefato social e cultural. Na mesma conjuntura, a dimensão do sujeito ao qual se destina a educação pública, os sujeitos das classes populares são colocados em ênfase. Dessa forma, a dimensão curricular é apontada como não-neutra e, nesse aspecto, a escola assume uma postura político-pedagógica, determinada, a partir de sua função social, com o intuito de

garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. (SANTA CATARINA, 2005, p. 11)

A quarta versão da proposta buscou trazer novamente para o centro da discussão a questão curricular, agora refletindo sobre os conceitos de percurso formativo e diversidade, numa ideia de formação integral na perspectiva da educação básica. Formação integral aqui não diz respeito à escola de tempo integral, tampouco ao aumento de jornada escolar, mas ao entendimento de que a educação não se restringe ao ambiente escolar, e sim, a percursos formativos mais integrados, tendo em conta a múltipla dimensionalidade do sujeito humano. Isto quer dizer, desde a perspectiva histórico-cultural, uma escola que tenha no horizonte

uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. [...] Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e territórios de viver, revelando relações sociais,

políticas, econômicas, culturais e socioambientais. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

O conhecimento, nesse contexto, é concebido como um artefato humano, produto e produtor de cultura, e o sujeito humano como ser social e histórico, em relação com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais. Assim, considerar um processo formativo na ótica da formação integral é ter em mente que

os espaços de formação podem/devem se converter em *locus* de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo. Dessa forma, a Educação Integral que tem como horizonte a Formação Integral demanda um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados. (SANTA CATARINA, 2005, p. 26)

Num movimento com o intuito de promover contornos curriculares mais integradores, essa versão da proposta destaca três áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas), num esforço de impulsionar a inter-relação entre as disciplinas e superar etapismos no processo formativo. Além disso, explorar as interfaces dos saberes e de outros lugares coletivos geradores de conhecimento. Como escolhas teórico-metodológicas, procurou-se tratá-las na perspectiva de estratégias que promovam experiências significativas, a autonomia intelectual e política dos sujeitos de aprendizagem e a valorização do trabalho coletivo. Enfatizando a temática da diversidade como discussão de fundo nessa versão da proposta, buscou-se o reconhecimento da diversidade de identidades, como postura político-pedagógica na educação básica.

Sendo assim, a discussão estruturou-se primeiramente no que consiste o percurso formativo na ótica da formação integral na educação básica, inserindo a diversidade como um elemento fundante da atualização curricular. Avançou trazendo a diversidade²⁰ nas contribuições das áreas do

²⁰ Diversidade aqui entendida como “características da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54)

conhecimento, abordando questões conceituais, curriculares e metodológicas das três grandes áreas destacadas.

No processo de elaboração foram mobilizados duzentos profissionais da educação, desde gestores, professores das redes públicas municipal, estadual e privada, no intuito de conseguir representatividade nas áreas do conhecimento e criar o que foi denominado de Grupos de Trabalho. Esses grupos participaram de cinco encontros presenciais, que aconteceram entre março e julho de 2014. A metodologia dos encontros e o trabalho com os grupos consistiram no processo de leitura, discussão e produção de textos. Também foi disponibilizada uma plataforma com espaços interativos (salas), divididas pelos temas: Sala de Ciências da Natureza e Matemática, Sala de Ciências Humanas, Sala de Diversidade, Sala de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Sala de Linguagens. Nesse portal estavam disponibilizadas webconferências e espaços interativos, dedicados a receber contribuições dos professores da rede acerca da formação integral na educação básica. Oito mil professores participaram das atividades propostas na plataforma.

Segundo dados colhidos na entrevista “x”, a diferença entre esta última produção e as três anteriores, foi em relação ao tempo de execução. Realizada apenas em seis meses, diferentemente das demais versões que duraram cerca de três anos, essa distinção deu-se pelo fato de a fonte de recurso para a construção desse trabalho estar vinculada a recursos federais. Nas três primeiras versões foram utilizados recursos estaduais, da própria secretaria e, nessa última versão, a fonte orçamentária estava ligada a fontes do Ministério da Educação. Com significativo atraso de repasse, o processo teve que ser realizado em prazo reduzido. Pensando nesse aspecto, pode-se refletir sobre o que é prioritário em uma ação de gestão pública, uma vez que se organiza o que é prioritário com recursos próprios, que possibilitam um planejamento e uma garantia de execução do planejamento proposto. De outro modo, quando se depende de recursos externos, não se tem a clareza do tempo de recebimento do recurso, demonstrando nessa lógica que essa ação não é prioritária na execução do orçamento das ações de gestão.

Como já sinalizado anteriormente, todas as versões da proposta curricular foram atualizadas em intervalos e períodos que estiveram ligados a governos com maior ou menor abertura para a realização da proposta, fato

substancial que demonstra as ênfases políticas, que culminaram em movimentos de elaboração, como também em momentos de hiatos e apagamento de ações voltadas à discussão da proposta curricular. Dentro do já exposto, foram os governos do PMDB que deram maior ênfase à proposta curricular, não pelo contexto do partido em si, mas pela presença de intelectuais orgânicos ligados a uma perspectiva crítica. Nessas nuances, contradições e dinamismo na construção da proposta curricular nos vinte e quatro anos desse processo, os momentos de atualização ocorreram conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 03 – Proposta Curricular e o seu processo de atualização e outras publicações

| Versão | Ano | Cadernos |
|---|-------------------|---|
| Primeira Versão da Proposta Curricular | Entre 1987 e 1991 | Versões preliminares: 3 jornais distribuídos a todas as escolas. Versão final: <i>Proposta Curricular para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos.</i> |
| Segunda Versão da Proposta Curricular | Entre 1995 e 1998 | Versão preliminar: um rascunho distribuído para todas as escolas, para contribuição e crítica. Versão final: 3 volumes, sendo assim distinguidos: <i>Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e a Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais.</i> |
| Caderno Tempo de Aprender (volumes 1 e 2) | Entre 1999 e 2000 | Caderno que se dedicou a trabalhar sobre a teoria da atividade. A teoria da atividade, iniciada nos trabalhos de Vygotsky, tem como princípio a ação do sujeito mediada por uma ferramenta que está voltada a um objetivo. Além de Vygostky, Luria e Leontiev contribuíram nesse caminho. |
| Caderno Diretrizes 3 | 2001 | Num momento de mais distanciamento do contexto da proposta curricular, esse caderno com fundamentos mais piagetianos, buscou organizar a prática escolar na educação básica. Esse caderno buscou trabalhar questões mais administrativas e burocráticas a |

| | | |
|--|-------------------|---|
| | | respeito das questões relacionadas ao contexto escolar. |
| Terceira versão da Proposta Curricular | Entre 2003 e 2005 | Um caderno denominado <i>Estudos Temáticos</i> inicia uma nova fase de consolidação da proposta curricular, buscando garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática de sala de aula. |
| Quarta versão da Proposta Curricular | 2014 | Esta última versão da proposta curricular – <i>Formação Integral na Educação Básica</i> , considerando as novas demandas educacionais, sociais e pedagógicas que impulsionaram a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, organizou-se a partir de três fios condutores: a perspectiva de formação integral, a concepção de percurso formativo e a atenção à concepção de diversidade. |

A grande questão na produção e socialização da proposta curricular estava em torno de como instrumentalizar técnica e epistemologicamente os educadores da rede estadual, de modo que estes pudessem transformar a sua prática, tendo como referência teórica e metodológica o materialismo histórico dialético e as concepções de aprendizagem histórico-cultural. Entretanto, essa concepção de “implementar” a proposta deixa fora da perspectiva a própria dimensão e as discussões no campo do currículo, uma vez que desconsidera toda a complexidade da constituição curricular no âmbito escolar. Em outras palavras, é entender que nenhuma proposta curricular possa ser “implementada” em uma reprodução pura e simplesmente. Assim, cabe colocar, nesse cenário, algumas reflexões acerca da problemática curricular, de forma breve, tendo em vista que este não é o ponto central deste estudo.

O ideário do currículo na educação brasileira, no pensamento pedagógico brasileiro, apresenta a tendência de tratá-lo como uma ferramenta burocrática e administrativa, como se este estivesse distanciado do território do professor, enquanto sujeito ativo no processo educacional. O currículo, majoritariamente, é discutido como algo que precisa ser executado, implementado, colocado em prática e não como uma dimensão que faz parte do todo escolar, sendo o professor, assim como os demais integrantes da

escola, um sujeito curricular. Essa tendência é percebida desde a formação docente até a atuação profissional.

Nessa perspectiva mais ampliada acerca do currículo, utilizando a discussão de Stephen Ball (1994), que considera o professor como um agente, um ator e protagonista em relação ao currículo, inserido em uma relação curricular, pressupõe incluir nessa problemática, desde os contextos mais amplos de influência na produção do texto do currículo, até a ação do professor no seu microespaço, no desenvolvimento da micropolítica em sala de aula.

Ball (1994) coloca a problemática curricular em três dimensões políticas: 1) a política como texto, 2) como discurso e 3) como processos e consequências, o que significa, em ordem sucessiva, entender a política traduzida nos documentos oficiais, na perspectiva dos embates de poder e das lutas por hegemonia e ideologias, implícitos no processo de construção do texto e, por último, onde a política acontece, move-se entre consensos e conflitos. Isto remete também aos três contextos curriculares apresentados por Ball: o contexto de influência (aquele em que os discursos políticos de ordem macro dão sedimento à construção da política curricular), de produção de textos (a própria ação de escrita e construção dos textos políticos) e da prática (que compreende a operação de interpretação, tradução e diálogo com a realidade. É como de fato o currículo se torna ação, num processo que pressupõe, invariavelmente, conflitos, contestações e adaptações dos agentes curriculares).

Vendo essas questões macro e micro, imbricadas em uma dimensão complexa de diversos tipos e influência externas e intraescolares, como também traduzidas na subjetividade e constituição do professor enquanto sujeito social, não se pode crer que o professor, dentro desse cenário, irá traduzir o texto da proposta curricular e aplicá-la de forma literal e simples, implementá-la, sem que estejam nesse campo de influência as suas experiências, trajetórias e as nuances contraditórias da síntese da correlação de forças expressas no texto curricular oficial, nas diretrizes da gestão escolar macro e nas entrelinhas da cultura e características próprias da escola. Sendo assim, o professor não implementa a proposta, ele traduz o texto da proposta curricular em sua ação pedagógica, nessa ideia de que o currículo é sim um território do educador.

Entretanto, esse processo de tradução e autoria curricular por parte do professor não é simples e diluído de contradições, isto porque na tradição brasileira está presente a concepção de um currículo pronto, o que na prática conduz a discussão curricular mais para o campo da gestão. Esse movimento desloca o currículo da ação da escola, do projeto político pedagógico e da ação do professor, porque não é visto como algo a ser problematizado e construído no conjunto da equipe docente e pedagógica da escola. Entretanto, o que ocorre na prática em relação aos textos curriculares oficiais são interpretações, adaptações, que se vinculam a diversas determinações, como o contexto institucional (questões históricas, formas de autonomia ou repressão, perspectivas pedagógicas, condições físicas, entre outras), contexto das disciplinas em si (normas e práticas) e concepções individuais (crenças, experiências de vida, a subjetividade dos envolvidos no processo pedagógico).

No entanto, outras variáveis entram nesse horizonte, importantes de considerar e já mencionadas, que dizem respeito às expressões macro de influência de construção curricular no campo educacional. Essas movimentações políticas e de ordem ideológica afetam a prática pedagógica, de uma sorte ou outra, uma vez que atuam como reguladores externos. Um exemplo disso são os grandes indicadores internacionais de avaliação, como é o caso da Prova Brasil e do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Nesse aspecto Sacristán aponta sobre a importância de o professor ter uma percepção crítica acerca do currículo. Se, por um lado,

a prática docente tem reguladores externos aos professores, embora atuem por meio deles configurando a forma que o exercício de sua prática adota. Por outro lado, é preciso assinalar que, à medida que o professor não tenha o domínio na decisão de sua prática, uma série de conhecimentos e competências intelectuais deixarão de lhe pertencer como profissionalizadoras. (SACRISTÁN, 2000, p. 87).

Não só vinculados estritamente a organismos internacionais, a própria natureza política no processo de institucionalização do fenômeno educativo no Brasil está mergulhada de ideologias e influências de grupos dominantes, que buscam afastar a escola do debate político e criar estruturas engessadas que venham tolher a autoria dos profissionais da educação, com vistas a manter o *status quo*. Esse viés político, carregado de referenciais ideológicos conservadores, sustenta o currículo e todo o contexto pedagógico e

administrativo das escolas brasileiras. Thiesen (2008) apresenta claramente esse cenário quando diz que

O sistema escolar brasileiro esteve, no transcurso de sua história, à mercê de dois grandes movimentos políticos: o primeiro, de caráter conservador, utilizou o sistema como aparelho ideológico de disciplinamento, como espaço de domesticação e de subserviência; o segundo, de caráter liberal, utilizou o sistema como aparelho ideológico de seleção dos mais fortes, mais competentes, mais qualificados, mais aptos às leis do mercado. Dessa forma, o sistema escolar sempre representou espaço de manobra política, ainda que tenha produzido níveis importantíssimos de cultura científica, tecnológica e artística. (THIESEN, 2008, p. 33)

Sendo assim, de modo geral,

pode-se destacar que a manifestação do caráter político sobre o sistema escolar se processa por formas bem distintas. Ora é sustentado pela burocracia, ora pelo clientelismo, ora pelo corporativismo, ora pelo normalismo, ora pelos critérios de gestão, ora pelo viés econômico, além de muitas outras. (THIESEN, 2008, p. 33)

Tendo em destaque essas questões, percebendo a problemática do currículo para além de um olhar linear de implantação na escola, o movimento de construção de uma proposta curricular não deve ser pensado como um movimento por si só, mas como um processo que precisa perpassar pela formação docente e pelo fornecimento das condições materiais necessárias, para a compreensão e a apropriação dos fundamentos marxistas assumidos na educação catarinense. Além disso, pensar que esse processo deva passar pela interpretação e pela construção de um projeto político pedagógico, que reflita os preceitos fundamentais da proposta.

3.3. A construção das políticas públicas de educação ambiental da Secretaria de Santa Catarina: uma análise crítica

Seguindo a tendência que já ocorria em nível nacional, com o processo de institucionalização da educação ambiental no governo Federal, iniciada em 1973 na criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1981 na instituição da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, na década de 80 a Secretaria estadual de Educação institucionalizou a educação ambiental por meio da criação de um

Núcleo de Educação Ambiental (NEA), formado por técnicos da Secretaria e diferentes instituições ligadas ao tema em Santa Catarina. Com uma conformação multidisciplinar e interinstitucional, o NEA tinha a incumbência de dar visibilidade às discussões que ocorriam nesse campo de estudo, de modo a inseri-las no âmbito formal da rede estadual de ensino, como também em movimentos voltados à comunidade.

A partir de então a educação ambiental seguiu em períodos em que ganhou maior evidência e investimentos da Secretaria, como em outros de apagamentos e hiatos na condução dos trabalhos. Esse aspecto é percebido pela formação e ação inconstante do NEA na SED, que se foi se configurando e modificando-se conforme as influências externas (na esfera Federal e em relação a outros movimentos estaduais) e internas, no âmbito de mudanças organizacionais e de gestão da Secretaria.

A primeira mudança ocorreu na década seguinte, oficializada no Decreto nº 525, de 2 de setembro de 1991 e Portaria 28.583/91/SEC, quando a Secretaria alterou a composição da gestão de educação ambiental em moldes de núcleo, em função da criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, o GTEA, ligado diretamente ao gabinete do secretário. (SED, 2016a). Em uma constituição diferente da composição anterior e com uma nova nomenclatura, esse grupo ficou responsável por orientar e assessorar as escolas e as regionais de ensino, promover formação continuada e construir a Agenda 21 Estadual, que ganhou materialidade somente no ano de 2004.

Em 1998 o grupo, que primeiramente era intitulado de NEA, depois modificado para GTEA, passou a organizar-se como um Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental. Esse novo grupo tinha a responsabilidade de levar a educação ambiental para dentro da escola como uma prática interdisciplinar e auxiliar na construção de um texto norteador a ser inserido no documento da primeira atualização da PCSC, que aconteceu entre os anos de 95 e 98, estabelecendo com isso um diálogo mais próximo com a PCSC. Inserida como um Tema Multidisciplinar, a educação ambiental é compreendida como uma vivência contínua, curricular, ultrapassando discursos e manifestações esporádicas, devendo não se restringir a datas especiais. Assim,

a inserção da dimensão ambiental no currículo vai implicar na produção de posturas éticas comprometidas com a vida, alicerçadas em duas dimensões principais: no conhecimento científico, na compreensão crítica dos elementos que compõem o meio ambiente e nos processos histórico-culturais da

humanidade e suas múltiplas inter-relações e determinações; na vontade e na possibilidade de ultrapassar seus próprios limites, a respeito do que cada um, individual e coletivamente pode fazer para a construção de um mundo mais justo. (SANTA CATARINA, 1988, p. 47).

Em 2003 o Grupo Multidisciplinar de educação ambiental reorganiza-se novamente como Núcleo de Educação Ambiental. Entretanto, nos documentos pesquisados, não foram encontradas narrativas a respeito da continuidade ou não do Grupo Multidisciplinar até a data dessa nova constituição. Segundo o histórico acerca da educação ambiental realizado pela Secretaria, essa nova formação do NEA estava incorporada

à perspectiva da educação ambiental crítica e emancipadora. No intento de efetivar ações voltadas para uma compreensão global e crítica do ambiente, a perspectiva do NEA estava voltada a concepções relativas à conservação adequada do meio ambiente, à eliminação da pobreza extrema, combate à fome e ao desperdício de alimentos e na construção de relações culturais capazes de incorporar as diferenças (minorias étnicas, populações tradicionais), bem como no enfoque à mulher e na liberdade de decidir caminhos alternativos ao desenvolvimento sustentável. (SED, 2016, p. 10)

Em Santa Catarina, nessa mesma época, sob a coordenação dos setores governamentais de meio ambiente do Estado (incluindo a Secretaria) e com a participação de entidades da sociedade civil, ocorria o processo de construção da Agenda 21 Estadual. Sob o ideário da Terceira Via, que preconiza a proposição de consenso entre o Estado e a sociedade civil, a construção de compromissos em prol do desenvolvimento sustentável foi pensada na conformação de parceria entre o público e o privado, entre o Estado e a sociedade civil.

A Agenda 21 Catarinense é um documento elaborado em consenso pela sociedade organizada do Estado de Santa Catarina. A sua implementação deve ficar sob a responsabilidade desta mesma sociedade. Parceiro da iniciativa privada e do terceiro setor no processo de elaboração da Agenda 21 Catarinense, o poder executivo do Estado, juntamente com o legislativo e o judiciário, deverá ser também o agente que desencadeará o processo de implementação com esses mesmos agentes. (SANTA CATARINA, 2004, p. 19)

Por outro lado, o NEA buscava nos fundamentos da justiça ambiental e social elaborar um projeto em parceria com o Governo Federal, que aliasse a segurança alimentar e nutricional adequada, ao combate à fome e ao desperdício de alimentos, por meio do aproveitamento integral dos alimentos.

Instalada em escolas-piloto que estavam inseridas em regiões de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), o projeto AMBIAL - Educação Ambiental e Alimentar, contou com recursos Federais e Estaduais para incentivar a alimentação saudável, a preservação ambiental, por meio do incentivo a práticas de cultivo orgânico de alimentos e o seu integral aproveitamento. Os recursos Federais, ligados ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, possibilitaram a instalação de cozinhas industriais nas escolas contempladas. Com recursos Estaduais, foram contratadas e capacitadas merendeiras e professores que oportunizavam oficinas no contraturno escolar, para os alunos identificados na escola como sofrendo algum tipo de vulnerabilidade social.

Assim, nesse período (2003-2004) o NEA ganhou força na Secretaria por conta do Projeto AMBIAL, em nível Estadual no contexto da elaboração da Agenda 21 Estadual; e em nível nacional, por meio da coordenação estadual das primeiras Conferências de Meio Ambiente, nas suas versões adulto e infanto-juvenil. Dessa forma, o NEA estava envolvido em ações com as escolas de uma forma geral, com a coordenação estadual de Programas Federais, com um olhar atencioso para a implantação do projeto AMBIAL e envolvido com ações no Estado, que tinham em sua perspectiva a Terceira Via como ideário para a construção de uma nova sociabilidade, como foi o caso da construção da Agenda 21 Estadual.

Em se tratando da Terceira Via no Estado, é possível observar também essa influência no texto da Política Estadual de Educação Ambiental, expressa no documento nº 13.559, de 17 de novembro de 2005. As linhas de ação da Política estabelecem processos de parceria a serem desenvolvidos de forma inter-relacionada entre a educação ambiental formal e a não-formal. Nessa lógica, o Art. 15 da Política indica que a Secretaria de Educação deverá desenvolver as suas atividades, devidamente assessorada pela CIEA (Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental). Nesse ínterim, cabe ressaltar e problematizar sobre a atuação de uma Secretaria de Educação sob a assessoria da CIEA e, nesse aspecto, vale fazer um parêntese e trazer o contingente de criação e constituição das CIEAs no Brasil.

Atendendo à lei que criou a Política Nacional de Educação Ambiental, no item que aborda sobre as competências e a composição do órgão gestor e do comitê assessor do PNEA, uma cadeira neste comitê fica destinada a um

representante das CIEAs, cuja legitimidade se dá mediante o decreto que a institui, nº 4.281, de 25 de junho de 2012. A constituição das CIEAs está pautada na perspectiva do novo ideário de sociabilidade do capital, num processo de estímulo à gestão compartilhada e participativa, na ótica da democracia representativa, em que há um estabelecimento de corresponsabilidade das ações de educação ambiental entre o poder público e a sociedade civil. No documento orientador da CIEA, justificando a criação e atuação das comissões,

Esta mudança vem ocorrendo no mundo todo e representa uma necessidade concreta de que os governos sejam claros e transparentes e de que a sociedade trabalhe, junto ao poder público, pelo bem comum. A importância deste colegiado democrático que é a CIEA – espaço político no qual têm assento os mais diversos atores que protagonizam iniciativas de educação ambiental – passa pela necessidade de conexão, interligação e articulação de todas as iniciativas e forças ativas e comprometidas com a educação ambiental. A proposta das CIEAs serem democráticas e paritárias vem justamente reforçar a necessidade de se ter uma gestão integrada entre os Sistemas de Ensino e os Sistemas de Meio Ambiente, sempre agregando a sociedade civil em paridade na representatividade para as tomadas de decisão. (BRASÍLIA, 2005, p.08)

Esse modelo de gestão exemplifica os argumentos já apresentados, da negação do conflito inerente às relações de diferentes atores sociais e instituições de diferentes matizes ideológicos (empresariado, movimentos sociais, sindicatos, entre outros) existentes na sociedade civil, numa proposta que considere um projeto em comum, para a construção de um bem comum. Nesse sentido, trazendo a reflexão do conceito gramsciano de hegemonia, essa retórica é percebida no documento orientador da CIEA, em que, norteado pelo horizonte da construção de sociedades sustentáveis, traz esse ideário da Terceira Via para a construção de um novo caminho, com novas formas de relações e estilos de vida, que preconizam a cidadania responsável e consciente.

Sendo assim, voltando à problematização frente ao Art. 15 da Política Estadual de Educação Ambiental, que atribui as ações de educação ambiental da Secretaria de Educação “devidamente” assessorada pela CIEA, cabe refletir sobre o caráter público de gestão da Secretaria de Educação. Vinculada ao assessoramento de instituições de naturezas diversas, de origens e objetivos distintos, em relações assimétricas e contraditórias, esse condicionamento fragiliza o projeto educacional da Secretaria, na perspectiva crítica e

emancipatória expressa no documento construído com a participação dos educadores da rede estadual, na formulação de sua proposta curricular para o Estado de Santa Catarina. Da mesma forma, enfraquece o caráter político de mobilizar a gestão pública, para a destinação de recursos e orçamento próprio para a educação ambiental, levando em consideração o ideário hegemônico de construção participativa e gestão por meio de parceiras.

Fechando o parêntese que buscou tratar sobre o contexto frágil da relação da Secretaria de Educação, por meio do assessoramento da CIEA, expressa no Programa Estadual de Educação Ambiental e, retomando a narrativa sobre a institucionalização da educação ambiental na gestão da Secretaria, nas Gerências de Educação (GEREDs) este processo deu-se nas circunstâncias de criação do projeto AMBIAL, na criação da função do/a Articulador/a de Educação Ambiental, para coordenar as atividades do campo junto às escolas e para coordenar também a implantação do projeto AMBIAL. Para assumir essa função, professores/as das escolas foram convidados a compor o quadro das Gerências Regionais, uma vez que ainda nas regionais de ensino não havia um quadro efetivo de funcionários, o que ocorreu somente na realização do concurso público realizado no ano de 2001 e na chamada pública para o ingresso efetuada a partir do ano de 2003. Na regional de Joinville, com a inserção do quadro efetivo de Consultores Educacionais e Assistentes Técnicos Pedagógicos nos anos de 2003 e 2004, a coordenação, antes realizada por uma professora de ciências e biologia, que atuava à disposição da Gerência, foi transferida para uma funcionária efetiva ingressante, a pesquisadora desse estudo.

Esse aspecto é interessante ressaltar, pois nesse momento se vivia uma mudança de paradigma na gestão da Secretaria e nas Regionais, tendo em vista que se construía um quadro efetivo de funcionários, no ingresso por provimento de concurso público, minimizando radicalmente as práticas institucionalizadas de clientelismo, de indicações políticas para compor o quadro da Secretaria, com maior impacto nas regionais de ensino. Essa mudança também se deu na condução dos processos educacionais e de gestão, levando em consideração a continuidade do quadro de funcionários, que antes era trocado quase que integralmente nas mudanças de governo. Muito embora esse cenário tenha se modificado substancialmente em comparação à realidade anterior, a prática de indicação política e o

deslocamento de funcionários das escolas para as Gerências Regionais e o órgão central ainda persiste. Em sua grande maioria para assumir funções comissionadas ou gratificadas.

Em 2007 a SED organizou a Diretoria de Educação Básica em coordenadorias e, nesse momento, o NEA SED deixa de existir e passa a integrar a Coordenadoria de Projetos Multidisciplinares. Entretanto permanecem as orientações acerca da educação ambiental como tema transversal e interdisciplinar e a mobilização junto às escolas. Em 2011 extinguem-se as coordenadorias, que passam a ser chamadas de Articulação das Diversidades, englobando a educação ambiental e outras temáticas relacionadas à pasta. A educação ambiental integrou-se como temática curricular e foi inserida nos trabalhos relativos ao projeto político pedagógico. Em 2012 houve novamente uma tentativa de reativação do NEA, mediante a Comunicação Interna nº 077, de 18 de abril de 2012, que veio como uma diretriz também para as regionais de ensino e escolas. Em 2013 outra mudança ocorre na coordenação da educação ambiental, que se divide sob a responsabilidade de duas gerências: a de Ensino Médio e a de Jovens e Adultos. Isto devido à supressão do setor de Articulações. Em 2014, com a instituição de uma nova estrutura organizacional na SED, a conformação que está atualmente, a Diretoria de Ensino Superior transforma-se em Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional. Por conta de “demandas de políticas educacionais emanadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, criou-se a Gerência de Políticas e Programas da Educação Básica e Profissional – GEPEB, onde a educação ambiental formal está alojada.” (SED, 2016, p. 11)

No mesmo contexto da atualização da PCSC em 2014, quando um dos temas centrais desse documento estava dedicado a discutir as questões de diversidade, nesse tempo cogitou-se a reativação do NEA, numa compreensão de que essa temática deveria perpassar todos os setores da Secretaria e não somente o ensino. Nesse caminho, pensou-se na criação de um grupo que pudesse estudar os documentos pertinentes ao campo e fomentar a educação ambiental. Dessa maneira,

em 2016 reativou-se o Núcleo, com uma formação que preconizava a participação de dois representantes (titular e suplente) de todas as diretorias da SED, mais a Coordenadoria da Grande Florianópolis e do Instituto Estadual de Educação. Sendo assim, o NEA foi legalmente reativado e constituído, a partir da criação da Coordenação de Políticas nas Diversidades, no qual ele faz parte. (SED, 2016, p. 12)

Nessas idas e vindas da constituição de um grupo responsável pela temática ambiental na Secretaria de Educação, é interessante observar a influência da proposta curricular na reativação desses grupos, levando em conta que as modificações de composição ocorreram em períodos semelhantes aos da criação e atualização da PCSC: 1991 (publicação da primeira proposta), 1998 (publicação da segunda proposta), 2003/2004 (período de elaboração da terceira versão da proposta, publicada em 2005) e 2016 (período pós-publicação da proposta de 2014). Além disso, é possível observar também, nessa narrativa histórica, que os movimentos e nuances dessas diferentes formas e composições expressam a não-neutralidade existente no campo e a síntese de correlações de forças que ocorrem no desenvolvimento de ações de políticas públicas.

A proposta curricular, iniciada em uma confluência favorável a um pensamento crítico no final da década de 80 e no início da de 90, no momento em que ocorria no campo político o processo de redemocratização no País e no campo acadêmico entravam os escritos de Gramsci, em contrapartida inseria-se igualmente no cenário brasileiro um movimento de disseminação de uma nova conformação social, nos moldes do neoliberalismo da Terceira Via. É nesse universo contraditório que se deve pensar o desenvolvimento das políticas educacionais e de gestão da Secretaria, que transita nesse cenário de controvérsias e correlações de forças, que disputam por hegemonia. Se por um lado havia uma movimentação para a construção e efetivação de uma proposta que tivesse em seu horizonte uma educação crítica, voltada aos interesses das classes populares, o que necessitava de um fortalecimento do caráter público da educação catarinense, por outro havia a inserção do modelo gerencial de Estado no contexto brasileiro e catarinense, cujo objetivo está voltado ao enxugamento do aparato público e ao incentivo a parcerias entre o Estado e os diversos setores da sociedade civil, ou seja, entre a esfera pública e a privada.

É nesse campo de contradições que se encontra a Secretaria de Educação e a educação ambiental, que sofrem os reflexos da fragmentação que ocorre no Estado neoliberal, que se subdivide em compartimentações que pulverizam a conjuntura pública dos serviços prestados. Diversas agências, secretarias, setores, comissões, grupos, núcleos são criados, dificultando a percepção das temáticas em sua totalidade.

Esses novos campos de atuação das temáticas, como o da educação ambiental, seja na educação como em outras instâncias do Estado, existem em grande maioria, desvinculados de recursos próprios para o desenvolvimento das responsabilidades para as quais são criados. Na educação ambiental isso se apresenta na inexistência de uma fonte própria de orçamento, que possibilite um planejamento contínuo para o desenvolvimento da temática tanto no ensino formal, quanto no não-formal. Os recursos para essa área são disputados com outras frentes, com diferentes temáticas e setores e submetidos à avaliação em termos de prioridade na percepção dos gestores públicos.

Layrargues (2002) ao tratar do veto do Art. 18, ocorrido na Lei Federal de Educação Ambiental nº 9765, de 27 de abril de 1999, argumenta que a não-existência de um orçamento público destinado à educação ambiental contribuiu para a sua marginalização em comparação a outras políticas, tendo que disputar a alocação de recursos com outros setores, que muitas vezes não estão comprometidos com o enfrentamento da problemática ambiental. O Art. 18 da Lei Federal de Educação Ambiental afirmava a destinação de, no mínimo, 20 por cento dos recursos arrecadados em função de multas decorrentes do descumprimento da legislação ambiental. Nas palavras de Layrargues (2002), com orçamento próprio, a educação ambiental teria além do direito de existir, também o seu meio de subsistência. Sendo assim, no ideário da Terceira Via, de prevalência para a corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade civil, em uma gestão compartilhada e o incentivo para o estabelecimento de parcerias, fragiliza-se a possibilidade de um movimento na esfera pública, de reivindicação de um orçamento próprio e de condições de tornar efetivas as ações de educação ambiental.

Apresentando melhor esse processo não-linear, mas complexo, o sistema de gestão pública financeira brasileira é composto por três etapas distintas e complementares, a etapa de planejamento, de dotação orçamentária e de processos de execução. Essas etapas compõem um conjunto de medidas legislativas, cuja finalidade é integrar essas esferas na elaboração, aprovação e execução das três normas, que constituem o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

A Constituição Federal de 1988 delimitou o modelo orçamentário atual ao instituir o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual

(LOA). A intenção do constituinte foi estabelecer um processo de planejamento no qual o PPA daria os grandes rumos das políticas públicas, fixando os investimentos prioritários e estabelecendo metas qualitativas e quantitativas. Caberia à LDO desdobrar as metas do PPA, ano após ano, colocando-as nos padrões compatíveis com a realidade fiscal e estabelecendo as prioridades para o orçamento do exercício seguinte. A LOA, por sua vez, seria a execução prática daquelas prioridades. (SOUZA, 2008, p. 07)

No entanto, Souza (2008) esclarece que, na prática, esse conjunto de sistemas de planejamento e orçamento delineado na Constituição Federal, ainda não se tornou efetivo, tendo em vista uma série de contingências relativas à relação conflituosa entre o Poder Executivo e o Legislativo, no que diz respeito aos desequilíbrios entre os objetivos e as prioridades definidas no orçamento elaborado pelo Executivo, em relação às exigências do Legislativo no cumprimento do orçamento na forma estrita da LOA. Esse conflito está relacionado à tradição governamental no Brasil, que tem na reatividade a condução basilar para as ações de gestão, voltadas a problemas e desafios momentâneos e não ao planejamento de longo e médio prazo. Esse caráter imediatista do Poder Executivo reflete o conflito mencionado anteriormente, acerca dos métodos e decisões orçamentárias, em grande parte tomadas para adequar-se a uma situação.

Os projetos de longo prazo, vistos como pouco catalisadores de votos, são muitas vezes deixados de lado em benefício de obras e ações mais imediatas. O resultado é que as decisões sobre o orçamento são confusas e refletem o conflito imediatista entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo, que passam a dar excessiva atenção ao orçamento anual, em detrimento dos planos de médio e longo prazo. (SOUZA, 2008, p. 15)

No plano educacional, as políticas públicas também estão marcadas historicamente por processos fragmentários e descontínuos das ações da gestão pública. Esse processamento contribui para a hegemonia dos contextos imediatistas já mencionados, que privilegiam políticas de curto prazo, em detrimento de políticas estruturais, de longo prazo. Essa conjuntura, marcada por uma racionalidade economicista acerca das políticas públicas, contribui para a hegemonia do teor minimalista na agenda pública brasileira.

A educação ambiental, que se qualifica como uma atividade de longo e médio prazos exerce pouca influência e pressão no campo político e econômico e, por isso, não é colocada como um processo prioritário nas

escolhas para investimentos públicos governamentais. Isso é perceptível nos dados encaminhados pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina acerca dos recursos investidos nessa área nos últimos três anos. No contexto não-formal, em 2014, existiam no orçamento do Estado duas ações que tratavam de “Educação Ambiental”, sendo a 0403 – Ações de Educação Ambiental e a 1062 – Educação Ambiental. A Ação 0403 ficou com uma dotação atualizada de R\$774.731,00 naquele exercício, sendo empenhados apenas R\$154.801,77, com pagamento no mesmo valor, pelo Fundo Especial de Proteção ao Meio Ambiente – Código SIGEF 27091. Já a Ação 1062 tinha uma dotação atualizada de R\$114.000,00, mas teve empenhados e pagos apenas R\$12.612,00 pela Agência Reguladora de Serviços de Saneamento Básico do Estado de Santa Catarina – Código SIGEF 27028. Em 2015 existiam no orçamento a Ação 0403 – Ações de Educação Ambiental, a Ação 1062 – Educação Ambiental e a Ação 0917, de mesmo nome. A Ação 0403 tinha uma dotação orçamentária atualizada de R\$866.777,10, contudo não empenhou absolutamente nada naquele exercício, ou seja, não teve gastos. A Ação 1062 tinha uma dotação de R\$14.000,00, valor todo alocado na Agência Reguladora de Serviços de Saneamento Básico do Estado de Santa Catarina, contudo não teve valores empenhados. Já a Ação 0917 tinha uma dotação atualizada de R\$354.134,14, tendo sido empenhados R\$354.116,39 e pago o valor de R\$321.216,39, tudo pela Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – Código SIGEF 44023. No atual exercício de 2016 constava do orçamento a Ação 0414 – Educação Ambiental. A referida ação contava, até o mês de julho, com uma dotação atualizada de R\$789.800,00, sendo que foram empenhados R\$321.015,73 e pagos R\$261.411,55, tudo pela Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina. Não foram encontrados quaisquer recursos investidos em educação ambiental sob o vínculo da Secretaria de Educação, conforme a consulta realizada pelo Tribunal de Contas do Estado. Os dados apresentados acima basearam-se no que consta da contabilidade do Estado, no que se refere à aplicação de recursos de forma específica na área. (SIGEF, Em: <http://www.sigef.sef.sc.gov.br>. Acesso em 28 de julho de 2016)

Das fontes pesquisadas no setor financeiro da Secretaria de Educação, nos últimos cinco anos, todos os investimentos ocorridos na área de educação ambiental foram financiados por recursos Federais, por intermédio do Plano de

Ações Articuladas²¹, não havendo, nesse período, investimentos em nível Estadual. Os investimentos ocorreram nos anos de 2013, 2014 e 2016, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 04 – Investimento em Educação Ambiental na Secretaria de Educação realizados nos últimos cinco anos

| Ano | AÇÃO | VALOR DO PAGAMENTO |
|------------|--|---------------------------|
| 2013 | Organizar e realizar as Conferências Regionais e Estaduais InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente. | R\$207.248,00 |
| 2013 | Implantar políticas para a formação de professores, visando ao cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03 e 11.545/08. | R\$1.332.880,80 |
| 2014 | Curso de formação continuada: Diversidade, Educação Ambiental e Marcos Legais no currículo da Educação Básica. | R\$784.531,27 |
| 2016 | Caderno pedagógico de Educação e Diversidade | R\$8.520,00 |

Os dados do quadro revelam a falta de investimento Estadual em atividades de educação ambiental na Secretaria de Educação. A obtenção de recursos para o desenvolvimento de ações de educação ambiental na Secretaria de Educação, vinculados quase que exclusivamente a fontes Federais, advindas do Ministério da Educação, apontam o painel de vulnerabilidade desse processo, que se alia às constantes mudanças organizacionais ocorridas na gestão da Secretaria. A falta de uma fonte contínua para o desenvolvimento das ações é observada, fato que fragiliza sobremaneira as ações de políticas públicas no campo.

Outra questão a se destacar diz respeito à tendência que se percebe, relativa à influência do Ministério da Educação na condução das políticas

²¹ “O PAR é definido como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007). Trata-se de um processo de planejamento concebido pelo MEC por meio de um instrumento dividido em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos. Cada uma das dimensões divide-se em áreas, que por sua vez desdobram-se em indicadores com critérios de pontuação. Os indicadores expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida e avaliada e foram construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007). O instrumento apresenta 52 indicadores para os municípios e 84 indicadores para os estados.” (SOUZA, 2011, p. 07)

públicas no Estado, cujo modelo condiciona a adesão às políticas por meio do repasse de recursos. Nesse horizonte, as políticas públicas são formuladas de forma vertical (de cima para baixo), a partir do governo federal, para os governos estaduais aderirem às políticas apresentadas. Tendo em vista as diferenças regionais dos Estados e as suas elaborações de políticas públicas realizadas localmente, essas políticas Federais acabam promovendo controvérsias com as construções já realizadas regionalmente e, com isso, enfraquecendo a autoria daqueles que estão nos processos regionais de base, partícipes da construção de políticas a partir da materialidade. Nesse aspecto, essas políticas verticais consideram as singularidades das regiões e o caminhar histórico das instituições que estão envolvidas, apenas de forma incipiente.

No caso da educação o governo federal tem buscado a aprovação de medidas 'cuja estrutura de incentivos tornasse atraente a subordinação de estados e/ou municípios a seus objetivos de reforma' (ARRETCHE, Idem). O tipo de organização político-territorial proposto na Constituição Federal de 1988 (CF/88) se alinha ao modelo de federalismo cooperativo, pois pressupõe organização conjunta das unidades subnacionais na proposição e gestão de políticas, mas também guarda estreita relação com o federalismo fiscal, visto a dependência dos governos subnacionais dos recursos vindos do governo central via transferências governamentais (ARRETCHE, Idem). (MENDES, 2011, p. 01)

Um exemplo que demonstra a dinâmica desses conflitos entre a proposição de políticas federais em relação à educação ambiental no Estado de Santa Catarina está na composição dos grupos gestores de educação ambiental nas escolas, quando em 2012, no contexto da implantação do programa nacional Escolas Sustentáveis, a Secretaria recria (mais uma vez) o seu NEA e, pela primeira vez, solicita que as regionais de ensino e unidades escolares também criem os seus núcleos. Essa solicitação foi encaminhada às Regionais de Ensino, mediante a Comunicação Interna nº 77, de 18 de abril de 2012, onde a SED apresenta os fundamentos dessa política, que tem como eixo articulador a constituição de núcleos de educação ambiental nas diversas esferas da estrutura organizacional da educação estadual. Nessa apresentação, conforme o documento,

A Secretaria de Estado da Educação, órgão responsável pela elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, criou o **Núcleo de Educação Ambiental/NEA**, com o objetivo de fomentar ações em rede, de Educação Ambiental intersetorial, visando promover uma Educação em e

para os Direitos Humanos na Educação Básica, tendo como diálogo as mudanças socioambientais, focando entre outros temas, o 'cuidar do Planeta começa por cuidarmos de nós, dos outros e do ambiente à nossa volta'. (SANTA CATARINA, 2012, p.01)

O objetivo de trazer a composição de 2012 de forma mais detalhada nesse contexto deve-se ao fato de este ter sido o último documento de orientação encaminhado pela Secretaria de Educação às GEREDs, a respeito da organização da gestão de educação ambiental e, por conta disso, será o ponto de partida para a apresentação da última parte desse capítulo, que vai tratar da materialidade dessa política instituída em 2012 na Gerência de Educação de Joinville e escolas de sua abrangência.

Na referida comunicação interna de 2012, intitulada “Constituição do NEA nas GEREDs e IEE”, há orientações específicas sobre a estrutura de formação do NEA na Gerência de Educação, como também diretrizes relacionadas ao trabalho de coordenação de educação ambiental sob a responsabilidade do NEA da GERED. Quanto à formação, a Secretaria solicitou que, para implantar essa política na GERED, fossem indicados representantes para constituir o NEA/GERED, obedecendo à estrutura de um coordenador geral e de técnicos da GERED, se possível, indicando profissionais nas áreas de Ciências, Geografia, Biologia, Química, Física, Sociologia, Filosofia, Pedagogia, entre outros, de modo a respeitar uma composição multidisciplinar. As diretrizes apresentadas no documento atribuíram ao NEA/GERED as responsabilidades de constituição do NEA nas unidades escolares, a articulação com instâncias governamentais e não-governamentais para firmar parcerias por meio de assinatura de termo de adesão à política, a constituição de grupos permanentes de estudo sobre as temáticas em pauta, a orientação e o acompanhamento aos NEAs-Escolas, a identificação e divulgação nas escolas de materiais de referência sobre o tema, a implementação da Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999 e da Lei Estadual 13.558, de 17 de novembro de 2015, o cumprimento do decreto 3.726, de 14 de dezembro de 2010, que regulamenta o Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA/SC) e a avaliação e o assessoramento sistemático da política de educação ambiental e das ações realizadas. (SANTA CATARINA, 2012)

Com o declínio do NEA na SED nessa composição instituída em 2012, a primeira dissonância dessa diretriz encaminhada para as GEREDs aparece na proposta curricular de 2014, cujo texto que trata da educação ambiental é, em boa parte, uma versão sintetizada da política nacional Escolas Sustentáveis. O texto apresenta a COM-VIDA, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida sem, no entanto, apresentá-la claramente como um modelo a ser seguido pelas escolas estaduais de Santa Catarina. A COM-VIDA²² é uma orientação do Ministério da Educação relativa à gestão de educação ambiental na escola, em moldes semelhantes à política do NEA da SED, que tinha sido solicitada para ser implantadas nas escolas no ano de 2012.

No ano de 2016 essa orientação aparece no projeto institucional “Espaço Educador Sustentável e Promotor de Saúde”, lançado pela SED no mês de agosto, cujo objetivo geral é “mobilizar as escolas a transformarem-se em espaço educador sustentável e promotor de saúde, identificando a educação ambiental como estratégia de ensino-aprendizagem para a compreensão da relação ser-humano e natureza.” (SED, 2016b, p.06) Os objetivos específicos estão voltados para a inserção do projeto no currículo e no projeto político pedagógico das escolas, aliando duas temáticas, a educação ambiental e a educação, prevenção e o combate às doenças, por meio da representatividade do NEA e do NEPRE²³. Tratar das questões relativas ao saneamento básico e o incentivo à criação da COM-VIDA são outros objetivos apresentados.

Ora, não havendo nesses quatro anos (período em que esteve instituída a criação de NEA nas escolas) qualquer orientação da Secretaria acerca da extinção do NEA nas GEREDs e escolas, considerando também o histórico da construção dessa gestão de educação ambiental na Secretaria de Educação, em grande parte, na forma de núcleos, por que substituir os NEAs pelas COM-

²² “A COM-VIDA (BRASIL, 2012b) é um colegiado formado por estudantes, professores, funcionários e gestores das escolas, assim como por membros da comunidade, que assumem atribuições de levantar os problemas socioambientais da escola e do entorno, dialogar e buscar respostas para eles.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 65)

²³ O NEPRE – Núcleo de Educação e Prevenção é uma política estadual da Secretaria de Educação de Santa Catarina, que visa o atendimento às violências na escola, em parceria com setores da saúde, justiça, segurança pública, assistência social, conselhos tutelares, ministério público e outros. De forma integrada e intersetorial, o NEPRE envolve-se em discussões sobre infecções sexualmente transmissíveis, educação sexual, uso e abuso de substâncias psicoativas, cultura da paz, alimentação saudável, práticas corporais e combate ao bullying. (SED, Em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/conselhos-foruns-e-nucleos/16999-nucleo-de-educacao-e-prevencao-nepre>. Acesso em 01 de janeiro de 2017)

VIDAs nas escolas? Essa resposta está ligada a processos já apresentados de correlação de forças que ocorrem na gestão de políticas públicas na Secretaria de Educação, neste caso, por intermédio de pressão vertical das políticas do Ministério da Educação, que vêm paulatinamente condicionando recursos à adesão de políticas.

Essa miscelânea metodológica, expressa em processos contraditórios e confusos, acontece também em função da inexistência de procedimentos avaliativos das políticas lançadas. Ou seja, desde 2012, quando pela primeira vez a SED solicita que as GEREDs e escolas criem Núcleos de Educação Ambiental, não foram desenvolvidas pela Secretaria ações de acompanhamento da criação desses grupos nas escolas e regionais de ensino. Nesse aspecto, atrelado ao declínio do NEA da SED também constituído em 2012, esse encaminhamento ficou perdido nos caminhos contraditórios e fragilizados por onde essa temática transita na Secretaria. Sendo assim, sem acompanhamento e avaliação, solicitar a criação de mais um grupo, com uma nova nomenclatura, agora sob a orientação metodológica do MEC, por meio da constituição da COM-VIDA na escola não causa estranhamento.

Na regional de Joinville a política do NEA na escola foi mantida, mesmo sem a existência do NEA SED e, nessa regional, o conflito aparece mais claramente, uma vez que essa Gerência estava cumprindo as diretrizes orientadas em 2012. Tomando conhecimento desse fato, a partir dessa nova solicitação da instituição da COM-VIDA, a SED buscou equacionar essa questão deixando “livre” para a escola escolher o nome que melhor lhe atender. Sendo assim, no Caderno de 2016 as orientações de constituição de grupos gestores nas escolas aparecem como NEA ou COM-VIDA.

Analisando os dois documentos elaborados pela SED em 2016, o projeto Escola Educadora Sustentável e Promotor de Saúde e o Caderno Orientativo da Política de Educação Ambiental e importante que algumas questões sejam colocadas em destaque. A primeira delas diz respeito às orientações metodológicas dos dois documentos e a segunda, ao formato apresentado.

No que diz respeito à orientação metodológica, o primeiro em sua essência, tem na matriz epistemológica do programa Federal Escolas Sustentáveis o seu assento. A perspectiva do projeto está no intento de transformar a escola em um espaço educador sustentável e promotor de saúde, por meio da gestão da COM-VIDA. Em contrapartida, no Caderno

Orientativo das Políticas de Educação Ambiental, mesmo tendo sido mencionado o programa Escola Educadora Sustentável e solicitada a criação do NEA ou COM-VIDA, a orientação metodológica está na esfera do currículo, sendo o projeto político pedagógico o elemento aglutinador de todas as atividades e segmentos da escola, mesmo as voltadas à educação ambiental.

Nesse aspecto, o caderno orientador faz o chamamento para todos os segmentos da escola se envolverem no planejamento pedagógico, sendo a esfera socioambiental, um dos temas que compõem esse processo. O documento trata a temática socioambiental com um olhar mais orgânico inserido na educação formal, à medida que coloca o PPP como uma ação política e pedagógica, com a finalidade de discutir qual escola, qual sujeito historicamente situado e em que contexto societário a escola está inserida, com a finalidade de pensar qual escola se pretende construir. Nesse aspecto, o convite para trabalhar a partir do elemento aglutinador do projeto político pedagógico é um convite para a construção de um projeto educacional que parta da materialidade, ou seja, da leitura de realidade, com a finalidade de intervir pedagogicamente nas reflexões acerca do contexto e os desafios da atualidade. Conforme descrito no documento,

O Projeto Político Pedagógico – PPP deve tornar-se elemento aglutinador de todas as atividades e segmentos da escola. Pais, alunos, professores, direção, apoio pedagógico devem entender o PPP como uma ação estratégica de planejamento e direcionamento na execução das ações escolares, que precisam estar em diálogo com o contexto social e com a comunidade a qual a escola está inserida. Como um instrumento político e pedagógico, o PPP deve materializar uma ação educativa que tenha no horizonte a busca de uma sociedade mais justa, igualitária, tolerante, solidária e diversa. (SED, 2016, p. 21)

Nessa ótica, a segunda dissonância entre o projeto Escola Educadora Sustentável e Promotora de Saúde e o Caderno Orientativo, está no seu formato, na sua origem constitutiva e de orientação para a construção do projeto da escola. Ou seja, o primeiro que parte de uma demanda externa e na instituição de uma parceria com a Secretaria da Saúde, o seu formato já vem moldado, estruturado, inclusive com prazos que foram estabelecidos, sem o envolvimento das escolas. No projeto constam as datas de novembro de 2016, o último prazo para as escolas formalizarem as suas COM-VIDAs e dezembro de 2016, para estas informarem à SED a respeito da formação dessa comissão. Como já dito, as orientações são pautadas no programa Federal

Escolas Sustentáveis²⁴ e em contraste com a essência da proposta do Caderno Orientativo, o projeto é inserido no projeto político pedagógico. Uma vez que já está formatado verticalmente, não se constroem as ações a partir do projeto político pedagógico, mas insere-se a partir de seu formato previamente organizado.

Em vez de entrar como um tema estruturante a ser discutido com todos os segmentos da unidade escolar, como orienta o Caderno, fazendo do PPP o planejamento de ação da escola, o projeto Escola Educadora Sustentável e Promotora de Saúde determina que essa discussão seja realizada pela COM-VIDA, que acaba ficando à margem do currículo, pois é uma comissão criada em outro lugar, em outra instância. Se por um lado o projeto solicita uma COM-VIDA para verificar os problemas socioambientais da escola e buscar soluções para transformá-la em um espaço educador sustentável (num viés mais pragmático), por outro, no Caderno Orientativo, a temática socioambiental é posta à frente de todos os segmentos da comunidade escolar (num viés mais político) para, em conjunto, integrá-la ao projeto de escola, o PPP.

Sendo assim, problematizando a gestão da educação ambiental na Secretaria, se por um lado a orientação privilegia a construção de um projeto político pedagógico que tenha em sua base a autoria dos sujeitos curriculares que vivenciam a realidade escolar, por outro, a solicitação da criação de diversos núcleos na escola e a COM-VIDA desvia a centralidade da gestão a partir do PPP como espaço de colegiado.

Atualmente a Secretaria de Educação possui sete núcleos para tratar das questões da diversidade: Núcleo de Educação Ambiental (NEA), Núcleo de Educação e Prevenção (NEPRE), Núcleo de Educação Especial (NEESP), Núcleo de Educação Indígena (NEI), Núcleo de Educação Quilombola (NEQUI), Núcleo de Estudos Afrodescendentes (NEAD) e o Núcleo de Políticas

²⁴ A proposta Escola Sustentáveis, aqui se utilizando da referência disponibilizada no material da IV Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente em 2013, orienta a implementação de espaços educadores sustentáveis nas escolas brasileiras, por meio da readequação predial e na gestão dos recursos, bem como na gestão da educação ambiental e formação de professores, além da readequação curricular. Essa proposta surge sob a coordenação do Ministério da Educação, sob a Coordenação Geral de Educação Ambiental, com o objetivo de convocar as instituições públicas e privadas, bem como as universidades, a desenvolverem caminhos necessários com vistas à construção de espaços educadores sustentáveis, a partir de três eixos: gestão, currículo e espaço físico. O programa é apresentado em forma de um manual, institucionalizado por meio da Resolução do FNDE nº 18 de 21 de maio de 2013, que, como já problematizado, delinea o caminho a se chegar ao ideal de escola que se pretende construir. Assim, nessa perspectiva, a Escola Sustentável é aquela que mantém uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensa os seus impactos por intermédio do desenvolvimento de tecnologias apropriadas.

Educacionais do Campo (NEC). Em alguns desses núcleos solicita-se a aplicabilidade na escola, como é o caso do NEA ou (COM-VIDA), NEPRE e NEAD, como espaços colegiados para a discussão e o desenvolvimento das temáticas envolvidas.

Isso denota o já afirmado sobre os modelos neoliberais que, por meio da criação de diversas instituições representativas e colegiadas, pulverizam as discussões e dificultam o seu entendimento a partir de sua totalidade. Essa dissonância não é algo ao acaso, pelo contrário, mostra na concretude da apresentação desses projetos, correntes epistemológicas diferentes que coexistem entre si e influenciam a construção das políticas de educação ambiental na SED.

3.4. A educação ambiental e a Proposta Curricular de Santa Catarina

Continuando o intento de mostrar como se dá esse processo de correlação de forças no campo da educação ambiental e nas políticas públicas da SED, as diversas versões da PCSC foram analisadas. Começando pela primeira versão da PCSC, gestada no final da década de 80 e início da de 90, a educação ambiental não aparece explicitamente na proposta curricular como uma temática em destaque. Isto se deve ao fato de, naquele momento, o objetivo da elaboração da proposta estar voltado às disciplinas curriculares e à construção de uma proposta curricular orgânica, que proporcionasse uma linha única para os educadores de Santa Catarina, sob o direcionamento do materialismo histórico dialético.

Entretanto, outro fator que possa ter influenciado a quase invisibilidade em termos de nomeação do campo nesse documento, deve-se ao fato do pouco envolvimento do NEA SED na construção da primeira edição da PCSC. Segundo dados colhidos na entrevista “x”, o NEA, que tinha uma caminhada que antecedia a construção da proposta curricular, compreendia que as suas atividades se configuravam como não exclusivas à Secretaria. Em se tratando de um grupo interinstitucional, formado por membros de diversas secretarias setoriais do governo do Estado, as questões ambientais eram compreendidas como

tangentes, cabendo ao grupo o estabelecimento de diretrizes a serem cumpridas pelas secretarias setoriais envolvidas. Nesse aspecto, não só houve pouca articulação com o processo de construção da proposta, como havia, por parte do grupo, certa resistência em estabelecer um diálogo com a coordenação da proposta curricular.

Mesmo nesse cenário e, não aparecendo como um tema destacado no caderno da primeira proposta, olhando pelo prisma do materialismo histórico dialético e do fundamento da Educação Ambiental Crítica, na primeira proposta há muito das discussões que remetem à educação ambiental (crítica). Esmiuçando essa afirmação, isto quer dizer que, olhando pela ótica da Educação Ambiental Crítica, a PCSC, por compartilhar do mesmo referencial teórico, discute intrinsecamente sobre as questões colocadas nesse campo teórico da educação ambiental.

Sendo o materialismo histórico dialético a matriz teórica adotada na PCSC, é por esse prisma que os conteúdos curriculares foram organizados, de maneira que pudessem explicar o mundo no qual os sujeitos sociais estão inseridos e como esses sujeitos tecem a trama da história e, por meio do seu trabalho, transformam o mundo e a si mesmos. É por meio do trabalho que os homens reagem ao meio natural, modificando-o segundo as suas necessidades e reproduzindo elementos considerados como necessários à sua existência. (SANTA CATARINA, 1991). Assim, é nessa relação pelo trabalho que se estabelece a dialética com a natureza; vinculado às suas necessidades, o sujeito humano apropria-se dos elementos naturais, descobre suas propriedades, penetra em sua essência e a modifica, criando novas necessidades que vão tornando esse processo cada vez mais complexo.

Numa perspectiva de aproximar os estudantes ao conhecimento científico historicamente legitimado, na primeira versão da PCSC, inseridos nas disciplinas curriculares, os elementos de questionamento dessa ordem econômica e social estão colocados nesse direcionamento de compreensão crítica da realidade. Uma proposta curricular que

possibilite a cada aluno, na sua condição de homem: 1) ler num transporte coletivo a sua condição social e daqueles que com ele transitam; 2) que ao observar uma feira-livre, consiga ter claro as relações econômicas que ali se estabelecem; 3) que ao observar uma obra pública, consiga ter a leitura de que benefícios ela traz e qual segmento da sociedade; 4) que ao ler um jornal ou ver um jornal na TV, ele consiga processar a decodificação das relações

segmentadas que a imprensa projeta; 5) que ao transitar pelas ruas, perceba e sinta no conjunto da massa humana as relações que interagem nesta massa; 6) que consiga estabelecer a diferença entre aquilo que é popular e o que não é; 7) que perceba a interação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o seu cotidiano; 8) que tenha condições de problematizar e questionar, quando não ocorre a interação escola-comunidade; 9) que tenha instrumentos capazes e eficazes para estabelecer discernimento sobre as condições do mercado do trabalho, as relações sociais que ali se estabelecem e as formas de superação das questões que o conjunto social definir como tal; 10) que estabeleça no seu dia-a-dia a estreita vinculação do social, do econômico, do político e do ideológico que se produz na totalidade do mundo. (SANTA CATARINA, 1991, p. 12)

Mesmo tendo em mente que as questões socioambientais não estão apartadas das contradições gerais da sociedade, mas sim em constante diálogo com as demais conjunturas sociais, apenas para destacá-las estando intrínsecas às discussões curriculares postas na primeira versão da PCSC, nas disciplinas de português e literatura, estimula-se o uso da dialética, do confronto de ideias, para que o estudante possa apropriar-se dos diversos tipos de linguagem, a partir da interação entre os sujeitos sociais e o mundo. Trata-se de desenvolver a compreensão “a partir do contraponto entre a variedade padrão e não-padrão.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 20) Nas disciplinas de história e geografia, compreender as relações de trabalho (do estudante, das pessoas, da cidade e do campo) em dialética com o meio ambiente (natural, cultural, social, urbano e rural) e os nexos com os contextos individuais, coletivos e do cotidiano dos sujeitos. Para tanto, é importante compreender sobre a diversidade dos elementos formadores da sociedade, tendo em mente que isso se dá num tempo histórico e em espaços concretos. Além disso, entender a história do capitalismo e as suas configurações, como se deu a consolidação desse sistema e quais as suas contradições e contestações. Como também as transformações no espaço de que forma ocorreram, entendendo que neste se organizam atividades econômicas, circulam pessoas, desenvolvem-se processos produtivos, onde os ambientes e os recursos naturais são apropriados para dar sustentação a um modo de vida social e as desigualdades sociais remetem a um uso e apropriação desigual do espaço.

As disciplinas de ciências humanas, biologia, física e química, agrupadas na PCSC, como da mesma forma a disciplina de matemática, trazem a dimensão da não-neutralidade da ciência, dos usos particulares que podem ser feitos nesse campo, apontando a necessidade de trabalhá-la contextualizada a uma

perspectiva histórico-cultural. Isso traz a dimensão do uso da natureza como um campo de interesses e contradições, inserido em um determinado modelo social, que possui modos específicos de relação entre o homem e a natureza. Portanto, essas disciplinas necessitam trabalhar a concepção de homem em relação com o seu trabalho e em interação com a natureza e a sociedade, tendo em mente o estudante como um ser biológico, social, histórico e em interação com o meio físico-social.

Essas disciplinas, à medida que se propõem a trabalhar a relação homem e natureza, numa abordagem dialética, que tenha em perspectiva a compreensão da sociedade vigente, as suas contradições, compreendendo os processos a partir de sua materialidade, buscam abarcar o conhecimento a partir de sua totalidade. Sendo assim, mesmo que a educação ambiental não tenha sido destacada como um tema específico a ser discorrido na primeira versão da PCSC, ela (a Educação Ambiental Crítica) está implicitamente representada, considerando que este campo do saber compartilha do mesmo método para buscar compreender e superar aquilo que se materializa como resultado do modo de produção capitalista: os processos de apropriação privada dos recursos naturais, de degradação ambiental, do uso desigual dos recursos naturais e da socialização dos danos gerados nesse sistema.

Em 1998, na segunda versão da PCSC, a educação ambiental já aparece destacada como um campo específico, sendo inserida como um tema multidisciplinar. Naquela edição também estão incluídas nessa perspectiva de multidisciplinaridade a educação sexual, a educação e tecnologia, a educação e trabalho, a educação especial, as modalidades de educação de jovens e adultos, a educação indígena e as abrangências pedagógicas como a abordagem às diversidades no processo pedagógico, a avaliação escolar e o projeto coletivo pedagógico da escola. É nesta época que a educação ambiental está sob a coordenação de um Grupo de Trabalho, instituído nesse período em substituição à constituição anterior, que era formada nos moldes de um núcleo.

Criticando abordagens que reduzem a questão ambiental como um tema estritamente ecológico, tratado quase exclusivamente na dimensão da biologia e das ciências naturais, nesse primeiro texto em que a educação ambiental é evidenciada como uma temática curricular no documento de atualização da PCSC, a educação ambiental é associada a uma ferramenta de compreensão da

realidade contemporânea, com vistas à sua transformação. Assim, associando o olhar à dimensão curricular,

Tendo em vista que a escola, através de todos os seus componentes, é parte integrante da sociedade e co-responsável pela sua transformação, deve envolver-se com estudos referentes às questões ambientais contemporâneas, não somente com o levantamento e estudo da problemática ambiental local e global, mas também na busca de mecanismos que permitam nela atuar. Se a principal função da educação ambiental é contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, esta assume uma ampla dimensão, atingindo praticamente todas as áreas do currículo, podendo ser entendida como um sinônimo do que se entende, hoje, por educação escolar. (SANTA CATARINA, 1998, p. 42)

Compreendendo as questões relativas ao modelo socioeconômico dominante e as mudanças ocorridas nas esferas sociais, econômicas de uma sociedade globalizada, um enfoque linear e essencialmente ecologista da educação ambiental não poderia trazer a dimensão da totalidade do conhecimento, eixo central da PCSC. Nesse aspecto, ratifica-se a concepção transversal e interdisciplinar da educação ambiental escolar, atestando que, “ante a complexidade do mundo contemporâneo, é necessário rever muitos dos pressupostos filosóficos da própria educação como um todo.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 42)

É nesta perspectiva que o Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental propõe trazer a problemática ambiental para dentro da escola, significando uma vivência contínua, que impregne as aulas regulares e as atividades extra-classe, não se limitando a certas disciplinas e a algumas datas especiais. Assim, ultrapassando os discursos e as manifestações esporádicas, a inserção da dimensão ambiental no currículo vai implicar na produção de posturas éticas comprometidas com a vida, alicerçadas em duas dimensões principais: a) No conhecimento científico, na compreensão crítica dos elementos que compõem o meio ambiente e nos processos histórico-culturais da humanidade e suas múltiplas inter-relações e determinações. b) Na vontade e na possibilidade de ultrapassar seus próprios limites, a respeito do que cada um, individual e coletivamente, pode fazer para a construção de um mundo mais justo. (SANTA CATARINA, 1998, p. 42)

No campo conceitual, afirma-se no documento a abordagem histórico-cultural como norteadora para se pensar a educação ambiental, compreendendo-se “necessário clarear alguns conceitos com os quais ela está intimamente relacionada, sob pena de se cometer equívocos e continuar a trabalhar sob a

ótica tradicional.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 42) Entretanto, o documento salienta que é preciso atentar para não fechar portas aos “avanços conceituais decorrentes da própria evolução da educação ambiental, para não estacionar-se no tempo, numa proposta que se torne ultrapassada e, portanto, incapaz de atingir seus objetivos.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 42)

Sendo assim, a “abordagem sistêmica” e o “pensamento complexo” são questões conceituais colocadas nesse contexto, como abordagens complementares entendidas como úteis para a fundamentação pedagógica da educação ambiental. O conceito de meio ambiente é tido a partir da noção de representações sociais, a qual contempla as diversas percepções dos sujeitos, sendo entendido como um sistema complexo, em que elementos e fenômenos (físicos, químicos, biológicos, sociais, tecnológicos e culturais) interagem em uma dinâmica permanente. Ainda compreende-se que o conceito deve ser considerado na concepção epistemológica histórico-cultural,

entendido como o resultado das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza em um espaço e tempo concretos. O ambiente é gerado e construído ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Portanto, surge como a síntese histórica das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza. (SANTA CATARINA, 1998, p. 44)

Ainda no campo conceitual está colocado o desenvolvimento sustentável como uma definição que considere o bem-estar integral da maioria da população, num contraponto a uma forma de considerá-lo como um mecanismo que encubra a manutenção de modelos predatórios de crescimento econômico. Embora não fique claro qual o pensamento de superação desses modelos e tampouco se explicita que modelos são esses, o conceito acerca do desenvolvimento sustentável está apontado nas dimensões ecológicas, culturais, sociais, políticas, jurídicas, econômicas e científico-tecnológicas. Nessa ótica, a educação ambiental entra como uma ferramenta para capacitar os cidadãos e orientá-los na compreensão desse conceito, estimulando-os a participarem de audiências e espaços de representação, a fim de se tornarem atuantes em suas comunidades.

Nos aspectos destacados acima, vale ressaltar o que é comum nos textos referentes à educação ambiental, a síntese de correlação de forças no campo, encontrar conceitos que, muitas vezes, originam-se de matrizes teóricas antagônicas, coexistindo como se não houvesse contradições entre si. Nessa

perspectiva, o próprio texto da proposta salienta a necessidade da inserção de “avanços conceituais”, como se os conceitos ligados ao campo da educação ambiental tivessem a sua gênese de um referencial epistemológico único. Nesse aspecto, a abordagem sistêmica e o desenvolvimento sustentável, por exemplo, são colocados num contexto de construção de uma proposta de educação baseada no materialismo histórico dialético, o qual diverge em termos basilares, quanto a esses conceitos apresentados.

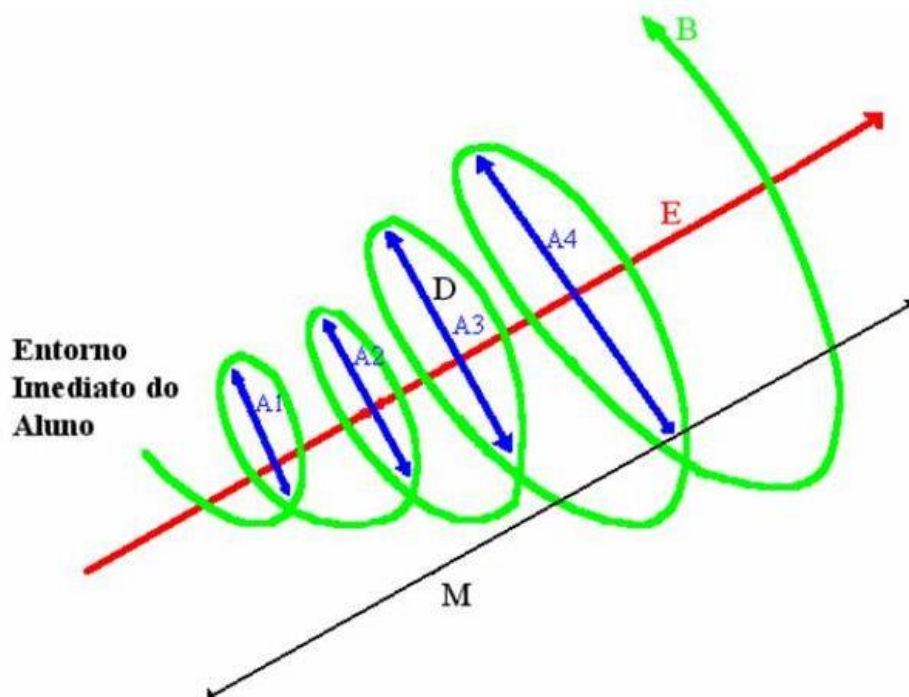
No contexto educacional, do ponto de vista metodológico, a educação ambiental é integrada como um tema transversal, permeando os conteúdos das disciplinas, em um envolvimento que considere a aquisição de conceitos e conteúdos que possibilitem ao estudante uma ação transformadora da realidade. Isto requer uma compreensão crítica sobre as questões ambientais e a sua relação com as sociedades humanas no seu percurso histórico e o despertar de uma sensibilidade que provoque o interesse do estudante sobre o meio ambiente, instigando nele o desejo de intervir e participar de forma colaborativa a fim de melhorá-lo. Em outras palavras, integrar o estudante à comunidade e levá-lo a compreender, conhecer e analisar o meio ambiente, em suas múltiplas inter-relações, partindo do seu entorno imediato, mas ampliando para um contexto regional, nacional e internacional. Assim, a educação ambiental é entendida como uma

revolução educacional que não só extrapole as orientações e conteúdos, mas também envolva práticas pedagógicas inovadoras de caráter multi e interdisciplinar, privilegiando o planejamento coletivo e o trabalho de equipe, em que cada componente curricular submeta seus interesses a um objetivo mais amplo, que transcenda os limites de sua disciplina, que esteja à disposição da sociedade de uma educação contextualizada, motivadora e de boa qualidade. (SANTA CATARINA, 1988, p. 47)

O desenho abaixo demonstra a perspectiva metodológica apresentada, em que, por meio de um diagnóstico-equacionamento-ação,

Progride-se horizontal (âmbito dos problemas) e verticalmente (profundidade com que os mesmos são tratados), sempre norteando o trabalho no sentido de um eixo condutor, no caso a Proposta Curricular, até que se chegue à discussão dos grandes temas da questão ambiental, na dimensão de planeta e de universo, onde o homem está inserido (ver esquema abaixo). (SANTA CATARINA, 1998, p. 47)

Figura 03 – Perspectiva pedagógica: Diagnóstico-equacionamento-ação



A1,A2,A3,...An = Abrangência de Análise
 B = Sucessão de ciclos
 M = Mediação do educador
 E = Eixo direcionador (Proposta Curricular)
 D = Profundidade de Análise

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina – Versão de 1998

Nessa versão da PCSC, a educação ambiental é colocada num sentido teleológico de construção de um futuro, apontando o seu direcionamento a uma ação, ressaltando nesse aspecto que a ação não deve ser confundida com atividades meramente técnicas, tampouco essencialmente pragmáticas. Coloca-se, nesse sentido, a dimensão da práxis, a interação entre a teoria e prática, o discurso e a ação. Os processos devem contemplar a reflexão-ação-reflexão, tendo em vista as diferentes formas de interação entre a sociedade e o meio ambiente. Desse modo, a educação ambiental deve sensibilizar e descortinar as

causas reais dos problemas que a sociedade humana, de uma forma geral, enfrenta (degradação ambiental, fome, miséria, problemas sociais, exclusão...), com vistas à melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. A educação ambiental vai além da questão conservacionista; é uma opção de vida. Para tanto, faz-se necessário conhecer as razões históricas da degradação da natureza. (SANTA CATARINA, 1998, p. 48)

Da mesma forma que a finalidade da educação ambiental está em problematizar e trazer à luz a compreensão da sociedade vigente e as suas controvérsias intrínsecas, considera-se também como objetivo do campo estimular valores, tais como cooperação, solidariedade, respeito mútuo, responsabilidade individual e coletiva, participação, comprometimento e coletividade. Esse ponto de vista tem em pauta que a educação ambiental deva produzir no estudante a capacidade de fundamentar as suas escolhas, por intermédio de um pensamento crítico.

A leitura crítica do entorno deve enfatizar o resgate dos aspectos éticos, epistemológicos e históricos da questão ambiental e do próprio conhecimento científico que foi produzido pela humanidade na sua história. Isso contribui para entendermos a função social da ciência e da técnica e seus processos de produção coletiva e social, superando as concepções individualistas e neutras em relação ao conhecimento científico e suas aplicações tecnológicas. Esse questionamento crítico faz parte dos conteúdos 'ambientais', por que a questão ambiental não é apenas a história da degradação da natureza, mas também da exploração do homem (que também é natureza!) pelo homem. (Brügger, 1994, p. 109). O questionamento crítico também possibilita uma compreensão abrangente da problemática sóciohistórica e cultural, produto da racionalidade instrumental positivista e conduz à necessidade e possibilidade de produção participativa e ativa de uma nova visão de mundo, de novas relações sociais e de uma nova racionalidade, imprescindível na educação ambiental. (SANTA CATARINA, 1998, p. 53)

Para tal fim, necessita de uma metodologia problematizadora, que permita a crítica e a reflexão acerca do ambiente, uma visão ampla da realidade, em uma atitude que produza conhecimentos abertos (não prontos), passíveis de revisitá-los e novamente problematizá-los. Da mesma maneira, busca compreender as causas reais relativas às questões ambientais, de modo que se possa produzir conhecimento também em razão de possíveis soluções a serem implementadas na sociedade, em caráter individual e coletivo. O reconhecimento dos problemas ambientais, atrelados ao estudo de suas causas e consequências, leva ao pensamento sobre o papel da escola diante desses fatos contemporâneos.

Usando uma metodologia participativa, pretende-se favorecer a produção de uma identidade do grupo, numa perspectiva de que o estudante esteja em interação com o objeto de estudo, tendo a realidade concreta como ponto de partida de sua investigação e como relevante em seus aspectos, a significação socioambiental das situações de análise e a aproximação à

realidade intelectual, cultural e social do estudante, adequando os processos de pesquisa à sua Zona de Desenvolvimento Proximal²⁵. Num contexto educacional mais amplo, a educação ambiental, a partir dessa estratégia, necessita estar integrada a ações pedagógicas concretas em sala de aula, bem como integrada ao projeto político pedagógico da unidade escolar.

No que concerne à formação dos educadores, observando esse aspecto desde a sua formação inicial até a sua formação em exercício, esta deve dar-se num processo dialógico com a ordem econômica, social e política vigente, questionando os modos de produção e sobre as demandas ambientais e éticas advindas do mundo globalizado. Para tanto, o educador precisa compreender-se como sujeito histórico, que produz conhecimento, assim como os demais membros da sociedade e sua prática necessita refletir mudanças conceituais e metodológicas, considerando as necessidades ambientais presentes em seu cotidiano.

Este processo de transformação da prática pedagógica pressupõe questionar as concepções docentes do senso comum; um profundo conhecimento da matéria objeto de estudo; uma concepção histórico-cultural do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente o deslocamento do atual modelo de transmissão/recepção passiva de informações. A educação ambiental propõe a superação destas dicotomias e sustenta que: é numa concepção crítica e com uma metodologia interdisciplinar que deverá ser realizada a formação de educadores para responder aos desafios de sua contemporaneidade. (SANTA CATARINA, 1998, p. 52)

Na atualização de 2005, a educação ambiental não está inserida como uma temática em destaque, assim como estava colocada na versão anterior, não aparecendo também de forma significativa nos conteúdos dos temas abordados. Isto porque se entedia naquele momento que era necessário discutir sobre a educação em suas diversas modalidades: a alfabetização com letramento, educação e infância, educação de jovens, educação de trabalhadores, educação e trabalho e sobre o ensino noturno. Na próxima versão, atualizada em 2014, a educação ambiental entra novamente como uma temática, tratada como um tema integrante da diversidade. Dentre os outros temas da diversidade estão inseridas a Educação para as Relações de Gênero, a Educação para Diversidade Sexual, Educação e Prevenção, a Educação das

²⁵ Conceito elaborado por Vigostky trata-se da definição da distância entre o nível de desenvolvimento atual, que diz respeito a um nível de desenvolvimento em que o sujeito não necessita de ajuda para resolver questões e problemas, para um nível em que com a colaboração e o auxílio de um adulto ou outro companheiro escolar, o estudante possa aprender aquilo que ainda não conseguiu sozinho.

Relações Étnico-Raciais, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola e a Educação Indígena.

A diversidade aqui é entendida como uma característica da espécie humana, diversa em suas experiências históricas e culturais, nas suas personalidades e formas de perceber o mundo. Isso remete à ideia de diferenças de constituição (organizações sociais, etnias, nacionalidades, gênero, orientação sexual, religiosidade) e singularidades nas suas relações com o ambiente, com os grupos sociais, na produção e reprodução de suas vidas. Nessa ótica, os princípios da diversidade na dimensão pedagógica da PCSC têm em tela a percepção dos sujeitos em suas múltiplas expressões identitárias, sujeitos de direitos civis e políticos. Sendo assim, na prática pedagógica a diversidade deve ser considerada como um princípio formativo que repercute nos conteúdos e na organização curricular, de modo que as políticas públicas reconheçam e acolham a diversidade e redefinam o modo como a educação é pensada, organizada e planejada. (SANTA CATARINA, 2014)

O mapa conceitual da diversidade (Figura, apresentada na PCSC), demonstra os princípios e dimensões pedagógicas que auxiliam na construção de uma prática pedagógica considerada democrática e igualitária. Dentre eles estão: o *Educar para alteridade*, que pressupõe o reconhecimento das diferenças pessoais, grupais ou culturais, evitando processos de homogeneização. A *consciência política e ideológica da diversidade*, que considera o respeito às diferenças, formas de ser, existir, viver e produzir, tendo em conta que esses processos ocorrem em contextos históricos que produzem exclusão e desigualdade. O *reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades*, princípio que remete ao entendimento da educação integral, que considera as múltiplas constituições de identidades, as diferenças coletivas e individuais, no combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e todas as formas de discriminação, violência e intolerância. A *sustentabilidade socioambiental*, que “busca-se, por meio da gestão escolar, incentivar e promover propostas para um desenvolvimento sustentável considerando a diversidade da vida e das culturas para a sobrevivência de toda forma de vida, de hoje e das gerações futuras.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 88) O *Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, que tenha em pauta um espaço aberto para o debate e para a experimentação

e inovação pedagógica. *A laicidade do Estado e da escola pública catarinense*, princípio considerado fundamental para a liberdade de expressão, imparcialidade pedagógica e valorização da cultura popular e histórica, garantindo o respeito à diversidade religiosa. *A igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola*, que tem em perspectiva a universalidade da oferta do ensino público como direitos consolidados, com inclusão das minorias.

Figura 04 – Mapa conceitual da diversidade



Fonte: Proposta Curricular – Versão de 2014

Além dos princípios e conceitos ligados à temática da diversidade, o mapa conceitual traz a dimensão da articulação entre as áreas dos saberes, na ótica da interdisciplinaridade, concepção pedagógica presente desde a primeira proposta, como uma forma de promover a investigação e o conhecimento em sua totalidade. Nessa constituição as disciplinas foram agrupadas em três áreas, sendo a área de Ciências Naturais e Matemática a que abarca as disciplinas de matemática, biologia, química e física, a área de Linguagens a que congrega as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Língua Indígena e LIBRAS, e a área de Ciências Humanas a que envolve as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso.

Esse direcionamento tem no horizonte a ideia de um percurso formativo e educação integral, que compreende um currículo mais orgânico, de modo que possa superar processos pedagógicos fragmentários, da mesma forma, a superação do etapismo escolar. Dessa maneira, esse olhar entende que

A articulação nas diferentes áreas do conhecimento contribui na formação mais completa dos sujeitos na medida em que sugerem a organização de trabalhos pedagógicos nos quais diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos. Compreende-se que a produção de experiências curriculares articuladas não significa a perda da identidade e das conquistas das trajetórias teórico-epistemológicas desses componentes. Portanto, a perspectiva de Formação Integral as áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática devem se inter-relacionar permanentemente no fazer cotidiano da escola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 27)

A educação ambiental, nesse caderno, denominada de Educação Ambiental Formal, está posta como uma forma de mobilizar sujeitos no resgate de valores, na promoção de mudança de comportamentos, tendo em vista uma ação social de comprometimento com toda forma de vida e uma convivência sustentável na sociedade. Considerando a escola como um espaço de educação formal e comprometida com as transformações sociais e coletivas, os princípios da educação ambiental formal devem promover a construção de novas reflexões, atitudes, valores e mudanças no âmbito cultural e social.

Para tratar do conceito de educação ambiental adotado, discorrendo sobre a sua finalidade, o texto destaca três referenciais distintos, que se mesclam no terceiro parágrafo: no referencial metodológico do 1) “Programa Escolas Sustentáveis”, do Ministério da Educação, 2) da segunda versão da Proposta Curricular do ano de 1988 e 3) da Agenda 21 Estadual. Sendo assim, respectivamente, destaca-se a educação ambiental 1) como processo educacional da gestão, currículo, formação docente/discente e comunidade, 2) como um componente curricular contínuo, que ultrapassa manifestações esporádicas, em datas comemorativas ou fatos eventuais e, 3) como um processo em que os indivíduos constroem valores, habilidades e atitudes, individual e coletivamente, para atuarem evitando problemas ambientais e propondo soluções para os existentes.

Dois conceitos são destacados para contextualizar a adoção referencial do Programa Federal Escolas Sustentáveis, o conceito “socioambiental” e o de “sustentabilidade”. O socioambiental está ligado às interações entre a cultura, a

sociedade e as bases físicas e biológicas dos processos vitais, em que todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se de forma dinâmica e mutuamente. Já a sustentabilidade é apresentada considerando a sua polissemia e, nesse sentido, adota-se como referencial o conceito descrito no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, contido na orientação do material orientador do Programa Escola Sustentável. Sendo assim, a sustentabilidade é entendida como

um rumo de uma sociedade socialmente justa e ecologicamente equilibrada, que conserva em si relação de interdependência e diversidade, requerendo um comprometimento de todos na responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário. (SANTA CATARINA, 2014, p. 64)

Outro termo destacado no texto para tratar da conceituação do campo da educação ambiental é a conscientização, que é entendida como um processo de sensibilização socioambiental, que tem em vista o estímulo à mobilização social para uma mudança positiva acerca dos comportamentos diante das questões ambientais.

Assim, diante das necessidades hodiernas, alguns aspectos demandam atenção para um movimento pró-ativo da comunidade escolar como as consequências de eventos climáticos, a violência e a Segurança Alimentar e Nutricional. Conforme o Programa Nacional Escola Sustentáveis (BRASIL, 2014), a escola poderá promover, em conjunto com a sociedade, a resiliência das comunidades em situação de risco como, por exemplo, nos eventos climáticos extremos, através da disseminação da informação, geração de conhecimento e ações; como também, na adaptação às mudanças do clima, que é parte de estratégias de enfrentamento e de sobrevivência. (SANTA CATARINA, 2014, p. 64)

Os pressupostos do cuidado, da integridade e do diálogo, apontados no documento do Programa Escolas Sustentáveis, são interpretados nessa versão da PCSC como atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com todos, coerência (integridade) no que se diz e o que se faz e diálogo, o respeito à diversidade e todas as manifestações do campo científico e não-científico. Destacam-se também o contexto metodológico do programa nacional, os quatro eixos norteadores: currículo, gestão, espaço físico e comunidade.

Utilizando os documentos do Ministério da Educação como referência, o currículo aqui é visto como orientado por um projeto político pedagógico que valorize a diversidade e a conexão da sala de aula aos conhecimentos tradicionais e científicos. Incentiva a cidadania, a democracia e a participação

dos estudantes, visando à promoção da responsabilidade de todos na transformação social local e global. A gestão “cuida e educa”, para decisões que valorizem a diversidade e promovam a mediação por meio do diálogo. O espaço físico proporciona uma aprendizagem significativa e estimula a construção de um espaço educador sustentável e ações que exerçam o controle social no processo de transição para a sustentabilidade. Ainda, seguindo o documento do programa Federal, sugere a criação da COM-VIDA, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas, incentivando os estudantes para um protagonismo e formas lúdicas de projetos colaborativos e transformadores.

Trajber e Sato (2010) também contribuem, quando trazem a epistemologia conceitual do que venha a ser a escola sustentável, visando a inclusão social com proteção ecológica. Neste raciocínio, destaca-se também o estímulo à elaboração de projetos arquitetônicos universais para a escola, fazendo leituras e práticas de outras modalidades de lidar com a natureza, como, por exemplo, a permacultura na construção de hortas escolares. As práticas socioambientais na permacultura advêm da transformação da agricultura convencional em uma agricultura permanente, que prioriza sistemas multifuncionais eficientes e duradouros das ações humanas em harmonia com a dinâmica da natureza. Esta se sustenta no respeito a todas as formas de vida, nos processos naturais e na sabedoria das culturas nativas. Vai além da agricultura ecológica, considera os aspectos sociais, culturais, econômicos e aproveita outras potencialidades energéticas, ética, sistemas de captação e tratamento de água e bioarquitetura. (SANTA CATARINA, 2014, p. 66)

Finalizando, o texto reporta que a educação ambiental na atualidade, requer um pensamento crítico e inovador, que considere uma perspectiva holística para a mudança social. O holístico é percebido como um universo de uma rede de inter-relações dinâmicas e orgânicas. Portanto,

a concepção holística tem na alteridade o despertar para os potenciais humanos da criação, da emoção, da intuição, do físico e da imaginação, como também do racional, do lógico e do verbal. Para atingirmos o que se preconiza como sociedades sustentáveis, a educação, portanto, necessita urgentemente de seres humanos saudáveis e integrais, e tudo isso pode reverberar na organização de um currículo com base na diversidade, no contexto de cada região. (SANTA CATARINA, 2014, p. 66)

Nessas passagens, observando a construção da PCSC desde a sua primeira versão e o desenrolar das demais atualizações, chegando a essa última de 2014, é possível observar a crescente influência do campo da educação ambiental nesses documentos, advindas de múltiplas matrizes

ideológicas. A primeira atualização ocorrida em 98 expressa muito bem esse movimento, quando diz que é preciso manter a PCSC atualizada com o que está sendo construído no campo da educação ambiental. No entanto, é preciso ressaltar que existem correntes epistemológicas com matrizes distintas na educação ambiental e, nesse aspecto, é possível observar, nos documentos da proposta, essa miscelânea de questões conceituais ligadas a fontes distintas. Nos textos das diversas atualizações da PCSC encontram-se perspectivas ligadas ao materialismo histórico dialético, como também, relacionadas ao ideário da Terceira Via. No primeiro caso, o foco está na função social da escola, criada para atender aos interesses das classes populares, refletindo caminhos disciplinares e interdisciplinares para construir uma educação crítica, uma formação integral, que proporcione uma visão da totalidade. Do outro lado está o ideário da Terceira Via, cujos objetivos e entendimento sobre a escola trazem projetos já formatados, com ações metodológicas que prescrevem caminhos para se chegar a um ideal de sociedade, inserido no modelo de sociabilidade que se quer implantar, ideais criados a partir de processos abstratos (um ideal abstrato, não gestado a partir da materialidade).

Isto significa a contradição que coexiste nesse processo de construção da educação ambiental na Secretaria que, ao passo que busca construir uma escola que reflita a sua função social, as contradições societárias e uma ação voltada aos interesses das classes majoritárias da sociedade, atende a mecanismos de disseminação de uma nova sociabilidade, para a criação de um novo tipo humano, alicerçado nos preceitos da Terceira Via.

3.5. A materialidade das políticas públicas no âmbito escolar: uma breve proximidade

No ano de 2012, atendendo à comunicação da Secretaria de Educação, que solicitava a constituição de um Núcleo de Educação Ambiental na GERED e nas escolas, a Gerência de Educação da regional de Joinville criou o seu NEA que, nesse primeiro momento, foi composto por uma coordenadora e 4

servidores de diversos setores da Gerência²⁶. Seguindo a orientação da Secretaria, o foco do NEA/GERED nesse período, estava na implantação das diretrizes encaminhadas, que, entre outras coisas, determinavam a implantação de Núcleos de Educação Ambiental também nas instâncias escolares.

Para iniciar essa atividade, a primeira solicitação da Gerência de Educação para as escolas em relação à constituição do NEA ocorreu com o envio da Comunicação Interna nº 150, de 21 de junho de 2012, a qual solicitava o encaminhamento do nome do coordenador e dos demais integrantes do NEA Escola, composição esta que deveria contemplar os diversos segmentos da escola: estudantes, professores, funcionários, equipe gestora e membros da comunidade. Seguindo dessa orientação e solicitação às escolas, momentos de formação foram organizados, com a finalidade de auxiliar esse processo e dar os subsídios acerca das diretrizes da Secretaria.

O primeiro curso de formação para os grupos constituídos foi realizado em parceria com o Núcleo de Tecnologia (NTE) da GERED, com o intuito de orientar os coordenadores quanto ao uso de ferramentas tecnológicas, recursos e temas específicos dentro da informática, que pudessem facilitar as ações de coordenação do núcleo na escola. Dentre esses recursos, foi estimulado que cada grupo criasse uma conta no Gmail e usasse as ferramentas do Google (Google docs, formulários e pastas de armazenamento). Esse curso foi planejado entre o NEA GERED e o NTE, com o foco em fomentar materialmente a proposta de aproximar a comunicação e desenvolver ações em rede.

A segunda formação desenvolvida com vistas a auxiliar as escolas nesse processo foi o curso “Diretrizes para a Educação Ambiental”, realizado em seis etapas, entre os meses de setembro e novembro de 2012. Esse curso foi desenvolvido sem ônus para o Estado, pois os palestrantes externos ministraram as palestras por cortesia e o lanche foi disponibilizado pelas coordenadoras do evento, com recursos próprios. O objetivo dessa formação foi orientar o processo de criação do NEA na escola e apresentar as diretrizes de educação ambiental da Secretaria de Educação e os conteúdos

²⁶ Nesses quatro anos de NEA na GERED, embora em vários momentos a Gerência tenha feito um movimento de criar o seu Núcleo, na materialidade a educação ambiental é desenvolvida apenas com a participação de uma servidora, que atua como coordenadora de educação ambiental.

encaminhados pela Secretaria, relativos à versão preliminar do material alusivo à IV Conferência Nacional InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente (IV CNIJMA), que foi realizada no ano seguinte.

No ano de 2013 o NEA GERED esteve envolvido na coordenação da IV CNIJMA e, nesse tempo, além de reuniões realizadas com as escolas da Gerência de Joinville, organizou também um processo formativo, com o objetivo de preparar as escolas estaduais e municipais da região de Joinville. Esse processo de formação, denominado de “Etapa Preparatória para a IV Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente”, contou com a programação de diferentes etapas e atividades, buscando uma aproximação dos professores e alunos envolvidos no curso, com o material relacionado à conferência. Participaram dessa formação preparatória 122 escolas estaduais e municipais dos oito municípios da regional de Joinville, abrangendo, dessa maneira, os municípios de Joinville, Araquari, São Francisco do Sul, São João do Itaperiú, Barra Velha, Balneário de Barra do Sul, Itapoá e Garuva. A coordenação desse trabalho foi de responsabilidade da Gerência de Educação, com o apoio da Companhia de Águas de Joinville que, por meio de recursos ligados ao PAC (Programa de Aceleração de Crescimento do Governo Federal), patrocinou esse trabalho.

Ainda em 2013, no segundo semestre, a Gerência de Educação encaminhou um formulário para as escolas (Anexo 07), no intento de avaliar as atividades dos NEAs nas escolas. O formulário encaminhado foi dividido em quatro categorias, que seguiram com perguntas que pudessem avaliar essas categorias. Assim, o formulário procurava saber se a escola tinha ou não o NEA formado, quais eram os pontos fortes da política e as dificuldades encontradas e, por último, as sugestões de trabalho para o ano de 2014. Dos 63 formulários encaminhados às escolas (quantidade de escolas na época), somente 19 foram devolvidos preenchidos à GERED. Todas as escolas que entregaram o questionário disseram possuir o NEA na escola. A transcrição completa das respostas dos questionários está disponível no Anexo 08.

Fazendo uma síntese dos dados apresentados pelas escolas em relação à política do NEA na escola a partir desse diagnóstico, os pontos fortes demonstram que os participantes do NEA compreendem que a política incentiva um envolvimento maior da escola e principalmente dos alunos, para pensar as questões relativas à educação ambiental. Nesse sentido,

apresentaram os pontos positivos das atividades desenvolvidas, muitas descritas como realizadas com êxito, por meio de bons projetos. Entretanto, apresentaram também os motivos que dificultaram esse trabalho na escola, questões de ordem estrutural, que dizem respeito ao tempo insuficiente para o planejamento, poucos recursos para o desenvolvimento das atividades e a falta de pessoal para a coordenação do núcleo. Ainda apontaram situações de ordem subjetiva, relacionadas à falta de interesse dos professores (que se sentem sobrecarregados), além também da falta de apoio de boa parte do coletivo na escola.

Apenas uma escola fez a crítica à política, as demais não problematizaram a sua formatação, apenas apontaram que a estrutura da escola, como ela é organizada hoje, dificulta o desenvolvimento do trabalho por meio de um núcleo organizado em uma instância que, embora articulada, está fora das disciplinas. Mesmo tendo a consciência sobre a falta de estrutura, a maioria dos participantes não interpela os órgãos produtores da política, no que diz respeito à gestão e materialização dessa política. Um exemplo disso, na menção à falta de tempo para o NEA reunir-se, as soluções buscadas foram organizar formas paliativas, promovendo reuniões na hora-atividade ou fora do horário de trabalho. Isto se deve, talvez, pelo contexto histórico da educação pública no Brasil, sempre interpelada a dar “um jeitinho”, fazendo com o que tem, mesmo sem a estrutura necessária.

Continuando sobre os trabalhos na Gerência, no ano seguinte, foi planejado mais um momento de formação com as escolas, o curso “Criação de Valor Sustentável e Gestão Participativa”, que tinha o intuito de promover mais um momento de diagnóstico em relação aos processos de implantação e desenvolvimento das ações dos NEAs nas escolas, bem como discutir, de forma conjunta, meios de superação dos obstáculos encontrados nessa discussão. O curso, que estava planejado para ocorrer em abril/2014, aconteceu somente nos dias 22 e 23 de setembro, por conta de atrasos ocorridos na licitação, que custearam o lanche e os honorários dos palestrantes do curso. Participaram da formação dois integrantes do NEA da escola, um aluno e um professor. O curso aconteceu por meio de oficinas, mediadas por dois representantes da Universidade Federal do Mato Grosso. Como a coordenação do NEA da Gerência não tinha os recursos necessários para custear todas as demandas orçamentárias do evento, parcerias foram firmadas

com instituições privadas, que patrocinaram as passagens aéreas e a hospedagem dos palestrantes. A contrapartida dessas parcerias estava voltada à divulgação junto às escolas acerca dos programas de responsabilidade social desenvolvidos por essas empresas.

Em 2015 a coordenadora do NEA da Gerência de Educação afastou-se para iniciar seus estudos de mestrado e uma nova coordenação assumiu os trabalhos. Para esse desenvolvimento, o setor Gestão de Rede criou um grupo de 6 pessoas para coordenar as ações de educação ambiental. As atividades desenvolvidas com as escolas ocorreram por meio de quatro reuniões no segundo semestre, que priorizaram o estudo de textos relacionados à educação ambiental. Retornando do mestrado, a coordenadora anterior voltou às atividades de educação ambiental na Gerência de Educação e, para retomar as suas atividades, entendeu que seria necessário realizar novamente um diagnóstico com as escolas, desenvolvido por meio de reuniões individuais, com a finalidade de compreender os processos de educação ambiental ocorridos em sua ausência, bem como avaliar o andamento da política de implantação dos núcleos nas escolas.

O questionário de diagnóstico, disponibilizado no Anexo 09, foi elaborado com perguntas que contemplavam as escolas que tinham o grupo formado e as que não tinham o NEA na escola. Sendo assim, as perguntas seguiram um roteiro que pudesse traçar o perfil do coordenador e do grupo dos NEAs existentes e compreender os motivos da não-existência nas escolas que não possuíam o grupo. As perguntas, em sua maioria, foram qualitativas, para que fosse possível apreender a percepção da escola, a partir dos relatos de cada participante. A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de abril e junho de 2016, sendo agendadas reuniões individuais com as 57 escolas da regional, com duração de 30 a 60 minutos. Para as escolas com o Núcleo de Educação Ambiental, em sua maioria, foram os coordenadores do NEA que responderam o questionário. Já nas que não possuem o NEA houve uma diversidade de público que participou da reunião, com predominância para os assessores de direção. Contudo, responderam também professores das áreas de ciências, biologia e geografia, diretores e assistentes técnico-pedagógicos. A análise detalhada dos dados desse diagnóstico está disponível no Anexo 10.

No entanto, fazendo uma pequena síntese dos dados, foi possível observar nesse diagnóstico que as políticas são lançadas nas escolas

verticalmente, buscando padronizar o modo e o “como” fazer a educação ambiental. Nesse aspecto, o esforço fica muito mais em implantar a política, do que empreender esforços estruturais, para que a educação ambiental esteja como parte integrante das discussões curriculares e do projeto político pedagógico das escolas. Assim, o dispêndio de energia das escolas fica em adaptar-se à política, em buscar formas dentro de sua estrutura para “encaixar” a política dentro de sua realidade. Isto porque, além de verticais, essas políticas não são promovidas a partir da estrutura da escola, tampouco atreladas a condições objetivas, mas vinculadas a questões metodológicas idealizadas fora do espaço escolar. Por não contarem com recursos vinculados à política, a lógica de parcerias é a ideologia implícita nesses processos.

Com uma estrutura inchada, com pouco pessoal no administrativo e pedagógico, com escassez de período de planejamento e construção coletiva na escola, as políticas são incorporadas, em grande parte, “no papel”, e quando organizadas, são desenvolvidas sem um aprofundamento epistemológico e metodológico, em uma aproximação com o contexto disciplinar, numa perspectiva de totalidade. As atividades desenvolvidas por iniciativas de alguns professores ou dos gestores, como horta, jardins, arborização, são listadas como atividades em desenvolvimento, como se ações pragmáticas fossem a essência da educação ambiental. Dessa maneira, prevalece a falta de conhecimento e até certa alienação dos professores, coordenadores e gestores envolvidos, a respeito das políticas em vigência, mesmo em questões mais centrais, como é o caso da Proposta Curricular da Secretaria. Esse desconhecimento profundo acerca das políticas lançadas inviabiliza processos de questionamento frente a elas, o que leva a escola a assumir as lacunas relativas à da própria política.

Sendo assim, as políticas configuram-se como propostas fora do campo estrutural, promovidas na periferia do que seria o ponto central da educação ambiental, a problematização acerca das contradições da sociedade vigente, com vistas a reflexões e à compreensão desse processo em sua totalidade. No entanto, não se está aqui negando a importância de ações como a construção de hortas escolares, ou arborização, ou outras que tenham um desenvolvimento prático, apenas chamando a atenção de que essas ações, por si só não podem ser consideradas como educação ambiental. Sem a práxis, sem um contexto que assegure a complementariedade entre o conteúdo e a

prática, as atividades tendem a esvaziar-se e a ficar desvinculadas do coração da escola, a ação curricular.

Com a finalidade de continuar essa análise, indo mais a fundo nos dados observados nos diagnósticos apresentados acima, essa pesquisa seguiu com a coleta de dados utilizando-se do Grupo Focal como estratégia qualitativa de busca de dados. Esse trabalho foi desenvolvido em duas cidades da regional, seguindo como critério o município que apresentou a maior existência de NEA nas escolas (Joinville) e, em contrapartida, o município com o menor número de núcleos formados (São Francisco do Sul), segundo os dados do diagnóstico analisados no Anexo 10. Foram escolhidas duas escolas em Joinville e duas em São Francisco do Sul, conforme os critérios apresentados no quadro abaixo.

Quadro 05 – Critério de escolha para a participação nas atividades de Grupo Focal

| CODINOME | CRITÉRIO DE ESCOLHA | PÚBLICO-ALVO |
|---------------------------------------|--|---|
| CIDADE DE JOINVILLE | | |
| Escola “A” | Por declarar que as ações estão muito positivas, que não há dificuldade de ação de educação ambiental na escola. | Equipe gestora, integrantes do NEA e professores da escola. |
| Escola “B” | Por declarar ter dificuldades na organização das ações por meio do NEA e por estar desenvolvendo um projeto vinculado a uma empresa privada com grande influência na região. | Equipe gestora, integrantes do NEA e professores da escola. |
| CIDADE DE SÃO FRANCISCO DO SUL | | |
| Escola “C” | Por declarar que há o desenvolvimento de ações de educação ambiental na escola. | Equipe gestora, integrantes do NEA e professores da escola. |
| Escola “D” | Por declarar que há muitas dificuldades de desenvolver quaisquer ações, pois a escola está com uma equipe muito reduzida. | Equipe gestora, integrantes do NEA e professores da escola. |

O desenvolvimento dessa atividade nas escolas seguiu os seguintes passos: 1) Solicitação e análise do projeto político pedagógico da escola; 2) Elaboração, aplicação e análise de questionário para professores da escola

(Anexo 11), 3) Roda de conversa com um grupo de alunos mediante um roteiro de perguntas previamente estruturadas (Anexo 12) e 4) Entrevista em profundidade com a gestão e a coordenação do NEA da escola (caso houvesse). Os professores envolvidos foram definidos pelo/a gestor/a da escola, seguindo critérios de disponibilidade e participação de atividades afins à educação ambiental. Contudo, foi solicitado pela pesquisadora, que houvesse no mínimo 1 professor de cada área do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens). Já para a participação dos alunos, solicitou-se que houvesse 1 representante de cada turma, no turno de aplicação da pesquisadora, formando, assim, um grupo multisseriado. As visitas foram agendadas previamente com a gestão da escola e ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2016.

No desenvolvimento das atividades, os professores preferiram responder as questões por escrito e com os alunos, as perguntas foram realizadas numa roda de conversa, que foi gravada com solicitação de autorização prévia, sendo encaminhados também aos pais os formulários de consentimento de participação na pesquisa.

Para apresentar esses dados, optou-se por separá-los por escola, tendo em vista a peculiaridade de cada uma. No entanto, ao final dessa explanação, serão feitos os apontamentos das aproximações das questões que apresentam similaridades recorrentes, buscando destacar as tendências observadas.

Escola “A”

Essa escola fica localizada em uma área rural de Joinville, inserida numa comunidade cuja tradição germânica e a religião protestante prevalecem. Em grande parte, os pais dos alunos ocupam-se da produção em pequenas propriedades rurais ou do trabalho na produção fabril. Seguindo a cultura de colonos de tradição europeia e rural, após a passagem pelo percurso escolar, os estudantes dessa comunidade escolar tendem a permanecer na propriedade rural de habitação de seus pais, no trato com as atividades agrícolas, ocupando-se também de funções voltadas ao comércio local.

A localidade é cercada por grandes áreas de preservação permanente, predominando atividades de lazer voltadas a esses recursos naturais.

Recantos, rios, trilhas ecológicas, são algumas dessas opções. Os serviços públicos prestados na região são precários, existindo apenas um posto de saúde em obras, transporte coletivo com oferta de horários de transporte insuficiente, pouco investimento em saneamento básico e o fornecimento de água é, em grande parte, retirado de poços artesianos.

A escola atende às modalidades do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio, num total de 316 alunos. O corpo docente é, em boa parte, composto por professores de caráter temporário, havendo apenas 10 professores efetivos na escola. Entretanto, os professores temporários tendem a voltar para a escola nas escolhas de vagas. A defasagem principal na escola está relacionada ao corpo administrativo, havendo nesse quadro apenas a diretora, uma assistente técnico-pedagógica e uma assistente de educação, que trata dos assuntos da secretaria.

A educação ambiental está colocada no projeto político pedagógico no item “Como são abordadas as questões”, a qual se integra com outras temáticas da diversidade (educação afro-descendente e indígena, educação sexual, educação e prevenção e educação e tecnologia). Sendo assim, a principal função da educação ambiental, no entendimento da escola, é contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido. Visando a esse horizonte, a escola compreende que a educação ambiental deve ser trabalhada inserida em todas as instâncias curriculares de maneira transversal e interdisciplinar, percebida a partir de uma vivência contínua, envolvida em atividades regulares e extraclasse. Além disso, no projeto político pedagógico, duas políticas de educação ambiental são mencionadas: “Somos uma escola educadora sustentável e fazemos parte do NEA (Núcleo de Educação Ambiental).” (JOINVILLEa, 2016, p. 10) Ainda sobre o temática, a escola salienta a facilidade de trabalhar o tema, tendo em vista que a maioria das famílias, proveniente de origem agrícola, já possui o contato direto com a natureza.

O trabalho de pesquisa na escola iniciou com a aplicação do questionário com os professores. Participaram da pesquisa 4 professores, sendo 1 de língua portuguesa, 1 de séries iniciais, 1 de ciências e biologia e 1 de história. Para analisar os dados, as respostas foram comparadas, buscando

observar, com isso, tendências e pontos relevantes relacionados ao conjunto da pesquisa.

Segundo esse procedimento, foi possível observar que a maioria dos professores já participou de cursos relacionados e tem uma noção sobre as políticas da área. Contudo, essas participações e conhecimento são fragmentados, vindos de diversas fontes (público, privado e do terceiro setor). As políticas são confundidas com programas e diretrizes, como é o caso do NEA na escola, aparentando também nas respostas um conhecimento superficial acerca do tema. A proposta do NEA na escola foi apresentada de forma positiva e com certo entusiasmo. Excelente, ótima, muito boa, foram alguns dos adjetivos utilizados. Entretanto, foi apontado também que, para o seu desenvolvimento, é necessária maior liderança.

Sobre as atividades desenvolvidas nessa escola, sob a ótica dos professores, estas foram descritas como processos de conscientização, informação e atividades práticas, tais como a separação do lixo, a coleta de água da chuva, o descarte correto do óleo de cozinha, processos considerados de conscientização, trabalhos desenvolvidos a partir de materiais recicláveis, reutilização de papel, uso racional de recursos naturais, elaboração de textos, poemas, desenhos, entre outros. Os problemas relativos ao desenvolvimento das atividades estão voltados ao pouco tempo de reuniões na escola e à falta de pessoas para coordenar as atividades, devido ao número reduzido de profissionais no quadro administrativo/pedagógico. Os repasses das reuniões e materiais disponibilizados pela GERED, segundo a maioria dos professores envolvidos na pesquisa, foram realizados na escola. Entretanto, não ocorreram momentos semelhantes na promoção de cursos e formação sobre o tema. Em relação à educação ambiental e ao projeto político pedagógico, os professores apontaram que o tema está inserido por meio de atividades que contemplam a realidade da escola e do entorno escolar. Menciona-se também, dentro do PPP, a diretriz do NEA escolar. Contudo, mesmo a educação ambiental sendo atrelada à realidade de entorno, não há desenvolvimento de ações que envolvam a comunidade das imediações da escola.

O trabalho de pesquisa seguiu com a roda de conversa com a participação de 9 alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. As perguntas seguiram o roteiro apresentado no Anexo 12. O conteúdo da conversa foi gravado, a partir do consentimento prévio dos participantes.

A primeira pergunta feita para os estudantes foi sobre a participação deles no NEA da escola ou se eles conheciam essa política. Cinco dos estudantes disseram participar do grupo e todos conheciam a política. Sobre o que eles consideram como sendo educação ambiental, os participantes apontaram tratar-se de um processo de conscientização para cuidar da natureza, como também reutilizar e reaproveitar materiais. Nesse aspecto, complementando essa perspectiva, afirmaram que questões relacionadas à educação ambiental são bastante discutidas nas disciplinas, com destaque nas aulas de ciências, como também no desenvolvimento das feiras de ciências e matemática. Quando questionados sobre se questões relativas à violência poderiam ser consideradas como educação ambiental, foram categóricos em afirmar que não, dizendo também, após questionamento, que debates sobre as causas da problemática ambiental ocorriam somente nas aulas de sociologia e geografia. O meio ambiente é entendido como a natureza, os recursos naturais, além de uma perspectiva mais ampla, envolvendo “tudo”, o lugar em que se vive. Os estudantes consideram a educação ambiental importante na escola, por entender que é o local por excelência para discutir essas questões. No entanto identificam-na como estando ligada somente aos temas reciclagem, reutilização de materiais (pneus, garrafa pet, papel), poluição, jardinagem, preservação da água e despejo correto do óleo de cozinha.

Nas respostas dos estudantes envolvidos na pesquisa, percebeu-se que o olhar sobre a educação ambiental está voltado mais para atividades pragmáticas e para temas voltados ao contexto ambiental. Os estudantes não relacionam a problemática ambiental com questões sociais, tampouco percebem outros contextos imbricados no tema, como os políticos e o econômico. Mesmo identificando debates nas disciplinas de geografia e sociologia, não fizeram a associação dessas atividades ao contexto da educação ambiental, pois evidenciam nesse campo as atividades práticas realizadas na escola.

Para finalizar o processo de pesquisa nessa escola, foi realizada uma entrevista em profundidade com a diretora, que salientou sobre os problemas estruturais que a escola enfrenta. Dentre eles está a falta de pessoal necessário para a coordenação administrativa e pedagógica da escola, além dos relacionados aos recursos financeiros escassos. Outra questão salientada foram os problemas relativos à recente reforma ocorrida na escola, alguns

incômodos relacionados à obra, além de um muro atrás da escola ter ficado inacabado. Mesmo nessas condições adversas, a diretora entende que a educação ambiental é contemplada na escola e que há um empenho dos profissionais para isso. Estando sob a perspectiva do programa Escolas Sustentáveis, a diretora diz que a escola tem-se articulado para organizar os seus espaços, pintando muros, construindo jardins e uma horta com o reaproveitamento de materiais, além também da construção de uma trilha ecológica atrás da escola.

No conjunto da pesquisa nessa escola foi possível observar um distanciamento entre aquilo que a escola compreende sobre educação ambiental em seu projeto político pedagógico e aquilo que é vivenciado no dia a dia curricular da escola. Por um lado, a equipe escolar compreende que a educação ambiental deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos, de forma interdisciplinar e transversal, numa vivência contínua. Entretanto, as respostas dos alunos mostram um relevo de atividades mais pragmáticas em detrimento de debates e investigação crítica sobre as causas e determinações das problemáticas socioambientais. As políticas relativas a Escolas Sustentáveis e NEA são destacadas no PPP, o que demonstra a influência das ações de políticas públicas da Secretaria de Educação.

Escola “B”

A escola “B” fica localizada em uma área urbana na zona sul de Joinville e está inserida em um loteamento popular, construído na década de 70. Com população com cerca de seis mil habitantes, o bairro conta com serviços básicos de infraestrutura, mas apresenta carência na oferta de atividades de lazer. A população local, em grande parte, trabalha em outros bairros, retornando somente à noite para casa.

A comunidade escolar é composta por 596 famílias, com renda média entre 2 e 3 salários mínimos. O grupo gestor é formado por 1 gestora, 2 assessores, 1 assistente de educação, 3 assistentes técnico-pedagógicas e 1 supervisora. A escola atende às modalidades de ensino fundamental, anos

iniciais e anos finais e ensino médio, com um total de 784 alunos. O quadro de professores é composto por 46 profissionais no total.

No projeto político pedagógico da escola a educação ambiental está colocada como um programa de suporte aos professores, nomeada a partir da política do NEA, assim descrita no documento.

Para dar suporte aos professores e atender as necessidades dos educandos, a escola trabalha com projetos como: Caráter Conta, Educação Fiscal, Trânsito, Bullying e Cyberbullying, Sexualidade, Tabagismo/Cooperação do Posto de Saúde Local, Contação de Histórias, Leitura na Biblioteca, Educação Alimentar e Nutricional, Olimpíada de Matemática, Diversidade Cultural e programas: APOIA, e NEA-Ambiental, NEPRE, NEADI e NTE. (JOINVILLEb, 2016, p. 13)

Além disso, está apresentada em moldes de “Projeto ambiental”, sendo destacados três: Escola Sustentável (utilizando como referência o manual do MEC Escolas Sustentáveis), Luz inteligente (parece estar inserido no eixo Fogo do material de apoio do programa do MEC Escolas Sustentáveis) e Terra: horta, pomar e jardim (parecendo também estar referenciado no material do MEC alusivo ao tema Terra)²⁷.

A pesquisa de campo nessa escola iniciou com o desenvolvimento da roda de conversa com os alunos, estando presentes 8 estudantes do ensino fundamental das séries finais e alguns representando o ensino médio. A composição dos alunos seguiu a proposição multisseriada. A conversa seguiu o roteiro previamente estruturado e foi gravada considerando o consentimento dos participantes. Nessa conversa observou-se que a maioria dos alunos não esteve envolvida em atividades com o NEA da escola, atestando a afirmação da coordenadora, de que o grupo estava formado somente “no papel”.

Na primeira pergunta do questionário foi indagado o que eles entendiam como educação ambiental. Em resposta, os estudantes relataram como sendo algo que sugere algum assunto relacionado ao ambiente, à natureza, ao cuidado com as plantas e árvores, além de temas relativos à reciclagem e aos três “Rs”. Compreendem a educação ambiental como um tema importante a ser trabalhado na escola, por possibilitar um aprendizado sobre o cuidado do meio ambiente e dos espaços em que se vive, com vistas a promover uma vida melhor. Em uma perspectiva naturalista, os estudantes citaram que meio

²⁷ No material alusivos à III e à IV Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente foram disponibilizados quatro cadernos, Terra, Fogo, Água e Ar, parte do material didático relativos às Mudanças Ambientais Globais: Pensar + agir na escola e na comunidade.

ambiente é natureza, mato, árvores e plantas. Questionados se cidade ou se os seres humanos poderiam ser considerados meio ambiente, afirmaram que não. Os temas que contemplam a educação ambiental, na ótica dos participantes, estão associados ao meio ambiente, à natureza, aos ecossistemas, além de à reciclagem. Nesse aspecto, interrogados se acreditam em que questões relativas ao trânsito ou drogas estão articuladas à educação ambiental, disseram que não. Na percepção deles, os maiores problemas socioambientais do bairro estão vinculados ao lixo no chão, à poluição, ao desmatamento e à água parada. Sobre as atividades desenvolvidas na escola, foram citadas o plantio em vasinhos, o trabalho sobre plantas (plantio de cebolinha e tomate), com ênfase nas disciplinas de geografia, biologia e ciências. Questionados se eram discutidos e realizados debates sobre as causas das problemáticas socioambientais, os estudantes afirmaram que não. Também disseram não haver trabalhos desenvolvidos com a comunidade de entorno. Considerando o projeto privado que estava em desenvolvimento na escola, o Prêmio Embraco de Ecologia, relataram que os professores disseram que a EMBRACO doou ajudantes para reformar a escola e que a professora compra árvores com o dinheiro doado pela EMBRACO. A professora que acompanhava a roda de conversa com os alunos solicitou a palavra para expressar a sua percepção, referindo-se à falta de capacitação para os professores, lembrando também sobre o problema do currículo engessado. Nesse aspecto entende que é preciso um maior direcionamento para os professores.

Fazendo uma síntese e uma análise das respostas dos estudantes, percebe-se que a concepção naturalista de meio ambiente prevalece. As atividades e a percepção dos alunos sugerem um ideário de educação ambiental que compreende que, por meio da aquisição de conhecimentos ecológicos, pode-se modificar comportamentos individuais, que, somando-se a outros, poderiam materializar uma nova relação dos sujeitos humanos com a natureza. Essa percepção, que faz conexão direta com a mudança cultural, percebe a reversão da crise ambiental de um modo linear, sem elos com concepções e determinações sociais. A fala final da professora, mesmo que tenha indicado um dos problemas estruturais da educação (o currículo engessado), apresenta uma tendência de se pensar que problemas conjunturais complexos na estrutura educacional possam ser resolvidos por

meio de formação e maior direcionamento aos professores. É um contexto em que a responsabilidade conjuntural recai na figura do professor, sem reflexões estruturais mais abrangentes e aprofundadas.

Continuando as atividades do grupo focal na escola, os questionários dos professores foram entregues para a gestão da escola (a pedido da gestora), que solicitou a possibilidade de enviar à pesquisadora em outra oportunidade. Foram devolvidos dois questionários, com a participação de 2 professoras, sendo 1 de séries iniciais e 1 professora de educação especial. A escolha das professoras por parte da escola seguiu o critério de sua participação no projeto desenvolvido na escola em 2016, vinculado ao programa privado Prêmio Embraco de Ecologia. As respostas dos questionários foram analisadas observando as tendências e a similaridades com as questões abordadas nessa pesquisa, observando também outros pontos que poderiam ser destacados, devido a algum tipo de relevância.

Sobre a participação em cursos relacionados à educação ambiental, uma professora disse nunca ter participado de curso sobre o tema, a outra mencionou os cursos promovidos pela ACAPED (Agência de capacitação educacional): A importância da Educação Ambiental e Explorando o mundo da reciclagem por meio da coleta seletiva. Além disso, os cursos promovidos pelo programa Prêmio Embraco de Ecologia: Espaços Educadores Sustentáveis e Design de Materiais Sustentáveis. Sobre as políticas, as professoras disseram ter pouco conhecimento, apresentando somente a COM-VIDA, devido à oficina Espaços Educadores Sustentáveis, de que participaram a partir do Prêmio Embraco de Ecologia, além também do projeto do Instituto COMAR (Conservação Marinha do Brasil), apontado como se fosse uma política. Sobre a política do NEA, os professores entendem que é necessário maior participação deles, pois o interesse pelo tema por parte da equipe docente ainda é incipiente.

Quanto às atividades desenvolvidas na escola, as professoras citam o Prêmio Embraco de Ecologia, relativo ao projeto de revitalização do espaço escolar. Definem a educação ambiental na escola como ainda embrionário, uma vez que a maioria dos professores não participa das ações promovidas pela escola. Segundo as professoras, a educação ambiental é inserida nos debates em reuniões pedagógicas, mas não há mais ações de formação aprofundada promovida pela unidade escolar. Mesmo os repasses das

reuniões e de cursos promovidos pela Gerência, são feitos parcialmente, sem um aprofundamento maior na escola. Sobre a articulação com o PPP, a educação ambiental está descrita como uma prática transformadora, que deve dialogar com as diversas disciplinas, mas não é um processo vívido no cotidiano da escola.

Sobre a participação no NEA, apenas uma professora disse participar do grupo, muito embora o NEA dessa instituição não promova reuniões sistemáticas e a composição do grupo ocorra mais “no papel”, conforme relato da coordenadora. Os trabalhos no contexto disciplinar são realizados por meio de atividades culturais (Mostras e Semanas do Meio Ambiente), inseridas em atividades na matemática, português, geografia e história, por meio de debates.

Para finalizar os trabalhos, foram realizadas duas entrevistas em profundidade, uma com a coordenadora do NEA da escola e outra com a respectiva diretora. Nessas entrevistas foram questionadas acerca do trabalho da educação ambiental na escola, além de perguntas relativas a questões conceituais, buscando, com isso, compreender a percepção dessas gestoras sobre o tema.

Na entrevista com a coordenadora, foi solicitada a explanação de como ocorrem os processos de coordenação pedagógica na escola e a organização curricular. Segundo ela, há uma equipe pedagógica, que se organiza por meio de uma divisão de tarefas, subdivididas entre administrativas e pedagógicas. No contexto curricular, o professor segue as diretrizes acerca do currículo e desenvolve o seu planejamento, sem contar com um acompanhamento efetivo dessa equipe pedagógica. As reuniões ocorrem nas chamadas “paradas pedagógicas” já inseridas no calendário escolar, sendo aproveitados também momentos rápidos nos conselhos de classes. Fazendo uma crítica a esse modelo, a coordenadora percebe a equipe pedagógica atuando em “caixinhas”, sem a participação da diretora, que se envolve somente com a parte administrativa da escola. Diante dessa informação, de não haver acompanhamento dos trabalhos realizados pelos professores, foi questionado como é realizada a educação ambiental no currículo escolar e de que maneira essa coordenação tem ciência do que está sendo realizado e se há algum suporte para esse trabalho. A coordenadora colocou que os professores fazem o seu planejamento no início do ano, como um “trabalho em sala de aula”, como ela salienta, mas que não há um acompanhamento acerca do

desenvolvimento das atividades. Apenas que o suporte existe, à medida que o professor solicita ou cria alguma demanda. Dessa maneira, segundo a coordenadora, o tema está posto, mas não está articulado ao PPP que, por sinal, está desatualizado, sendo este documento na escola um processo protocolar, mais burocratizado.

Inquerida sobre o projeto privado desenvolvido na escola nesse corrente ano letivo, foi perguntado sobre o processo de participação, de como a escola se inscreveu, qual a decisão da equipe para participar desse programa. Segundo a coordenadora, a solicitação partiu da gestora da escola, que solicitou que fosse escrito e inscrito um projeto para participar do programa. Essa solicitação partiu da Gerência de Educação, da Supervisora de Gestão de Rede e da Gerente de Educação, que atenderam a uma demanda das coordenadoras da empresa, ocorrida em uma reunião, na qual solicitaram que houvesse maior participação da rede estadual no programa. A partir dessa solicitação, a GERED escolheu 10 escolas para inscreverem projetos no Prêmio, sendo essa escola uma delas. A partir daí a coordenadora escreveu um projeto que, segundo ela, não estava bem articulado, pois havia pouco tempo para o término das inscrições no programa. A coordenadora pensou que a escola não seria contemplada, pois o projeto, além de ter sido feito às pressas, não estava concluído, o que automaticamente desclassificaria a escola, segundo o regulamento do programa. Disse também que havia projetos de outras escolas muito mais estruturados que o dela. Entretanto, recebida com surpresa, a escola foi classificada para a fase de defesa oral dos projetos, sendo contemplada com o prêmio. Na percepção da coordenadora, isso ocorreu por uma ação política, independente do projeto, para inserir a rede estadual no programa, tendo em vista que o restante das escolas era da rede municipal.

Recebido o prêmio, no ano seguinte, diversos problemas surgiram referentes a questões de estrutura na escola. Um barranco com mato e entulho na área do projeto, além do início da construção da quadra esportiva, que fica ao lado do espaço de revitalização vinculado ao projeto. Outra queixa foi referente ao desinteresse dos professores para participarem do projeto. Apenas 3 envolveram-se. A angústia da coordenadora nesse processo dava-se na conjuntura do programa, em que, atrelada à realidade da escola e impelida a apresentar resultados, preocupava-se com a imagem da escola frente à

empresa e as outras escolas municipais, que estavam participando do programa. Nesse aspecto, ela ressaltou que o Estado não se preocupou, durante o desenvolvimento do projeto na escola, em reunir esforços para fazer com que o projeto desse certo, não se preocupou igualmente com a sua imagem perante a Embraco e perante a mídia. Isto porque algumas solicitações encaminhadas ao setor de infraestrutura da ADR, relacionadas ao trabalho, não foram atendidas. Uma delas foi a troca de um forro em um local em que seria feita uma pintura na parede, com temas relativos à educação ambiental, e a outra o isolamento do lugar de execução do projeto junto à obra da quadra. O projeto previa, nesse espaço, a colocação de mesas e o plantio de plantas, com a finalidade de transformá-lo em uma sala de aula ao ar livre. Na concepção da coordenadora, como a solicitação de participar do prêmio partiu da GERED, a Gerência e a ADR, órgãos do Estado, deveriam dar maior atenção à escola, tendo em vista a entrada de uma empresa privada na escola, de modo que não ficassem tão evidentes as mazelas da rede. Vale ressaltar que esse programa privado contrata dois consultores para acompanharem o trabalho na escola. Sobre essa questão e sobre a relação do Estado e o programa Prêmio Embraco de Ecologia, a análise detalhada encontra-se disponível no Anexo 13.

Sobre a desmotivação dos professores acerca do programa privado e das ações em geral de educação ambiental, foi problematizado com a coordenadora sobre a forma vertical com que os professores são convidados a “participar” ou a trabalhar. No caso do projeto vinculado ao programa privado, o projeto foi construído pela coordenadora, sem a participação dos professores, tendo em vista o contexto de inscrição do projeto. Da mesma forma, conforme o relato da organização de gestão pedagógica, em que não há acompanhamento e apoio sistemático aos professores, foi questionado se o caminho não seria o inverso. Se os projetos não deveriam partir dos professores e a equipe dar o apoio a eles, acompanhando o processo e buscando formas de promover uma articulação mais orgânica entre as atividades, de modo a incentivar o diálogo entre elas. A coordenadora entende que seria o processo ideal, mas apresentou problemas na gestão da equipe pedagógica, que entende que está fragmentada e sem diálogo.

Outro ponto relevante observado foi relacionado ao condicionamento do projeto vinculado ao Prêmio Embraco de Ecologia, que precisou adequar-se às

orientações metodológicas do Programa Escolas Sustentáveis, levando em consideração que esse programa privado utiliza a política do MEC como referência para direcionar os requisitos para as inscrições, inseridas no regulamento. Uma delas é a composição da COM-VIDA, além da articulação entre os eixos do programa: currículo, gestão e espaço físico. Nessa perspectiva, quando questionada sobre a articulação do projeto com o currículo, o olhar da coordenadora parte do espaço, ficando a cargo do professor analisar o espaço construído (essa sala de aula ao ar livre) e organizar o seu planejamento a partir daí. O espaço vira uma referência para o planejamento das atividades. Nessa perspectiva, tendo em conta que a essência do projeto foi transformar essa pequena área da escola, adequando-a para servir como uma sala de aula ao ar livre, foi questionada se a coordenadora considerava esse projeto como uma gestão de espaço ou como uma atividade de educação ambiental. Em resposta, a coordenadora disse que foi um projeto de educação ambiental, pois as professoras que participaram fizeram atividades de plantio e de acompanhamento de mudas, bem como o estudo de fungos nas plantas. Também, por conta do trabalho de sensibilização para o cuidado com o ambiente escolar, entendendo que o que eles aprendem na escola é levado para casa.

Sobre a percepção de que é necessário um espaço na escola como um laboratório ao ar livre, vinculando as atividades ocorridas por meio do estudo das plantas nesse projeto, a partir da afirmação de ser um projeto de educação ambiental, indagou-se à coordenadora se as coletas de plantas ou o estudo dos fungos poderiam ser realizados nas redondezas ou imediações da escola ou em algum fragmento de floresta. A resposta remeteu à falta de estrutura e recursos para as saídas de campo com os alunos. Além disso, voltado ao contexto conceitual do programa privado, inspirado no programa do MEC Escolas Sustentáveis, a coordenadora justificou que esse projeto está na perspectiva do conceito de Espaço Educador Sustentável, no entendimento de que o espaço físico educa e de que incentiva a ética do cuidado.

Contudo, é interessante observar que no contexto geral, nos demais espaços da escola, há questões relacionadas à falta de cuidado com o ambiente escolar. Cadeiras de aula quebradas entulhadas em locais no pátio da escola, tampa da caixa d'água quebrada, são exemplos nesse sentido. Dessa forma, vale questionar se o processo de cuidado de patrimônio e a

cultura escolar de cuidado dos espaços estariam para além da revitalização de um pequeno espaço de terra na escola, não sendo o espaço que educa, mas a promoção de atividades que estivessem como núcleo, à reflexão acerca do patrimônio público, da realidade local e dos contextos ligados à materialidade da estrutura e cultura educacional. Seria um caminho oposto partir da compreensão da realidade, de forma participativa com a comunidade escolar, para então pensar em quais processos essa comunidade empreenderia para modificar aquilo que compreendem que precisa ser melhorado. O movimento do Projeto Político Pedagógico proporciona isso, uma vez que requer um diagnóstico da realidade escolar e ações que dialoguem com essa realidade, tendo no horizonte as mudanças que se almejam.

A entrevista com a diretora da escola iniciou com o questionamento sobre como a educação ambiental desenvolve-se na escola. Na percepção da diretora há o entendimento de que a educação ambiental engloba tudo, mas acredita que é difícil de ser aplicada na escola. Não sabe dizer qual o motivo, se é por falta de capacitação, vontade ou comprometimento, mas percebe que é difícil esse processo, principalmente quando se remete ao cuidado de recursos como a água, energia e em relação ao patrimônio público. Relata também o excesso de atividades, em que o diretor tem que “dar conta de tudo” e, ao mesmo tempo, está a maior parte do tempo implicado em atividades burocráticas e administrativas, com volume e demanda excessiva. Questionada sobre os entraves que ocorrem, o primeiro que cita diz respeito à falta de determinação de alguns profissionais que estão à frente do desenvolvimento de uma determinada temática, além da dificuldade de acompanhamento e motivação dos professores durante o processo e o ano letivo. Pensa que o cargo de direção deveria ser mais pedagógico e menos burocrático, pois interfere negativamente na parte mais importante da escola, que é o pedagógico. Compreende que a educação ambiental deva ser curricular, que muitos professores já trabalham dessa maneira e não concorda com processos cuja motivação seja para mostrar, “aparecer”, não voltados aos interesses essencialmente internos, relativos à construção do conhecimento.

Nessas entrevistas é possível observar várias questões já discorridas nesta dissertação, que dizem respeito às correlações de forças que ocorrem entre políticas públicas de diferentes matizes ideológicos, como também na relação público e privado. A perspectiva pragmática de educação ambiental, a

visão naturalista por parte dos alunos, a fragmentação dos processos de gestão, a fragilidade das políticas e a estrutura da educação pública, bem como a investida de empresas privadas na disseminação do ideário da Terceira Via, ficam explícitos nesses relatos. Ainda tratando da categoria correlação de forças, percebe-se que a influência de um modelo de gestão neoliberal, expressa nas questões estruturais da educação, aponta que embora a Secretaria de Educação tenha uma caminhada de vinte e quatro anos de uma proposta crítica, vivencia na realidade processos pulverizados, fragmentários, que impossibilitam a percepção dos educadores e profissionais da educação, numa perspectiva de totalidade. Os problemas são listados como se fossem conjunturas naturais e não construções históricas, sob condições determinadas, que orientam a realidade educacional catarinense, na rede estadual de ensino.

Quando interpelada por um projeto privado, como o Prêmio Embraco de Ecologia, que promove a competição entre redes e escolas, que nivela as realidades como se não houvesse diferenças estruturais, sociais e históricas nas instituições de ensino, bem como no campo educacional num olhar mais abrangente, o sentimento de comparação da coordenadora do projeto não causa estranheza. Quando ela diz que entre uma nota de 1 a 10, ela avaliaria o seu desempenho no Prêmio Embraco de Ecologia como sendo 2 e que se sentiu envergonhada em comparação à rede municipal, por conta dos trabalhos desenvolvidos pelos Centros de Educação Infantil, a questão que ela coloca em face dessa experiência foi: como se implantam as diretrizes do programa num sistema tão fechado como no Estado? No entanto, diante de toda essa discussão, a pergunta deveria ser outra: como trabalhar um projeto de escola construído a partir do coletivo se a escola é interpelada a se adequar a programas e orientações idealizadas em outros espaços, vindas para a escola de forma vertical, sem a autoria dos que estão e fazem o cotidiano escolar?

Os problemas da educação, bem como os da educação ambiental são estruturais. Essa escola relata isso muito bem, seja na resposta dos professores, na fala da coordenadora do projeto, da diretora ou na percepção e compreensão dos alunos. As políticas públicas e, da mesma forma, os projetos e programas privados que chegam à escola, partem de fora para dentro e colocam no fim do túnel uma luz para que a escola caminhe e tente alcançar. Em contrapartida, fora do campo do ideal, esse caminho não é linear, é

complexo, determinado historicamente e construído a partir das relações dos sujeitos que ali convivem, os sujeitos e as suas práxis.

Diante do exposto e da complexidade dos dados demonstrados nessa escola, seria importante que fosse empreendido um mergulho maior, a partir de uma nova pesquisa, com a finalidade de desvendar como essas influências acontecem internamente no ambiente escolar. Com uma amostragem mais abrangente e por meio de uma investigação mais aprofundada, observar-se-ia como se processam essas correlações de forças e quais as consequências dessas contradições na escola.

Escola “C”

A escola “C” localiza-se no município de São Francisco do Sul, cidade litorânea e turística, localizada às margens da Baía da Babitonga. Devido à escola estar inserida na região central da cidade, o público de estudantes atendidos é oriundo dos mais diversos bairros do município. Quanto às atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias integrantes da comunidade escolar, o predomínio está entre atividades portuárias diretas e indiretas, a pesca artesanal e a de cultivo, o turismo direto e indireto, o ramo hoteleiro (em tímida expansão) e atividades industriais (também em fase de expansão). Tendo em conta a heterogeneidade da clientela atendida na escola, o contexto sócio-econômico-cultural desse público é bastante diverso.

A escola atende apenas alunos do ensino médio, do curso de magistério e do curso técnico em Comércio. Portanto, a faixa etária dos estudantes varia entre 14 e 45 anos. O quadro de professores soma o total de 30 docentes, sendo 15 efetivos e 15 contratados em caráter temporário. Os demais profissionais da escola estão distribuídos entre 3 especialistas, sendo 1 orientadora e 2 administradoras, 3 assistentes técnicos pedagógicos, 1 diretor geral e 2 assessores de direção.

A educação ambiental está inserida no item que aborda a Proposta Curricular na Organização de Ensino, sob o título de Educação para Sustentabilidade. A justificativa para essa temática está relacionada à mudança de paradigma da questão ambiental, que insere o conceito de sustentabilidade como desafio da humanidade. Ainda é colocada como um tema transversal,

devendo estar integrada em todos os níveis de ensino, em todas as áreas, com o objetivo de promover mudanças, habilidades e atitudes nos sujeitos sociais, tendo em vista uma sociedade mais justa. Destaca-se também no texto a ecopedagogia como uma corrente pedagógica integrada à natureza, citando Moacir Gadotti como referência. Essa escola não possui o NEA formado.

A pesquisa de campo nessa unidade escolar ficou prejudicada, pois não foi possível ter acesso aos alunos na segunda visita realizada, a que pretendia fazer esse contato por meio da roda de conversa. Foram feitas duas visitas na escola, a primeira realizada após uma conversa prévia com a gestão da escola, que apresentou o funcionamento da escola e mostrou os espaços escolares e os projetos que estavam sendo realizados nos espaços externos, a horta escolar e o jardim sensorial. A segunda visita foi feita quando ocorria o conselho de classe, o que possibilitou apenas a aplicação do questionário com os professores da escola.

Sendo assim, nessa reunião de conselho de classe, a pesquisadora apresentou brevemente os objetivos da pesquisa e entregou as perguntas para cada professor, com o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento. Participaram da pesquisa 15 professores, sendo 2 de língua portuguesa, 1 de geografia, 2 de matemática/física, 1 de educação física, 01 de artes, 1 de biologia, 2 de pedagogia, 1 de história, 1 de filosofia, 1 de sociologia, 1 assessora pedagógica e 1 que não se identificou. A análise foi realizada segundo os critérios já mencionados anteriormente.

Dos 15 professores que responderam o questionário, somente 3 já participaram de curso de educação ambiental, a professora de biologia, o professor de filosofia e o/a professor/a que não se identificou. Seguindo a mesma tendência nas perguntas posteriores, apenas 6 dos 15 professores disseram conhecer políticas públicas de educação ambiental, seja da SED ou de um modo geral. Contudo, as políticas mencionadas são confundidas com projetos efetuados na escola, como horta, casinhas para animais abandonados e jardim ecológico. Ainda sobre as atividades, os professores citaram como ações de educação ambiental trabalhos sobre o zica vírus, pomar eficiente, releitura de artes, confecção de canteiros com pneus, biblioteca viva, realizados por meio de projetos.

Sobre a política do NEA, boa parte disse ser interessante, boa, mas que ainda está distante da escola. Nesse aspecto, vale ressaltar que essa escola

esteve ausente em boa parte das reuniões promovidas pela GERED acerca dessa política. Sendo assim, os professores disseram que não foram realizados repasses sobre as políticas da SED, tampouco foram desenvolvidas ações de formação ou cursos de educação ambiental na escola. No projeto político pedagógico, a educação ambiental está inserida como orientações normatizadoras e na forma de descrição dos projetos.

Sobre as atividades com a comunidade, a maioria dos professores disse haver ações articuladas com a comunidade de entorno. Também a grande parte deles disse participar do NEA, mesmo que não exista o grupo formado na escola e tenham afirmado haver um desconhecimento sobre as políticas da SED. Na inserção das disciplinas, a educação ambiental é citada como tema transversal e interdisciplinar, ocorrendo por intermédio de projetos e em forma de conscientização.

Nessa escola as respostas apresentam contextos contraditórios, pois da mesma forma que citam ações relacionadas à educação ambiental de maneira interdisciplinar e como tema transversal, atribuem o maior trabalho à professora de biologia que, por meio de esforço próprio, sem recursos, desenvolve projetos relativos ao tema. Foi possível observar a influência dessa professora no momento de preenchimento dos questionários, quando os professores perguntavam a ela qual seria a resposta certa para perguntas que solicitavam a respeito da realidade escolar. Outra contradição diz respeito à participação dos professores no NEA, uma vez que o grupo não existe na escola. A formação sobre a temática nesse grupo é incipiente, podendo por isso justificar a ênfase atribuída à disciplina de biologia, como promotora das atividades relacionadas à educação ambiental.

No dia da segunda visita à escola, o diretor também estava ausente, o que impossibilitou a realização da entrevista em profundidade. Porém, segundo o diálogo ocorrido no primeiro encontro na escola, foi possível observar a partir da fala do diretor as dificuldades de entendimento sobre as políticas de educação ambiental, havendo também desconhecimento epistemológico sobre o campo, num processo que naturaliza a educação ambiental a partir de processos pragmáticos, ligados à modificação do ambiente escolar. Nesse contexto, ele apresenta a falta de estrutura e recursos na escola, para realizar essas modificações no ambiente.

Considerando os problemas ocorridos no que diz respeito à dificuldade de conciliação de agenda para a realização da roda de conversa com os alunos, não é possível perceber de que modo a educação ambiental perpassa os contextos disciplinares, em um processo comparativo às respostas dos professores. Isto porque o olhar dos estudantes auxiliaria na confirmação das tendências observadas, acerca da prevalência da temática na disciplina de biologia. Isto devido não só à liderança da professora da área, mas também pelo conhecimento primário dos professores da escola sobre o tema, percebido no desconhecimento relativo às políticas do campo, bem como a não-participação em cursos de formação sobre a temática.

Escola “D”

Essa escola, considerada como uma escola do campo localiza-se no início da cidade de São Francisco do Sul, próximo à rodovia. Além de atender à própria comunidade de entorno, também contempla o atendimento a quatro bairros vizinhos. A sua comunidade escolar apresenta um nível socioeconômico variado, com predominância (no público masculino) de profissionais autônomos, funcionários públicos, aposentados, agricultores e pescadores. A maioria das mães dos estudantes são “donas de casa” e as que têm alguma ocupação remunerada a exercem como autônomas, sem vínculo com carteira assinada.

A escola atende 209 alunos de ensino fundamental de séries iniciais e finais, nos turnos matutino e vespertino. Para isso, conta com 32 professores, sendo que apenas 4 são efetivos na escola. No quadro administrativo, uma das problemáticas mais evidenciadas pela gestão da escola ocorre por conta do processo de defasagem de pessoal, havendo a existência apenas da diretora da escola e de uma assistente de educação.

No projeto político pedagógico, que está bastante incompleto em sua apresentação, a educação ambiental está colocada sob o título “Educação Ambiental e Sustentabilidade”. No documento, descreve-se como educação ambiental e sustentabilidade como

toda forma de educação capaz de transformar o pensamento voltado não apenas para o ambiente escolar, mas sim todo espaço, onde podemos observar qualquer forma de vida ou fatores indispensáveis para manter as diferentes formas de

vida. Sendo assim, criou-se o Núcleo de Educação Ambiental, formado por diferentes segmentos da comunidade com objetivo de estudar, conscientizar e divulgar a necessidade de preservar o espaço no qual estamos inseridos. O conteúdo será trabalhado de forma interdisciplinar com práticas voltadas inicialmente para revitalização do espaço escolar criando áreas verdes com arborização e jardinagem, assim como o uso consciente de outros recursos naturais como a água e energia elétrica, dando ênfase também na importância da reciclagem de materiais orgânicos e inorgânicos. (SÃO FRANCISDO DO SUL, 2016, p 03)

Embora se cite a existência do NEA na escola, na realidade esse grupo não existe.

O trabalho de pesquisa teve início na distribuição dos questionários aos professores, que responderam durante o período em que a pesquisadora estava conversando com os alunos, no desenvolvimento da roda de conversa. Cinco professores participaram da pesquisa, representando as disciplinas de ciências biológicas, matemática, geografia, educação física e educação artística. Para analisar os dados apresentados pelos professores, foi realizado o mesmo procedimento com as demais escolas, a mesma sistemática já apresentada anteriormente.

Sobre a participação em cursos de educação ambiental, dos 5 professores, 3 participaram de cursos e apenas uma docente conhecia uma política pública de educação ambiental da SED, citando o Núcleo de Educação Ambiental. Sobre o conhecimento de políticas de educação ambiental de modo geral, um professor cita o programa privado da empresa AcellorMittal (Concurso de Educação Ambiental), outra professora, a reciclagem de material, reaproveitamento da água e compostagem, e mais uma lembra da Agenda 21 e do Fundo Nacional do Meio Ambiente. Os demais disseram não conhecer. Sobre a percepção a respeito da proposta do NEA na escola, dizem que é boa, mas pouco desenvolvida nas escolas, principalmente por falta de pessoal, tempo hábil e até mesmo equipamentos. No que diz respeito a algum trabalho desenvolvido na escola, disseram que existem sensibilização e conscientização dos alunos, relacionadas à importância do meio ambiente para a nossa vida, bem como sobre formas responsáveis e conscientes de se posicionar no mundo. No entanto, apontaram também que falta comprometimento dos alunos, pois não há o incentivo da comunidade escolar para ações ambientais. No item que solicita se houve algum repasse de atividades promovidas pela GERED/SED, a maioria disse que não. Da mesma forma sobre a formação

continuada, afirmaram que não há esses momentos, sendo destacado que o calendário escolar não permite esse desenvolvimento. No que diz respeito à inserção no projeto político pedagógico da escola, disseram que a temática está inserida, mas não é realidade no cotidiano escolar. Sobre ações com a comunidade, somente uma professora declarou que é realizada, por meio de entrevistas sobre o tema, mas que não há um suporte na escola para isso. Sobre a participação no NEA da escola, apenas uma professora disse participar, no entanto, esse grupo não existe na prática. A maioria dos professores participantes não desenvolve ações de educação ambiental e, quando desenvolvidas, acontecem por meio da prática pedagógica, incluída no material didático, na elaboração de trabalhos e debates. Na pergunta sobre o que é necessário saber a respeito da educação ambiental que não tenha sido perguntado antes, uma professora menciona que a escola deveria ser menos utópica e que deveriam ser promovidas mais palestras e trabalhos com professores e alunos.

A partir das respostas dos professores e levando em consideração todo o contexto da escola, a dificuldade, desmotivação e o desconhecimento acerca do campo da educação ambiental são reflexo da falta de estrutura escolar, que nesta escola é demasiadamente problemática. A escola não possui um quadro administrativo de apoio, apenas a diretora compõe esse quadro, tendo em conta que a única profissional que soma esse conjunto, a assistente de educação, tem passado longos períodos de licença-saúde. Dessa maneira, a diretora coordena todas as ações da escola, inclusive a parte da secretaria, na expedição de documentos escolares, bem como as documentações de admissão/demissão, compras e prestação de contas, entre outros. Quando os professores destacam, em diversos momentos no questionário, o distanciamento do que consideram a “teoria” da educação ambiental, querem dizer que é necessário levar em consideração a realidade da escola e, a partir dessa realidade, poder pensar em políticas públicas. Mas, mais do que isso, estão apontando que, além de pensar em políticas públicas sobre o tema da educação ambiental, que as ações da SED precisam voltar-se à problemática da realidade escolar, à precariedade de falta de estrutura, tanto no que diz respeito ao número insuficiente de profissionais no quadro administrativo/pedagógico, como no fornecimento de material e de estrutura para se desenvolverem os trabalhos.

A roda de conversa com os alunos teve a participação de 8 estudantes dos anos finais do ensino fundamental. As perguntas seguiram o roteiro apresentado no Anexo 12 e, como já mencionado, o conteúdo foi gravado mediante o consentimento dos alunos.

Quando perguntado o que é educação ambiental para os estudantes, estes disseram que é o ensino sobre o cuidado da natureza, do meio ambiente e dos lugares em que se vive. Consideraram importante estudar essa temática na escola, mas não lembraram quais temas poderiam estar relacionados a este assunto. Quando perguntado o que era meio ambiente para eles, disseram que é o lugar onde se vive. Sobre a pergunta que solicitava a observação deles acerca da identificação de problemas socioambientais no bairro onde a escola está inserida, o grupo relatou o lixo, o mato crescendo, o desmatamento e a degradação ambiental. Nesse aspecto, a pesquisadora perguntou se questões sobre drogas ou violência estavam relacionadas à educação ambiental e os estudantes disseram que não tinha relação. Sobre o desenvolvimento das ações na escola, disseram que não havia atividades e, então, a diretora da escola que estava acompanhando interveio pedindo que eles relembassem um trabalho sobre o lixo que foi desenvolvido na escola. Da mesma forma, no geral, os participantes não sabiam identificar atividades nas disciplinas, lembrando apenas sobre o incentivo ao cuidado com o uso racional da água. Já sobre as atividades com a comunidade local, disseram que não havia. Questionados ainda sobre as atividades, a pesquisadora perguntou se havia algum tipo de debates nas disciplinas para discutir as causas dos problemas socioambientais existentes na sociedade e os alunos disseram que não havia. Dessa maneira, a diretora interveio novamente pedindo aos alunos que lembrassem um trabalho que foi desenvolvido para participar do Prêmio ArcelorMittal de Meio Ambiente²⁸.

²⁸ “O Prêmio ArcelorMittal de Meio Ambiente tem como objetivo promover a conscientização ambiental, de forma a contribuir para que as novas gerações atinjam sua maturidade melhor preparadas para preservar e valorizar o meio ambiente. O programa é desenvolvido com a participação das escolas, que recebem material educativo para ser trabalhado em sala de aula. Ao longo do ano letivo, os alunos realizam atividades a partir do tema definido para a edição anual e incorporam à reflexão aspectos relacionados à cidadania e à ética. Realizado desde 1992, o Prêmio passou por uma mudança em 2016 que aposta no conhecimento científico como instrumento de promoção da educação ambiental. Os participantes são divididos nas categorias Cientista Mirim, que envolve turmas do 1º ao 5º ano e Cientista Jovem, do 6º ao 9º ano.” (ARCELORMITTAL, Em: <http://www.fundacaoarcelormittalbr.org.br/educacao/premio-arcelormittal-de-meio-ambiente>. Acesso em 19 de janeiro de 2017)

Finalizando os trabalhos na escola, em entrevista realizada, a diretora reforçou sobre a defasagem existente na escola e a dificuldade de organizar os trabalhos, por conta da inexistência de um corpo administrativo que possibilite coordenar as ações pedagógicas. Como já mencionado, essa escola sofre da falta de estrutura pedagógica e administrativa, pois não possui o número suficiente de funcionários para o desenvolvimento de suas atividades. Nesse cenário, há apenas a diretora e a assistente de educação que, ao longo de 2016, esteve quase todo o período escolar de licença-saúde. Sendo assim, todos os trabalhos vinculados à secretaria, além dos administrativos e pedagógicos foram incorporados pela diretora que, eventualmente, contou com o apoio do professor da sala informatizada.

Em suma, percebe-se nessa escola, e nas demais também, que não é possível pensar e planejar políticas públicas, sem que se leve em consideração a realidade do sistema educacional, sem que se converse sobre a realidade das escolas. Pensar educação ambiental ou qualquer outra temática parece secundário, quando se observa que existem políticas públicas primárias a se desenvolver nas escolas, como é o caso de se compor um quadro administrativo/pedagógico e de professores efetivos, que dê suporte ao trabalho da escola e que possa desenvolver uma ação a partir de uma ação coletiva. Além disso, urge repensar a estrutura engessada da escola, no que se refere ao calendário escolar, pensando em políticas que incentivem a formação dos profissionais da educação em exercício, de modo sistemático e continuado, a partir da realidade escolar.

3.6. Educação ambiental e políticas públicas na Secretaria de Educação: Limites e possibilidades

A educação integral, à luz da concepção histórico-cultural na Proposta Curricular de Santa Catarina, compreende que os processos pedagógicos devam ter em pauta a emancipação, a autonomia e a liberdade como referenciais educativos, a partir de uma práxis que tenha a finalidade de se trabalhar planos de ensino fundamentados em um currículo integrado, numa ótica em que a educabilidade humana deva ser compreendida em sua múltipla dimensionalidade. Isto quer dizer uma educação que tenha no horizonte o

pleno desenvolvimento dos estudantes e a apropriação crítica do conhecimento, voltada às singularidades dos sujeitos que a escola atende (os sujeitos das classes populares e os diversos contextos da diversidade). “Assim, um currículo mais orgânico, portanto mais integrado, cumpre um papel essencial quando os percursos formativos são pensados e desenvolvidos nessa perspectiva.” (SANTA CATARINA, 2014, p.26).

A educação integral, nesse sentido, considera o conhecimento e a complexidade social e humana, inseridos em um determinado contexto social e histórico. Em outras palavras, em termos de aporte teórico e metodológico, na perspectiva histórico cultural,

O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

No que diz respeito à organização das atividades educativas, a proposta curricular orienta que estas sejam planejadas e realizadas a partir de uma leitura de cenário, de modo que o conhecimento seja construído com o estudante, num olhar investigativo, num envolvimento em atividades que se complementem e ofereçam um amplo leque de conceitos sistematizados, de modo a promover “o arcabouço necessário para a sustentação da compreensão da realidade na perspectiva da totalidade, ainda que as informações tenham sido oferecidas pelos conhecimentos fragmentados.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 37).

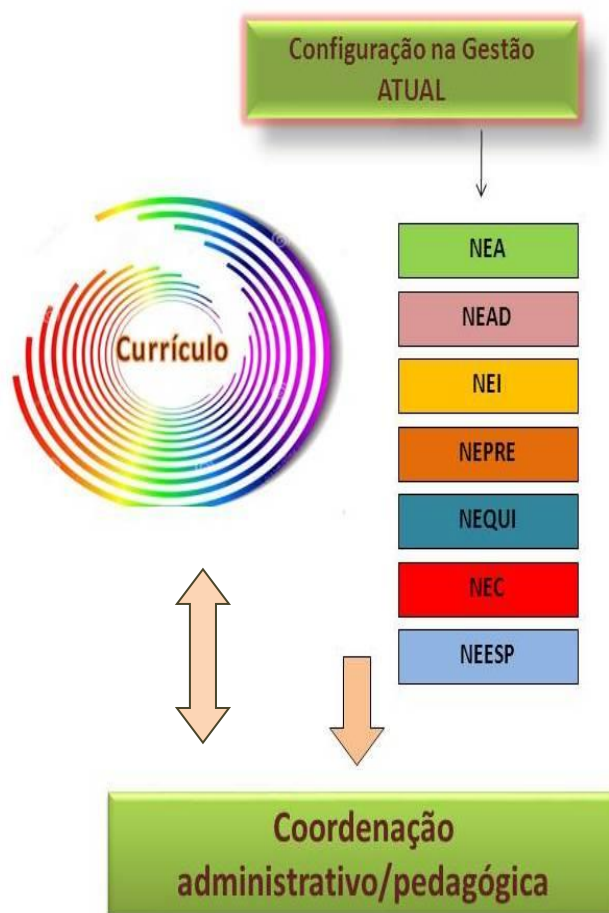
Nessa perspectiva, o caminhar educativo (curricular) tem em tela a apreensão da totalidade, num procedimento educativo que implique a articulação das áreas do conhecimento, em movimentos dialógicos que possibilitem o entendimento crítico acerca das diversas determinações da sociedade e as suas contradições.

Entretanto, na materialidade, na gestão da Secretaria, no que diz respeito aos temas relacionados à diversidade, o processo acaba por se organizar e chegar às regionais e à escola, fragmentado e com orientações que pouco dialogam entre si. Esses temas, divididos na Secretaria na organização de 7 núcleos, são enviados com diretrizes e encaminhamentos que, muitas vezes, levam o desenvolvimento das ações para o âmbito da equipe

administrativa/pedagógica da escola, como é o caso da formação do NEA. O revés desse formato soma-se à realidade da rede estadual de Santa Catarina que, atualmente, conta com um número ínfimo de profissionais no quadro administrativo/pedagógico que possa coordenar essas atividades.

A figura abaixo demonstra esse formato, de como os temas estão constituídos na SED e, em consequência, reproduzem-se nas GEREDs e escolas. Os Núcleos representam eixos da diversidade e modalidades de ensino, conforme a figura, denominados assim respectivamente: (NEA) Núcleo de Educação Ambiental, (NEAD) Núcleo de Educação Afrodescendente, (NEI) Núcleo de Educação Indígena, (NEPRE) Núcleo de Educação e Prevenção, (NEQUI) Núcleo de Educação Quilombola, (NEC) Núcleo de Educação no Campo e (NEESP) Núcleo de Educação Especial. Cada núcleo possui uma política e uma legislação que ampara o tema.

Figura 05 – Configuração da gestão dos núcleos na SED



Fonte: Elaborada pelo autor

Como forma de trabalhar essas questões na escola e dar visibilidade a esses temas, os núcleos na SED são responsáveis por formular, disseminar, orientar e implementar as diretrizes, programas e políticas públicas, relativas às temáticas. Entretanto, pode-se dizer que o diálogo entre essas especificidades é escasso (quase que inexistente), o que se reflete na fragmentação com que chegam às regionais de ensino e, em consequência, às escolas.

A figura acima apresenta, essencialmente, essa constituição das temáticas da diversidade dispostas em “caixinhas”, num modelo vertical de gestão, que tem em seu direcionamento o encaminhamento de diretrizes separadamente, sem que seja feita uma aproximação entre elas, já na origem. Esse formato faz contraponto à proposta educativa do Estado, que prevê a unicidade de um projeto educativo, a partir da perspectiva de formação integral e a composição de um currículo orgânico.

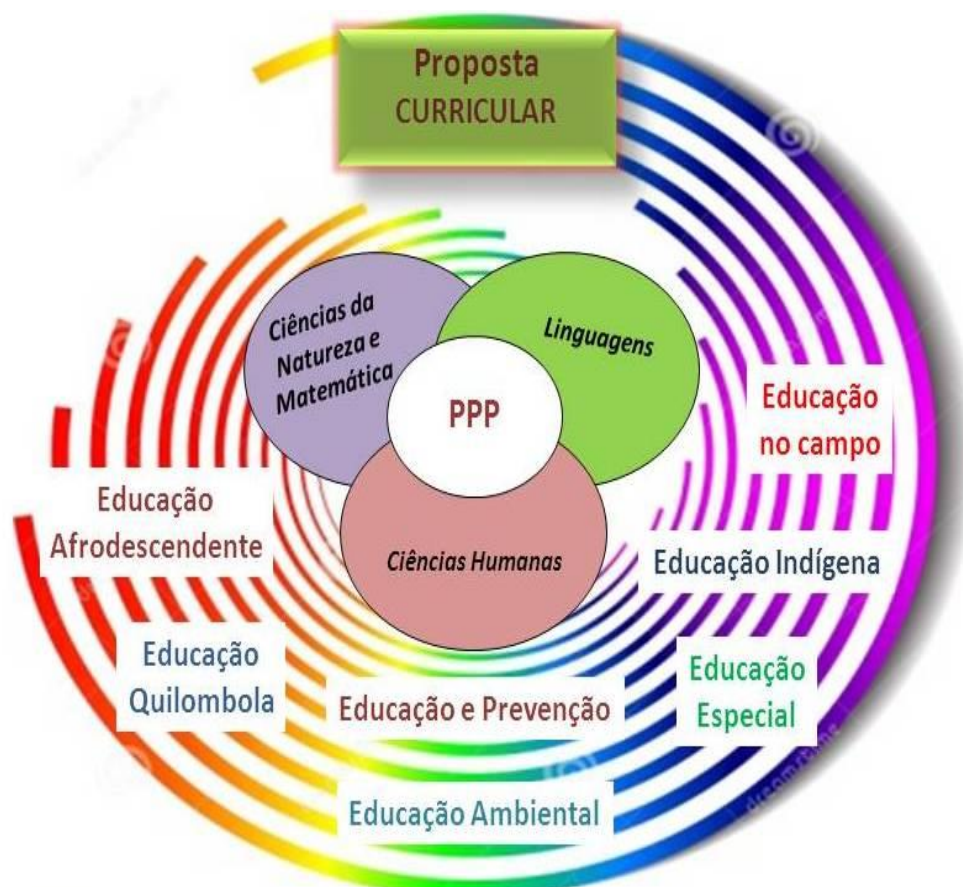
A partir da PCSC, o eixo central do trabalho parte da construção de um projeto orgânico de escola, que se organiza na construção coletiva do seu projeto político pedagógico. Esse processo prevê, automaticamente, a leitura de realidade, no tocante às temáticas da diversidade, no entendimento de como essas questões ocorrem e são trabalhadas na escola, para então se traçar objetivos, tendo em vista qual escola e qual ser humano se pretende formar. Isto, tendo a clareza de qual sociedade se está falando e as peculiaridades do tempo histórico atual. Essa visão de realidade permitirá que se desenhem quais as ações necessárias para a transformação que se pretende efetuar, bem como a avaliação do percurso realizado.

Sendo o PPP um instrumento político-pedagógico, sintetizador das ações escolares, o entendimento desse instrumento de planejamento é de que ele irá condensar as questões e a práxis da escola e proporcionar um olhar da totalidade, num movimento contínuo de diálogo, planejamento, avaliação e replanejamento. Além disso, proporcionar nesse diálogo a clareza quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos da escola e os conteúdos disciplinares que tenham em pauta a superação da fragmentação e a busca da totalidade do fazer educativo. A concepção desses pressupostos deve considerar também a totalidade dos contextos da sociedade vigente, que têm em sua constituição categorias políticas, sociais, tecnológicas, socioambientais, étnico-raciais, de saúde física e psicológica, entre outras.

Olhando por essa perspectiva, as temáticas dos núcleos constituídos na SED estão invariavelmente imbricadas no currículo escolar, pois representam demandas e conquistas ocorridas na sociedade. Pensando na integralidade do currículo, essas temáticas precisam estar incorporadas à ação educativa da escola, a partir do seu projeto político pedagógico, num processo dialético, transitando nos espaços escolares e aglutinados ao processo de ensino e aprendizagem.

Não apenas se adequando às legislações e diretrizes relacionadas aos temas, é preciso que se tenha um entendimento crítico a respeito deles. Portanto, é necessário que os processos tenham diálogo desde a sua origem e as diretrizes, políticas e programas, confluência de encaminhamentos de uma forma orgânica e articulada. A figura abaixo demonstra essa lógica de entendimento dos temas e modalidades da diversidade, no terreno da ação curricular, a partir da construção coletiva do projeto da escola – o projeto político pedagógico.

Figura 06 – Organização das temáticas dos núcleos na perspectiva da construção do projeto político pedagógico da escola



A racionalidade modifica-se nessa figura, uma vez que parte da necessidade de construção coletiva de um projeto orgânico de escola (o projeto político pedagógico), que articule as áreas do conhecimento, o que inclui os diversos espaços e segmentos da escola. Nessa articulação, os temas são incorporados ao fazer educativo, que implica não somente os conteúdos curriculares, mas as relações humanas, as condições físicas e materiais e as práticas extraclasse. Dessa maneira, as temáticas dos núcleos entram incorporadas ao projeto político pedagógico, pensadas num contexto de totalidade, numa articulação que tenha no horizonte qual sujeito se quer formar, e para qual sociedade.

No âmbito metodológico, a práxis deve estar voltada a questões estruturais e conjunturais, que partam de uma leitura de realidade, que de maneira franca coloque na mesa as coerências e incoerências da escola, frente ao seu projeto de formação integral. O diagnóstico deve contemplar os diversos aspectos que fazem face às diversas dimensões da escola, as categorias socioeconômicas, históricas e sociais, possibilitando o desvelamento de tendências e acontecimentos ocultos à percepção da comunidade escolar. A partir desses desvelamentos, é possível traçar metas que busquem superar desafios que se atravessam na construção do projeto de escola, a partir da materialidade da realidade escolar. Assim, essas metas são incorporadas no projeto político pedagógico, pensando em todas as suas dimensões e relações, numa perspectiva de totalidade e de organicidade. Nesse aspecto, a avaliação e o replanejamento são processos contínuos, inerentes ao dia a dia escolar, dialético e dinâmico em seu desenrolar.

Dessa maneira, o planejamento ocorre na base e não se faz solto, sem dados concretos, evitando com isso uma práxis espontânea e reiterativa. Integrado aos ambientes materiais, imateriais e aos diversos processos da escola, constrói-se uma práxis escolar que tenha convergência àquilo que se construiu a partir do coletivo da escola.

No entanto, a Secretaria da Educação necessita dar condições materiais e objetivas às escolas de sua rede, para que a sua proposta curricular consiga ser vivenciada em sua concretude, na forma de uma formação integral e crítica. Isso implica promover condições mínimas de organização, a partir de uma equipe pedagógica/administrativa satisfatória para coordenar as ações da escola, um quadro efetivo de professores, evitando com isso o problema da

rotatividade e da dificuldade na continuidade dos processos de planejamento a longo prazo, tempo de reuniões suficiente para o contínuo planejamento, avaliação e replanejamento, como também a formação em exercício que seja verdadeiramente continuada. Não é possível pensar-se em políticas públicas, que não partam das condições objetivas das escolas, alienadas e apartadas da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é o resultado de um esforço sistemático, que teve o objetivo de compreender a construção das políticas públicas de educação ambiental da Secretaria estadual de Educação, por meio da análise das diversas determinações que interagem nesse cenário, a partir da perspectiva teórica e metodológica do materialismo histórico dialético. Para isso, mergulhou nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, no intuito de sistematizar as principais categorias que compõem esse documento, de modo a absorver os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético, orientados pela proposta. Isto possibilitou estabelecer confrontos entre esses pressupostos e os demais documentos relacionados à gestão de políticas públicas, traçando com isso um quadro comparativo acerca da educação pública pensada a partir da proposta curricular e o desenvolvimento das políticas públicas na sua materialidade, abarcando as três instâncias: SED, GERED e escolas.

Buscando preencher as lacunas que se apresentaram no percurso de pesquisa bibliográfica, utilizou-se a entrevista em profundidade, que propiciou a observação dos movimentos de consensos e dissensos que estão imbricados na construção das políticas públicas, as contradições implícitas, que determinam os processos de realidade do objeto de estudo. Utilizou-se também, para um maior aprofundamento acerca da compreensão das políticas em sua materialidade, a estratégia do Grupo Focal, desenvolvida em quatro escolas da rede, em dois municípios da regional de Joinville. Esse desenvolvimento proporcionou observar o paralelo daquilo que é idealizado enquanto política pública com aquilo que é possível desenvolver, a partir das condições objetivas oportunizadas na gestão pública estadual da educação catarinense.

Para a análise e o confronto dessas conjunturas, baseou-se na concepção de Estado e sociedade civil na perspectiva de Gramsci, como também nas suas categorias correlação de forças e sociabilidade. Essas categorias foram decisivas na percepção das controvérsias observadas no campo idealizado das políticas e o seu desenvolvimento na realidade. Esse

processamento procurou responder a três questões que se apresentavam como indagação de pesquisa: Como aconteceram e ainda processam-se as políticas de educação ambiental na Secretaria de Educação da rede estadual de Santa Catarina? Apesar da adoção de uma proposta curricular com base epistemológica histórico-crítica, na materialidade, qual é a corrente hegemônica prevaiente nas ações de políticas públicas de educação ambiental? E quais as possibilidades de promoção de uma educação ambiental que tenha em seu arcabouço o componente da criticidade?

Os resultados possibilitaram a apreensão acerca do processamento do modo com que a política do neoliberalismo ressignificou na Secretaria, o sentido e a perspectiva conceitual do que é público e privado, interligadas às relações entre o Estado e a sociedade civil. Num movimento de desresponsabilização do Estado e da minimização do alcance da esfera pública, perceberam-se os novos contextos ideológicos de sociabilidade da Terceira Via, perpassando os contornos de gestão e o desenvolvimento das políticas públicas da educação ambiental da Secretaria de Educação.

A educação ambiental aparece como um tema transversal, no entanto, vai caminhando e adequando-se às questões conjunturais do Estado. Influenciada por diversas demandas de diferentes matrizes ideológicas, como uma pequena parte de um todo, a educação ambiental não se apresenta como uma ação de Estado, como um posicionamento do Estado ou uma política estatal, com vistas a uma sociedade mais justa social e ambientalmente. O NEA da SED traduz esse horizonte de contradições, transitando em terrenos epistemológicos diversos, sendo perpassado pela influência do ideário da Terceira Via e da PCSC, na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Desse modo, as políticas de educação ambiental na SED, pressionada pelo processo de correlação de forças vindas de diversos campos de interesses (público e privado), acabam não se colocando efetivamente como uma temática integrada ao contexto educacional como um todo, o que a deixa à margem dos desafios postos no campo da educação. Nesse entendimento, não é possível pensar na construção de políticas públicas de educação ambiental sem considerar toda a problemática enfrentada pela educação pública catarinense. Um sistema educacional desarticulado e sem condições objetivas de promover um processo de produção de saber científico, professores expropriados do saber com acesso restrito a formações em

exercício e processos dialógicos, aliados ao enfrentamento de uma geração de alunos apáticos e insensíveis à realidade educacional da atualidade.

Em contrapartida, por não dialogar com os contextos materiais da realidade da educação das escolas da rede, a educação ambiental recai num campo idealizado de diretrizes e orientações para as escolas, as quais confrontam com os processos objetivos escolares, impossibilitando um trabalho que atenda aos propósitos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Sendo assim, o cenário das políticas públicas, as configurações organizacionais e de gestão da Secretaria, bem como a institucionalização da educação ambiental, apresentam um retrato que é fruto de uma síntese de correlação de forças.

Em meio a esse processo, a educação ambiental e as políticas públicas da área refletem as contradições que ocorrem no âmbito educacional mais ampliado, as diferentes visões a respeito das concepções de homem, mundo e sociedade, que fazem pressão no pensar e no fazer da Secretaria. Isto fica claro nos documentos oficiais da Secretaria que, se por um lado propõe de forma participativa com os educadores da rede a construção de uma proposta educativa histórico-crítica, por outro, na materialidade da gestão e organização de seus processos, mostra-se mais afinada aos preceitos ideológicos neoliberais da Terceira Via.

Nesse horizonte, de um modo geral, por mais que os discursos e documentos oficiais façam alusão à autonomia escolar e docente, na realidade o que existe é uma pseudoautonomia da escola e do educador. Ou seja, devido às demandas externas, não construídas no projeto da escola, o corpo escolar vê-se impelido a atender metas e a incorporar agendas, que são inseridas de fora para dentro no ambiente escolar, a partir de uma síntese de correlação de forças já mencionada anteriormente, originadas de pressões do próprio sistema educacional, da sociedade civil e da sociedade política. Esses contextos e influências têm impactos na vida da escola e do professor, da mesma forma no processo de ensino e aprendizagem.

Com cerca de quarenta mil professores (efetivos e de caráter temporário) que estão nas mais de mil escolas estaduais catarinenses, é importante ter em perspectiva que esses profissionais não são replicadores de políticas públicas, mas agentes que atuam em sua prática cotidiana, trazendo consigo a sua formação, a sua experiência, a sua idiossincrasia. Refletir a partir dessas discussões desconstrói essa noção convencional de elaboração de

políticas públicas que serão implementadas a partir de um direcionamento vertical. Em outras palavras, colocar em discussão os modelos de políticas prontas, organizadas de fora do âmbito escolar, nessa visão de ser implementada pela escola. Isto contradiz a visão da Proposta Curricular de Santa Catarina, que compreende que o processo de seleção dos conhecimentos e dos saberes que compõem a formação humana, necessita estruturar-se com a participação dos profissionais da educação, por intermédio de uma ação dialógica e coletiva.

A realidade hoje apresenta a centralização dos órgãos educacionais e suas esferas de poder, em detrimento de um processo autônomo e descentralizado. Cada órgão estrutura-se de modo a reter o poder e a repassar a outras instâncias ações sob o seu comando. Assim, temos hierarquias de poder e órgãos que produzem uma burocracia capaz de empenhar a estrutura educacional. De outro modo, é função social da escola selecionar, organizar, sequenciar e dar tratamento pedagógico/administrativo ao conteúdo e ir além, buscando propiciar aos estudantes que estes se apropriem do saber acumulado pela humanidade, de maneira que possam produzir um novo saber, capaz de transformar as relações sociais das quais eles participam.

Como um movimento legítimo, que mobilizou educadores para pensar em um currículo crítico para os estudantes de Santa Catarina, com características voltadas aos interesses das camadas populares, o processo de elaboração e o movimento que se produziu na proposta curricular do Estado não teve constância e um alcance significativo nas escolas da rede, levando em consideração os vácuos que ocorreram no processo. Momentos em que o Estado se colocava mais permissivo ou menos para a discussão da proposta curricular em fundamentos do materialismo histórico dialético, a formação continuada dos professores não aconteceu sistematicamente, não foi continuada, mas sim, espaçada. Nessa ruptura de mobilização de construção do texto e de diálogo permanente sobre o currículo com as escolas, pensando na rotatividade e no ingresso constante de novos educadores na rede, a proposta curricular ainda se mostra distanciada do dia a dia da escola e, tampouco conseguiu ter o alcance no desenvolvimento de projetos político-pedagógicos nas escolas, como um instrumento político e de planejamento educacional.

Diante dessas discussões, vale colocar em reflexão que a construção coletiva da proposta curricular não deve limitar-se a momentos esporádicos de movimentação dos educadores, mas em uma ação integrada entre a gestão e o ensino. Isto buscando possibilitar que a proposta construída nos textos penetre nos coletivos das escolas, por meio de formação e discussões que contemplem o currículo ao projeto político pedagógico da escola. A partir de um olhar crítico da política curricular oficial, com as demais instâncias curriculares que perpassam o ambiente escolar; o currículo real e o oculto, essas discussões devem fazer esse diálogo entre aquilo que se veiculou como uma política pública e diretriz curricular com o que de fato acontece na realidade, no cotidiano escolar.

Sendo assim, pensar em uma elaboração e vivência escolar de uma proposta curricular e uma educação ambiental crítica, que pressupõe uma construção a partir do coletivo da escola, deve possibilitar materialmente, espaços dialógicos de formação dos profissionais da educação. Por conta da limitação de calendário e a oferta insuficiente de reuniões de estudos e discussões pedagógicas, a realidade observada demonstra que o desenvolvimento desse intento foi precário. Na prática, no decorrer desses vinte e quatro anos, a Secretaria de Educação não ofereceu as condições materiais suficientes para que a proposta pudesse ser discutida de forma contínua, além da própria estrutura material da escola, que se mostra precarizada ao suporte dessa ação.

As políticas não ocorrem sem conflitos e num consenso absoluto, elas delineiam-se como sínteses de correlações de forças, dos diversos interesses que perpassam a construção de um projeto educacional dentro de uma gestão pública. Mesmo com um percurso de vinte e quatro anos de processo de construção e elaboração de sua proposta curricular, a Secretaria de Educação necessita promover uma síntese em seus processos, atendendo novas legislações e outras produções em âmbito nacional, como é o caso do Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Além do mais, precisa conviver com a comum descontinuidade nas ações de trocas de governos, causando com isso, impactos na gestão da Secretaria que, nesses contextos, precisa adaptar-se e, muitas vezes, vê-se alienada de dar continuidade a processos sistematizados de discussão, como é o caso da proposta curricular e das políticas de educação ambiental.

O modelo neoliberal de Estado, o qual promove a fragmentação das instâncias de gestão pública e um distanciamento nos investimentos de caráter público, enfraquece processos na Secretaria, de planejar com recursos estaduais, perspectivas de formação continuada e a promoção de iniciativas que superem a falta de estrutura e de materialidade para a implantação da proposta curricular, enquanto política pública, prioritária para a Secretaria e para o Estado de Santa Catarina. A falta de materialidade e planejamento de investimentos voltados à superação dos problemas estruturais da educação estadual sugere uma falta de interesse dos governantes de produzir uma escola desde a sua estrutura material, até o seu funcionamento administrativo e pedagógico, que tenha como prioridade a oferta de um ensino de qualidade, voltado à massa da população, representante das classes populares.

Todo esse complexo que integra o movimento educacional brasileiro e a gestão pública de educação, em grande aspecto, não tem em pauta o contexto da formação humana como horizonte de se pensar o fazer educativo público no Brasil e, da mesma forma, no estado de Santa Catarina. Assim, um olhar crítico deve passar pelo desvelamento dessas contradições e pelo enfrentamento das questões colocadas como já naturais ao processo e a esse modelo educacional. Olhar a questão de frente requer um aprofundamento para além do olhar costumeiro, o olhar do senso comum.

No tocante às especificidades das correlações de forças presentes nas políticas atuais de educação ambiental, nas estruturas de NEAs e na inserção da sustentabilidade como um horizonte a se chegar, no contexto do programa nacional Escolas Sustentáveis, o desabafo de um professor descrito no diagnóstico realizado pela GERED de Joinville em 2014 resume com maestria aquilo que foi observado a respeito das contradições encontradas e já apresentadas sobre as políticas de educação ambiental da SED.

A escola só poderá ter a força transformadora que se pretende se estiver aliada a uma série de medidas do poder público que mostrem comprometimento com a questão ambiental. Delegar à escola a responsabilidade de “cuidar do Brasil” sendo sustentável não só é uma hipocrisia como uma impossibilidade, quando toda uma hierarquia político-econômica tem prevalência e tende a considerar a degradação do meio ambiente um mal necessário inevitável em prol do ‘desenvolvimento’ e ‘crescimento econômico’. Querer que a comunidade escolar, que tem que lidar com o constante descaso do poder público com a educação, saúde, segurança, saneamento básico e cuidado ao meio ambiente, aja como força motriz da mudança para a sustentabilidade, sem que haja primeiro um comprometimento do governo para que esses

direitos sejam garantidos de fato ao cidadão, é um paradoxo que não será resolvido dentro da escola apenas. Pois, como um povo, que trabalha de sol a sol para arcar com uma carga tributária altíssima, que é educado em um sistema de ensino em crise, poderá ser responsabilizado pela sustentabilidade de um país, quando os governantes que detem os recursos estão comprometidos com a comunidade de um sistema capitalista mal regulamentado, extremamente predatório ao meio ambiente e à qualidade de vida? (JOINVILLEc, 2014, p. 06)

Diante de todos esses desafios e de um leque de muitas possibilidades de desdobramento e aprofundamento que poderão ser realizados a partir dessa pesquisa, fica o anseio de que esta dissertação possa inspirar outros pesquisadores interessados a seguir caminhos similares, tendo a clareza de que os apontamentos realizados nesse empreendimento investigativo representam apenas um início de um longo caminho a ser percorrido, para a apreensão da realidade do universo de construção e influência das políticas públicas de educação ambiental nas escolas estaduais da rede de educação de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

ARCELORMITTAL.

Em: <http://www.fundacaoarcelormittalbr.org.br/educacao/premio-arcelormittal-de-meio-ambiente>. Acesso em 19 de jan. 2017.

ÁVILA, E. C. P. D'. **A socialização da política em conselhos: um estudo de caso através da entrada do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação (SEPE-RJ) no grupo interdisciplinar de educação ambiental (GIEA-RJ)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Stephen. **Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em 04 de dez. 2016.

BERNAL, A. B. **A construção do Programa Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro: disputas pela agenda pública em tempos de hegemonia neoliberal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

BIRKNER, W. M. K, TISCHLER, L. BOELL, A. **Secretaria de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina - Avaliação parcial: período de 2007/2008**. Revista Humus: UFMA, 2011.

BOSCATTI, M. O. **O ajuste e a política fiscal no real: os entraves ao avanço da Política Social**. Disponível em: http://www.pucsp.br/desenvolvimento_humano/Downloads/relatorio_final_-_Marcela.pdf. Acesso em 03 de jan. 2016.

BRASIL. **Resolução do FNDE nº 18 de 21 de maio de 2013**. Brasília, 2013.

_____. **Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

_____. **Lei Federal nº 9637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1998.

_____. **Lei Federal nº 9790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

_____. **Lei Federal nº 11079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.** Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

_____. **Lei Federal nº 13019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.** Brasília, Diário Oficial da União, 2014.

_____. Em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2014/julho/31-07-2014-dilma-rousseff-as-organizacoes-da-sociedade-civil-sao-parceiras-fundamentais-para-a-implementacao-de-politicas-publicas>. Acesso em 18 de out. de 2016.

_____. **Salto para o futuro. Educação Ambiental no Brasil.** Brasília, Ano XVIII Boletim 01 – Março de 2008.

_____. **CIEAs Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental Série Documentos Técnicos – 1.** Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005.

_____. **Mudanças ambientais globais. Pensar + agir na escola e na comunidade/Fogo.** Brasília: Ministério da Educação, Secad: Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2008.

_____. **Mudanças ambientais globais. Pensar + agir na escola e na comunidade/Terra.** Brasília: Ministério da Educação, Secad: Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2008.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

COSTA, C. A. S., LOUREIRO, C. F. B. **Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000300011&script=sci_arttext, Acesso em 05 de jan. 2016.

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci.** São Paulo: Boitempo, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos.** Campinas: Papyrus, 2001.

EMBRACO. **Prêmio Embraco de Ecologia.** Disponível em: <http://www.embraco.com.br/ecologia/como-funciona.aspx>, Acesso em 13 de dez. 2015.

_____. **Prêmio Embraco de Ecologia.** Em: <http://www.embraco.com.br/ecologia/etapas-do-programa.aspx>, Acesso em 22 de jan. de 2017.

_____. **Prêmio Embraco de Ecologia.** Em: <https://premioembracoecologia.com/>, Acesso em 22 de jan. de 2017.

ESQUINSANI, S. S. R. **Rupturas e continuidades no processo de transição administrativa: as lições da prática.** Revista Espaço Acadêmico, nº 97, junho de 2009

FILHO, G. **A formação econômica de Santa Catarina.** Porto Alegre: Ensaios FEE, v. 23, n. 2, p. 977-1077, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo, 1986

GERED. **Comunicação Interna nº 150 de 21 de junho de 2012.** Joinville, 2012.

_____. **Ofício nº 464/2012.** Joinville, 2012.

GONÇALVES, R. **Desenvolvimento às avessas – Verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Vol. 3.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1999.

HENTZ, P. **Projetos Educacionais Populares no Contexto do Estado: Um Estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina.** Caçador, 2012.

IBAM, Em: http://www.ipacpesquisas.com.br/files/descentralizacao_sc.pdf, Acesso em 29 de out. de 2016)

IEE, Em: <http://www.iee.sed.sc.gov.br/> Acesso em 29 de out. de 2016.

JOINVILLEa. **Projeto Político Pedagógico da “Escola A”.** Joinville, 2016.

JOINVILLEb. **Projeto Político Pedagógico da “Escola B”.** Joinville, 2016.

JOINVILLEc. **Questionário de diagnóstico NEA 2014.** Joinville, 2014.

KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em Educação Ambiental.** Florianópolis: V Encontro Nacional da Anppas, 2010.

LAMOSAS, R. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ).** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

LAYRARGUES, P.P. (coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **A crise ambiental e suas implicações na educação.** In: QUINTAS, J.S. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** 2ª edição. Brasília: IBAMA, 2012.

LIMA, J. P. **Os aparelhos privados de hegemonia possível e impossível na sociedade contemporânea: abordagem gramsciana sobre a relação Estado e sociedade civil.** Revista Espaço Acadêmico – nº 134, Julho, 2012.

LIMA, G. C. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação.** Ambiente & Sociedade – Vol. VI nº. 2 jul./dez. 2003.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R.C. De (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2012.

MANDEL, E. **Teoria Marxista do Estado.** Lisboa: Edições Antídoto, 1977.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, A. S. **Sociedade Neoliberal.** Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socneo.html>, Acesso em 06 de fev. 2016.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1989.

MENDES, D. C. B. **O plano de ações articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro.** Universidade Federal do Pará, 2011.

MOTTA, V. C. **Ideologia do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo.** Trab. Educ. saúde vol. 6 nº 3. Rio de Janeiro, 2009.

MONTANO, C., DURIGUETTO, L. M. **Estado, Classe e Movimento Social.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de set. a 02 de out. de 2013, Goiânia-GO.

NEVES, V. F. A. **Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 1, São João: Del-Rei, jun. 2006.

OLIVERIA, M., BERGUE, S. T. **Políticas públicas: definições, interlocuções e experiências.** Caxias do Sul: Educus, 2012.

PENIDO, Y. P. **Políticas públicas de Educação Ambiental instituídas pelo Ministério do Meio Ambiente: Análise do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – ProFEA.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

POULANTZAS, N. **O Estado em crise.** Rio de Janeiro, 1975.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A seleção cultural do currículo.** In: SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos.** Florianópolis: COGEN, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Florianópolis, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Constituição do NEA nas GEREDs e IEE.** Comunicação Interna Circular nº 077/12 de 18 de abril de 2012.

_____. **Site da Proposta Curricular.** Disponível em: 2015. <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=historico/breve-historico/1995-a-1998>>, Acesso em 03 de jan. 2016.

_____. Em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/secretaria/historico>. Acesso em 25 de out. de 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Modelos diferenciados de escolas.** Florianópolis: IOESC, 2006.

_____. **Lei Complementar nº 284, de 28 de fevereiro de 2005. Estabelece modelo de gestão para a Administração Pública Estadual e dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo.** Florianópolis: Diário Oficial de Santa Catarina, 2005.

_____. **Documento oficial da Agenda 21 Estadual. O desenvolvimento sustentável em Santa Catarina.** Florianópolis, 2014.

_____. **Lei Estadual 13558, de 17 de novembro de 2005. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental e adota outras providências.** Florianópolis, 2005.

_____. **Decreto nº 3.726, de 14 de dezembro de 2010. Regulamenta o Programa Estadual de Educação Ambiental de Santa Catarina - ProEEA/SC.** Florianópolis, 2010.

_____. **Decreto 856/2016.** Florianópolis: Diário Oficial de Santa Catarina, 2016.

_____. **Relatório Técnico sobre as contas do governo do Estado – Exercício de 2015.** Florianópolis: Tribunal de Contas de Santa Catarina, 2016.

SÃO FRANCISCO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da “Escola D”.** São Francisco do Sul, 2016.

SED. **Caderno Orientativo da Política de Educação Ambiental.** Florianópolis, 2016.

_____. **Comunicação Interna nº 077, de 18 de abril de 2012. Florianópolis, 2012.**

_____, Em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/conselhos-foruns-e-nucleos/16999-nucleo-de-educacao-e-prevencao-nepre>. Acesso em 01 de jan. de 2017.

SIGEF, Em: <http://www.sigef.sef.sc.gov.br>. Acesso em 28 de jul. de 2016.

SOUZA, F. H. **Orçamentos e Sistemas de Informação sobre a Administração Financeira Pública.** Finanças Públicas – XIII Prêmio Tesouro Nacional. Brasília, 2008.

SOUZA, B. J. R. **O plano de ações articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo?** Brasília: Universidade Católica de Brasília (UCB), 2011.

THIESEN, J. S. **Olhares sobre educação: da realidade às perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2008.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Edição Popular, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bokman, 2015.

ANEXOS

Anexo 01 - Trabalhos acadêmicos localizados, que dialogam com o objeto de estudo

| Fonte | Tipo | Palavra Chave Educação Ambiental SED ²⁹ | Palavra Chave PCSC ³⁰ | Total |
|---|----------------------------------|---|-------------------------------------|-------|
| Banco de teses e dissertações da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) | Dissertações Teses Artigos | – – – | – – – | 0 |
| Banco de teses e dissertações da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) | Dissertações Teses Artigos | – – – | 3 – – | 3 |
| <p style="text-align: center;">DISSERTAÇÃO:</p> <p>DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. A leitura da proposta curricular de Santa Catarina : investigando os níveis de letramento. Florianópolis, 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.</p> <p>CARVALHO, Maria Waltair; SOUSA, Fernando Ponte de. Proposta curricular de Santa Catarina : o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.</p> <p>SÁ, Francisco Alves de; ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. A proposta curricular de Santa Catarina como eixo de análise para as aulas de educação física. Florianópolis, 2001. 132 f. + Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos.</p> | | | | |
| Banco de teses e dissertações da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina) | Dissertações Teses Artigos | – – – | 1 – 1 | 2 |

²⁹ SED – Secretaria de Estado da Educação

³⁰ PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

| | | | | |
|---|----------------------------------|-------------|-------------|---|
| <p>DISSERTAÇÃO: FERNANDES, Catarina Costa. Proposta curricular de Santa Catarina: uma análise sob o prisma do currículo como política social e cultural. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, 2003.</p> <p>ARTIGO: THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da proposta curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. Percursos: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, v.8, n.2, 2007.. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1556/1297></p> | | | | |
| Banco de teses e dissertações da UNIVILLE (Universidade da região de Joinville) | Dissertações Teses Artigos | - - - | 1 - 1 | 2 |
| <p>DISSERTAÇÃO: FERNANDES, Catarina Costa; BALDIN, Nelma (orient.). A proposta curricular de Santa Catarina: uma análise sob o prisma do currículo como política social e cultural. Florianópolis, 2001. 162 p Dissertacao (Mestrado)</p> <p>ARTIGO: FURLANETTO, Maria Marta. Proposta Curricular de Santa Catarina: revisão e perspectivas para a formação docente. Percursos: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, v.24, n.2, 2006., p. 505-532</p> | | | | |
| Banco de teses e dissertações da UNIVALI (Universidade da região de Itajaí) | Dissertações Teses Artigos | - - - | - - - | 0 |
| CAPES | Dissertações Teses Artigos | - - - | - 1 - | 1 |
| <p>TESE: SOUZA, Simone Terezinha Feldhaus de. Educação Infantil na Proposta Curricular de Santa Catarina: Desafios e possibilidades. 01/12/2012 99 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE , LAGES Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIPLAC</p> | | | | |
| Scielo | Artigos | - | - | - |

| | | | | |
|--|--------------|---|----|----|
| Domínio Público | Dissertações | – | – | |
| | Teses | – | 1 | 9 |
| | Artigos | – | 8 | |
| <p>TESE: PAIM, Aida Rotava. Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988 – 1991: políticas e textos. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2007.</p> <p>ARTIGO: COAN, B. F. e ALMEIDA, L. P. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989 – 2005) Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC Artigo submetido em outubro/2013 e aceito em novembro/2015 DOI: 10.15628/holos.2015.1738</p> <p>THIESEN, Juarez da Silva. Análise Da Constituição Da Proposta Curricular De Santa Catarina Pela Perspectiva Do Ciclo De Políticas Pelotas [40]: 157 - 175, outubro/novembro/dezembro 2011 157</p> <p>THIESEN, Juarez da Silva. Oficialidade de uma Proposta Curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp.337-348, Setembro de 2011 a Março de 2012 ISSN 1983-1579 http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec</p> <p>BORTOLOTTI, Nelida, SCHILINDWEIN, Luciane Maria e HENTZ, Paulo. Santa Catarina e Proposta Curricular: em pauta os projetos educacionais populares. Projetos educacionais populares no contexto do Estado: um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina. Caçador: Ed. da Uniarp, 2012. 184p.</p> <p>BERTAIOLLI, Carlos Alberto. As Concepções de História na Proposta Curricular de Santa Catarina: Entre o Ecletismo Teórico e a Utopia (Trans)formadora. UNIPLAC – XAMPEDSUL.</p> <p>STAUB José Raul. Proposta Curricular de Santa Catarina: a intencionalidade dos dirigentes na formulação da política curricular. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012</p> <p>NURNBERG, Jójce. O conceito de sociedade no documento da proposta curricular de Santa Catarina: uma análise imanente. UNESC</p> <p>PERES, Elisandra de Souza Peres e TORRIGLIA, Patrícia Laura. Análise dos princípios orientadores da Proposta Curricular de Santa Catarina no contexto das reformas educacionais de 1990. IX AMPED SUL 2012</p> | | | | |
| Google acadêmico | Dissertações | – | – | |
| | Teses | – | – | 0 |
| | Artigos | – | – | |
| TOTAL | | – | 17 | 17 |

Anexo 02 – Atual estrutura organizacional da SED

| SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO | GABINETE DO SECRETÁRIO ADJUNTO |
|---|---|
| | Secretária Adjunta Chefe de Gabinete Assessoria de Comunicação/ASCOM Coordenador Regional da Grande Florianópolis Consultoria Jurídica/COJUR |
| DIRETORIAS | GERÊNCIAS |
| Diretoria de Administração e Finanças | Gerência de Administração Financeira/GEAFI Gerência de Contabilidade/GCONT Gerência de Suprimento de Materiais e Serviços/GESUP Gerência de Orçamento e Custos Gerência de Apoio Operacional/GEAPO |
| Diretoria de Gestão de Pessoas | Gerência de Gestão de Pessoas/GEPES Gerência de Políticas de Pessoal/GEPOP Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional/GEDAF |
| Diretoria de Gestão da Rede Estadual | Gerência de Administração Escolar Gerência de Gestão de Educação Básica e Profissional Gerência de Gestão de Modalidades, Programas e Projetos Educacionais |
| Diretoria de Articulação com os municípios | Gerência de Administração Escolar Gerência de Parceria com Municípios e Apoio aos Sistemas Municipais de Ensino |
| Diretoria de Tecnologia e Inovação | Gerência de Acompanhamento de Programas e Projetos Gerência de Tecnologia da Informação e Governança Eletrônica/GETIG Gerência de Tecnologias Educacionais e Inovação |
| Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional | Gerência de Políticas e Programas de Educação Superior Gerência de Supervisão da Educação Básica e Profissional do Sistema Estadual de Ensino Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais Gerência de Políticas e Programas da Educação Básica e Profissional |
| Diretoria de Infraestrutura | Gerência de Operações/GEOPE Gerência de Organização Escolar/GEORE |
| INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO | Coordenador Geral Coordenador de Ensino Coordenadora Administrativo-financeira |

Fonte: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/secretaria/estrutura-organizacional>

Anexo 03 – Distribuição de cargos e hierarquia da SED

| DENOMINAÇÃO DO CARGO | QUANTIDADE |
|--|-------------------|
| GABINETE DO SECRETÁRIO | |
| Assistente do Secretário | 02 |
| Assessor de Comunicação | 01 |
| Coordenador Regional da Grande Florianópolis | 01 |
| Assessor de Planejamento | 01 |
| Consultor Operacional | 01 |
| Consultor Jurídico | 01 |
| Consultor Técnico | 02 |
| GABINETE DO SECRETÁRIO ADJUNTO | |
| Secretário Adjunto | 01 |
| Assistente do Secretário Adjunto | 01 |
| Assessor de Projetos Especiais | 01 |
| Consultor Técnico | 01 |
| DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS | |
| Diretor de Administração Financeira | 01 |
| Gerente de Contabilidade | 01 |
| Gerente de Administração Financeira | 01 |
| Gerente de Suprimento de Materiais e Serviços | 01 |
| Gerente de Apoio Operacional | 01 |
| Gerente de Orçamento e Custos | 01 |
| DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAS | |
| Diretor de Gestão de Pessoas | 01 |
| Gerente de Gestão de Pessoas | 01 |
| Gerente de Políticas de Pessoal | 01 |
| Gerente de Desenvolvimento e Avaliação Funcional | 01 |
| DIRETORIA DE GESTÃO DA REDE ESTADUAL | |
| Diretor de Gestão de Rede Estadual | 01 |
| Gerente de Gestão de Educação Básica e Profissional | 01 |
| Gerente de Modalidades, Programas e Projetos Educacionais | 01 |
| Gerente de Administração Escolar | 01 |
| DIRETORIA DE ARTICULAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS | |
| Diretor de Articulação com os Municípios | 01 |
| Gerente de Parceria com Municípios e Apoio aos Sistemas Municipais de Ensino | 01 |
| Gerente de Alimentação Escolar | 01 |
| DIRETORIA DE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO | |
| Diretor de Tecnologia e Inovação | 01 |
| Gerente de Tecnologia da Informação e Governança | 01 |

| | |
|---|----|
| Eletrônica | |
| Gerente de Tecnologias Educacionais e Inovação | 01 |
| Gerente de Acompanhamento de Programas e Projetos | 01 |
| | |
| DIRETORIA DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL | |
| Diretor de Políticas e Planejamento Educacional | 01 |
| Gerente de Políticas e Programas de Educação Superior | 01 |
| Gerente de Políticas e Programas de Educação Básica e Profissional | 01 |
| Gerente de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais | 01 |
| Gerente de Supervisão da Educação Básica e Profissional do Sistema Estadual de Ensino | 01 |
| | |
| DIRETORIA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR | |
| Diretor de Infraestrutura Escolar | 01 |
| Gerente de Projetos de Infraestrutura Escolar | 01 |
| Gerente de Administração da Infraestrutura Escolar | 01 |
| | |
| INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO | |
| Coordenador-Geral do Instituto Estadual de Educação | 01 |
| Coordenador de Ensino do Instituto Estadual de Educação | 01 |
| Coordenador de Administração e Finanças do Instituto Estadual de Educação | 01 |
| | |
| SECRETARIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO | |
| Secretário do Conselho Estadual de Educação | 01 |
| Coordenador de Administração e Controle | 01 |
| Coordenador de Normas e Legislação | 01 |

Fonte: Lei 688, de 28 de dezembro de 2015.

Anexo 04 – Disposição das GEREDs e seus municípios de abrangência

| Nº | MUNICÍPIO SEDE DA REGIONAL | MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA |
|-----------|-----------------------------------|---|
| 1ª | São Miguel do Oeste | Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Descanso, Guaraciaba e Paraíso |
| 2ª | Maravilha | Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Iraceminha, Modelo, Pinhalzinho, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista, Saudades e Tigrinhos. |
| 3ª | São Lourenço do Oeste | Campo Erê, Coronel Martins, Galvão, Jupiá, Novo Horizonte e São Bernardino |
| 4ª | Chapecó | Águas Frias, Caxambu do Sul, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Guatambu, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Planalto Alegre, Serra Alta e Sul Brasil. |
| 5ª | Xanxerê | Abelardo Luz, Bom Jesus, Entre Rios, Faxinal dos Guedes, Ipuacu, Lajeado Grande, Marema, Outro Verde, Passos Maia, Ponte Serrada, São Domingos, Vargeão e Xaxim. |
| 6ª | Concórdia | Alto Bela Vista, Irani, Peritiba, Piratuba e Presidente Castello Branco |
| 7ª | Joaçaba | Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Heval d'Oeste, Ibicaré, Jaborá, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita. |
| 8ª | Camos Novos | Abdon Batista, Brunópolis, Celso Ramos, Ibiam, Monte Carlo, Vargem e Zortéa. |
| 9ª | Videira | Arroio Trinta, Fraiburgo, Iomerê, Pinheiro Preto, Salto Veloso e Tangará. |
| 10ª | Caçador | Calmon, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa, Rio das Antas e Timbó Grande. |
| 11ª | Curitibanos | Frei Rogério, Ponte Alta do Norte, Santa Cecília e São Cristóvão do Sul. |
| 12ª | Rio do Sul | Agrolândia, Agronômica, Braço do Trombudo, Laurentino, Rio do Oeste e Trombudo Central. |
| 13ª | Ituporanga | Alfredo Wagner, Atalanta, Aurora, Chapadão do Lageado, Imbuia, Leoberto Leal, Petrolândia e Vidal Ramos. |
| 14ª | Ibirama | Apiúna, Dona Emma, José Boiteux, Lontras, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Vitor Meirelles e Witmarsum. |
| 15ª | Blumenau | Gaspar, Pomerode, Luiz Alves e Ilhota. |

| | | |
|-----------------|--------------------|---|
| 16 ^a | Brusque | Botuverá, Canelinha, Guabiruba, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas. |
| 17 ^a | Itajaí | Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Itajaí, Itapema, Navegante, Porto Belo. |
| 18 ^a | Laguna | Garopaba, Imaurí, Imbituba e Paulo Lopes. |
| 19 ^a | Tubarão | Capivari de Baixo, Gravatal, Jaguaruna, Pedras Grandes, Sangão e Treze de Maio. |
| 20 ^a | Criciúma | Cocal do Sul, Forquilha, Içara, Lauro Múller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga. |
| 21 ^a | Araranguá | Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo. |
| 22 ^a | Joinville | Araquari, Barra Velha, Balneário Barra do Sul, Garuva, Itapoá, São Francisco do Sul e São João do Itaperiú. |
| 23 ^a | Jaraguá do Sul | Corupá, Guaramirim, Massaranduba e Schroeder. |
| 24 ^a | São Bento do Sul | Campo Alegre, Itaiópolis, Monte Castelo, Papanduva, Rio Negrinho e São Bento do Sul. |
| 25 ^a | Canoinhas | Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras. |
| 26 ^a | Lages | Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta e São José do Cerrito. |
| 27 ^a | São Joaquim | Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Rio Rufino, Urubici e Urupema. |
| 28 ^a | Palmitos | Águas de Chapecó, Caibi, Cunha Porã, Cunhataí, Mondai, Riqueza e São Carlos. |
| 29 ^a | Dionísio Cerqueira | Anchieta, Guarujá do Sul, Palma Sola, Princesa e São José do Cedro. |
| 30 ^a | Itapiranga | Iporã do Oeste, Santa Helena, São João do Oeste e Tunápolis. |
| 31 ^a | Quilombo | Formosa do Sul, Irati, Jardinópolis, Santiago do Sul e União do Oeste. |
| 32 ^a | Seara | Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia do Sul, Paial e Xavantina. |

| | | |
|-----------------|----------------|--|
| 33 ^a | Taió | Mirim Doce, Pouso Redondo, Rio do Campo, Salete e Santa Terezinha. |
| 34 ^a | Timbó | Ascurra, Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio dos Cedros e Rodeio. |
| 35 ^a | Braço do Norte | Armazém, Grão-Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, São Ludgero e São Martinho. |

Anexo 05 – Quantitativo de cargos comissionados nas ADRs SC (setembro de 2016)

| AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (ADR) | COMISSIONADOS COM VÍNCULO COM O ESTADO (QUANTIDADE) | COMISSIONADOS SEM VÍNCULO COM O ESTADO (QUANTIDADE) |
|--|--|--|
| Araranguá | 01 | 08 |
| Blumenau | 03 | 11 |
| Braço do Norte | 01 | 08 |
| Brusque | --- | 09 |
| Caçador | 01 | 08 |
| Campos Novos | 01 | 08 |
| Canoinhas | 02 | 07 |
| Chapecó | 02 | 09 |
| Concórdia | --- | 09 |
| Criciúma | 01 | 13 |
| Curitibanos | 01 | 08 |
| Dionísio Cerqueira | 01 | 08 |
| Ibirama | 02 | 06 |
| Itajaí | 01 | 13 |
| Itapiranga | --- | 09 |
| Ituporanga | 02 | 07 |
| Jaraguá do Sul | 01 | 08 |
| Joaçaba | 02 | 07 |
| Joinville | 03 | 13 |
| Lages | 01 | 12 |
| Laguna | --- | 08 |
| Mafra | 01 | 08 |
| Maravilha | --- | 08 |
| Palmitos | 01 | 08 |
| Quilombo | --- | 09 |

| AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (ADR) | COMISSIONADOS COM VÍNCULO COM O ESTADO (QUANTIDADE) | COMISSIONADOS SEM VÍNCULO COM O ESTADO (QUANTIDADE) |
|--|--|--|
| Rio do Sul | 01 | 08 |
| São Joaquim | 02 | 07 |
| São Lourenço do Oeste | 01 | 07 |
| São Miguel do Oeste | 02 | 07 |
| Seara | 02 | 07 |
| Taió | 02 | 07 |
| Timbó | --- | 09 |
| Tubarão | 01 | 08 |
| Videira | 01 | 07 |
| Xanxerê | --- | 09 |
| TOTAL | 40 | 298 |

Fonte: <http://www.sef.sc.gov.br/transparencia/gasto-p%C3%BAblico/consultas/1560>

Anexo 06 – Pressupostos teóricos e princípios metodológicos das disciplinas curriculares da primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina

| MODALIDADE/ DISCIPLINA | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS |
|-----------------------------------|---|
| Pré-escola | <p>A orientação metodológica na proposta curricular está voltada para crianças de três a seis anos, público que atendia na época, muito embora considere que o percurso escolar da pré-escola se dá dos zero aos seis anos. A partir de uma análise crítica, pretendeu-se no texto da proposta, definir e clarear a função da escola na modalidade do pré-escolar, resgatando a sua especificidade educativa e a intencionalidade de sua atividade, de modo a organizar uma ação que estivesse em função de objetivos determinados.</p> <p>A apresentação crítica das características da pré-escola se deu buscando ampliar o grau de compreensão acerca do homem sobre a sua realidade e sobre o papel do conhecimento científico em face do ambiente escolar. Nesse aspecto, a criança é situada social e historicamente, e em relação com o mundo físico e natural, se apropriando dele pela interação que estabelece a partir das relações sociais.</p> <p>O desenvolvimento de sua capacidade simbólica ocorre nas relações com os indivíduos, somado às experiências que vivencia no meio social, à luz dos determinantes socioculturais. Assim, os sistemas cognitivos complexos caminham do exterior para o interior, do nível social para o nível psicológico. É pela interação com os objetos e com os outros que a criança apropria-se das imediações simbólicas.</p> <p>No campo metodológico, considera-se a linguagem uma forma representativa, devendo constituir-se como um eixo estruturador do trabalho na pré-escola. Concebendo a linguagem e a interação como elementos condicionantes do processo de ensino e aprendizagem, o currículo escolar deve voltar-se à criação simbólica e ao estímulo do trabalho em grupo, levando em conta, da mesma maneira, a realidade concreta e os conhecimentos trazidos pelas crianças.</p> <p>O papel do professor se dá na sistematização dos conteúdos nas diferentes áreas, atuando como um mediador dos conhecimentos sistematizados e organizando-os de forma a garantir a sua abordagem na perspectiva da totalidade, resgatando a historicidade e a realidade atual. Portanto, o currículo deve considerar a realidade sociocultural da criança, os conhecimentos que ela já tem como ponto de partida, o seu</p> |

| | |
|---------------|--|
| | <p>desenvolvimento e as características próprias do momento em que ela está vivendo. Além disso, considerar os conhecimentos do mundo físico e social, tendo em conta as características próprias do desenvolvimento infantil.</p> <p>A perspectiva da totalidade visa à superação da fragmentação do conhecimento, a qual impossibilita a compreensão da realidade. O objetivo é organizar os temas de forma integrada, articulados aos conteúdos de todas as áreas, relacionando as partes com o todo. O aprofundamento dos temas deve aumentar proporcionalmente à idade da criança, concebendo cada faixa etária e o conhecimento prévio das crianças. Para isso, as atividades precisam articular a participação e a investigação da realidade, por intermédio de diferentes meios de representação e expressão.</p> <p>Nesse horizonte, a avaliação envolve três instâncias: o aluno (o seu desenvolvimento e seus conhecimentos), o professor (suas dificuldades e seus bons resultados) e a escola (a sua estrutura e funcionamento). De modo geral, objetiva analisar o percurso e se os objetivos traçados estão sendo alcançados, em uma crítica necessária para a consolidação ou transformação do processo pedagógico.</p> |
| Alfabetização | <p>A concepção de alfabetização na proposta curricular destaca algumas categorias conceituais para contextualizar a apropriação da língua escrita e como decorre o processo ensino e aprendizagem nessa etapa escolar. Dentre elas está à concepção de história, baseada no materialismo histórico-dialético, a qual compreende que a história dos homens e tudo o que o homem criou na sua caminhada existencial, é a chave explicativa para entender a própria história. Sendo assim, o que diferencia o homem de outras espécies é a forma de como este tece a trama da história e tem no trabalho a sua determinação.</p> <p>Sendo assim, a outra categoria utilizada para dar sentido à compreensão do processo ensino e aprendizagem na inserção da criação no mundo alfabetizado, é o trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho é o meio pelo qual o humano imprime a sua marca, transforma a natureza e é por ela transformado. É por meio do trabalho que o ser humano humaniza-se. Na relação com o trabalho “descobre nas coisas propriedades até então desconhecidas, penetrando na sua essência, abstraindo suas características e captando as relações nas quais tais coisas se inserem.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 13)</p> <p>A linguagem é outra categoria utilizada para dar sustentação à discussão do processo de alfabetização à luz da proposta curricular. Utilizando Leontiev como referencial teórico, a linguagem é percebida como uma atividade coletiva, possível por meio da codificação de objetos e experiências pela palavra. Juntamente com a consciência, a linguagem é determinada pelo grau de desenvolvimento e do trabalho, produto da ação coletiva dos homens ao longo de sua história. No processo ensino e aprendizagem, o caráter simbólico da linguagem</p> |

| | |
|-------------------|---|
| | <p>requer a abstração, generalização e representações, possibilitando produzir processos mentais mais elaborados.</p> <p>“É na aquisição e no domínio cada vez mais amplo da linguagem que se criam as condições para a apreensão, cada vez mais elaborada, do conhecimento historicamente acumulado e, por decorrência, se criam as condições de desenvolvimento daqueles processos.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 14)</p> <p>Para a elaboração da língua escrita é necessário o uso de funções mentais mais complexas, a apreensão das palavras inseridas em um determinado contexto, ampliando com isso, as redes de significações. A relação professor aluno, nesse aspecto, pressupõe a mediação entre o mundo sensível com o universo conceitual, produzido ao longo da história da humanidade. A aprendizagem, diz Vygotsky “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam [...] a criança incorpora, com a mediação dos adultos, as categorias conceituais que organizam e explicam o mundo humanizado.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 14)</p> <p>Para esclarecer esse processo de interação social, pressuposto da aprendizagem, a partir da perspectiva de Vygotsky, a proposta curricular apresenta os conceitos de Zona de desenvolvimento proximal e potencial, os quais participam da experiência de aprendizagem e no desenvolvimento de formas superiores de pensamento abstrato. Sendo assim, para o encaminhamento metodológico da apropriação da língua escrita no processo de alfabetização, a orientação na proposta curricular se dá por intermediação de trabalhos com textos, partindo da compreensão global para a significação das palavras.</p> <p>A avaliação é apontada como uma linha de mão dupla: aluno e professor, sendo entendida como um momento diagnóstico e um caráter processual.</p> |
| Língua Portuguesa | <p>No contexto da produção do grupo da língua portuguesa na proposta curricular, quatro questionamentos são apresentados para orientar a reflexão acerca da prática docente, vistos na perspectiva da totalidade: “Qual o objeto de ensino?”, “Qual teoria apóia essa prática?”, “Qual o perfil do aluno que desejo ao final do processo?” e</p> <p>“De que maneira esses elementos vão implicar na prática pedagógica?”. Essas questões são problematizadas diferenciando aquilo que se entende como a concepção do estudo da língua portuguesa com base no materialismo histórico-dialético e aquilo que se coloca como um modelo tradicional de ensino da língua portuguesa. No modelo tradicional, a língua portuguesa é tratada numa ótica mais teórica e gramatical, diferentemente da concepção da proposta curricular, que pressupõe a necessidade de compreensão de como a língua se estrutura e se organiza. Sendo assim, na percepção da proposta</p> |

curricular, “dominar bem a língua significa falar, controlando os recursos expressivos que a língua nos oferece, adequando nosso discurso de acordo com o contexto; ler, percebendo no texto do outro, as intenções ali presentes; escrever, tendo claros os objetivos, o interlocutor ao qual o texto se destina, dominando os recursos lingüísticos no sentido de dar clareza à expressão das ideias.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 18)

Nesse sentido, a linguagem é compreendida como uma categoria teórica importante para a organização do fazer educativo, uma vez que esta é mediadora da atividade mental e articuladora da visão de mundo que temos e das ideias que construímos acerca da realidade. Da mesma forma, a categoria do dialogismo deve estar presente na discussão curricular, na ótica de que sempre que falamos e escrevemos, dirigimos a nossa comunicação a alguém. Assim, o estudo na escola deve ser feito mediante a análise dos discursos que concretizam as expressões e leitura de realidade. A realidade necessita ser vista conflituosa, ou seja, tendo em conta que os conflitos estão intrínsecos em sua constituição e o ensino, precisa provocar a reflexão e o questionamento dos estudantes a respeito dessas contradições.

A visão da linguagem deve entender os sujeitos historicamente situados e no cenário escolar, em processo de apropriação e transmissão de um tipo de experiência historicamente acumulada. A prática pedagógica deve partir de uma leitura de realidade e proporcionar o máximo possível de contato com os diversos tipos de linguagem e a sua pluralidade, a fim de proporcionar a construção de ideias e expressões cada vez mais elaboradas.

Nesse horizonte, o cerne do ensino deve se ocorrer no trabalho com texto, considerando-o como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo e de intenções em sua produção. O trabalho do professor deve criar condições de contato com diferentes visões de mundo e do real, via texto, para que o aluno se desenvolva em seus processos de interações. Para essa diversidade, todo tipo de texto deve ser proporcionado ao aluno: literário, informativo, publicitário, dissertativo, não apenas em formas particulares, mas observando os conteúdos intrínsecos neles. Nesse aspecto, considera-se importante verificar se “os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 18)

Além de mediadora dos processos mentais e da realidade concreta do aluno, a linguagem se configura também num processo de continuidade, no sentido de crescente complexidade. Como prática social que articula as experiências sociais e históricas dos homens, o aluno precisa apropriar-se da língua como expressões de visões de mundo particularizadas, que partem do coletivo para processos de individuação. Por

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>isso, a sala de aula necessita dar-se num espaço dialógico e de debate permanente, estimulando também a oralidade dos estudantes, por meio do estímulo ao desenvolvimento da exposição clara de ideias e da consistência de argumentação de pontos de vista dos alunos.</p> <p>O estudo da língua pressupõe, na concepção da proposta curricular, o desenvolvimento e o domínio da escrita, da fala e da leitura, em processos dinâmicos em que o sujeito interaja e troque experiências para além de uma compreensão na superfície. E sim, por meio de um dialogismo que contemple esses três aspectos (oral, escrita e leitura). Como leitor, não é um sujeito passivo, mas em constante diálogo íntimo com aquilo que lê e, como escritor, em uma concepção de escrita clara e objetiva, concebe a existência de um interlocutor, nesse processo dialógico.</p> <p>A avaliação acontece por meio do confronto e continuidade, como pistas concretas do caminho percorrido. Contempla dois aspectos principais: a produção oral e escrita e no avanço do processo individual do aluno.</p> |
| Literatura Brasileira | <p>Problematizando a dificuldade e distanciamento dos alunos e professores ao universo da leitura, a literatura brasileira é concebida como algo que proporcione a estimulação da estética, do prazer e do diálogo com as obras produzidas. É através da leitura que é possível conhecer-se a si mesmo e construir uma troca íntima com as ideias do outro (autor), estabelecendo além dessa relação íntima, uma aproximação ao movimento de compreensão do mundo.</p> <p>O contato constante com as obras literárias possibilita o amadurecimento do estudante no processo de formação de conexão entre o mundo interior e o exterior, o autoconhecimento e a leitura de mundo. “O objetivo principal do ensino de literatura é a formação de leitores, especificamente de leitores de ficção; leitores que descubram o prazer da leitura e que estejam aptos a ouvir a voz do autor, a sua entonação.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 21)</p> <p>Para tanto, é preciso que a escola recupere o sentido do ontológico na sua função de formar leitores e estimular esse processo. Para tanto, os professores sugerem na proposta que se criem mini-bibliotecas em sala de aula, com uma quantidade de livros que supere o número de alunos. Também, que se reflita sobre o modo como a escola usa a biblioteca escolar e sobre a sua política, a partir da compreensão da realidade, tendo em conta o desinteresse demonstrado pelos alunos pela leitura. Isto, com o objetivo de transformar o livro de um objeto de desprezo para um objeto de desejo dos estudantes. Ao professor cabe ter uma percepção crítica a respeito das demandas do mercado editorial, os contextos ideológicos desses materiais, em relação aos textos pedagógicos e literários, dentro das preocupações estéticas, subjetivas, lúdicas e com aspirações afetivas.</p> |

| | |
|----------|--|
| | <p>A diversificação do cardápio é importante, a medida que introduz também autores e gêneros desconhecidos ao universo dos alunos. Na proposta curricular encontra-se sugestões de autores referência na temática da literatura (Antônio Cândido e Flora Süssenind) e de autores de obras literárias, tais como Raduan Nassar, Ruben Fonseca, João Gilberto Noll, Lya Luft, Moacir Scliar, Adelia Prado, Manoel de Barros, Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Alfredo Bosi, Machado de Assis, Lima Barreto, Dalto Trevisan, entre outros.</p> |
| História | <p>A concepção de história para a proposta curricular compreende que a compreensão e análise de realidade pressupõe o desenvolvimento de noções de tempo, espaço, de produção de necessidades e transformação. Isto quer dizer, a possibilidade do estudante perceber as relações entre os homens e os elementos da natureza, bem como a relação dos homens entre si e com o seu trabalho, tendo em consideração de que as transformações acontecem no tempo e no espaço.</p> <p>Para isso, algumas noções básicas são indicadas na proposta curricular, nessa perspectiva de que a apreensão da realidade se dá numa relação dialética entre natureza e sociedade. Essas noções se organizam nas relações que o homem estabelece com o trabalho, o meio ambiente, as relações individuais e coletivas e com o seu cotidiano.</p> <p>Nessa linha, estabelece-se a crítica relativa a forma usual como se ensina história, em que se organizam fatos e identificações históricas, isoladas e encadeadas por uma narrativa que se apresenta de forma cronológica e linear, confundida como um sequenciamento ascendente de causas e efeitos. O que ocasiona no ponto de vista prático, o ensino chamado “decoreba”. Por isso, num relacionamento crítico com o ensino da disciplina, a proposta curricular traz um novo direcionamento metodológico, em que compreende a necessidade de conceber a história como ciência, numa perspectiva de história científica, que requer um novo olhar e método para a organização dos conteúdos. “Torna-se, portanto, necessário conceitua-la, podendo ser feito a partir dos temas, objetos e métodos, essenciais dessa renovação.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 24)</p> <p>Como objeto compreende-se as sociedades no tempo, os homens como eles fazem a história, na medida em que constroem a si mesmos. Vale destacar que, neste aspecto, as sociedades não são vistas como harmoniosas, mas como sociedades em contradições e conflitos. Os temas estão relacionados à vida e ao cotidiano, à materialidade e à vida imaginária da sociedade. Suas crenças, arte, perspectiva diante da morte, a compreensão dos homens do que são e do que pretendem ser. Sendo assim, a história apresenta problemas, questionamentos acerca da vida e não soluções de pronto. Por isso, o método precisa ampliar-se e abranger</p> |

| | |
|-----------|---|
| | <p>não só os fatos destacados no decorrer da história humana, mas contextualizados, abrangendo a ciência como um todo e suas conquistas: a antropologia, a psicologia, a demografia, economia e outras temáticas afins.</p> <p>Em outras palavras, a história não se resume ao sentido cronológico do ponto de vista conceitual e metodológico, mas num horizonte de indagação, investigação, posicionamento de questões, entendendo que os sujeitos não são passivos frente ao passado e ao seu tempo presente. É a partir do presente que se deve retirar a articulação e correlação entre passado e presente. Nesse aspecto, para a proposta curricular, o ensino da história tem a vocação de se desenvolver de modo crítico, o que significa “no nosso modo de pensar, levar os alunos a compreenderem o que são e o que não são, a perceberem que, se existem fatores que permanecem, devemos entender porque permanecem), explicar as razões dessa permanência.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 25)</p> <p>Dessa maneira, o professor necessita de uma relação crítica com o presente e com a realidade dos seus alunos, selecionando conteúdos que sejam significativos, que possam vincular, direta ou indiretamente, o entendimento do aluno sobre a sua vida, sobre a sua cultura e sobre a sua posição na sociedade. A crítica deve ocorrer de forma dialética entre o presente e o passado, localizando socialmente as relações sócio-históricas em seus múltiplos aspectos: relações de dominação e resistências entre diferentes grupos nas diversas sociedades que dinamizaram o processo histórico.</p> <p style="text-align: center;">“A avaliação deverá verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico, fundamental, para que ela se processe. Isto implica em definirmos o que é necessário para que o aluno avance no caminho da aquisição do conhecimento e envolve a participação efetiva dos professores na definição – dos conteúdos básicos, a democratização da relação professor/aluno, o processo de construção do conhecimento pelo aluno, a concepção científica de história.” (SANTA CARARINA, 1991, p. 29)</p> |
| Geografia | <p>A consideração sobre a concepção de geografia para a proposta curricular está na percepção de que o aluno necessita compreender criticamente a sociedade em que vive, tendo em vista a superação de suas contradições. Isto quer dizer, que dentro da construção da proposta curricular, viu-se imperativo repensar a disciplina de geografia, de modo a resgatar o teor científico da disciplina e romper com a prática estritamente ligada a livros didáticos, muitas vezes, tratada de forma fragmentada e descritiva, reduzindo a autoria do professor como produtor de conhecimento. Superando, da mesma forma, a divisão entre o meio físico e o humano, em que não se faz a relação entre os dois, num conteúdo estanque, destacando-se a descrição e</p> |

enumeração de fatos.

Na perspectiva positivista da geografia “a natureza é concebida como potencial de recursos para a humanidade (nunca como fonte de acumulação de riqueza) e o homem como um dado estatístico, um homem abstrato, jamais como pertencente a esta ou aquela classe social, sem que se aborde suas contradições.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 30)

“O meio físico deve ser tratado como um sistema articulado, que possui um equilíbrio instável, e onde a ação humana produz modificações e a dinâmica social é um referencial de peso no estudo da natureza, julga pertinente, como, aliás, propomos nas considerações sobre a concepção de geografia que se optou, que o físico seja abordado sempre com agrupamentos humanos e seus interesses.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 34)

Nesse horizonte, buscando agregar o conhecimento em sua totalidade, os conteúdos precisam apresentar e proporcionar a reflexão acerca das contradições sociais e a geografia deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem. Como um estudo da organização dos espaços para as comunidades humanas, o estudo nesse campo pressupõe o entendimento de como os homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo do tempo. Isto requer ir para além de elementos visíveis e perceptíveis, mas para um penetrar no significado de diferentes concepções espaciais em toda a sua complexidade. (SANTA CATARINA, 1991)

Assim, as questões colocadas na geográfica na concepção da proposta curricular estão voltadas às perguntas: Por que os fenômenos se distribuem no espaço desta ou daquela maneira? Onde esses fenômenos se localizam? Por que as distribuições espaciais estão assim estruturadas?

Para organizar os conteúdos, o grupo de trabalho de geografia estruturou indicações de conteúdos desde a pré-escola até o 2º grau (ensino médio), colocando juntamente, considerações metodológicas para o ensino da geografia. Dentre elas estão três dimensões: trabalho humano, paisagem natural e meio social e cultural. Na parte metodológica, a inserção da realidade mais próxima do aluno para a mais ampla, para uma compreensão melhor do mundo que ele vive. Da mesma maneira, considerar o conhecimento prévio do aluno e a diversidade das características desses. A observação direta dos elementos formadores do meio ambiente pode auxiliar na compreensão crítica da realidade, trabalhando o olhar nas três perspectivas já mencionada (natural, social e cultural e do trabalho).

No estudo das famílias, vale ressaltar que a proposta curricular orienta a não existência de um padrão de

| | |
|---|---|
| | <p>família ou de casa. Dessa forma, as diferentes famílias e forma de viver devem ser apresentadas de forma crítica, trabalhando a divisão de classes e as diferenças que ela contém. O estudo do espaço deve proporcionar o desenvolvimento no aluno acerca da representação espacial.</p> <p>Nas orientações metodológicas, o estudo do meio natural, social e cultural, deve-se abarcar o conjunto dos elementos e não as partes isoladas e desarticuladas. O aluno deve perceber que o espaço geográfico é um espaço integrado, existindo a interdependência entre diversas áreas, como produtos das relações sociais de produção e, por isso, constituindo-se de um todo integrado. O ensino da geografia, assim, não deve ser ensinado de maneira fracionada e parcial, mas sim, como totalidade. Deve proporcionar o entendimento crítico do mundo em mudanças, historicizando-os, de modo que o aluno possa ter a capacidade de articular conceitos e o entendimento de fenômenos enquanto processos sociais, políticos, econômicos e culturais. Na produção do conhecimento, os trabalhos com mapas e aqueles envolvendo pesquisas de campo e as referentes ao campo da universidades devem estar presentes, na percepção da proposta curricular.</p> <p style="text-align: center;">“Quanto ao entendimento e tratamento do espaço geográfico, o mesmo deve ser encarado como produto do trabalho de homens históricos, no desenvolvimento da lógica de sua produção. E assim colocados, o espaço deve ser concebido considerando-se tratar-se de um espaço de lutas pela moradia, sobretudo para aqueles que vivem nos meios urbanos, um espaço que reflete as desigualdades sociais, na medida em que uns detêm a sua posse e a maioria não, e um espaço onde a natureza é tida como parte presente e integrada ao trabalho, em particular para aqueles que vivem no meio rural. Assim concebido, o espaço geográfico é inegavelmente um espaço político, palco de intensas e conflituosas relações sociais.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 37)</p> <p>A avaliação, entendida como prática social deve levar em conta a relação conteúdo/método, que propicie ao aluno a ampliação da sua concepção de mundo, atuando numa função diagnóstica, observando os avanços feitos pelos alunos e identificando as correções necessárias para se chegar aos objetivos propostos pela disciplina.</p> |
| Ciências e Programas de Saúde, Biologia, Física e Química | <p>As disciplinas relacionadas às ciências da natureza são agrupadas num conjunto na proposta curricular, no entanto, guardam-se as suas especificidades metodológicas e dos conteúdos relacionados. A introdução da apresentação contextualiza o ensino das ciências no Brasil e discorre sobre os pressupostos filosóficos acerca desse campo de iniciação ao conhecimento científico.</p> <p>Se contrapondo a uma visão positivista, o estudo das ciências na proposta curricular tem em causa, os</p> |

fenômenos articulados à vida social dos seres humanos e os interesses existentes numa sociedade desigual, inclusive entendendo o campo científico, influenciado pela correlação de diversos interesses.

Tendo clara a influência da pedagogia tecnicista, cujo contexto incorpora a perspectiva da ciência à relação com a indústria e a agricultura, na educação que, nessa ótica é voltada ao mercado de trabalho, centralizou o ensino nos meios didáticos, privilegiando o ângulo da metodologia, em detrimento dos conteúdos, ainda, descontextualizando-os historicamente, o

“ensino da ciências, como as demais, ainda é a-histórico, elitista, seletivo, fundamentado na transmissão de conhecimentos que apresentam uma realidade distorcida, onde a visão de ciências e de mundo é apresentada sem nenhuma conexão com a sua própria história, de uma forma muito abstrata, irreal, fragmentada, que bem serve ao sistema capitalista há muito regendo o destino do planeta.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 41)

Para a proposta curricular, o ensino das ciências deve apresentar nas escolas as ciências dentro de seus contextos, ultrapassando com isso, a visão do senso comum, entendido como “o que não é científico; é o conhecimento ingênuo, acrítico, como se tem através das ações praticadas no cotidiano, orientadas por esse conhecimento, como se não existisse nada atrás e além deles, a experiência imediata.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 41) Sendo assim, o estudo das ciências deve considerar as questões e temas produzidos através de certas condições, determinadas socialmente, fundamentadas nas relações socioeconômicas ou dos modos de produção e também da consciência crítica que se produziu. Para isso, é necessário que os educadores repensem a sua prática, mediando a concepção histórica e entendendo o campo como não neutro, numa investigação que proporcione um conhecimento crítico da realidade.

Nesse cenário, os pressupostos metodológicos para o estudo das ciências, na ótica da proposta curricular, compreende, como já dito, que os conteúdos não são neutros e por isso, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados, de maneira que sejam feitos o exercício do exame acerca das ideologias sociais e econômicas e os significados que se encontram por detrás dessas. Compreende que o currículo é uma estratégia de controle social e, por conta disso, deve-se levar em conta a escolha criteriosa dos conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista a quem se destina, como também observar o currículo oculto, que se traduz naquilo que não está consciência na prática cotidiana da escola, mas que reforça normas e formas de ideológicas de pensar o mundo e a relação homem e natureza.

Sugere-se também na proposta curricular no estudo das ciências, a articulação entre as disciplinas e

| | |
|------------|--|
| | <p>dessas com os conhecimentos a respeito do processo produtivo. Também, concebe-se como relevante, resgatar os princípios fundamentais do método científico e do método dialético, que caracteriza</p> <p style="text-align: center;">“um meio de estudar, pensar, raciocinar, fazer boas observações, investigando o começo e o fim das coisas, interligando-as e sabendo de onde vêm e para onde vão, porque o mundo, a natureza e a sociedade têm um desenvolvimento complexo e dinâmico, cuja evolução se deu pela luta contínua de forças e princípios opostos, onde cada nova forma surgiu a partir da antiga, em perpétua mudança, evoluindo continuamente.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 43)</p> <p>Os estudantes devem ser vistos como sujeitos históricos e sociais, e, nesse aspecto, a avaliação deve levar em conta as características socioeconômicas e culturais dos alunos, fatores que são determinantes nas habilidades, interesses e aquisição do conhecimento por parte dos estudantes. É importante ter em consideração que o processo ensino e aprendizagem e a avaliação desses, tenha no horizonte que os conteúdos e métodos utilizados, precisam “proporcionar ao aluno a compreensão destes fatos, para que ele compreenda a si próprio como ser histórico, como indivíduo em comunidade social e possa aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em seu benefício e de sua coletividade.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 44) Os temas necessitam ser tratados em conexão um com os outros, em nível de profundidade, em diversos aspectos, tanto no contexto físico-químico, biológico, sociológico, culturais e tecnológicos. O sujeito humano é visto em relação com a natureza e a sociedade. O estudante como um ser biológico, social e histórico, em interação com o meio físico e social.</p> |
| Matemática | <p>No ensino da matemática, na construção da proposta curricular, os pressupostos filosóficos trazem a dimensão política sobre os diversos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Problematiza o ensino da matemática, o conteúdo matemático propriamente dito, a metodologia de transmissão, a utilidade do conhecimento e as implicações psicológicas do aprendizado matemático. A partir disso, faz a crítica e propõe a reconstrução dos conteúdos, redimensionando os elementos de forma justa e equilibrada. Isto implica reconhecer a matemática construída e manipulada historicamente, em favor de uma classe, em determinados períodos e circunstâncias, por meio da seleção e estruturação dos conteúdos. Nessa ótica, considera-se o poder hegemônico estabelecido na conjuntura social, o qual incide nas opções e possibilidade de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.</p> <p>Nesse sentido, a proposta curricular volta-se para a reflexão da função essencial no ensino da matemática,</p> |

que tem como prerrogativa, o auxílio na conscientização das camadas populares, a respeito de sua situação no mundo físico e social, sobre os problemas existentes na sociedade, contribuindo na reflexão sobre o significado da existência de cada homem, individual e coletivamente. Sendo assim, na percepção da proposta curricular, o ensino da matemática está fundamentalmente vinculado ao estímulo e proporcionando condições do estudante ser uma agente de transformação social.

Do ponto de vista metodológico, a matemática precisa dialogar com a realidade do aluno, tendo como partida o trabalho docente, necessita possibilitar o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, a construção de conceitos e estruturas sucessivas mais complexas, a fim de que o aluno tenha uma compreensão mais profunda do seu contexto socioeconômico e social. “Uma nova interpretação de sua realidade, reiniciando-se o processo cíclico em níveis mais abrangentes, até alcançar as questões universais.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 50)

Nessas condições, compreende-se o ensino da matemática como um meio de resgate e reavaliação crítica sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, vendo o conhecimento da matemática enquanto ciência, em permanente processo de construção. Nesse interim, vê-se a ação do professor como fundamental para assegurar as condições necessárias ao espírito crítico e formas de pensamento que permitam conhecer as leis internas dos processos que compreendem a realidade.

No cenário metodológico, reconhecem-se os processos de aprendizagem explicados pelas teorias do conhecimento, levando em consideração o contexto histórico e social do educando e o valor da matemática enquanto ciência. Nesse sentido, no planejamento da disciplina, é preciso situar o educando no seu contexto histórico, social, político e econômico, possibilitando-lhe o entendimento de seu lugar numa sociedade dividida em classes, onde a relação capital/trabalho determina a relação dominador/dominado. (SANTA CATARINA, 1991)

“É indispensável que se trabalhe o conteúdo matemático de forma global, sem compartimentalização e hierarquias artificiais. [...] A prioridade maior deve recair sobre o estudo das relações existentes entre eles e dentro de cada ramo em particular. Evitando-se a linearidade dos programas, favorece-se ao aluno a percepção do conhecimento como um todo.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 51)

A avaliação é colocada num processo mais amplo, envolvendo todo o sistema escolar. Contudo, especificamente, a avaliação deve ser construída a partir da reflexão-ação de cada educador em articulação com a realidade do aluno. Portanto, deve contemplar, continuamente, três momentos: o projeto político pedagógico da escola, o conteúdo e a forma do ensino e aprendizagem.

| | |
|--------------------|---|
| Educação Artística | <p>A educação artística remete à práxis criadora, fundamentando-se em dois pontos principais: o esclarecimento do papel da educação artística na formação da percepção e sensibilidade do aluno e na análise do significado da arte no processo e humanização do homem. (SANTA CATARINA, 1991)</p> <p>Dentro da ótica da práxis criadora, o objetivo artístico para a proposta curricular está em</p> <p>“refletir o homem e as relações que este estabelece com a natureza e com os outros homens, consiste na representação e na organização do real. Isto quer dizer que através da arte, o homem projeta-se como ser criador, capaz de transmitir seus sentimentos e traduzir os significados de suas relações com o mundo, construindo símbolos que podem ser compartilhados.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 51)</p> <p>Sendo assim, a proposta curricular vai evidenciar os fundamentos estéticos que o ensino da arte reflete na atividade escolar. Para isso, o grupo de trabalho de educação artística contextualiza a arte historicamente, problematizando a arte vista em uma forma mais tecnicista, em que é tomada como conhecimento técnico, trazendo assim, um debate que busque recuperar a arte como forma de conhecimento, trabalho e expressão dos sujeitos humanos, num processo dialético entre a interação, expressão e afirmação com a realidade. Nessa perspectiva, o ensino da arte a partir das práticas pedagógicas vista pela proposta curricular tem em pauta a necessidade de</p> <p>“investigar a natureza da relação estética sob a concepção de arte como forma de conhecimento, expressão e trabalho criador. A criação artística enquanto uma forma específica de conhecimento da realidade, ensina uma nova maneira de ver, e este ver é revelador, sobretudo porque é construtivo. A relação estética que se objetiva na produção ou na fruição do fato artístico tem um caráter social, se realiza através dos sentidos humanos, no processo de humanização da natureza e do homem.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 53)</p> <p>Ainda na reflexão a respeito do ensino da arte como expressão criadora, o grupo problematiza sobre as práxis criadora e reiterativa, destacando que o uso de uma complementa a outra e se correlacionam no ensino da arte. Apoiada em normas já conhecidas, está à práxis reiterativa, a qual seleciona a partir de regras estabelecidas em trabalhos já existentes. A criadora, de outro modo, inventa o modo de fazer e cria as suas próprias regras.</p> <p>Os pressupostos metodológicos apontados para o ensino da arte traz a dimensão da alfabetização estética,</p> |
|--------------------|---|

que pressupõe a ampliação da percepção e da construção da sensibilidade dos estudantes. Além disso, do ponto de vista técnico-científico, o ensino da arte possibilita ao estudante o domínio dos elementos formais e modos de representação historicamente sistematizados. Dessa forma, a educação artística precisa aliar-se à expressão própria do aluno, juntamente com a expressão técnica do domínio dos sentidos e instrumentos humanos desse campo. A alfabetização estética pressupõe uma leitura humanizada dos objetos e dos sentidos, o conhecimento familiarizado culturalmente ao saber estético e o trabalho artístico, passando da prática reiterativa para a práxis criadora, tendo como ponto de partida a percepção e expressão do aluno.

A educação artística na concepção da proposta curricular

“deve incluir além da percepção da aparência, da função e do significado das formas, também os aspectos que traduzem as relações sociais, a compreensão que temos da realidade, o imaginário, o jogo fantástico e o símbolo. Esta leitura é fundamental para se compreender como o espaço se apresenta organizado, construído, imaginado e habitado.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 54)

Penetrar no cotidiano e no imaginário, entendendo os múltiplos significados, tendo em consideração de que a realidade é constituída historicamente, em movimento, ultrapassa uma visão técnico-artístico para uma visão manifestada na criação e na apropriação de significados da vida humana. Desta forma, para o processo de alfabetização estética é necessário conhecer e reconhecer as qualidades dos objetos que estão no dia a dia dos homens, buscando com isso, transformar as qualidades próprias dos objetos em qualidades estéticas, de forma que componha uma leitura, uma imagem e tema de forma estética.

A educação estética, artística, requer ao aluno o conhecimento dos códigos e interiorização do sentimento de familiarização das normas, códigos e elementos formais presente nas linguagens das artes, com vistas a compreensão do mundo humano como representações no tempo e no espaço, possibilitando ao mesmo tempo, a interação e comunicação com os outros sujeitos humanos.

No horizonte metodológico, o trabalho artístico transita da prática reiterativa à prática criadora, combinando exercícios contínuos com conteúdos, de forma a aprofundar e materializar a expressão. A criatividade, a imaginação e a emoção estética necessitam ser desenvolvidas, estabelecendo novas significações e relações com significados.

A avaliação se dá por meio de um conjunto de meios e procedimentos necessários para concretizar a expressão do aluno, sendo o professor um suporte para mediar o processo ensino e aprendizagem, aproveitando da mesma sorte, a avaliação para perceber o andamento da prática pedagógica e a apropriação

| | |
|----------------------------|---|
| | do conhecimento. Num caráter dinâmico, contínuo e cooperativo, a avaliação deve considerar a participação dos envolvidos no processo educacional. (SANTA CATARINA, 1991) |
| Educação Religiosa Escolar | <p>Dentre a construção disciplinar construída nessa proposta à luz do materialismo histórico-dialético, a educação religiosa apresenta-se na proposta curricular, como uma síntese de contradições, percebida já na sua construção. Na época de elaboração da proposta, final da década de 80 e início de 90, os conselhos de igrejas cristãs eram legalmente responsável pela orientação do ensino religioso no Brasil. O caráter desse ensino era interconfessional cristão, o que significava uma educação religiosa escolar marcada predominantemente pela cultura europeia e cristã, embora se coloque o respeito à pluralidade religiosa. Numa perspectiva com vistas ao transcendente, a educação religiosa, nessa ótica, procurava refletir sobre valores humanos consideramos fundamentais para a vida, tais como a verdade, o bem, a solidariedade, a fraternidade, a realização, humanização, a história, cultura, entre outros.</p> <p>Entretanto, voltando ao caráter da pluralidade, esta é vista nas situações e dimensões que envolvem a vida do estudante, “proporcionando-lhe condições e elementos para discerni-las e encará-las com vistas ao transcendente.” (SANTA CATARINA, 1991, p 62)</p> <p>Dessa forma, no quadro pedagógico, três dimensões foram evidenciadas: a dimensão existencial, bíblica e vivencial, seguindo os princípios do evangelho cristão. O incentivo ao conhecimento da palavra e a sua iluminação, interiorização e inserção na vida, eram objetivos da disciplina. O estudante era preparado para a oração, à luz da palavra de Deus.</p> <p>Quem coordenou o processo de elaboração das orientações curriculares dessa disciplina, com a participação da Secretaria de Educação, foi o Conselho Interconfessional de Igrejas Cristãs, englobando basicamente a igreja católica romana, duas igrejas luteranas e a assembleia de Deus, a quadrangular e a adventista representando as pentecostais.</p> <p>Embora estejam nos pressupostos filosóficos de introdução da disciplina algumas pinceladas da perspectiva histórico-crítica, é perceptível a contradição entre um ensino crítico, que eleja apenas uma forma de religiosidade como ação educativa, muito mais, quando se está no objetivo a aprendizagem da oração na perspectiva cristã, tendo a bíblia como fundamento e conteúdo. Esse caso demonstra claramente a correlação de forças entre os interesses privados das igrejas cristãs em Santa Catarina, em conduzir a educação moral dos estudantes, o que refletiu e se materializou no texto da proposta.</p> <p>Assim, o programa de educação religiosa se orientou num caráter ecumênico, num entendimento de que</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>Jesus Cristo é o centro “polarizador de todo o universo e de toda ação humana.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 66)</p> <p>A avaliação na educação religiosa escolar é colocada com o propósito de orientar um planejamento com vistas à mudança de uma situação detectada, considerando a participação do aluno em uma auto-avaliação e do educador, contudo na ótica da palavra de Deus, assim descritos</p> <p style="text-align: center;">“A vida não pode ser medida, mas sim observada para ser retomada, revista, re-analisada. Por isso, sugere-se que o próprio educador, antes avalie-se à luz da Palavra de Deus. Cabe ao educador procurar descobrir o que tem de si e o que recebeu do Senhor para oferecer ao educando pois não se pode dar o que não se tem. A observação contínua e progressiva sobre a ação do educador e do educando, ação esta demonstrada em atitudes de vida, fornece dados para uma revisão contínua da atuação no processo educativo.” (SANTA CATARINA, 1991, p 64)</p> <p>Vale ressaltar que atualmente o ensino religioso escolar não é mais interconfessional, mas inter-religioso, tratando mais sobre o horizonte da cultura religiosa.</p> |
| Educação Física | <p>A construção disciplinar da área da educação física na proposta curricular inicia problematizando sobre os conceitos de homem e a prática pedagógica da disciplina. O sujeito humano é visto como uma unidade de ser corpóreo movido por intencionalidade constrói a si mesmo por meio da sua expressão através da linguagem, no trabalho e por sua intersubjetividade. (SANTA CATARINA, 1991) Percebendo o homem num olhar da totalidade e de sua individualidade, os educadores de educação física apontam sobre a necessidade de se repensar a prática pedagógica, inserindo nos conteúdos a dimensão da história num contexto sócio, político e cultural, tendo em vista o elemento fundamental de toda a educação como instrumento de intervenção e transformação.</p> <p>A discussão de se trabalhar de forma crítica e participativa com o aluno é destacada, ao invés de ações de adestramento físico, mecânico. Sendo assim, o corpo é entendido como ser social e a educação física como uma atividade educativa em relação com objetivos políticos pedagógicos, em uma dimensão da prática pedagógica. O objetivo da educação física, assim, é o despertar da consciência do movimento, enquanto forma de comunicação e interação nas relações das classes sociais. “A filosofia aqui proposta, busca como único fim, o homem cidadão, que é consciente, politizado, crítico e que sabe ter tanto direito à conquista, como compromissos com seus deveres.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 69)</p> <p>Numa visão de uma pedagogia para a transformação, fundamentada em uma concepção de mundo</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>vinculada a uma prática voltada para realidades sociais, “O domínio do conhecimento (do corporal ao cognitivo enquanto ato-uso), à compreensão de um instrumento fundamental da luta de uma classe social, por seu reconhecimento enquanto constituinte e por sua emancipação econômica, social, cultural e política.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 69)</p> <p>Os conteúdos e conhecimentos adquirem significados vinculados à realidade existencial, colocados pela prática social, buscando a disciplina fornecer instrumentais teórico-práticos para questioná-lo. Sendo assim, os conteúdos devem ser selecionados e representar os bens culturais disponíveis a partir do seu valor histórico e formativo. Isto implica partir do conhecimento do estudante e ir ampliando esses conhecimentos, a imagem teórica do estudante. Nas diversas séries, os conteúdos são entendidos em articulação e inter-relacionamento, respeitando as diferenças de níveis e complexidade.</p> <p>A forma e conteúdos são vistos interligados, com a finalidade de dar significado real ao concreto. Para isso, a sua seleção deve levar em conta o trabalho com as funções psicomotoras e as qualidades físicas do aluno, respeitando a sua individualidade, como também incentivando a pesquisa, a observação, o exercício da reflexão e a expressão artística. Deve desestimular a competição pura e simplesmente e relacionarem-se às demais disciplinas. Os temas que estruturam os conteúdos específicos devem considerar a ludicidade, os determinantes do movimento e a regulação.</p> <p>A avaliação necessita de constância e de ser tomada em seu conjunto.</p> |
| <p>Os Especialistas e a Prática Pedagógica</p> | <p>Sobre essa temática, a proposta inicia apresentando o histórico da atividade. Aponta para o surgimento da atividade na escola em função da necessidade de amenizar os conflitos de classes existentes, tendo em conta o estabelecimento de um modelo gerencial para a educação. Assim, o orientador educacional, tem a função na ótica ideológica das aptidões, auxiliar na preparação do estudante para o trabalho. O supervisor escolar no controle da produtividade e o administrador escolar, no controle burocrático e administrativo adequada à lógica capitalista.</p> <p>Nesse aspecto, a construção na proposta à luz do materialismo histórico-dialético foi relacionada à “reformulação de suas práticas, tendo como instrumento principal o currículo entendido e articulado à totalidade do social, historicamente situado e culturalmente determinado.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 71)</p> <p>O currículo, portanto, é considerado como um fazer político e coletivo. Engloba o que ocorre na escola, mas também o que está fora dela, resgatando a função fundamental da escola, a construção e socialização do conhecimento. Portanto, a partir da elaboração da proposta curricular, busca-se iniciar uma visão que tem em</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>vista a articulação da totalidade do conhecimento, por intermédio de um currículo contextualizado dentro de um processo histórico, político, econômico e social, de modo que os alunos possam se apropriar dos conteúdos historicamente acumulados e produzidos na sociedade.</p> <p>Para tanto, a visão da proposta em relação à sua ação política e pedagógica se dá para e em função dos alunos, razão de ser da escola, “visando à socialização do saber (instituído) e à construção permanente de novos saberes (instituinte).” (SANTA CATARINA, 1991, p. 71) Contudo, para alcançar essa finalidade, os especialistas destacam que esse processo não pode alienar-se da construção de um projeto político pedagógico que, construído coletivamente, esteja voltado aos interesses das camadas populares.</p> <p>Nesse cenário conceitual, a mudança de finalidade da função dos especialistas se apresenta na proposta curricular como tendo os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Administrador Escolar: O objetivo da ação do administrador escolar está voltado à organização administrativa da escola, de modo a promover a articulação entre os diversos recursos da escola: humanos, materiais, financeiros e físicos, com a finalidade de atendimento à ação pedagógica. ✓ Orientador Educacional: O orientador educacional tem a função de articular o currículo e sociedade, escola e trabalho, escola e vida, numa ação fundamental de promover a leitura crítica e permanente do desenvolvimento do aluno e a sua interação com a transformação social. ✓ Supervisor Escolar: O supervisor escolar tem como ação essencial a socialização e a construção dos diferentes saberes docentes, buscando a dialética entre a teoria e a prática, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. |
| <p>O caminho do resgate da totalidade do conhecimento - Interdisciplinaridade</p> | <p>Na contribuição do texto de Marcio Cesar Brinhosa, a interdisciplinaridade é apontada na proposta curricular como uma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento, ocorrida por meio da divisão do conhecimento científico, fruto da formação capitalista de produção na sociedade, a qual compartimenta os elementos da sociedade e, da mesma forma, o conhecimento.</p> <p>Reportando-se ao papel social da escola, o qual se fundamenta na apropriação do conhecimento científico e superação do saber em nível do senso comum, a interdisciplinaridade é vista como uma possibilidade de se retomar o processo da totalidade do real e propiciar uma postura política pedagógica, contrapondo-se à compartimentação do conhecimento e, em contrapartida, produzindo a síntese da totalidade do conhecimento. “Nessa dimensão a interdisciplinaridade é entendida como um trabalho voltado para a mudança de concepções</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>e práticas, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 73)</p> |
| <p>Proposta para o curso de magistério de 1º grau- 1ª a 4ª série</p> <p>Filosofia da Educação</p> | <p>Tratando sobre o referencial nessa modalidade, traz-se para qual público alvo a escola está voltada, as camadas populares majoritárias da sociedade e a sua condição histórica produzida por meio do capitalismo, a expropriação e manipulação dos direitos fundamentais.</p> <p>“De acordo com as grandes diretrizes da Proposta Curricular – o acesso e a permanência na escola, por parte dos filhos dos trabalhadores (quando não eles mesmos já trabalhadores desde muito cedo), que produzem a riqueza nessa sociedade, deve significar a oportunidade de compreender todas as contradições que constituem e determinam o mundo natural e o mundo da sociabilidade histórica, bem como o mundo da subjetividade – individualidade, que constitui cada um dos homens e mulheres.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 74)</p> <p>Como razão de ser da escola, todo aluno tem o direito de se apropriar do saber universal e compreender o modo de estar, ver e fazer o mundo na sua totalidade. Sendo assim, frequentar a escola significa o sentido da compreensão e superação do estado de coisas que expropriam e discriminam o homem pelo homem.</p> <p>A importância da filosofia é vista nesse aspecto, na sua contribuição para a superação do obscurantismo de percepção de mundo enquanto totalidade, se configurando como um processo de reflexão e elaboração crítica, entendendo a postura do homem sujeito, num esforço de compreensão de si mesmo do mundo. A filosofia então tem a sua função radical na reflexão e debate acerca do conjunto dos problemas que a realidade apresenta. “Enquanto compromisso, a filosofia passa a ser concebida como o esforço permanente de ação-reflexão-ação, teoria-prática, de ver fazer o mundo, iluminar-transformar a realidade. E sendo assim, a filosofia não se separa mais da política. Esta, a Política, passa a ser a filosofia em ato.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 74)</p> <p>Como proposta metodológica, é relevante ter em conta que o aluno tenha o instrumental necessário para desenvolver a consciência ecológica, oportunizando a elevação da visão de mundo pautada no senso comum para à consciência filosófica. Para tanto, os educadoras da filosofia indicam a aproximação dos clássicos aos contemporâneos, a problematização do concebido e vivido pelo aluno e a releitura das práticas por meio da retomada e reconstrução do olhar do aluno.</p> <p>A avaliação está ligada a ideia da filosofia como práxis, que englobam os momentos do ensinar, aprender e</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>fazer filosofia. “Desafiar o aluno a pensar-expressar o seu modo de ver-pensa o mundo [...] pensar- dizer do seu modo de ver-fazer as situações.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 74) Para tanto, avaliar é considerar o processo de construção de uma concepção de mundo, que não deve ser imposta, mas discutida e deixada que por si mesmo, o aluno construa a sua, por meio dessa reflexão-ação.</p> |
| <p>Sociologia da Educação</p> | <p>Os educadores que trabalharam na construção da orientação curricular da disciplina de sociologia da educação, voltada para a formação de professores do magistério, reafirmam o caminho traçado nas demais disciplinas acerca da reformulação curricular, apontando a necessidade de efetuar uma mudança também na forma de apresentação da grade curricular. Para isso, consideram que é importante que se pense qual escola queremos, de maneira que seja possível empreender esforços para superar concepções conservadoras, com vistas a uma ação transformadora.</p> <p>As reflexões e indicações organizadas nessa perspectiva foram pensadas a partir de duas correntes da sociologia, compreendidas como principais do campo: a corrente positivista de Durkheim e a sociologia revolucionária histórico-crítica de Marx. As reflexões apresentadas enfatizam a posição da escola enquanto uma instituição articulada aos demais processos sociais. Para isso, a educação, nessa ótica, necessita travar um debate sobre a história humana, os movimentos sociais empreendidos, as relações de poder, as classes sociais e a maneira como elas se socializam com o trabalho e o seu produto. Isto significa pensar que “a sociologia no curso do magistério deve favorecer a formulação de questões que levem o professor e o aluno a refletirem de forma profunda as questões gerais e específicas da sociedade em que vivem.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 75)</p> <p>Sendo assim, o curso de magistério deve estar voltado à formação de profissionais que sejam capazes de fazer uma leitura sociológica da escola e do meio social em que se encontra. E, dessa maneira, o professor da disciplina precisa ministrar suas aulas transpondo um olhar apenas de exposição de conhecimento, para uma ótica de problematização dessas questões mais gerais relacionado-as ao cotidiano da escola. Sugere-se assim, o uso de textos objetivos, que trabalhem as relações sociais professor-aluno, entre os pares e professor-comunidade, a divisão social do trabalho, na sociedade de classes, a classe social e o Estado, as formas de organização da sociedade, a luta popular pela escola, a cultura e a família, estimulando o debate, o levantamento de dúvidas, de modo que proporcione ao aluno, uma leitura mais aprofundada das questões colocadas na sociedade.</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>A proposta curricular, assim, percebe a formação do aluno do magistério, como uma “formação político social que lhe possibilite compreender, analisar e descrever a realidade em que vive. Identificar as forças que atuam na manutenção da ordem social e favorecer a compreensão acerca do fenômeno da educação, integrada ao processo social total.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 75)</p> <p>No que diz respeito à cultura especificamente, é importante verificar como a escola têm trabalhado a cultura e a família e o seu papel na sociedade capitalista. Nesse ínterim, entende-se que, dentro de uma perspectiva histórica, “a relação entre o desenvolvimento capitalista e o caráter da vida familiar, estas relações são complexas e nos explicam que as relações entre membros de uma família não se circunscrevem apenas ao círculo das relações afetivas.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 76) Portanto, pensar nesses temas, é pensá-los dialeticamente e, no que tange à família, verificar a sua mudança de estrutura desde o modelo patriarcal.</p> <p>Nessa disciplina não se menciona questões alusivas à forma de avaliação.</p> |
| <p>História da Educação</p> | <p>A educação, assim como as outras formas sociais, é compreendida aqui como um espaço permeado de conflitos, originados do processo antagônico relativo às diferentes classes sociais. Como um produto histórico de luta de forças, a educação deve ser vista como um movimento que se processa na sociedade como um todo. Esta percepção implica diretamente na concepção da disciplina, uma vez que compreende a trajetória da história da educação como um reflexo da própria sociedade e os seus condicionantes sociais, em que os sujeitos humanos constroem-se enquanto humanos em um determinado tempo histórico, na sua atividade no mundo – o seu trabalho, o seu cotidiano.</p> <p>Assim, metodologicamente, é necessário que se empreenda a análise dos vários momentos históricos, em uma visão crítica do percurso, num diálogo que estabeleça uma correlação com o tempo presente. Trata-se de um processo de investigação que não se limita ao que convencionalmente se percebe na história, implica um processo de investigação científica, em que se busque apreender o que Saviani chama de “dados de bastidores”, a compreensão da trama da história. Essa investigação deve procurar perceber que os conhecimentos estão articulados e os conteúdos, dimensionados na perspectiva da totalidade, refutando a visão linear de história, a qual se calca em causas e conseqüências. Sendo assim, a concepção da história da educação amplia-se enquanto manifestação social, situada historicamente, determinada pelos condicionamentos econômicos, sociais, políticos e culturais. A prática educacional, vista como um dos elementos norteadores de lutas sociais.</p> <p>Dessa forma, pensar nos encaminhamentos metodológicos é promover uma reflexão profunda relativa à</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>compreensão do percurso histórico da escola, acerca do desempenho atual social, apreendendo de forma crítica, a função da escola enquanto colaboradora na reprodução e manutenção ou transformação da estrutura social. É compreender a dinâmica capitalista, de um país terceiro-mundista e a sua dívida histórica às camadas populares, no tocante ao acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Além disso, colocar em perspectiva o entendimento dos diferentes caminhos da escola, contextualizando-os aos contextos político, cultural, econômico e social. Isto, tendo um olhar mais ampliado, superando processos fragmentários e etapismo na formação.</p> |
| <p>Psicologia e Psicologia da Educação</p> | <p>Na pedagogia histórico-crítica, a educação é percebida na perspectiva de formação integral, em que considera que é necessária a participação efetiva dos sujeitos sociais para a construção de uma sociedade democrática. Nessa ótica, no que diz respeito à formação dos professores no curso de magistério, o ensino da psicologia deve levar em consideração esse sujeito que atua e interage no meio social.</p> <p>Esse raciocínio pressupõe que o ensino da psicologia deve possibilitar o conhecimento científico sobre o processo educativo, sobre o sujeito da aprendizagem e as peculiaridades da criança e do jovem, o seu raciocínio e integração ao meio físico e social. Dessa maneira, o ensino da psicologia deve garantir a articulação entre a teoria e a prática escolar, a integração entre os diferentes conteúdos programáticos e as diferentes disciplinas do currículo.</p> <p>No contexto metodológico da disciplina, o olhar para o campo da psicologia deve superar a concepção de um sujeito fragmentado, entendendo-o como um sujeito psicológico integrado à sociedade e aos determinantes sócio-históricos concretos. É optar por uma visão não-eclética e não-neutra da psicologia, tendo-a em tela, como um campo que contribua para a emancipação dos indivíduos e não para métodos e técnicas que condicionem à uma adaptação do sujeito à formas sociais de dominação. Isto implica perceber que o desenvolvimento humano e a aprendizagem não devem ser estruturados à margem do meio social.</p> <p>Como referência nesse aspecto, busca-se as contribuições de Vygostky, Luria e Leontiev, os quais resgatam o materialismo histórico-dialético para a investigação do desenvolvimento psicológico e da cultura, compreendendo que a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e a sua evolução, parte da apropriação individual da experiência histórica, sendo a linguagem o elemento central no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.</p> <p>Sendo assim, é a perspectiva sociointeracionista que embasa a compreensão acerca do desenvolvimento</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>humano, do processo pedagógico e da aprendizagem, à medida que considera que a aquisição dos signos, do conhecimento e do pensamento, ocorre por meio da interação com o ambiente social. Isto quer dizer que o desenvolvimento psíquico se realiza mediante a assimilação da experiência social, por meio da aprendizagem. Nesse aspecto, as questões relacionadas ao método e ao ensino precisam conduzir o desenvolvimento mental, de maneira que a aquisição dos conhecimentos se dê de forma concreta na formação das necessárias ações mentais.</p> <p>Assim como o conhecimento, nessa ótica epistemológica, o psiquismo é percebido em uma totalidade, abarcando processos relativos ao desenvolvimento mental, a dimensões afetivas e emotivas. Nesse contexto, a partir do processo ensino e aprendizagem, é necessário conceber que o estudante tenha a capacidade de se apropriar criticamente de sua história particular, bem como da história humana construída ao longo do tempo, tendo em mente que ele é um sujeito que precisa se inserir ativamente no contexto de construção da realidade social. Para tanto, o método de ensino necessita de uma ação que encontre, por meio da perspectiva multidisciplinar, uma visão de homem e de mundo totalizadora. Trata-se de desenvolver atividades que possibilite ao aluno um processo relacional com a realidade em que se vive.</p> <p>Portanto, nesse horizonte, a avaliação deve estimular a auto-avaliação do estudante e promover mecanismos em que esta possa ser desenvolvida de maneira coletiva.</p> |
| <p>Estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau</p> | <p>Na proposta curricular, para entender essa disciplina num olhar crítico, tendo em conta o público que a escola atende (as camadas majoritárias – populares da sociedade), é necessário ter em perspectiva a visão da interdisciplinaridade na ótica da totalidade. Dessa maneira, a disciplina precisa trabalhar contextualizada com o todo da sociedade, percebendo a educação vinculada às relações sociais de produção e a história do ensino no Brasil, nesse contexto da categoria da totalidade.</p> <p>Isto quer dizer, que a disciplina de estrutura e funcionamento de ensino deve decodificar a estrutura educacional de vigência no país, as suas políticas, legislação, o referencial norteador, as relações sociais de produção, entre outras questões que fundamentam a educação em sua totalidade. É preciso, com isso, desvelar as ideologias que dão sustentação à estrutura educacional, problematizando os desafios do campo: sistema educacional desarticulado e sem condições objetivas, professores desqualificados e expropriados do saber, descrédito da escola pública e do magistério frente à sociedade, alunos apáticos e insensíveis à realidade educacional de hoje, baixo nível qualitativo da educação brasileira e falta de luta política na sociedade na busca da melhoria da educação.</p> |

| | |
|----------------|--|
| | <p>Nessa perspectiva, essa disciplina precisa possibilitar a compreensão acerca da construção histórica da escola pública no Brasil, tendo em conta que esta é um reflexo da dicotomia entre as políticas econômicas, sociais e culturais da elite e das camadas populares. É imprescindível que esteja inserida nesse horizonte, a análise sociopolítica, econômica e cultural da estrutura educacional da sociedade, tendo o direito à educação o contexto gerador da disciplina, de modo que a disciplina 'Estrutura e Funcionamento de Ensino' percorra o caminho "através da releitura com o conhecimento, de todo o sistema e sua produção histórica, com vistas a produzir discernimento quanto às concepções de totalidade e suas diretrizes metodológicas." (SANTA CATARINA, 1991, p. 81)</p> <p>No contexto metodológico, para a compreensão da totalidade da problemática, é necessário partir da verificação da raiz dos problemas, de modo que seja possível compreender o processo histórico e social marcado por lutas de classes, que acabaram por determinar a estrutura educacional no país, sob a hegemonia e direção da classe burguesa. Para tanto, é preciso partir de uma pesquisa histórica, quantitativa e qualitativa, como forma de possibilitar a releitura da prática histórica do entendimento da criança enquanto sujeito social e da escola pública e suas implicações sociais, políticas e culturais. Além disso, utilizar da entrevista enquanto estratégia de resgate das experiências vividas e o estudo sistemático dos textos e dos documentos legais acerca da educação brasileira.</p> |
| Didática Geral | <p>Na ótica dessa proposta curricular, a disciplina de didática deve ser entendida como um elo fundamental entre as opções filosóficas e políticas, aos conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Isto implica pensar numa proposta de didática que requer considerar uma opção política com vistas à materialidade, de modo que a perspectiva esteja engendrada na multidimensionalidade do processo ensino e aprendizagem. A contextualização e a reflexão sobre a prática pedagógica devem estar voltadas ao compromisso com a transformação social, proporcionando ao professor, os elementos necessários para uma mudança no seu modo de pensar e agir, ajudando-o na efetivação do seu processo de politização e compreensão da realidade social onde a escola está inserida. Em outras palavras, considerar que a atividade docente é "dinâmica e o momento presente está a exigir atitudes que coloquem professores e alunos em contato com a realidade social na sua totalidade." (SANTA CATARINA, 1991, p. 83)</p> <p>Para a compreensão da totalidade, é preciso que se tenha a compreensão sobre os processos históricos que produziram a alienação da escola, relegando-a a condições de reprodução de conteúdos, de forma fragmentada. É preciso problematizar o magistério, tendo em tela o entendimento das causas que tem impellido</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>os professores a uma prática docente desvinculada da percepção das condições reais histórico-concretas, de onde essas práticas se efetivam. No contexto mais amplo entre as relações educação e sociedade, ter em vista que a atividade educativa é parte dessas relações. Numa postura politicamente compromissada, é ter a consciência de que o público o qual a escola pública atende, é proveniente, em grande parte, das classes trabalhadoras e por isso, é necessário vincular a disciplina à uma articulação entre o conteúdo e a prática, na busca da compreensão dos determinantes sociais e dos condicionamentos históricos que influenciam a educação brasileira.</p> <p>Os conteúdos da disciplina necessitam ser construídos na perspectiva da totalidade e da historicidade, numa ótica de percepção efetiva acerca das relações teóricas e práticas e o papel da escola e do docente na construção do conhecimento. O método deve objetivar a apropriação da realidade e a dialética entre a teoria e a prática, de modo a construir um processo unitário, que contemple os contextos históricos, a problematização do trabalho pedagógico nas diferentes concepções de ensino, os determinantes históricos e os princípios norteadores da educação.</p> |
| <p>Contribuição para um plano político pedagógico escolar</p> | <p>Levando em consideração a constatação de que a maioria das escolas, ainda não possui o Plano Político Pedagógico que defina a sua ação na dimensão mais ampla do processo escolar, na proposta curricular, entende-se a importância de retomar e destacar a necessidade da elaboração de um documento norteador para a planificação das ações das unidades escolares. Isto, buscando a superação do imediatismo, em favor de planejamentos de longo prazo.</p> <p>Em conformidade com o seu lugar social e realidade a qual a escola está inserida, a proposta curricular trabalha na dimensão e direção de uma proposição que possibilite uma produção coletiva que estabeleça novas bases das relações sociais dentro da escola. Essa postura assume também a perspectiva de superar a fragmentação do trabalho pedagógico, uma vez que faça a convergência das partes e das ações individuais, para a totalidade e uma produção coletiva.</p> <p>Nesse sentido, fica clarificada a posição da escola, que precisa superar as ações isoladas e atomizadas, em direção de um processo educacional que tenha clareza que o processo ensino e aprendizagem devam perpassar as condições objetivas (espaço físico, recursos humanos, garantida de acesso à escolarização básica, material didático e pedagógico, condições salariais, plano de carreira, dentre outros) e as condições subjetivas (estudo, planejamento, apropriação do saber expropriado e fundamentalmente uma concepção filosófica e metodológica que norteie todo o trabalho educacional). No entanto, tendo em tela que a segunda</p> |

concepção dá consistência à primeira.

Dessa maneira, o PPP deve ter como base um estudo profundo de como se concebe o mundo, o homem e a sociedade, de modo a pensar a escola em um processo de totalidade. E, para isso, todos os segmentos da escola precisam estar envolvidos e participando dessas discussões, para que, em conjunto, determinem quais os caminhos da escola, que em realidade, é de todos.

Sendo assim, a proposta curricular, na elaboração do PPP, orienta as escolas a considerarem alguns itens:

- 1) Função social da escola: as contradições, os conflitos, as distorções na realização pela escola acerca de suas funções sociais podem e devem ser analisados (de forma estrutural) pelo corpo da comunidade escolar, buscando entender as raízes, o sentido e qual a trama estabelecida na escola.
- 2) O currículo: como uma manifestação deliberada do conhecimento produzido pela humanidade, o currículo se configura no ir e vir da totalidade para as especificidade e vice e versa, como também se apresenta como uma projeção da realidade, ou seja, entre o real e o ideal, determinados por uma condição histórica. Nesse aspecto, deve-se considerar e definir o currículo com base numa fundamentação socioeconômica, inseridas em concepções político-ideológicas que se quer produzir, com o intento voltado à transformação social. A escola pública não pode abster-se de discutir na concepção curricular, sobre o conhecimento produzido pela humanidade, inserido em diversas dimensões, tais como social, econômica e cultural. Isso significa um resgate à historicidade dos componentes curriculares, dos conteúdos, assumindo o conhecimento em suas diferentes formas, imbricado no projeto de sociedade que se insere. As discussões curriculares não podem estar deslocadas da função social da escola, do conteúdo e forma como categoria de análise crítica por excelência. É colocar em pauta nessa discussão: que saber que emancipa? E qual saber que aliena? O currículo, assim, na perspectiva da proposta curricular, precisa exercer no estudante a prática da problematização, num sentido político de explorar e decodificar a realidade. Essa decodificação passa pela superação da fragmentação do conhecimento, na direção de uma ação interdisciplinar, entendendo o conhecimento como uma síntese da totalidade.
- 3) O poder intra-escolar: entendendo que a relação de poder que se estabelece dentro da escola é uma reprodução da estrutura social na qual vivemos. A divisão de trabalho reproduz a divisão do trabalho na sociedade, num contexto em que as relações se estabelecem em moldes autoritários, em que a participação democrática e efetiva ainda é incipiente. Pensando no contexto democrático de funcionamento escolar, a autoridade está no processo de construção coletiva, de um padrão claro de

funcionamento, por meio de normas, condutas, regulamentação. Nesse aspecto, é preciso investigar na escola, a lógica de autoridade que norteia as ações escolares.

- 4) Definição das funções públicas: nesse aspecto, é preciso avançar e aprofundar as questões históricas entre a dicotomia “administrativo e pedagógico”, isto porque, inspiradas nas raízes sociais de produção na sociedade, no contexto escolar, o administrativo se sobrepõe ao pedagógico (historicamente). As funções públicas precisam ser objetivadas a partir da função social da escola e da prática do trabalho coletivo na escola.
- 5) Definições que devem se processar no âmbito coletivo da unidade escolar: a produção do PPP (fundamentado na direção de concretizar os objetivos da proposta curricular), a capacitação dos recursos humanos (com dias de estudo, capacitação em serviço e reunião pedagógica), regimento interno, conselho de classe, material didático, disciplina escolar, formação de turmas, horário escolar, calendário escolar, datas e semanas comemorativas, matrícula, uniforme, entre outras.

Anexo 07 – Questionário de diagnóstico realizado com as escolas da Gerência de Educação de Joinville no ano de 2013

| AÇÕES ANO DE 2013 | SIM | NÃO | PONTOS FORTES | DIFICULDADES ENCONTRADAS | | SUGESTÕES PARA 2014 |
|---|-----|-----|---------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------|
| | | | | Descrição do Problema | Soluções Encontradas | |
| 1. Constituição do NEA na escola (criação do grupo contemplando os diversos segmentos da escola: alunos, professores, equipe gestora, funcionários e comunidade) | | | | | | |
| 2. Organização e funcionamento do grupo (elaboração do projeto de constituição do NEA, reuniões de planejamento e definição das ações) | | | | | | |
| 3. Desenvolvimento das ações (planejadas pelo NEA) | | | | | | |
| 4. IV Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente (curso preparatório, etapa na escola, etapa regional e estadual) | | | | | | |

Anexo 08 – Síntese dos dados de diagnóstico realizado no ano de 2013, acerca da implantação dos Núcleos de Educação Ambiental nas escolas.

| AÇÕES ANO DE 2013 | PONTOS FORTES | DIFICULDADES ENCONTRADAS | | SUGESTÕES PARA 2014 |
|--|---|---|---|---|
| | | Descrição do Problema | Soluções Encontradas | |
| <p>1. Constituição do NEA na escola</p> <p>(criação do grupo contemplando os diversos segmentos da escola: alunos, professores, equipe gestora, funcionários e comunidade)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior consciência dos educandos em relação à preservação do meio ambiente. ✓ Participação dos alunos em ações cooperativas. ✓ Participação e motivação a colaborar com mudanças ambientais na escola. ✓ Disposição inicial dos participantes. ✓ Variedade de temas a serem trabalhados. ✓ Envolvimento de toda a comunidade escolar. ✓ O pessoal dos serviços gerais se mostrou dispostas a colaborar. ✓ Grande envolvimento dos alunos. ✓ Sala exclusiva para o NEA. ✓ Alunos com bom desempenho para a atividade. ✓ Envolvimento e empolgação de um grupo de alunos, que já estavam sedentos em desenvolver algo dentro da escola. ✓ A constituição do NEA em 2013 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Professores preocuparam-se em se sobrecarregarem. ✓ Poucos alunos para participar. ✓ Falta de familiaridade da comunidade escolar com o trabalho colaborativo. ✓ Pouco tempo para planejamento. ✓ Responsável pelo projeto entrou em licença saúde. ✓ Desinteresse por parte dos professores e funcionários. ✓ Dificuldade de apresentar propostas aos alunos de forma mais abrangente, devido a constantes faltas de professores. ✓ Falta de comprometimento na execução de tarefas propostas pelo NEA. ✓ Problemas financeiros para a aquisição de materiais para o NEA. ✓ Indecisão na escolha de | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apesar de se sentirem sobrecarregados, os professores ajudariam a desenvolver o projeto. ✓ Apresentar o NEA para os alunos, convidando novos a entrar. ✓ Organização de equipes dentro da cada turma/disciplina. ✓ Reuniões com a direção e professores. ✓ Substituição da responsável pelo NEA. ✓ Promover encontros em grupos específicos para buscar soluções. ✓ Trabalhou-se em 2013 com um grupo mínimo de | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Parceria com universidades, empresas privadas e instituições públicas. ✓ Continuar a mobilizar os alunos. ✓ Criar espaços para que se discuta a metodologia de projetos na escola. ✓ Apresentação de nova equipe para a comunidade escolar. ✓ Buscar apoio de pessoas interessadas em participar efetivamente da promoção de uma escola sustentável. ✓ Formar um novo grupo de trabalho. ✓ Criar um calendário para o NEA. ✓ Promover um fórum de discussão abrangente. ✓ Incentivo para os professores colaborarem com os projetos da GERED, projetos de forma geral, não apenas |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <p>possibilitou que as ações previstas fossem concretizadas atingindo quase que a totalidade do planejamento idealizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em junho de 2013 reuniram-se na escola, professores e alunos para o repasse e a conscientização do projeto, buscando a adesão e solicitando a participação de todos os segmentos da escola e comunidade. ✓ Boa equipe, contemplando ensino fundamental e médio, com professores e alunos. ✓ Participação e motivação para colaborar com mudanças ambientais na escola. ✓ Elaboração de um projeto de preservação de um patrimônio cultural e ambiental. ✓ Incentivo no envolvimento de toda a comunidade escolar nas questões ambientais. ✓ Conscientização para as questões que envolvem o meio ambiente. ✓ Participação dos alunos. ✓ Atuação dos palestrantes convidados. ✓ Conscientização dos professores. ✓ Envolvimento de toda a comunidade escolar. ✓ A organização dos grupos foi | <p>temas e propostas de calendários com atividades interdisciplinares.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de interesse da maioria dos professores. ✓ Falta de gestão em 2013, não proporcionou um trabalho efetivo. ✓ Pouca adesão dos professores. ✓ A escola está interditada pela vigilância sanitária e aguarda início da reforma. ✓ As maiores dificuldades encontradas foram as referentes a coparticipação das pessoas que prestam serviços de manutenção. ✓ Acertar os horários e datas para a maior participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente. ✓ Poucos alunos para participar. ✓ Falta de sensibilização da comunidade escolar frente às questões ambientais. ✓ Falta de momentos para realizar reuniões com o grupo. ✓ Falta de envolvimento da | <p>professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reorganizar o grupo, incluindo professores efetivos. ✓ Aos poucos os profissionais foram se integrando ao NEA. ✓ Aguardar a conclusão da reforma para retomar a constituição do NEA na escola. ✓ Agendar dia e horário, esperar os envolvidos, para dar sequência aos trabalhos. ✓ Apresentar o grupo para os alunos, convidar nas salas. ✓ Capacitação para o corpo docente e discente, aulas de campo no Sambaqui, reativação da horta escolar, arborização a escola e grafite no muro da escola. ✓ Os grupos se reuniam em horas atividades no contraturno. ✓ Solicitado que cada | <p>o NEA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reorganizar o NEA, oferecendo atividades diferenciadas, solicitando sugestões da comunidade. ✓ Manter o NEA, mesmo com a interdição, com a participação possível. ✓ Continuação da mesma equipe de professores, com substituição de alguns alunos. ✓ Continuar com convite aos alunos. ✓ Dar continuidade às atividades de sensibilização, visando à escola sustentável. ✓ Divulgação na mídia do que foi feito em 2013, sobre a importância do projeto na sociedade. ✓ Dar sequência ao projeto e às atividades relacionadas. ✓ Procurar colocar em prática as ações, pois estávamos com a escola interditada. ✓ Capacitação e palestras para os diversos segmentos. |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | elaborada sem maiores problemas. | família. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de participação dos professores. ✓ Falta de participação dos professores e alunos no ambiente escolar. | professor elaborasse um projeto de educação ambiental na sua área de atuação. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento de um projeto, através da gincana com a motivação do professor regente. | |
| 2. Organização e funcionamento do grupo (elaboração do projeto de constituição do NEA, reuniões de planejamento e definição das ações) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontro de estudos entre educadores e educandos. ✓ Preocupação do grupo com a preservação do meio ambiente dentro e fora da escola. ✓ Interesse para despertar a curiosidade e zelo pelo meio ambiente. ✓ Número de alunos disponíveis para colaborar. ✓ Ideias abundantes sobre os problemas e soluções. ✓ Formação do NEA. ✓ União, criatividade. ✓ A elaboração do projeto passou por diversas etapas até que se conseguisse encontrar objetivos que contemplassem as necessidades ambientais da unidade escolar. O grupo do NEA tinha muitas ideias de ações ambientais. Planejavam sempre que necessário, definindo propostas de atuação. ✓ É de vital importância que para a continuidade das ações | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resistência em mudanças de atitudes. ✓ Indiferença de alguns educadores em relação ao desenvolvimento do projeto. ✓ Tempo curto para reuniões. ✓ Inconstância na participação da comunidade escolar. ✓ Falta de tempo para reuniões de planejamento e definição das ações (tanto para o coordenador, quanto para os membros). ✓ Poucas pessoas para trabalhar e se envolver. ✓ Indisponibilidade de tempo da direção/coordenação do NEA para definição de prioridades. ✓ Não adesão ao projeto por parte do corpo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar ideias e novas ações com relação a preservação. ✓ Demonstração de alguns benefícios encontrados na escola através de um blog. ✓ Oportunidades de pesquisa e práticas diferenciadas. ✓ Mudar o horário das reuniões. ✓ Nenhuma, frente à demanda do ano letivo, outras atividades e disposição de tempo dos participantes, muitos membros deixam o grupo após algum tempo. ✓ Reuniões esparsas na correria do ano letivo, para | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Campanhas de conscientização. ✓ Maior envolvimento da comunidade educativa. ✓ Palestras. ✓ Incentivo com verbas destinadas à espaços e ambientes de convívio social dentro da própria escola. ✓ Mudança de horário para quinta-feira, das 15 às 16 horas. ✓ Inserção da metodologia de projetos com tempo dedicado às oficinas, comissões e outras formas de trabalho fora da grade curricular convencional. ✓ É uma tarefa ingrata associar toda a organização tradicional das escolas, a divisão de matérias e turmas rígidas, com uma |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>previstas, a estruturação do NEA seja realizada de forma a renovar ideias e propostas de ações, porém que, haja a preservação de sua essência ao qual se deu sua fundamentação, ou seja, que se preserve o núcleo histórico e conhecedor da realidade local.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontro para discutir, reestruturar e definir ações, metas e estratégias para executar o projeto. ✓ Sempre trocando ideias e reuniões frequentes. ✓ Interesse para despertar a curiosidade e zelo pelo meio ambiente. ✓ Divisão e organização do trabalho. ✓ Elaboração do projeto através da realidade escolar. ✓ O envolvimento dos alunos foi com muita dedicação. ✓ Reunião com integrantes do NEA da escola. Elaboração do projeto. ✓ Foi formada uma comissão do NEA que é composta por dois alunos década turma (ensino fundamental de séries finais e ensino médio), para que todas as turmas sejam representadas, podendo solicitar ou sugerir melhorias ou ideias com plano de ação para o | <p>docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de disposição e disponibilidade dos professores e dos alunos envolvidos. ✓ Falta de liderança e organização, incluindo falta de verba. ✓ Eram muitas ideias. Nem todas foram realizadas. Por ser algo novo, os passos foram alcançados gradualmente. Os alunos do NEA, em uma das ideias, resolveram passar nas salas para falar sobre o lixo e o mau uso dos banheiros. Notou-se que esta não deveria ser uma atitude isolada, mas algo que fizesse parte do cotidiano dos alunos, então deveria ser pensado em mais ações que envolvessem esses problemas para que fossem resolvidos. ✓ Reunião com todos os componentes do grupo. ✓ A escassez de tempo para novos encontros e discussões. ✓ Reuniões feitas em horário de aula e nas horas atividades de suas disciplinas, ou ainda, fora | <p>organização para a conferência.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Redistribuição de tarefas. ✓ Motivação através de palestras. ✓ A coordenadora se disponibilizou em fazer o mesmo encontro em horários diversos para abranger todos os participantes. ✓ Desenvolver as ações com mais intensidade, não denominando a quantidade e sim a qualidade das mesmas. ✓ Pequenos encontros. ✓ Mudar o horário das reuniões. ✓ Leitura e participação de palestra para conscientização. ✓ Foi falado com poucos e repassado aos outros membros do grupo. ✓ Encontrar-se nos horários de intervalos de aulas, recreio, almoço, | <p>proposta mais abrangente, sem dispor de recursos temporais e materiais para isso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tentamos com reuniões semanais ou quinzenais em dias de aula alternadas, mas quase sempre há ausências devido a provas e trabalhos em matérias. Ainda falta carga horária dedicada aos membros e ao coordenador (1/3 de hora atividade?). ✓ Motivar a equipe para um maior envolvimento no programa. ✓ Criar calendário de atividades que envolva os docentes e discentes, na busca de soluções para uma escola sustentável. ✓ Sejam criados por determinação de horários específicos para os encontros do NEA. ✓ Fomentar alunos e professores na participação e desenvolvimento de ações relacionadas ao NEA. Acompanhar a evolução do programa. ✓ Tempo específico para |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | <p>desenvolvimento do projeto elaborado para o NEA. As reuniões acontecem uma vez ao mês, sendo intercalados os turnos, num mês a reunião acontece à tarde e no mês seguinte no período da manhã, para que os alunos não sejam prejudicados em nenhuma disciplina. As reuniões acontecem com a presença da coordenadora e dos alunos que compõem a comissão, e quando possível de professores e assessores da UE.</p> | <p>do horário de trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo curto para as reuniões. ✓ Participação efetiva de todos os alunos. ✓ Disponibilidade de horários para as reuniões. ✓ Dificuldades para reunir professores, alunos e demais integrantes. ✓ Nossa escola estava muito suja, sem verde, sem vida, sem cor. ✓ Escola interditada. | <p>pequenos grupos, repassando informações.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciar o projeto melhorando o ambiente da escola. | <p>reuniões, não comprometendo as horas atividades das disciplinas. O professor coordenador deveria ter um número de aulas para os trabalhos. Sugestão, 05 aulas semanais e reuniões para toda a equipe para planejamento e repasse das ações a serem feitas na reunião pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Buscar novas parcerias. ✓ Criar o COM-VIDA. ✓ Reunião mensal no noturno. ✓ Modificações nas áreas da escola. |
| <p>3. Desenvolvimento das ações (planejadas pelo NEA)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coleta seletiva. ✓ Participação de uma empresa. ✓ Auxílio de uma ONG. ✓ Divulgação. ✓ Bons projetos. ✓ Boa vontade. ✓ Campo de trabalho abundante (escola espaçosa). ✓ Projetos bem elaborados e participação dos pais. ✓ Definição dos temas a serem trabalhados: verde em ação e luz inteligente. ✓ Todas as propostas para 2013 foram cumpridas: horta, terrário, praça limpa, lixeiras de pneus, eco recreio, sabão de óleo de | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitação de recursos das empresas do entorno como parceiras. ✓ O número pequeno de educandos que se sentem verdadeiramente comprometidos com ações de preservação. ✓ Foram tomadas decisões pelo grupo do NEA e poucos com alunos (sala). ✓ Falta de recursos. ✓ Falta de tempo. ✓ Falta de familiaridade com projetos. ✓ Falta de pessoal. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Constantes campanhas de conscientização sobre a importância da preservação. ✓ Divulgação dos trabalhos da comunidade escolar através das redes sociais. ✓ Mudar o horário para as reuniões. ✓ Divulgar e anunciar mais as ações. ✓ Na falta de recursos dedicados, | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoio da mídia. ✓ Apoio dos pais. ✓ Que instituições públicas e privadas em destinos adequados a todo material coletado que possa fazer mal ao meio ambiente. ✓ Mudança de horário. ✓ Músicas no recreio, mais apresentações culturais na escola. ✓ Dinâmicas durante o recreio. ✓ Vide sugestões acima, além de promover distribuição de recursos |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>cozinha, casinha de esponjas e papel reciclado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não registrados. ✓ O desenvolvimento das ações planejadas, quase todas foram bem sucedidas. A equipe e a unidade escolar se empenharam para que fossem concluídas com êxito. Também foi relevante o apoio das parcerias, que agiram com o núcleo para reforçar as ações planejadas. ✓ Até o momento, a parte das ações que foram concluídas, tiveram resultados satisfatórios, conforme o esperado pela disponibilidade dos valores estipulados a esse fim. ✓ Envolvimento dos alunos e professores no desenvolvimento das ações. ✓ Elaboração do cronograma de atividades escolares. ✓ Programação da conferência. ✓ Apresentação do Seminário na semana do meio ambiente. ✓ Plantio de árvores na área externa da escola, pequeno espaço. ✓ Cuidado das plantas. ✓ Mudanças na escola. ✓ A comissão do NEA é ativa, com ideias, participativas quando convocados às reuniões ou outras atividades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolvimento da comunidade docente e discente. ✓ Falta de colaboração dos professores e de alguns pais. ✓ Não aconteceu a participação necessária por parte do corpo docente. ✓ Algumas ações foram deixadas para concluir em 2014, por falta de verba. O atraso no PDDE Sustentável dificultou a conclusão de algumas propostas pelo núcleo. ✓ Falta de apoio e tempo específico para planejamento e execução dos projetos, também demora no repasse das verbas. ✓ Não houve. ✓ Muito sol nas janelas e paredes, esquentando demais as salas. ✓ Preservar, cuidar e proteger as plantas na escola. ✓ Envolver toda a escola na data significativa do meio ambiente, toda a gincana relacionada ao meio ambiente. ✓ Organizar ambientes | <p>trabalhamos com recursos advindos de fontes diversas (APP, doações), que felizmente pôde arcar com alguns materiais necessários.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alocação de manhãs ou de tardes para algumas turmas executarem seus planos. ✓ Tentativa de mobilização das turmas para cumprir o projeto, na forma de uma gincana ou prêmio, para a que melhor desempenhasse. ✓ Responsabilizar as regentes das séries iniciais. ✓ Apresentação da proposta com votação e participação de todos. ✓ Muitas vezes a coordenadora do NEA executava as atividades propostas somente com os alunos, sem a presença dos | <p>financeiros adequadamente às escolas, além de, ressaltamos, alocar tempo para o planejamento e desenvolvimento da metodologia de projetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolver o coordenador e alunos participantes do Mais Educação. ✓ Fortalecer o NEA, buscando realmente compromisso e envolvimento por parte da direção, professores, assessores, ATP. ✓ Um incentivo para os professores que participam do NEA e de outros projetos propostos. ✓ Mais tempo para planejamento, mais patrocínio. ✓ Recursos financeiros para a efetivação do projeto. |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | <p>relacionadas ao projeto NEA. As ações estão sendo efetivadas parcialmente, muitas ações dependem de questão financeira.</p> | <p>naturais (pequenos jardins), conscientizar, reciclar e preservar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recursos financeiros para andamento do projeto. E palestras e cursos para todos os segmentos da escola. | <p>professores responsáveis pelos alunos no momento. Os professores que não faziam parte do NEA recusavam-se a participar das atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Plantio de palmitos, fazendo parte da pontuação. ✓ Plantas mascote de cada turma. ✓ Colaboração e incentivo dos regentes de turmas. ✓ Reutilização de um freezer para jardinagem. | |
| <p>4. IV Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente (curso preparatório, etapa na escola, etapa regional e estadual)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estímulo ao cuidado e preservação do meio ambiente. ✓ Promover a articulação escolar e comunidade para o mesmo objetivo. ✓ Preparação na formação para a conferência e orientação dos alunos. ✓ Ampla participação. ✓ Empolgação pelo grande evento. ✓ Resultado expressivo, mesmo com falta de tempo para a preparação e execução. ✓ A culminância dos melhores projetos. ✓ Bastante tempo para a | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo reduzido para planejamento coletivo das ações. ✓ Tempo curto. ✓ Basicamente os mesmos citados acima, falta de tempo, recursos materiais e familiaridade de toda a comunidade com o trabalho coletivo, interdisciplinar e fora dos limites da sala de aula. ✓ Descaso da administração federal, estadual e municipal com a questão ambiental (gera desmotivação nos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pequenas reuniões nos intervalos. ✓ Realização de trabalhos interdisciplinar envolvendo a conscientização ambiental. ✓ Feira de ciências aberta à comunidade. ✓ Envolvimento coletivo para a formação e aplicação das atividades propostas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pré-agendamento mensal para o planejamento das ações. ✓ Organizar eventos com comunidade onde serão expostos os trabalhos realizados na escola e feita a solicitação de doação de materiais para os projetos. ✓ Incentivar a participação. ✓ Além das citadas acima, sugerimos que os órgãos competentes comprometam-se em prol do meio ambiente e qualidade de vida. |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | <p>organização.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vários encontros com a Gerência para esclarecer as etapas. ✓ Participação da etapa regional. ✓ Esta foi a melhor parte da atuação do núcleo dentro da unidade escolar. Os alunos envolvidos das séries propostas abraçaram as causas ambientais a serem trabalhadas na escola. Sendo assim, desenvolveram projetos para resolver problemas eminentes dentro do âmbito escolar. ✓ Envolvimento dos alunos na etapa escolar. Bom aproveitamento e aplicação do curso preparatório. Resultado ótimo. ✓ Preparação na formação para a conferência e orientação dos alunos. ✓ Envolvimento dos professores que compõe o NEA. ✓ Divisão de trabalho envolvendo os quatro elementos. ✓ Registro dos projetos apresentados. ✓ Escolha do elemento que participaria da etapa regional. ✓ Palestras maravilhosas que levaram os alunos e os coordenadores do NEA a vivenciar na prática os quatro elementos. | <p>alunos e professores).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para a apresentação dos projetos eleitos, a separação dos professores coordenadores e dos alunos que estavam apresentando os projetos eleitos. ✓ Coordenador do curso em licença. Professor envolvido assumiu a direção em outra escola. ✓ Demora (atraso) do material impresso para ajudar a preparação e nas dúvidas. ✓ Quando assumiu a nova gestão não tinha o NEA definido na escola. ✓ As dificuldades encontradas foram de cunho de trabalho mais intenso sobre os quatro elementos. Mas, o núcleo encontrando lacuna, trabalhou para repassar o conhecimento sobre os elementos e sobre os objetivos da conferência e dos projetos a serem desenvolvidos. ✓ Mobilização envolvendo grande número de professores, alunos, funcionários, pais e | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Improvisação, esforço extra, horas de trabalho não computadas (fora do horário de trabalho da escola, evidentemente não reconhecidas ou remuneradas), boa vontade e compreensão dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, bocado do “jeitinho brasileiro” e muita paciência. ✓ Concentração de atividades com os coordenadores e alunos. ✓ Assessora assumiu as responsabilidades e deu seguimento ao projeto, porém, com poucas informações e indisponibilidade de tempo necessário. ✓ Impressão de todos os cadernos na escola. ✓ Dar continuidade aos projetos propostos, porque os mesmos foram | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Repensar o currículo de todas as turmas, numa perspectiva interdisciplinar. ✓ Criar fóruns permanentes de discussão rumo a formação de uma escola sustentável. ✓ Incentivar a participação. ✓ Determinar novos critérios para a seleção dos projetos para as etapas (regional e estadual), tendo um olhar diferenciado na questão jovem escolhe jovem, pois deu para perceber claramente o quanto nossos jovens não estão preparados para escolher seus representantes (orador do projeto que nitidamente deu para perceber que estava com uma fala decorada e que foi uma produção feita por uma terceira pessoa). ✓ Novas abordagens e temas. ✓ Ser mais objetivo, claro e coerente na solicitação do projeto. |
|--|---|--|---|---|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Curso preparatório colaborou na utilização das mídias no projeto. ✓ Conferência na escola aconteceu de forma participativa e organizada. ✓ Na etapa regional ficamos classificados entre os melhores do grupo Ar. ✓ A conferência foi realizada mesmo com as dificuldades de a escola estar interditada. ✓ Os alunos foram orientados pelos professores/regentes, que juntos elaboraram um plano de ação. Os alunos montaram um projeto, onde se levou em conta a prioridade da escola e a viabilidade da execução do projeto. Após foi constituída uma comissão para a votação dos projetos da fase escolar, onde os alunos votaram nos projetos que foram elaborados por todas as turmas. | <p>comunidade, na realização das atividades que envolveram desde a coleta e separação do material reciclável para a construção dos objetos a serem expostos, até a organização do workshop realizado nas dependências da escola, surtindo efeito de grande relevância e participação maciça da comunidade local.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo curto. ✓ Dificuldade em associar o tema ao trabalho simultaneamente, de forma interdisciplinar. ✓ A participação de todos os envolvidos do NEA na escola na capacitação. ✓ Som acústico para apresentação. ✓ Integrante e representante do NEA não conseguiu expor o projeto com clareza. | <p>simples de serem resolvidos e de acordo com as necessidades da escola. Mas, como a escola encontra-se interditada, estas ações ficarão para 2015.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolvimento coletivo para a formação e aplicação das atividades propostas. ✓ Pesquisa para encontrar formas adequadas para trabalhar o referido tema. ✓ Fazer por pólos com as escolas da zona norte, sul, leste e oeste. ✓ Comprar equipamentos de caixa de som. | |
|--|---|--|--|--|

Anexo 09 – Questionário de diagnóstico realizado com as escolas da Gerência de Educação de Joinville no ano de 2016



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Gerência de Educação - Joinville – SC
Núcleo de Educação Ambiental

DIAGNÓSTICO NEA UNIDADES ESCOLARES

ESCOLA:

REUNIÃO ASSUNTO: Realização de diagnóstico da formação, organização e desenvolvimento das ações dos Núcleos de Educação Ambiental das unidades escolares (UE) da Gerência de Educação de Joinville.

PARTICIPANTES:

DATA:

LOCAL: CEDUP – Rua Monsenhor Gercino, 2071 – Bairro Itaum, Joinville – SC

Objetivo: Compreender os processos ocorridos no ano de 2015 nas unidades escolares relacionados ao Núcleo de Educação Ambiental (NEA), bem como as ações planejadas para 2016. Mapear e traçar o perfil de cada grupo, de modo a compor um panorama de ação dos NEAs na Gerência de Educação de Joinville.

FICHA DE PERFIL DO NEA:

Existência na Escola: () sim () não Porque não existe?

Coordenação:

Coordenador Nome:

Formação:

Atividade profissional:

Carga horária:

Motivo de inserção na coordenação:

Já participou de algum curso na área de Educação Ambiental?

Como considera o seu conhecimento na área?

Qual a sua referência teórica na Educação Ambiental?

Qual a sua concepção de política pública?

Conhece alguma política de Educação Ambiental?

Como você vê a proposta do Núcleo de Educação Ambiental na escola?

Integrantes/formação:

Quantos participantes?

Quem são e quais segmentos representam na escola?

Qual o critério de escolha de inserção no grupo?

Organização do grupo:

Como se reúnem?

Qual a regularidade de encontros?

Qual o processo de organização dos encontros (convite, definição de pautas)?

Como são deliberadas as decisões?
Como é dividido o desenvolvimento das ações?
Há momentos de estudo ou pesquisa no grupo?
Há uma referência teórica que embasa as ações do grupo? Qual?
Há o conhecimento no grupo em relação às políticas públicas de educação ambiental adotadas pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina?
Há conhecimento do grupo em relação às concepções de educação ambiental na Proposta Curricular do Estado?
Como é a articulação das ações do NEA com o currículo escolar e com o Projeto Político Pedagógico?
Há interfaces do NEA com outros programas ou setores do Estado?
O grupo mantém parceria entre instituições externas à escola? Quais e qual a origem?
Como se estabelecem essas relações ‘público-privado’ e como se desenrolam na escola?

Gostaria de acrescentar mais alguma questão não abordada?

RELATO DE 2015:

RELATO DO PLANEJAMENTO PARA 2016:

Anexo 10 – Síntese dos dados de diagnóstico sobre a implantação dos Núcleos de Educação Ambiental nas escolas da GERED Joinville, realizado no ano de 2016.

Para a análise dos dados dos questionários, utilizou-se o método qualitativo, combinando estratégias simples de contagem e comparação das respostas, separadamente, observando as similaridades e dissonâncias, para então traçar um quadro geral dos destaques das principais tendências manifestadas numa conjuntura mais ampliada. Para a análise, foram contempladas as mesmas categorias existentes no questionário: Perfil do grupo e do coordenador do NEA/Escola, Educação Ambiental na escola, Relato das atividades de 2015 e Planejamento para 2016.

Das 57 escolas da regional, 39 unidades estão localizadas no município de Joinville, sendo 03 de ensino fundamental, 05 de ensino médio, 01 de educação de jovens e adultos, 01 de ensino profissionalizante e 29 contendo as duas modalidades: ensino fundamental e ensino médio. No município de São Francisco do Sul, num total de 09 escolas, 01 oferta a modalidade de ensino fundamental, 01 somente a de ensino médio e as outras 07 atendem o ensino fundamental e médio. Em Araquari, as 03 escolas estaduais disponibilizam as modalidades do ensino fundamental e médio, da mesma forma nos municípios de Barra Velha (02 unidades), Itapoá (01 unidade), Balneário de Barra do Sul (01 unidade), Garuva (01 unidade) e São João do Itaperiú (01 unidade).

Considerando o total das 57 unidades escolares dos 08 municípios de abrangência da Gerência de Educação de Joinville, atualmente 31 escolas possuem o NEA e 26 não possuem o grupo constituído. Das que não possuem o NEA ativo, 08 declararam que estão em fase de reativação.

| Município | Total de escolas | Com NEA | Sem NEA | Em reativação | Com continuidade do coordenador |
|------------------------|------------------|---------|---------|---------------|---------------------------------|
| Joinville | 39 | 27 | 12 | 04 | 20 |
| São Francisco do Sul | 09 | 01 | 08 | 02 | 01 |
| Araquari | 03 | 01 | 02 | 01 | 01 |
| Barra Velha | 02 | -- | 02 | 01 | -- |
| Itapoá | 01 | 01 | -- | -- | -- |
| Balneário Barra do Sul | 01 | -- | 01 | -- | -- |
| Garuva | 01 | 01 | -- | -- | -- |
| São João do Itaperiú | 01 | -- | 01 | -- | -- |

Apresentando esses dados por município, a tabela acima demonstra que a maioria das escolas com NEA em atividade estão no município de Joinville. Esse dado é relevante, à medida que se associa com o fato de que nessas 27 escolas com o NEA, houve continuidade³¹ do/a coordenador/a do

³¹ Considera-se continuidade coordenadores com atuação de mais de 02 anos consecutivos.

grupo em 20 unidades. Esse dado é pertinente, levando em consideração que um dos problemas levantados pelas escolas que não possuem o NEA é a falta de um coordenador específico para o programa, justificado nas respostas, pelo motivo de que na escola existe um quadro reduzido de pessoal na administração pedagógica e na gestão. Da mesma forma, esse dado corrobora com os resultados que demonstraram que há ainda um conhecimento incipiente nos profissionais das escolas, quanto às políticas públicas de educação ambiental da Secretaria de Educação. A falta de um coordenador específico ou a rotatividade nessa atividade parece indicar uma das razões da dificuldade de apropriação da política. Em São Francisco do Sul e Araquari, essa associação da existência de NEA e a permanência e continuidade do coordenador também aparece, das 09 escolas de São Francisco do Sul, apenas 01 possui o NEA e nesta escola o coordenador já estava participando do programa anteriormente. Em Araquari a situação é semelhante.

Nos municípios de Garuva e Itapoá há a existência de NEA, mas os coordenadores estão iniciando nessa atividade. Em Barra Velha não há grupos constituídos nas duas escolas do município, devido à transição na direção e mudança na coordenação do núcleo, conforme as respostas das escolas. Nos demais municípios, São João do Itaperiú e Balneário de Barra do Sul, os núcleos existiam, mas, segundo as escolas, estão desativados por falta de uma liderança para coordenar essa ação e por conta da coordenadora anterior ter saído da escola.

Das perguntas que dizem respeito ao perfil do coordenador, três estão interligadas e mostram complementaridade nas respostas: a formação, a atividade profissional exercida na escola e qual o motivo de inserção como coordenador no NEA. As respostas quanto à formação e a atividade exercida na escola apresentaram expressiva diversidade, englobando professores com formação em educação física, física, pedagogia, biologia, geografia, artes, letras, sociologia, filosofia, comunicação social, química industrial, matemática e desenho industrial. Atuam na escola como administrador/es escolar/es, assessor/es de direção, assistente/s técnico pedagógico e como professores licenciados nas disciplinas mencionadas acima.

Poder-se-ia considerar de forma positiva essa diversidade, tendo em vista que a educação ambiental busca a incorporação da dimensão ambiental de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis, modalidades de ensino e na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas, contudo as respostas apresentam outros elementos de escolha do coordenador do NEA, que estão ligados: 1) por falta de pessoal (falta de profissionais no quadro administrativo e pedagógico para coordenar o NEA), 2) por proximidade e interesse com o tema (ter formação na área, ter participado de cursos/especialização na área, ter afinidade, gostar dessa atividade, já ter experiência com projetos dessa natureza), 3) por ter uma atividade ligada à área pedagógica (trabalhar com projetos e atividades com os professores na escola), 4) por questões de continuidade (ser efetivo na escola), 5) por questões relacionais e de liderança (ter iniciativa e um bom relacionamento com os alunos).

Nas respostas relacionadas à falta de pessoal, a coordenação é realizada por uma diversidade de formações, voltadas mais para a classe docente. Para as que estão associadas à proximidade com o tema, o NEA é coordenado predominantemente por professores das disciplinas de geografia, ciências e biologia. No item em que apresenta o motivo de coordenação estar

relativo à atuação em atividades pedagógicas e coordenação de projetos, a dominância está nas atividades de assistentes técnico pedagógico e assessores de direção. Nas questões relacionais e de liderança, nas formações e atividades percebe-se novamente uma diversidade, sem apresentar relevantes tendências.

A carga horária dos profissionais que atuam na coordenação do NEA está entre 40 e 30 horas, sendo 40 horas a maior parte, com exercício nas funções já mencionadas.

Na pergunta alusiva à participação de cursos na área de educação ambiental, a prevalência está no município de Joinville. Das 27 escolas com o NEA, 25 já participaram de cursos na área de educação ambiental. Dentre essas participações, 20 escolas fizeram somente os cursos promovidos pela Gerência de Educação, dado importante que denota a relevância da coordenação desse órgão e da promoção em formação continuada. Joinville lidera a participação nos cursos, principalmente nos promovidos pela Gerência de Educação. Esse dado indica, cruzando com a informação de que Joinville possui o maior número de NEAs formados, que a participação das escolas nos cursos de formação promovidos pela Gerência de Educação, teve influência na formação e permanência dos núcleos nas escolas. Entretanto, é necessário pontuar nesse caso, que os cursos promovidos pela Gerência de Educação são ofertados majoritariamente no município de Joinville, o que dificulta o deslocamento dos demais municípios, uma vez que não há recurso para auxiliar o integrante da escola nos custos de deslocamento intermunicipal. Em outra perspectiva, de maneira geral, os cursos são organizados em etapas, dificultando a realização em cada município, levando em conta que para o NEA da Gerência também há a escassez de recursos para o desenvolvimento de formação continuada. Muitos foram organizados sem ônus para o Estado ou com o estabelecimento de parcerias privadas.

Quando perguntado como era o conhecimento na área de educação ambiental, as respostas variaram entre regular, iniciante, “bastante”, intermediário, satisfatório, bom e amplo. No entanto, como a pergunta foi efetuada de forma aberta, essas categorias apareceram em forma de frases, apontando que são necessárias mais capacitações, que embora haja o conhecimento, o aprendizado é constante, que é possível aprender sempre mais. Por outro lado, quando é feita a pergunta se o NEA tem um embasamento teórico para as suas atividades, de modo geral as respostas variaram em não haver um embasamento, não saber responder ou não recordar. Os mais citados foram os materiais encaminhados pela Gerência de Educação. Também foram citados a Agenda 21, a busca de material na internet e o fórum Rio + 20. Os autores citados foram Leonardo Boff, Fritjof Capra, Moacir Gadotti, Carlos Walter Porto Gonçalves, Ruben Alves, Genebaldo Freire Dias e o professor e ambientalista Carlos Minc.

No que se refere às questões pertinentes a política pública, duas perguntas foram feitas: qual o entendimento ou concepção de política pública e se conhecia alguma política pública de educação ambiental. Na primeira, aproximadamente 50% das escolas disseram não saber responder com propriedade. Das que responderam, consideram se tratar de ações voltadas para um benefício à população, numa visão de coletividade, relacionadas às necessidades das pessoas. Além disso, foi considerado como um conjunto de normativas e diretrizes, bem como ações afirmativas, voltadas para o bem comum da sociedade. Também foram apontadas falhas nas políticas, vistas como intervenções momentâneas. No âmbito escolar, foi apontado o acúmulo

de papéis que a escola vem desenvolvendo, com políticas de outras áreas que estão sendo encaminhadas para as escolas: políticas sociais e da saúde, por exemplo. Uma escola definiu políticas públicas como a divulgação de uma visão de mundo por intermédio da escola.

Na segunda pergunta, predominou também o desconhecimento de políticas específicas da área. As lembradas foram o NEA, PDDE Escolas Sustentáveis, COM-VIDA, Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, Escola Sustentável, Agenda 21, Patrulha ambiental da polícia ambiental de Santa Catarina, bem como documentos como o Tratado de Educação Ambiental, a Carta da Terra, a Proposta Curricular de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, a legislação de educação ambiental, eventos como a Rio 92 e Rio + 20, instituições como o Greenpeace, ONG Mico Leão Dourado, Comitê do Rio Cachoeira e Cubatão, Aterro Sanitário de Joinville e ações como os cuidados da água e meio ambiente, combate à dengue, despoluição do Rio Cachoeira, proibição de fumar no ambiente da escola, proteção das águas e das queimadas, compra de produtos com selo ambiental, uso de bicicletas, datas comemorativas relacionadas ao meio ambiente, e produção verde dos trabalhadores Sem Terra. Essa diversidade nas respostas confirma a confusão sobre o que seria uma política, projetos, programas e documentos de educação ambiental. A correlação de forças no campo da educação ambiental auxilia para a essas contradições no campo.

A última pergunta pertinente a percepção do/a coordenador/a do NEA foi como ele/a vê a proposta de ter um núcleo de educação ambiental na escola. Em geral os coordenadores avaliaram como uma proposta positiva, mas apontaram também os entraves do processo.

Entre as respostas que apresentaram os aspectos positivos estavam pontuadas a possibilidade de o NEA ser um meio na escola de conscientizar a família, assim como poder nortear o currículo escolar. Além disso, outros aspectos foram levantados, tais como: um meio positivo de promover discussões sobre problemas ambientais, aproximar as discussões à realidade do ambiente do educando, estimular a multidisciplinaridade e o envolvimento do aluno, fortalecer a ideia de sustentabilidade na escola, ajudar a modificar conceitos e a organização do ambiente escolar, impulsionar a mudança de hábitos e pequenas ações dentro da escola, chamar a atenção dos alunos para o tema ambiental, possibilitar ao aluno espaços fora das disciplinas para a pesquisa e o estudo, bem como o desenvolvimento de um protagonismo nos estudantes, motivando-os a replicarem o aprendizado em casa, fundamentar e auxiliar as atividades dentro da escola, envolver a comunidade local, sugerir projetos e contribuir para a formação e o desenvolvimento de saberes e análises críticas sobre o tema da sustentabilidade.

No que se refere aos desafios apontados foram mencionados a falta de estrutura para o desenvolvimento das atividades e a manutenção do grupo, o que compreende o obstáculo de insuficiência de tempo para reuniões, que geralmente são realizadas em horário de aula ou no contra turno escolar, de forma voluntária. Ainda por conta da limitação de disponibilidade de tempo, foi mencionada a restrita oportunidade de participação do NEA nas reuniões pedagógicas. O quesito tempo ou falta dele foi lembrado também sobre o desenvolvimento das atividades do NEA, tendo em vista a inexistência de tempo para o coordenador (quando este exerce a função de professor), um período específico para coordenar o núcleo. A declaração de que há pouca participação dos professores nos projetos foi colocada nesse contexto. Nesse

mesmo entendimento sobre a participação do professor, o problema da rotatividade do quadro docente, com troca de temporários em todo o ano letivo, foi apresentado como um entrave na continuidade dos projetos e ações organizadas pelo NEA. Outra questão indicada foi à inexistência de um orçamento fixo da SED/GERED para as ações de educação ambiental nas escolas, somando nesse sentido, o tópico levantado sobre a indisponibilidade de material para as atividades do núcleo.

Seguindo nessa mesma pergunta, foram sugeridas ações para melhoria relativas à formação e ao desenvolvimento das atividades do NEA na escola. São essas: mais capacitações, promoção de troca de experiências entre as escolas, mais cursos destinados para professores (divididos por disciplina), unidade do NEA com outros programas do Estado, clareza nas políticas ambientais do Estado (descarte das lâmpadas e recolhimento de resíduos eletrônicos, por exemplo), assessoramento da Gerência realizado mais dentro da escola, num envolvimento de toda a equipe escolar.

As questões seguintes continuam na busca de compreender o perfil do NEA na escola. Entretanto, são mais direcionadas ao funcionamento dos grupos constituídos. O objetivo é entender como os grupos se reúnem, se constituem, se organizam, deliberam e desenvolvem as ações. Além disso, há um espaço para apreender o conhecimento do grupo no tocante a questões teóricas, sobre política pública e de articulação com instâncias pedagógicas da escola (Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular de Santa Catarina). Ademais, se há a articulação com outros órgãos do poder público e de entidades da sociedade civil, tais como empresas, associação de moradores, comerciantes locais, entre outros.

Nessa categoria de perguntas, observou-se que não existe um padrão na composição dos NEAs. O número varia de escola para escola. Existem núcleos com menos de 10 integrantes, outros acima de 40, mas a média fica entre 15 participantes. Essa variação concerne à prevalência de representatividade dos NEAs: nos núcleos com mais integrantes a representação predominante é de estudantes, já os que possuem menos membros, preponderam à participação de professores e profissionais do quadro administrativo da escola. A maioria de participação está entre o quadro docente e discente, bem como o administrativo da escola (assistentes técnicos pedagógicos, assessores de direção e diretores). No entanto, aparecem também membros da comunidade e do conselho deliberativo.

Conforme já descrito, a orientação da GERED foi de que fossem contemplados na composição do NEA, diversos segmentos da escola. No entanto, a escola teve autonomia na composição do grupo, no intuito de que fossem respeitadas a realidade e as características de cada escola. Esse fato mostrou-se positivo no sentido de promover uma adequação da política ao contexto de singularidade de cada escola, entretanto, apresentou também dissonância em algumas escolas relativas aos objetivos do NEA. Nessas escolas, com participação quase unânime do quadro discente, as ações do NEA se aproximaram mais a características de atividades extracurriculares, extraclasse, desenvolvidas no contra turno escolar.

Essa autonomia aparece também nos critérios utilizados pelas escolas para a escolha e inserção no grupo. As respostas tiveram relevante variação, mas os critérios de afinidade e interesse manifestaram-se de forma majoritária. Houveram também convites direcionados aos professores e alunos, os considerados mais participativos e com disponibilidade em participar no desenvolvimento de projetos. Nesse direcionamento, por parte dos alunos

foram considerados os critérios de notas e bom comportamento e dos professores, a preferência aos que estão no quadro efetivo da escola.

Das escolas que promovem reuniões sistemáticas, essas aconteceram em locais variados, dependendo da disponibilidade do espaço. Os mencionados nas respostas foram laboratório de física, laboratório de biologia, na sala de hora atividade do professor, sala de aula, biblioteca, sala de informática e pátio da escola. No quesito tempo, as reuniões ocorreram também de forma diversa, mas também atendendo o critério de disponibilidade, nesse caso do coordenador e integrantes do grupo. As reuniões ocorreram em horários vagos entre as aulas, em períodos em que o coordenador (professor) estava em hora atividade, nos finais de período escolar (final da manhã ou da tarde), no contra turno escolar, estendendo depois do horário de trabalho do professor (horário das aulas), aos sábados (mensalmente), após realização do conselho de classe e no horário de aula (os alunos saem das aulas para participarem da reunião). Ainda entre as escolas com o NEA, há escolas que não conseguem se reunir por impossibilidade de organizar um período para a realização dessas reuniões. Para resolver essa problemática, os coordenadores atuam como articuladores e propagam a comunicação entre os participantes de forma individualizada ou com o auxílio de recursos tecnológicos, como o Whatsapp e Facebook.

A regularidade dos encontros também varia de escola para escola, contudo a primazia nas respostas está entre a promoção de reuniões mensais e as realizadas somente quando há alguma atividade a ser desenvolvida ou alguma demanda vinda da Gerência de Educação. Os outros tipos de periodicidade apareceram de forma semanal, quinzenal, entre 45 e 50 dias e bimestralmente. Os encontros são divulgados por meio de convites feitos em sala de aula ou, por escrito, encaminhados com antecedência. Também, são realizados informalmente entre os participantes, de forma verbal ou virtual, com o uso do e-mail, Whatsapp e Facebook. Há também NEAs que nos primeiros encontros elaboram um cronograma de reuniões, cujas datas são revistas e combinadas a cada reunião. As pautas geralmente são definidas previamente e apresentadas pelo coordenador do grupo, mas os integrantes do NEA também levam para a reunião as suas pautas e ideias, que são discutidas na observância da viabilidade da proposta.

Na maior parte dos casos as ações são deliberadas de forma coletiva e participativa, por meio de votação ou por consenso. Nesse aspecto foi apontado o protagonismo dos estudantes que levantam ideias, apresentam propostas, que são analisadas pela coordenação e os demais participantes, quanto à possibilidade de realização. Há grupos em que o coordenador leva as ideias definidas previamente ou ações encaminhadas pela Gerência de Educação e o grupo discute sobre os encaminhamentos dos temas levantados. As ações debatidas são divididas, em grande parte, levando em consideração os critérios de afinidade, perfil, interesse e domínio da atividade. Dessa maneira, os próprios participantes se inscrevem e se disponibilizam no desenvolvimento das atividades.

Quando perguntado se há um momento de estudo ou pesquisa no grupo, boa parte dos coordenadores respondeu não existir esse momento. O que acontece nesse sentido são repasses das informações encaminhadas pela Gerência de Educação ou quando há a necessidade de pesquisar algum assunto específico. Em poucas escolas, textos e materiais já foram lidos com os participantes do NEA (08 unidades disseram que sim), mas os coordenadores argumentam que a dificuldade de se reunirem e o tempo

escasso de reuniões dificultam a organização de um estudo mais sistematizado. Vinculada com a próxima pergunta, se há uma referência teórica que embasa as ações do grupo, um maior número de escolas alegou não usar uma referência específica, utilizam a internet, os materiais encaminhados pela GERED e os livros disponíveis nas escolas. Dentre esses materiais, foram mencionados a Agenda 21, livros didáticos, legislação de educação ambiental e os cadernos da Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente.

Duas perguntas buscaram compreender o conhecimento dos NEAs em relação às políticas públicas de educação ambiental adotadas pela Secretaria de Educação e quanto às concepções de educação ambiental estabelecidas na Proposta Curricular de Santa Catarina. Na primeira questão, as respostas apresentaram um conhecimento incipiente sobre as políticas públicas de educação ambiental, sendo mencionado pelas escolas que é necessário mais esclarecimento, que é preciso um estudo mais aprofundado nesse aspecto. Da mesma forma sobre a educação ambiental e as concepções da Proposta Curricular de Santa Catarina, foi declarado que o conhecimento é insuficiente, que é necessário um trabalho de elucidação desses postulados.

Buscando compreender a articulação do NEA e as ações de educação ambiental com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, foi quase unânime que essas ações estão inseridas no documento. Entretanto, essa resposta (inseridas no documento), não assegura que essas ações estejam ativas no dia a dia da escola. Isto porque, essa informação foi complementada com a percepção dos coordenadores e demais participantes que responderam o questionário, de que há uma desarticulação entre o documento PPP e a cotidianidade da escola. Ou seja, de que há uma desarticulação do documento com as ações práticas da escola. Outro fator citado foi associado à situação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas – em grande parte, estarem em processo de atualização. Segundo as respostas, isso se deve à mudança no quadro dos diretores, devido à eleição de diretores realizada em 2015.

O questionamento sobre a existência de interfaces do NEA com outros programas ou setores de órgãos estaduais de Santa Catarina, procurou apreender se os núcleos fazem articulação e mobilizam setores distintos para a execução de atividades afins ou de competência de outros órgãos fora da escola, como as áreas de infraestrutura, saúde, por exemplo. A superioridade das respostas foi negativa. As que disseram que fazem essa articulação expressaram interfaces prioritariamente com as secretarias de saúde (ações de prevenção contra a gripe H1N1 e tratamento dentário), vigilância epidemiológica (ações de prevenção em relação à dengue), política militar (programa PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas) e FUNDEMA (Fundação Municipal do Meio Ambiente de Joinville). Duas escolas disseram articular as atividades do NEA com outros programas da Secretaria de Educação: NEPRE – Núcleo de Educação e Prevenção, Alimentação Escolar (portaria 16/05/2015) e Educação Afrodescendente (Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003).

Sobre ações em conjunto com outras entidades, foi perguntado se o grupo mantém parceria com instituições externas à escola, qual a origem dessa instituição, como se estabelecem essas relações “público e privado” e como se desenrolam na escola. Em Joinville, 13 escolas declararam desenvolver atividades em conjunto com instituições externas. Dentre essas, estão incluídas universidades/faculdade pública e privadas (UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, UNIVILLE – Universidade da Região

de Joinville e Faculdade Elias Moreira) e o Instituto de Educação (IFSC). Além dessas, atuando também como apoio em palestras sobre temáticas específicas e o desenvolvimento de atividades lúdicas, foram citadas a FELEJ – Fundação de Esportes de Joinville, FUNDAMAS – Fundação Municipal Albano Schmidt, Rede Feminina de Câncer, Instituto Menino Caranguejo, Instituto Juarez Machado, FUNDEMA, CONURB – Companhia de Desenvolvimento Urbano de Joinville e Posto de Saúde. Com o apoio em patrocínio de projetos da escola de forma pontual, as respostas indicaram a participação de comerciantes e pequenas empresas do bairro (confecção de camisetas para os integrantes do NEA e doação de materiais alusivos às atividades do núcleo). Uma escola mencionou a ECYCLE – Empresa de reciclagem de material, que realiza a coleta e reciclagem de óleo e esponja de cozinha e de canetões de quadro branco. De projetos elaborados externamente, ou seja, de autoria de instituição externa à escola, foram apontadas as empresas Autopista Litoral Sul (01 escola) e o Prêmio Embraco de Ecologia (01 escola). No município de São Francisco do Sul, não existe atividades de parceria na única escola que possui o NEA, mesma realidade da escola no município de Araquari. Em Garuva a escola estabelece parceria com o Rotary Club e em Itapoá, com o Porto de Itapoá.

A última pergunta feita aos coordenadores do NEA questionou se ela/e gostaria de acrescentar mais alguma questão que considera não ter sido abordada nas perguntas anteriores. As respostas giraram em torno de recomendações e observações relacionadas à política do NEA na escola. Entre as recomendações está a necessidade de retomar essa política nas escolas por intermédio da Gerência e a promoção de capacitações voltadas para a realidade da escola. Também, cursos direcionados para professores de todas as áreas, para abranger todos da escola. Além disso, prestar mais apoio aos coordenadores das escolas, tanto por parte da Gerência, quanto por parte da direção da escola. Já nas observações foram aludidos quanto ao estímulo ao protagonismo dos estudantes que participam do núcleo e a importância do envolvimento das disciplinas de forma interdisciplinar, no tocante a educação ambiental.

Para as escolas que não possuem o NEA, a primeira pergunta realizada buscou compreender o porquê de não existir o grupo na escola, considerando que se trata de uma diretriz da Secretaria de Educação desde o ano de 2012. Aquelas que responderam que estão em processo de reativação do núcleo, apontaram para a troca de coordenação do NEA e sobre a problemática da rotatividade do quadro de professores, tendo em vista as contratações de caráter temporário. Entretanto, o motivo mais evidenciado nas explicações foi à falta de pessoal suficiente no quadro administrativo e pedagógico.

Para entender se são desenvolvidas ou não ações de educação ambiental nessas unidades escolares, foi solicitado que fosse feito um relato a esse respeito. No município de Joinville, Barra Velha, Balneário de Barra do Sul, boa parte das escolas disse não ter um projeto organizado na escola, atuam de forma pontual, em datas comemorativas ou em atividades isoladas. Contudo, declararam que o foco está em ações de sensibilização ou inseridas nas atividades das disciplinas. As ações descritas foram o cuidado com o descarte do resíduo, o desperdício de alimento e de material, o combate ao caramujo africano, a prevenção contra a dengue, o uso de material reciclado, o reaproveitamento de água residual dos condicionadores de ar e da água da chuva, a prevenção contra a gripe H1N1, gincana ambiental, coleta seletiva, plantio de árvores, paisagismo e jardim com pneus. Nas escolas de São

Francisco do Sul, ações pragmáticas e pontuais também predominaram (plantio de árvores, palmeiras, jardinagem e revitalização da horta). Apareceram igualmente, ações de sensibilização sobre o descarte incorreto do lixo, prevenção contra a dengue, uso sustentável de materiais, água e energia. Um diferencial ocorrido nessa escola, foi o desenvolvimento de projetos de instituições externas, em destaque o concurso ambiental da empresa ArcelorMittal³², construção de horta escolar por alunos da UNIVILLE, IFC – Instituto Federal Catarinense e Transpetro Petrobrás. Nas escolas que não possuem NEA em Araquari não são desenvolvidas atividades de educação ambiental. Da mesma forma, no município de São João do Itaperiú.

As mesmas perguntas feitas para as escolas com o núcleo, sobre o conhecimento a respeito das políticas públicas de educação ambiental e as concepções de educação ambiental da Proposta Curricular de Santa Catarina, foram feitas para as escolas sem a existência do núcleo. Porém, a pergunta foi direcionada considerando o conhecimento da equipe da escola como um todo. As respostas foram semelhantes às escolas que possuem o NEA, predominando a percepção de que a equipe tem um conhecimento incipiente sobre essas questões, necessitando com isso, de um trabalho direcionado a todos os professores da escola.

Do mesmo modo, foi questionado sobre a articulação das ações de educação ambiental com o Projeto Político Pedagógico. Novamente, as respostas se assemelharam, a educação ambiental está inserida no documento, entretanto, falta articulação entre a teoria e a prática. A educação ambiental está inserida, mas a prática não reflete o que está no documento.

Com a finalidade de alcançar a percepção das escolas quanto aos entraves e sugestões de melhoria relativas aos processos de educação ambiental nas escolas, na pergunta “O que poderia ser feito para que a educação ambiental estivesse mais efetivamente nas ações da escola?”, o *feedback* foi extenso. No entanto, as respostas mais recorrentes foram às relacionadas à formação de professores, tempo para planejamento e troca de experiências.

Na questão de formação de professores foi levantada a percepção de que o conhecimento relativo ao assunto ainda é insuficiente para um trabalho mais significativo nas disciplinas. Segundo as respostas, a participação ainda é acanhada, nomeada como falta de engajamento por parte do quadro docente. A sugestão de superação dessa resistência foi à necessidade por parte da Gerência, de promover capacitações voltadas especificamente para as disciplinas, separadamente, por pólos regionais, tendo em vista os diversos municípios que a Gerência atende. Ainda sobre esse objeto, foi sugerido também capacitações para diretores, serventes e orientação para a empresa terceirizada de merenda, a Nutriplus, referente ao descarte correto dos resíduos da cozinha, bem como um estímulo para a compostagem dos resíduos orgânicos produzidos pela empresa. Dentro da unidade escolar, levantou-se a necessidade da promoção de palestras e oficinas para motivação de alunos e professores.

No que diz respeito ao escasso tempo dos professores e coordenadores para planejamento, duas questões foram levantadas nesse

³² A ArcelorMittal promove um concurso de educação ambiental com as escolas de São Francisco do Sul desde o ano de 2001. O objetivo é promover a conscientização de diferentes temas, conforme dados do site do programa:

http://vega.arcelormittal.com/responsabilidade_social/educacao/concurso_escolar/concurso_escolar.asp

sentido. A primeira diz respeito à carência de tempo do coordenador, muitas vezes sob a responsabilidade de um professor. Nesse sentido, sugeriu-se que o coordenador do NEA tivesse uma carga horária a mais – 10 horas, no caso da coordenação ser realizada por professores. A outra, diz respeito à escassez de tempo disponível nas reuniões pedagógicas, bem como no calendário, para outros momentos destinados ao planejamento de ações curriculares. Isso reflete na dificuldade de envolver os professores em um planejamento conjunto.

Já em relação à sugestão de promoção de eventos de troca de experiências, essa atividade foi associada à possibilidade das escolas conhecerem e trocarem ideias entre si. Nesse sentido, foram sugeridos eventos coordenados pela GERED para essa finalidade, além de mecanismos de aproximação entre as escolas, podendo ser virtuais ou organizadas por região. Também nesse aspecto, evidenciou-se a importância da Gerência de Educação ser um canal aglutinador e articulador de divulgação de projetos desenvolvidos por outras instituições que trabalhem com a temática. O envio de material pedagógico e acompanhamento dentro das escolas, realizada pela GERED, do mesmo modo, foram realçados.

Acerca de questões consideradas como obstáculos no desenrolar da educação ambiental, mais duas questões tiveram destaque, a existência de um quadro administrativo/pedagógico reduzido na escola, a escassez de recursos e a inexistência de um orçamento permanente para essas ações. Segundo as respostas, superar essa realidade auxiliaria em um avanço contínuo no processo de transição das escolas para a sustentabilidade.

Sobre a existência de grupos coletivos na escola, todas possuem APP (Associação de pais e professores) e Conselho deliberativo. Sobre o Grêmio Escolar, em Joinville 16 escolas possuem grêmio ativo, mais 04 em formação. Em São Francisco do Sul, 04 escolas possuem o grêmio. Em Barra Velha, somente 01 escola possui o grêmio, que está em eleição de novos membros. Nos municípios de Garuva e Itapoá, as escolas também contam com a formação do grêmio escolar. Já as escolas dos municípios de Araquari, São João do Itaperiú e Balneário de Barra do Sul, não existem grêmios constituídos. Essa informação é significativa, levando em conta que a proposta do NEA na escola envolve o estímulo ao protagonismo dos estudantes e a participação desses nas atividades de educação ambiental. Nesse aspecto, o grêmio poderia estar inserido ou trabalhando em conjunto com o núcleo. No entanto, somente em 01 escola esse trabalho em conjunto acontece.

Novamente foi indagado se existem parcerias com instituições que trabalham com educação ambiental. Nas escolas de Joinville, Itapoá e Garuva, nenhuma instituição foi mencionada. Já nos municípios de Araquari e São João do Itaperiú, existem parcerias, mas não na área de educação ambiental. As escolas inseridas em São Francisco do Sul, Barra Velha e Balneário de Barra do Sul, declararam contar com o apoio de comerciantes locais, pequenas empresas, órgãos da prefeitura e câmara dos vereadores, no patrocínio de materiais e apoio em atividades pedagógicas. Em São Francisco do Sul foi lembrado o projeto Toninhas da UNIVILLE, como também ações da Transpetro (Petrobrás) e da empresa ArcelorMittal.

A coordenação do NEA da Gerência, com o intuito de apreender o envolvimento das escolas nas atividades propostas pela Gerência em 2015, inquiriu sobre a participação das escolas nos encontros promovidos pela GERED neste ano. Das 57 escolas dos 08 municípios, 22 declararam ter participado de todos os 04 encontros ocorridos, 14 disseram não ter

comparecido, 08 participaram parcialmente e 13 não sabiam responder se houve representatividade da escola.

Sobre as atividades desenvolvidas nas escolas em 2015, poucas disseram não ter desenvolvido nenhuma atividade. Dentre as 41 escolas de Joinville, 04 declararam não ter realizado atividades neste ano e 01 disse não ter conhecimento sobre as atividades de educação ambiental na unidade escolar. Quatro escolas expuseram sobre o desenvolvimento de projetos na área de educação ambiental (projeto Florir na escola, projeto Vida Saudável e ligados ao PDDE Escolas Sustentáveis). Outras atividades realizadas de maneira mais pontual estiveram inseridas num planejamento mais amplo, como em feiras pedagógicas (multidisciplinar, de ciências e do conhecimento) ou em gincanas. As atividades mais direcionadas aos conteúdos disciplinares ou a ações mais práticas foram: mutirões de limpeza, gincana de recolhimento de óleo de cozinha, arborização, paisagismo, trilha ecológica, sensibilização para o cuidado de desperdício de material, merenda, água e luz, promoção da coleta seletiva na escola (em algumas, com a disposição de caixas dentro da escola para o recolhimento do papel), confecção de sabão ecológico, compostagem, horta escolar, coleta de água residual de ar condicionado, confecção de brinquedos com material reciclável, reaproveitamento de material, pintura de muro e de sala de aulas visando à melhoria do ambiente escolar e a construção de um parque com pneus. Na parte pedagógica, foram efetuadas palestras, visita à estação de água e de esgoto, saídas de campo e oficinas com material reciclado. Também houve comemorações alusivas ao dia da água, do meio ambiente e ao dia da árvore. Na escola de Itapoá ocorreu a revitalização de áreas ociosas (pintura de muros com arte dos alunos, instalação de bancos e plantio de grama). Além disso, alunos dessa escola construíram uma horta em uma casa de idosos próxima à escola. Nos municípios de Garuva e São João do Itaperiú, as escolas declararam desenvolvem um projeto de horta escolar. A unidade escolar de Barra do Sul executou o projeto relativo ao PDDE Escola Sustentável. Em Araquari, 01 escola não desenvolveu nenhuma atividade, outra não sabia responder e a última disse que ocorreu um desfile com roupas feitas de jornal. Em Barra Velha foram desenvolvidas atividades de revitalização dos espaços, com a confecção de jardins com pneus, jardim suspenso e horta escolar com garrafa pet, a instalação de bancos e mesas reaproveitadas com pneus e a colocação de lixeiras seletivas nos corredores da escola. Nas unidades escolares de São Francisco do Sul, os trabalhos ficaram em torno de sensibilização sobre o lixo na escola e na praia, além de horta escolar. Entretanto, o curioso nessas escolas de São Francisco do Sul, quando questionado se desenvolviam ações de educação ambiental, responderam positivamente, sinalizando que participaram do programa privado da empresa ArcelorMittal, como se o envolvimento em um projeto de iniciativa privada tivesse o mesmo contexto de projetos vindos de iniciativas do quadro docente, discente ou administrativo/pedagógico da escola.

A última questão interrogou sobre as ações de educação ambiental planejadas para 2016. As escolas que não possuem o NEA, disseram que pretendem reativá-lo e organizar o planejamento em conjunto com o grupo. No entanto, houve escolas com e sem o NEA, que afirmaram não ter planejamento para esse ano. Das escolas que possuem atividades planejadas, a maioria está ligada a ações de intervenção no ambiente, sensibilização para um tema específico, aparecendo também atividades pedagógicas. As atividades mencionadas foram: captação de águas pluviais, revitalização dos

espaços, paisagismo, implantação de horta escolar, arborização, parquinho com pneu, grafite nos muros, construção de uma tenda de leitura, coleta seletiva, compostagem, separação do lixo da merenda, mutirão de limpeza, coleta de óleo de cozinha, reaproveitamento de material, oficina de papel reciclado, estudo sobre o manguezal, aulas de campo, sessão de cinema, feiras pedagógicas, prevenção contra o caramujo africano, dengue e gripe H1N1. Três escolas nomearam o desenvolvimento de projetos: a primeira, projeto inserido no Prêmio EMBRACO de Ecologia, a segunda, projeto Cidadania e Fraternidade (em associação com o projeto O Caráter Conta) e a terceira, projeto Escola Mais Verde. Uma escola expos que fará atividades articuladas entre o NEA e o NEPRE. Não houve mudanças significativas nas respostas dos demais municípios e as atividades apresentadas foram:

| | |
|------------------------|--|
| Araquari | 01 irá reativar o NEA. 01 não possui atividades planejadas. |
| Balneário Barra do Sul | 01 horta escolar, 01 irá reativar o NEA e organizar posteriormente o planejamento. |
| Barra Velha | 01 arrecadação de recicláveis. 01 não possui atividades planejadas. |
| Garuva | 01 horta escolar de chás e temperos, prevenção contra a dengue. |
| Itapoá | 01 prevenção contra a dengue e caramujo africano. Limpeza de uma fração da praia em frente a escola e horta escolar em uma casa de idosos. |
| São João do Itaperiú | 01 horta escolar, plantio de cerca viva para isolar a escola de um rio que fica ao lado e construção de um espaço de leitura. |
| São Francisco do Sul | Das 08 escolas, somente 04 mencionaram alguma atividade. As atividades descritas foram coleta seletiva, prevenção contra a dengue e doenças sexualmente transmissíveis, feira de ciências, jardim da escola, horta e trabalhos em conjunto com a empresa Transpetro. |

Anexo 11 – Questionário Grupo Focal realizado com os professores

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

(aplicação individual - mínimo 03 professores de cada escola: um de cada área do conhecimento – Ciências da natureza e matemática, Ciências Humanas e Linguagens)

Dados do professor/a:

Nome:

Disciplina que leciona:

Formação:

Carga horária:

Conhecimento na área e sobre a ação da escola:

1. Já participou de curso de formação na área de educação ambiental? Qual a entidade promotora?
2. Conhece as políticas públicas de educação ambiental da SED? Quais:
3. Conhece alguma política de educação ambiental? Quais:
4. Como vê a proposta do NEA na escola?
5. Tem conhecimento de alguma ação de educação ambiental desenvolvida na escola?
6. Como você definiria a educação ambiental desenvolvida em sua escola?
7. Houve algum repasse na escola de atividades de educação ambiental promovida pela GERED/SED?
8. A escola promove formação continuada de educação ambiental?
9. Como está inserida a educação ambiental no Projeto Político Pedagógico da escola?
10. A escola desenvolve integração de ações de educação ambiental com a comunidade?

Práxis em educação ambiental:

11. Participa do NEA da escola?
12. Desenvolve ou participa de alguma ação de educação ambiental na escola?
13. Como a educação ambiental está inserida no currículo de sua disciplina?

Questões gerais:

14. O que é necessário saber sobre a educação ambiental em sua escola que não foi perguntado anteriormente?

Anexo 12 – Questões estruturadas Grupo Focal – Roda de conversa com alunos

QUESTÕES PARA RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS
(atividade em grupo e apresentação)

Identificação:

- ✓ Nome, série que estuda e idade.
- ✓ Participa ou não do NEA?

Conhecimento sobre educação ambiental:

- ✓ O que é educação ambiental para você?
- ✓ Qual a importância de se trabalhar essa temática na escola?
- ✓ Quais os temas que você considera que estejam relacionados à educação ambiental?
- ✓ O que é meio ambiente para você?
- ✓ Quais os principais problemas socioambientais que você observa no bairro em que a sua escola está inserida?

Práxis em educação ambiental na escola:

- ✓ Como a sua escola desenvolve atividades de educação ambiental?
- ✓ Quais atividades você observa na escola que sejam de educação ambiental?
- ✓ Quais as disciplinas tratam sobre o assunto?
- ✓ Há ações que a escola desenvolve na/ou junto com a comunidade?

Anexo 13 – Relato da relação Estado e o programa privado Prêmio Embraco de Ecologia

O Prêmio Embraco de Ecologia é um programa de responsabilidade social da Embraco Compressores, criado no início da década de 90, momento em que se implantava a política da Terceira Via em diversos países, inclusive no Brasil, num processo que mobilizou intelectuais, empresários e políticos em favor de novas estratégias burguesas, a partir de novos ideários de sociabilidade. Denominada de uma “nova esquerda”, a Terceira Via trazia a proposição de novas configurações para o papel da sociedade civil, em que políticas de parcerias e a diluição entre o público e o privado se apresentavam como uma nova forma de relacionamento, que tinha em vista a concórdia entre as classes sociais, empalidecendo com isso, conflitos e os processos de expropriação, inerentes ao sistema social capitalista.

Foi nesse contexto, que a perspectiva da responsabilidade social foi defendida pelos intelectuais da Terceira Via, como um modo de tratar o espaço corporativo, mais afinado a uma lógica de outro tipo de capitalismo, o capitalismo responsável. Nesse aspecto, a responsabilidade social passou a fazer parte de estratégias políticas de várias empresas, sendo a sustentabilidade ou a responsabilidade ecológica, uma das bandeiras levantadas a partir dessa perspectiva.

Com a preocupação relativa aos problemas ambientais, nas discussões que se empreendiam a respeito do aquecimento global e outras questões dessa ordem, o meio ambiente foi incorporado como uma das temáticas inseridas nas ações de responsabilidade social, num contexto em que se implicava o importante papel das empresas nesse processo de renovação de uma nova cultura cívica, num pacto social para a solução pacífica dos problemas da sociedade, por meio da adoção de estratégias de disseminação de uma nova forma de sociabilidade.

Esse contexto, além de confluir para a difusão de uma ordem ideológica afinada aos preceitos da Terceira Via, trazia como consequência também, a atração de mais investimentos e melhoria na imagem das empresas junto aos seus clientes e consumidores, o que tinha no horizonte, o aumento das taxas de produtividade e de lucro.

É nessa conjuntura que se inicia o programa da Embraco, o Prêmio Embraco de Ecologia, que a partir de 1993, iniciou o seu projeto com o tema “Sensibilizar, despertando a consciência”, ação direcionada a alunos de sexta, sétima e oitava séries das escolas públicas de Joinville. Continuando nesse formato até 1995, o objetivo da proposta era que se discutissem nas escolas a palavra “ecologia”, cujos professores poderiam contar com o auxílio de cartilhas específicas, para o desenvolvimento de suas atividades. Os alunos eram convidados a desenvolverem maquetes, desenhos, poesias, murais, performances, que eram escolhidos por um grupo de jurados e as escolas com o maior destaque, recebiam o Troféu Quero-Quero e materiais didáticos, contando também com medalhas e passeios para os alunos.

A partir de 1996, o Prêmio Embraco de Ecologia modificou a sua temática, que passou a ser “Agir, ensinado a pescar”, num processo que incentivava a proposição das escolas elaborarem os seus próprios projetos, que tinham em pauta a busca de soluções para os problemas ambientais, dentro e no entorno escolar. Nesse olhar, se entendia que se rompia com os muros da escola e o projeto se irradiava para a comunidade das imediações

das escolas. Em 1997, o prêmio inclui as escolas privadas e as que se localizavam na área rural de Joinville. A premiação passou a se dar por meio de recursos financeiros para o desenvolvimento dos projetos apresentados pelas escolas.

Em 2003, o programa mudou novamente a sua temática, que passou a ser “Compartilhar, multiplicando a aprendizagem”. A necessidade dessa mudança, segundo a empresa, se dava na inibição de participação de escolas que nunca tinham apresentado projetos no prêmio, tendo em conta que se inscreviam e ganhavam as que já tinham experiência com o programa. Sendo assim, criou-se duas categorias para a inscrição dos projetos, a categoria raiz e semente, em que a primeira, as escolas com mais experiência, tinham a responsabilidade de socializar o seu trabalho com outras instituições de ensino. Esse formato durou até o ano de 2006, quando foi realizada uma avaliação com os envolvidos (escolas e secretarias) e percebeu-se que havia a necessidade de modificar a metodologia do programa.

De 2007 até 2011, o tema foi alterado para “Evoluir, ampliando as oportunidades”. O objetivo dessa temática era lançar mais uma categoria, a sementinha, a qual incluía as escolas de educação infantil.

A partir de 2012, quando o programa completou 20 anos, a Embraco modificou novamente o regulamento, incorporando as orientações teóricas e metodológicas do Ministério da Educação, o Programa Federal Escolas Sustentáveis. Sendo assim, o novo regulamento foi embasado no conceito “Espaços Educadores Sustentáveis e COM-VIDA”, no intento de estimular a transformação do ambiente escolar, em uma atuação focada nos três pilares do programa: gestão, currículo e espaço físico. “O objetivo é manter uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensar seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.” (EMBRACO, Em: <http://www.embraco.com.br/ecologia/etapas-do-programa.aspx>, Acesso em 22 de janeiro de 2017)

Ocorre que nesse processo, a Embraco estabelece um diálogo com as Secretarias de Educação, a Municipal e a Gerência de Educação de Joinville, buscando lograr com isso, um apoio na mobilização para a participação das escolas no programa. Esse diálogo é realizado por meio de reuniões com a equipe da empresa, que ao logo do tempo, foi ampliando o seu envolvimento junto às escolas, por meio da contratação de consultores que realizam visitas mensais para a avaliação e o apoio aos projetos, além da realização de cursos, oficinas e seminários. As secretarias são chamadas a opinarem nos temas dos eventos, sugerindo e dando ideias, que são sistematizadas e organizadas de acordo com o olhar da equipe do programa. Nesse contexto de parceria com as redes públicas, as reuniões estiveram sempre voltadas a um chamamento das redes para participarem do programa, havendo um processo incipiente de apropriação sobre os contextos das políticas desenvolvidas pelas secretarias.

Em 2012, no contexto do lançamento das diretrizes da SED para a formação de NEAs na GERED e escolas, bem como no lançamento do apoio ao programa Escolas Sustentáveis do MEC, a Embraco, que havia incorporado essa metodologia, procurou o NEA da SED, com o intuito de buscar apoio da Secretaria e conseguir uma aproximação com o Ministério da Educação. Nesse tempo, foi agendada uma reunião com a coordenação e as consultoras do programa, as quais apresentaram o formato e os resultados para a coordenação de educação ambiental da SED. Numa perspectiva de um

momento em que a Secretaria empreendia esforços para promover e organizar as políticas públicas da SED, não houve o acolhimento da SED para a demanda de aproximação entre o programa da Embraco e o MEC. Sem ter alcançado esse apoio, a coordenação do Prêmio Embraco de Ecologia, solicitou à GERED, que apenas fizesse um contato à coordenação do MEC, apresentando o programa. Essa comunicação foi enviada por e-mail, endereçado ao Coordenador Geral do MEC, o sr. José Vicente de Freitas.

A proposta do programa foi acolhida no MEC, uma vez que o regulamento tinha incorporado os preceitos do programa Escolas Sustentáveis, que estava em processo de divulgação para as redes estaduais de ensino, sendo também, no ano seguinte, lançado no regulamento da IV Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente. Além disso, tendo em vista que o programa do MEC partilha dos preceitos da Terceira Via, na perspectiva ativa da sociedade civil e do empresariado nas ações de educação ambiental.

Desde então, o ex-coordenador José Vicente de Freitas, mesmo não estando mais na coordenação do MEC, têm prestado serviço ao Prêmio Embraco de Ecologia, como consultor na escolha dos projetos e participando dos eventos de premiação. Em suas palavras, na entrevista proferida à equipe de jornalismo da Embraco no ano de 2016, ele diz que o

“PEE já cumpriu a função de ser inspirador e as pessoas incorporaram de tal forma que fizeram disso o princípio de seu fazer pedagógico na escola. Hoje andam sozinhas, ganham diversos prêmios. Não precisa mais trazer Paulo Freire para ser referência, pois elas são as referências que precisamos.”
(EMBRACO, Em: <https://premioembracoecologia.com/>, Acesso em 22 de janeiro de 2017)

Retomando sobre os processos da política da Terceira Via, os quais consideram diluídas as fronteiras entre o público e o privado, esse contexto demonstra claramente esse aspecto, que tenta não colocar no cenário, os conflitos que ocorrem nesses dois campos diversos de ação: no público e no privado. Os interesses do programa frente à escola pública estão mais direcionados à disseminação de um tipo de entendimento de sustentabilidade, que tem em seu ideário, o compartilhamento, a cidadania ativa, o voluntariado e a busca de uma sustentabilidade, que tenha nesse caminho, alguns condicionantes metodológicos e no horizonte, um ideal a se buscar. Nessa perspectiva, lembrando a realidade apresentada do contexto complexo onde são construídas as políticas públicas e onde se desenrola a educação pública, o receituário de orientação dos projetos, dialoga pouco com essa realidade e, por isso, ficam nos processos de incentivo e de inspiração por intermédio de socialização de boas práticas, realizadas por meio do programa. Nesse aspecto, os problemas estruturais da educação brasileira são colocados como empecilhos e não como uma realidade que se precisa problematizar e se discutir.

Na fala do ex-coordenador, no ideário da Terceira Via, essa visão de inspiração, de estímulo a boas práticas fica expressa, como se não houvesse diferenças estruturais, históricas, ideológicas e conjunturais nos estabelecimentos de ensino. Dessa maneira, num olhar meritocrático, o programa não se envolve com escolas que apresentam maiores dificuldades, pois investe nas vencedoras, nas que apresentam projetos mais eficientes, na lógica do programa. Nesse direcionamento, a parceria fica em como as secretarias podem auxiliar o programa a ter mais êxito nas participações das

escolas e como pode disseminar a sua visão de sustentabilidade, tendo em conta que esses projetos são acompanhados periodicamente por consultores, cujo olhar compartilha com perspectivas mais pragmáticas, na transformação dos espaços da escola.

Levando em consideração que, embora seja um preceito da Terceira Via, de que a relação público/privado deva se dar de forma harmoniosa, num olhar que considere a construção de um caminho que tenha em perspectiva o bem comum, na realidade esses processos não são ausentes de conflitos, pois a sociedade não é harmoniosa e as relações nessas duas instâncias, acontecem sob a matriz de diversos interesses e influências que, muitas vezes, se contrapõem. Nesse aspecto, demonstrando como esses conflitos confrontam o ideário de concórdia, num processo em que a materialidade se choca com o que foi idealizado no novo ideário de sociabilidade da Terceira Via, a descrição abaixo demonstra exemplos desses conflitos, ilustrados a partir do referido programa.

Em 2012, no mesmo ano em que a Embraco apresentou o seu programa para a Secretaria em Florianópolis, a SED orientava diretrizes para as suas regionais, estando incluída em uma delas, a organização junto aos parceiros da sociedade civil que atuavam junto ao Estado, que estes deveriam assinar um compromisso em aderir à política da SED, tendo em conta que as diretrizes para as escolas, deveriam partir do órgão gestor da educação. Essa orientação foi encaminhada mediante a Comunicação Interna nº 077/2012, sob o título de “Constituição do NEA nas GEREDs e IEE. No item em que se listavam as atribuições do NEA GERED, a SED solicitou que as GEREDs articulassem com as instâncias governamentais e não governamentais, o firmamento de parceiras, por meio de um termo de adesão à política da SED. Nesse direcionamento, a GERED de Joinville, mobilizou os seus principais parceiros e nesse momento, também comunicou a Embraco, de que algumas mudanças ocorreriam, sendo uma delas, a forma e o acesso das instituições externas nas escolas. Essa orientação foi realizada verbalmente para a equipe do Prêmio Embraco de Ecologia, também oficializada por meio do Ofício nº 464/2012, que orientava sobre essa sistemática e solicitava que todo e qualquer contato com as escolas, deveriam ser realizados por meio da GERED, órgão responsável pelas ações da SED na regional de Joinville.

Essa mudança paradigmática modificou a forma com que se fazia o desenvolvimento do programa na escola, tendo em conta que os consultores da Embraco tinham livre acesso às escolas e aos profissionais dessas, na orientação acerca da execução do projeto. Além disso, as áreas de comunicação do programa, também realizavam contatos diretos e sistemáticos com as escolas que implantavam projetos vinculados ao programa, solicitando imagens e materiais de divulgação, para serem apresentados nos diversos canais de divulgação do Prêmio Embraco de Ecologia: jornal, blog, site. Sendo assim, com a nova sistemática, todo e qualquer contato dos consultores e empresas prestadoras de serviço do prêmio, deveriam entrar em contato com a GERED, que fazia a mediação com as escolas. Considerando que a consultoria da Embraco estava dentro do regulamento e esse trabalho teria continuidade nas escolas, a GERED solicitou que os consultores da Embraco encaminhassem para a GERED, um relatório mensal acerca do desenvolvimento das atividades deles nas escolas públicas envolvidas. Esse direcionamento não foi facilmente acolhido pela coordenação do programa, tendo em vista que a empresa já atuava dessa forma nas escolas públicas de Joinville, a mais de 20 anos, formato que ainda prevalece na rede municipal de

ensino.

Dessa maneira, a mudança de paradigma se assenta na gestão da educação ambiental, demarcando que dentro das escolas públicas estaduais, deve acontecer ancorada nas diretrizes do órgão gestor da educação pública catarinense, devendo as instituições privadas e do terceiro setor, se alinhar a essas perspectivas, conhecendo e atuando em conformidade com as diretrizes da Secretaria. Num processo comparativo dos horizontes da gestão pública e do projeto privado, o olhar da gestão da Secretaria está na ótica da universalidade, como direito de igualdade no atendimento aos alunos e às instituições de ensino da rede pública. Já o programa, se desenvolve sob o olhar da meritocracia e, por isso, promove a competição entre as escolas e entre as redes de ensino. O chamamento das secretarias para mobilizarem as escolas a participarem do programa, ocorre mais no intento de se obter dados que possam atestar o sucesso do programa. Isto porque, o número de escolas contempladas por ano é pequeno, abarcando atualmente apenas cinco escolas por ano letivo, sendo quatro na categoria Ação, recebendo cada uma o valor de oito mil reais e uma na categoria Transformação, recebendo o recurso de vinte e quatro mil reais, que deve ser diluído em dois anos de execução.

Em 2012, no momento de explanação da nova diretriz para a comunicação Embraco e escolas, a coordenadora da GERED sugeriu mudanças estruturais ao programa, que contemplassem a realidade de cada rede de ensino e terminasse com a competição entre as escolas. A sugestão tinha no horizonte, que os cinquenta e seis mil anuais disponibilizados ao programa, fossem divididos igualmente entre as redes de ensino estadual e municipal e a empresa, construísse com cada rede, conforme a realidade e peculiaridades de cada uma, uma ação de investimento que tivesse como finalidade, financiar processos relativos à gestão das secretarias, numa perspectiva de universalidade, criando metas em conjunto, que pudessem auxiliar em ações de melhoria nos ambientes, na infra-estrutura e na formação continuada. Essa proposta foi apresentada mais uma vez, no evento de lançamento do programa, que deu a palavra à coordenadora, para apresentar como o Estado poderia contribuir com o programa da Embraco. A apresentação da coordenadora se deu numa lógica inversa, apresentando sobre como o programa poderia auxiliar a gestão de educação ambiental na rede estadual da regional de Joinville.