

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Fernando Mendes Guerra

DIÁLOGO COMO CAMINHO PARA UMA NOVA
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DE
EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO
DE ANGRA DOS REIS

Rio de Janeiro

2008

FERNANDO MENDES GUERRA

O DIÁLOGO COMO CAMINHO PARA UMA NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
A EXPERIÊNCIA DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO
DE ANGRA DOS REIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro
2008

Guerra, Fernando Mendes.

O diálogo como caminho para uma nova organização curricular e para a efetivação da educação ambiental no Município de Angra dos Reis / Fernando Mendes Guerra.-- 2008.

205 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2008.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

1. Educação ambiental-teses. 2. Políticas públicas de educação. 3. Gestão democrática. 4. Projeto Político-Pedagógico. I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FERNANDO MENDES GUERRA

O DIÁLOGO COMO CAMINHO PARA UMA NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
A EXPERIÊNCIA DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO
DE ANGRA DOS REIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Presidente, Prof. Doutor Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

Mauro Guimarães. DSC.- (UFRRJ)

Lana Cláudia de Souza Fonseca. DSC. – (UFRRJ)

Aos meus pais, Alzira e Sebastião,
por todo o amor, carinho e dedicação
a minha formação como pessoa e
pela possibilidade de terem me dado
a oportunidade que eles próprios não
tiveram ao seu alcance. A minha mãe
pelo preconceito que sofreu como
emigrante, tendo sido obrigada a
abandonar a escola devido a
discriminação e ao meu pai que,
mesmo sem ter completado o Ensino
Fundamental, graças ao seu trabalho
me proporcionou uma qualidade de
vida que, se um filho tivesse, jamais
conseguiria oferecer a ele, como
professor que sou.

À minha querida irmã e aos meus
amados sobrinhos e afilhados Camila e
Antônio Carlos

A todo o cidadão brasileiro,
trabalhador, honesto e que,
historicamente, teve seus direitos
essenciais negados, mas que,
diariamente, ajuda a dar materialidade
a esta nação de forma ética e
ambientalmente responsável.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Luiz Carlos Paiva pelo incentivo para que eu retomasse o projeto do mestrado, interrompido pelo trabalho, pela paciência de acompanhar o processo e por compartilhar os momentos de tensão, cansaço e aflição, especialmente na fase final da dissertação.

Às minhas **GRANDES** amigas e irmãs, colaboradoras de todas as horas e todos os momentos Neli Paes Leme e Lana Fonseca, por todo apoio, paciência, revisões, aconselhamentos e desgaste físico envolvido nestas ações. Vocês foram fundamentais para que eu concluísse meu trabalho.

Ao meu orientador Prof. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, pelo seu trabalho como orientador, por sua amizade e por compreender as dificuldades enfrentadas por mim e por tantos outros brasileiros que enfrentam as dificuldades de compatibilizar uma grande carga de trabalho com os estudos.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ (PPGE-UFRJ), por sua disponibilidade e cordialidade em todos os momentos.

Aos companheiros do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade da UFRJ (LIEAS/UFRJ), por compreenderem as minhas ausências e por sempre me estimularem.

A todos os companheiros e companheiras que participaram da construção de um projeto de gestão democrática e de educação popular de qualidade para filhas, filhos e trabalhadores de Angra dos Reis. Entre eles a Prof^a. Conceição Rabha, Maria Elisa, Beth Bento, Leila Kessler, Raquel Benatti, Luiz Paiva, Claudia Nogueira, Beth Lage, Lana Fonseca, Sônia Souza, Ênio Serra, Rossana Papini, Marília Campos, Virgínia Oliveira, Jane, Neirobis Nagae, Antônio Gouveia, entre outros.

Muito obrigado

RESUMO

GUERRA, Fernando Mendes. O diálogo como caminho para uma nova organização curricular e para a efetivação da Educação Ambiental no Município de Angra dos Reis. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

A presente dissertação apresenta como tema/objeto de estudo a experiência desenvolvida no Município de Angra dos Reis, no período de 1989 a 2000, onde um forte movimento de democratização da gestão da cidade, culminou com a implementação de projetos político-pedagógicos, fundamentados em metodologias dialógicas. Nossa pesquisa representou um estudo de caso e metodologicamente a investigação se deu na forma de uma pesquisa documental, com elementos de pesquisa participante e, em relação ao desenvolvimento e organização do trabalho, primeiramente buscamos o apoio de um referencial teórico pautado nas perspectivas da teoria crítica e na dialética de Marx. A segunda etapa representou uma aproximação da educação ambiental, na contemporaneidade, através de um diálogo e um contraponto entre autores adeptos da disciplinarização e interdisciplinaridade; fechamos esta etapa buscando uma reflexão e identificação dos limites possibilidades das três mais significativas formas de inserção curricular da Educação ambiental na atualidade. A terceira etapa inicia um resgate do processo de implementação do Orçamento Participativo em Angra dos Reis pelo qual começamos a demonstrar as relações e os desdobramentos das políticas de democratização de Gestão da Cidade sobre as demais políticas públicas. Na etapa seguinte do trabalho, amparados em pesquisa documental, procuramos desvelar como o processo de Democratização da Cidade gerou a democratização do sistema municipal de ensino. Neste momento do trabalho, iniciamos a apresentação de uma clara vinculação entre o Programa de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação e o Projeto de Interdisciplinaridade via metodologia dialógica. Em relação aos resultados, foi possível constatar que a materialização de ações de educação ambiental continuadas, críticas e transformadoras, dificilmente são levadas a fim sem a viabilização de outras políticas públicas de educação, ou seja, sem uma clara vinculação com questões da educação global. Como exemplo desta relação, pudemos identificar as ligações diretas entre a democratização da gestão da cidade, a democratização do sistema de ensino, a valorização dos profissionais de educação, não apenas de professores, o movimento de reorientação curricular, a democratização da gestão escolar e de fortalecimento dos conselhos de escola e a autonomia dos projetos político-pedagógicos. Este processo que durou, aproximadamente, 12 anos, não se deu sem dificuldades. Estas se apresentam identificadas no texto, porém um olhar mais aprofundado nos mostra a viabilidade de projetos, verdadeiramente, preocupados com a qualidade da Gestão Pública e do Ensino Público.

Palavras-chave: Educação ambiental; Políticas públicas de educação; Gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico.

GUERRA, Fernando Mendes. The dialogue as a tool for a new curricular organization for effecting environmental education in the city of Angra dos Reis.

This present work aims to investigate the study of a experience developed in the city of Angra dos Reis in the period of 1989 to 2000. This period was important because the strong movement of democratization of the management of the city, resulting in the implementation of political and educational projects, based on dialogical methodologies. This research presents a case study. The work has used both written sources such as a documentary research – legal documents – and two interviews with teachers who participated actively in this historical process – we emphasize elements of action-research in this process. We organized and developed this work in four chapters. First chapter was based on the prospects of critical theory and the dialectic of Marx. The second chapter represented an approximation of environmental education in contemporary, through dialogue and a diferents point of views between authors and supporters of **disciplinarização** interdisciplinarity; closing this chapter seeking a reflection of the limits and possibilities identification of the three most significant forms of curriculum integration of environmental education at present. The third chapter brings the process of implementation of the “Participatory Budget” in Angra dos Reis. In this chapter we started to show relations and the developments of the policies of democratization for the management of city on other public policies. The fourth chapter was based on documentary research – legal documents – we trying to understanding how the city democratization process led the democratization of the municipal system of education. In this moment, we discovered a clear relation between the government Environmental Education Program and the Interdisciplinary Project using dialogic methodology. The analysis allowed the understanding that the materialization of continued, criticism and transformation Environmental Education actions are hardly taken to the end without the development of other public policies on education, that is, without a clear link with issues of global education. As an example of this relationship, we were able to identify the direct links between the democratization of the management of the city, the democratization of the education system, enhancing the value of professional education, not just for teachers, the movement curriculum reorientation, the democratization of school management and strengthening of school councils and the autonomy of political and educational projects. This process of approximately 12 years has not been without difficulties. Those difficulties have been identified in this work, however a closer look shows us the viability of projects, really concerned about the quality of public management and public education.

KEYWORDS: Environmental Education; Policies of public education; Democratic management; Politic and Education Project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A resignificação da vida profissional como fruto do encontro entre uma trajetória pessoal e um governo democrático	20
1.2 Justificativa	25
1.3 Objetivos.....	28
1.4 Formulação do problema.....	30
1.5 Metodologia	33
1.6 Desenvolvimento da pesquisa	38
2 TEORIA CRÍTICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	42
2.1 Teoria Crítica: o que orienta nossa perspectiva educativa e nosso modo de entender a educação ambiental	42
2.2 Currículo, o entendimento de seus processos e a efetivação de ações transformadoras	57
3 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REALIDADE PEDAGÓGICA OU UM DISCURSO EFETIVADO?.....	77
3.1 Panorama da inserção curricular da educação ambiental nas escolas e o tratamento dado ao tema	77

3.2 Organização curricular: disciplinaridade x interdisciplinaridade: um embate que deve levar em consideração apenas as condições objetivas da escola?.....82

3.3 Os limites e as possibilidades das diferentes formas de inserção curricular da educação ambiental93

4 ANGRA DOS REIS: O USO DO DIÁLOGO COMO PRINCIPAL FERRAMENTA PARA UMA NOVA GESTÃO PÚBLICA E PARA UMA NOVA CONSTRUÇÃO CURRICULAR.....104

4.1 A política de gestão da cidade como caminho para a democratização das políticas públicas locais104

4.2 A democratização e a participação como desdobramentos para uma nova organização curricular118

4.2.1 Movimento de reorientação curricular e sua relação com a Gestão Democrática120

4.3 A materialização de uma perspectiva dialógica na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis123

4.3.1 Reorientação curricular: o caminho para uma nova perspectiva educativa128

4.4 Projeto Interdisciplinaridade via abordagem dialógica132

4.4.1 Reorganização do espaço e do tempo escolar137

4.4.2 Rede temática: as relações da vida no cotidiano escolar142

**5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROJETO INTER: UM DIÁLOGO
CONSOLIDADOR DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....149**

5.1 Programa de Educação Ambiental: uma proposta participativa e integradora
.....151

5.2 Escola Municipal Professora Adelaide Figueira: um feliz encontro
entre uma metodologia dialógica e a educação ambiental158

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS173

REFERÊNCIAS.....181

ANEXOS.....187

ANEXO A – Principais termos e procedimentos usualmente adotados em reuniões,
assembléias e congressos.....188

ANEXO B – Dinâmica dos movimentos programáticos.....192

ANEXO C – Dinâmica metodológica do processo ensino-aprendizagem193

ANEXO D – Análise situacional e elementos gerais da estrutura social.....194

ANEXO E – Rede temática da Escola Municipal Professora Adelaide Figueira para o
período 1998-1999195

ANEXO F – Esquema de aula-guia (modelo 1)196

ANEXO G – Esquema de aula-guia (modelo 2)198

ANEXO H – Esquema de aula-guia (modelo 3)200

ANEXO I – Avaliação do PPP da escola através de atividade denominada – Exposição
do Projeto Pedagógico202

ANEXO J – Fotografias de reuniões com moradores, representantes de associações,
setores da Prefeitura e comparação entre a escola anterior ao trabalho de educação ambiental e
após a construção do prédio novo206

ANEXO K– Transcrição da entrevista com a Professora Conceição Rabha210

ANEXO L - Transcrição da entrevista com a Professora Maria Elisa214

1 INTRODUÇÃO

Apesar de termos a percepção de que a preocupação com o agravamento das questões socioambientais representa um fenômeno novo e homogêneo em toda a sociedade ela não o é e, como forma de resgatarmos essa história, poderíamos retroceder a longa data.

Inúmeros povos da Antigüidade, desde culturas orientais até aquelas que mais influenciaram no que somos hoje, como por exemplo, a cultura grega clássica, já apresentavam preocupações em relação às questões de meio ambiente que geraram profundas reflexões filosóficas sobre as relações ser humano-natureza (DIAS,1992, p. 20).

Apesar desta preocupação, o modo de vida da elite européia e a forma como os modelos de apropriação das bases naturais e de dominação sobre os grupos sociais, destituídos de bens materiais, de poder econômico e político se deram, contribuíram para o delineamento dos fatores fundantes ou estruturantes da crise socioambiental que foi tomando um caráter agudo com a expansão da cultura européia pelo mundo.

A busca por recursos naturais, na forma de materiais que atendessem às necessidades da nobreza daquelas nações, deu origem a um movimento de expansão dos impérios europeus pela Ásia, África e Américas que, se já não bastasse o extermínio de povos, culturas e o início de um processo secular de exploração e, em muitos casos de exaustão completa de recursos naturais, iniciou também um processo de difusão, como parte de sua própria cultura, de uma nova ciência e de um novo modo de produção do conhecimento e, conseqüentemente,

uma nova percepção e relação com o mundo, que se construía com advento da modernidade.

Esta nova Ciência, fundada naquele momento histórico a partir da produção intelectual de Galileu, Bacon e Descartes e, amalgamada ao conjunto de valores legitimados pelo cristianismo, desconstruiu a percepção de mundo orgânico¹, por uma percepção de mundo e de seres vivos como máquina.

Além disso, fundou um antropocentrismo focado em uma centralidade humana que desconsiderava as relações mútuas da existência e da vida, colocava no cerne do caminho para o conhecimento verdadeiro um racionalismo instrumental, objetificava a natureza e a legitimava em função de seu valor de uso. Neste processo, rompeu com toda e qualquer forma de tradição e buscou o entendimento dos fenômenos naturais através da disjunção e atomização da realidade, ou seja, ao se consolidar, através do paradigma mecanicista, esta nova ciência legitimou não somente um novo modo de pensar e de construir o conhecimento científico, mas um novo modelo orientador da percepção e do modo de agir das pessoas no e sobre o mundo. (GRÜN, 1996, p. 15-44).

Alicerçada neste novo modelo paradigmático, esta ciência possibilitou, no contexto das relações sociais que se configuravam nos períodos mercantil-expansionista e capitalista, a partir da Idade Moderna, o crescimento das cidades e o incremento da revolução industrial, gerando sérios problemas socioambientais e acentuando ainda mais a assimetria de forças entre o capital e o trabalho. A percepção destes problemas estimulou uma maior reflexão, especialmente a partir

¹ Esta percepção está presente na concepção Organísmica, construída a partir das formulações de Aristóteles. Segundo a concepção Aristotélica, a natureza era vista como algo animado, vivo e espiritual. Uma natureza de cores, sons, cheiros, toques e, conseqüentemente, apreendida a partir de padrões qualitativos. Onde o conhecimento antigo era valorizado e havia um diálogo entre vida e ciência (GRÜN, 1996, p. 26-29)

do séc. XIX. Vários autores iniciaram uma produção literária² apontando uma preocupação real com as relações que se estabeleciam entre os seres humanos e os demais seres vivos e em relação ao uso dos recursos naturais, apontando para a necessidade de se construir como consequência de uma nova postura ética, uma mudança radical de orientação em relação à interface sociedade-natureza³ (DIAS, 1994, p. 20).

Logo, a percepção de uma crise ecológica representa um fato que nos acompanha há um tempo considerável, que vai apenas ganhando contornos e formatos de enfrentamentos diferenciados a partir das diferentes percepções, concepções e posições políticas dos diversos grupos e movimentos sociais que, de uma forma mais ou menos organizada, buscaram mitigar os gravíssimos impactos sócioambientais produzidos neste curto tempo geológico em que a humanidade se autopromulgou como espécie dominante. A consciência desta crise e o crescimento e a organização dos diferentes movimentos sociais, que cada vez mais fazem a ligação entre questões de natureza política, bélica, de direitos civis/ humanos e os excessos cometidos em relação ao meio ambiente, se desdobraram na organização de diferentes fóruns, em diferentes instâncias, que colocaram as questões ambientais como tema de destaque ou central e não mais como uma questão que quase sempre era citada perifericamente.

Porém, para fins de atendimento aos objetivos do trabalho nos reportaremos ao ano de 1965 quando pela primeira vez, na Universidade de Keele, no Reino Unido surgiu a denominação de educação ambiental (LOUREIRO, 2004,

² Como parte desta produção podemos destacar: **Evidências sobre o lugar do homem na natureza**, de Thomas Huxley (1863); **O Homem e a natureza**, de George P. Marsh.; **Primavera silenciosa** de Rachel Carson entre tantos outros (DIAS, 1994, p. 20-21)

³ Para um maior aprofundamento buscar GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996; CASANOVA, Pablo Gonzalez. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo : Boitempo Ed., 2006.

69) para a dimensão da educação que deveria, explicitamente e objetivamente, se preocupar, com a inserção deste novo campo do conhecimento em todos os segmentos sociais⁴.

Construiu-se, a partir deste momento histórico, uma trajetória carregada de tensões, como acontece em qualquer campo do conhecimento em que diferentes concepções, premissas e perspectivas pedagógicas buscam sua afirmação e consolidação, especialmente no caso da educação ambiental, que sofre a influência das tensões que se efetivam tanto no campo da educação como no movimento ambientalista. O ambiental, constituinte vertebrador deste movimento, é perpassado por uma diversidade de interesses e projetos sociais que constituem um extenso conjunto de orientações que caracterizam as divisões presentes nos movimentos ecológicos “(materialismo, pós-materialismo, ecologia profunda, realismo/ambientalismo, socioambientalismo etc)” (CARVALHO apud QUINTAS, 2002, p. 42).

O encontro destes dois campos, educação e ambientalismo, na educação ambiental, deu origem a um largo espectro de interpretações e propostas caracterizadas pela multiplicidade ou heterogeneidade, assim apresentada por (CARVALHO apud LOUREIRO, 2004, p. 69):

[...] A educação ambiental deve ser vista como uma miríade complexa constituída por sujeitos ecológicos com visões paradigmáticas de natureza e sociedade, numa rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo.[...]

⁴ - Entre os diversos encontros que envolveram milhares de pessoas em todo o mundo e que possibilitaram um movimento crescente de reflexão, construção teórica e metodológica sobre educação ambiental, podemos citar: A Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano - Estocolmo, 1972, Seminário Internacional de Educação Ambiental – Belgrado, 1975, Taller Subregional de Educación Ambiental para a Educación Secundária – Chosica, Peru, 1976, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental – Tbilisi/Geórgia, 1977, a Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, paralela à Conferência Oficial na Rio 92 (LOUREIRO, 2004, p. 69-73)

Podemos afirmar que este encontro do multifacetado ambientalismo, com a complexidade do mundo da educação, na educação ambiental, construiu uma nova torrente, mais fluida, que foi, paulatinamente, em face da percepção do agravamento das questões socioambientais, se fazendo presente nos diferentes segmentos e setores da sociedade, em especial no ensino formal, via iniciativas individuais de educadores, ou mesmo através de orientações curriculares.

Portadora de uma “juventude” que lhe possibilitava a abertura de espaços para novas experiências e composições, esta nova torrente, vem construindo seu arcabouço teórico incorporando visões, perspectivas e concepções próprias da educação, que definem expectativas e constroem perspectivas, muitas vezes, dentro de uma lógica de ensino-aprendizagem pautada na simples acumulação do conhecimento e dentro de uma lógica de escola messiânica. (CORTELLA, 2004, p. 134).

Quando voltamos o nosso olhar para o passado ou quando o estendemos para nossa realidade cotidiana, perceberemos que, geralmente, as nossas propostas de ações consideradas “transformadoras” e capazes de mudar a realidade são pensadas e buscadas via processos educativos, em especial através do processo de escolarização, via de regra, como já dissemos, pela acumulação de conhecimentos, ainda dentro de uma perspectiva de educação “bancária” (FREIRE, 2005, p. 66) e “redentora” que traz em si a idéia de que o acesso e a acumulação de informações são, por si só, os caminhos mais eficientes para a execução das mudanças pretendidas. E ainda mais, partindo da lógica de que apenas a informação acumulada durante a vida escolar é capaz de gerar as mudanças necessárias para alterarmos as relações sociedade e natureza, mudanças essas

que contribuiriam para a construção de um modelo mais saudável e sustentável⁵ de interface entre natureza e cultura/sociedade.

Dentro desta perspectiva, de escola salvadora e acumuladora de conhecimentos, caberia à educação ambiental a responsabilidade de operar essas mudanças, tanto no âmbito cognitivo, quanto na proposição de iniciativas e ações. Mudanças estas que, muitas vezes acabam se materializando com certo descolamento do processo educativo como um todo e da ausência de uma percepção crítica de como as forças mantenedoras dos processos de reprodução social e da implementação de políticas de educação conservadoras atravessam as ações educativas, forjando o seu modo de operar, inclusive em relação às ações de educação ambiental que se processam no cotidiano escolar.

Porém, apesar dos problemas comumente observados, há uma inserção crescente da educação ambiental no cotidiano escolar e, diríamos mais, também em diversos outros campos de atividades humanas, o que amplia as possibilidades de discussões teóricas e alternativas práticas

Segundo pesquisas recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), no Censo Escolar 2004 (BRASIL apud VEIGA, 2005, p. 12), aproximadamente 71,7% dos alunos do ensino fundamental trabalham a temática ambiental/educação ambiental. Mas, apesar desses resultados expressivos, temos constatado que o número de projetos e ações consideradas exitosas, duradouras e com efetiva capacidade de reorientação curricular⁶, bem

⁵ A sustentabilidade a qual nos referimos no texto não diz respeito apenas à sustentabilidade ambiental ou econômica, como mais comumente percebida e entendida dentro de grupos que têm suas perspectivas fundadas em um modelo capitalista e em uma relação objetificadora e utilitarista da natureza, mas uma sustentabilidade que atravessa todas as dimensões de sociabilização, como nas relações de trabalho, cultural, saúde pública, habitação etc.

⁶ Consideramos que uma ação pedagógica possui efetiva capacidade de reorientação curricular quando além de trazer/construir novos elementos, em nível cognitivo, para a compreensão de um fenômeno ou questão socioambiental ou de aprofundamento em relação aos conhecimentos das disciplinas ou áreas de ensino, é também capaz de alterar as relações de poder, tornando-as mais simétricas e horizontalizadas, o tipo de

como de intervenção na realidade socioambiental, ainda deixa muito a desejar. Guimarães (2004, p. 120) a partir de pesquisa realizada para sua tese de Doutorado, cita que, de um modo geral, as ações ou projetos de educação ambiental nas escolas ainda se encontram muito fragilizadas, independente do evidente empenho dos professores em dar concretude a esta dimensão da educação. Para Guimarães (2004, p. 120), este fato é conseqüente de uma visão fragmentária denominada por Morin de *paradigma da disjunção* (MORIN apud GUIMARÃES, 2004, p. 37) que tem levado ao desenvolvimento “*de ações de educação ambiental isoladas, voltadas para o comportamento de cada indivíduo (aluno), descontextualizada da realidade sócioambiental e do próprio projeto político-pedagógico da escola*”.

E, independente de termos clareza de que as ações da escola, sozinhas, não conseguem dar conta da complexidade que envolvem os problemas socioambientais, pois estes necessitam de um conjunto de políticas públicas eficientes para a sua resolução, percebemos que a contribuição que a escola pode oferecer a este processo acaba ficando aquém das potencialidades que ela possui como uma das mais importantes instituições sociais.

As dificuldades relacionadas com a implementação de projetos e ações curriculares mais críticas⁷ e continuadas de educação ambiental, estão relacionadas aos contextos históricos que trazem em si questões ligadas às perspectivas curriculares, à condução da gestão escolar, aos processos de formação inicial e

participação dos diferentes atores e/ou segmentos envolvidos com o cotidiano escolar, contribuir para a democratização da gestão, bem como para a identificação de temas e questões que sejam verdadeiramente significativos e geradores de iniciativas e de mobilização para o enfrentamento de questões socioambientais vivenciadas pelas comunidades.

⁷ A criticidade a qual nos referimos está vinculada à teoria crítica e à educação ambiental a ela relacionada. Segundo Loureiro (2007, p.1) “por ser uma prática social, tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura do mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece que nos relacionamos com a natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criam na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc”)

continuada e, conseqüentemente, às políticas públicas de educação ambiental materializadas nos diferentes níveis de formação escolar. Se estas questões não podem ser pensadas nem enfrentadas em conjunto em face das suas amplitudes e complexidades, precisamos, então, recortá-las para melhor entendê-las, relacionalmente, para que possamos construir perspectivas político/pedagógicas – metodológicas/didáticas – de educação ambiental que nos permitam superar o enfoque acrítico, pontual e tradicionalmente ligado a datas ou eventos comemorativos, tais como: dia do meio ambiente, da árvore, da água, da Terra etc., que ainda hoje observamos em um número significativo de ações de educação ambiental.

Diante deste quadro, essa pesquisa tem como foco a busca, a sistematização e a apresentação de uma experiência de política de gestão de um município, que se desdobrou sobre as políticas públicas de educação, as quais se refletiram sobre as perspectivas e possibilidades de materialização da educação ambiental, através de novas propostas curriculares e metodológicas de ação pedagógica, no município de Angra dos Reis, no período de 1989 a 2000, tal como detalharemos adiante.

Este recorte na história da condução das políticas de gestão da cidade e das políticas de educação no referido município, se deve ao fato de que, em conseqüência da democratização da gestão da cidade, houve um processo de democratização do sistema de ensino que trouxe por conseqüência uma mudança completa da forma como se fazia educação e como foram construídos os projetos político-pedagógicos com reflexos significativos para a qualidade do ensino e para a inserção da educação ambiental.

1.1 A RESIGNIFICAÇÃO DA VIDA PROFISSIONAL COMO FRUTO DO ENCONTRO ENTRE UMA TRAJETÓRIA PESSOAL E UM GOVERNO DEMOCRÁTICO

Biólogo, como a maior parte dos profissionais recém saídos da universidade, trazia como herança de minha escolaridade, que privilegiara a acumulação e a compartimentação do conhecimento, uma prática pedagógica reprodutora e completamente descolada do contexto social e político, fortemente ancorada em uma visão biologicista de mundo.

Após alguns anos de exercício docente, sentia-me incomodado com a prática conservadora dominante em nossas escolas e começava a me preocupar, de forma cada vez mais intensa, com as questões ambientais que, a cada dia, se tornavam mais agudas e necessárias nos conteúdos de minhas aulas, para uma melhor compreensão da realidade socioambiental e das implicações do nosso modo de vida sobre os sistemas ambientais.

Percebendo que esse modelo tradicional e conservador de educação, pelo qual eu havia passado e que vinha reproduzindo, não conseguia dar conta das novas questões socioambientais que o mundo, não os currículos oficiais, trazia para minha sala de aula, iniciei um processo de aprofundamento teórico, através de cursos de especialização, que me possibilitassem a construção de uma perspectiva mais crítica e pedagogicamente mais democrática, criativa e vinculada à realidade dos educandos e de suas comunidades. Nesta fase, a educação ambiental já fazia parte de minha vida de tal forma que mudava, definitivamente, meu modo de ser, reorientando, inclusive, minhas opções profissionais.

Porém, apesar desse caminho de aprofundamento teórico me trazer novos elementos para a uma melhor compreensão da crise socioambiental, ainda faltava uma clara vinculação entre esta crise e elementos constitutivos do campo da educação, que representavam lacunas em minha formação e que, independente de meus desejos de mudança, ainda me atavam a um modelo pedagógico que pouco contribuía para uma práxis educativa, verdadeiramente crítica, emancipatória e democrática.

Um fato ocorrido no ano de 1989, o concurso para o magistério público do Município de Angra dos Reis, representou a possibilidade de encontro entre minhas ansiedades e limitações em relação à construção de novas perspectivas pedagógicas e de educação ambiental, com o exercício de uma nova proposta curricular, oriunda da consolidação de uma política pública de educação que nasceu da viabilização de uma proposta de gestão democrática/popular de uma cidade.

Administrada pelo Partido dos Trabalhadores, eleito em 1989, a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, através da Secretaria Municipal de Educação, iniciou um processo de democratização da gestão, de investimento na formação dos profissionais de educação e de valorização salarial, que promoveu uma verdadeira aeração e renovação em relação a praticamente tudo que se fazia em educação, até aquele momento no município.

Essa proposta nasceu como parte do desejo e do compromisso social de se construir políticas públicas de educação que atendessem às necessidades e anseios de uma camada da população que, sistematicamente, não teve sua história, seu cotidiano e sua participação garantidos nos fazeres da escola.

Essas políticas públicas geraram um movimento participativo, vivo, gerador de motivação e mobilização em relação à construção de projetos político-

pedagógicos autônomos. Estes projetos, que envolviam as comunidades em suas diversas fases de construção, vieram ao encontro de meus anseios e representou a possibilidade de materialização de uma proposta pedagógica que se coadunava com as minhas perspectivas de uma educação nascida das necessidades e realidades vividas pelas comunidades e não de conceitos, valores, temas e conteúdos apresentados em programas curriculares nascidos em gabinetes e implementados a partir de conteúdos propostos em livros didáticos, que até hoje continuam a reforçar a compartimentação do conhecimento e a excluir-nos da concretude de nosso ambiente imediato.

Essa possibilidade educativa foi construída em consonância com a política de gestão da cidade, que tinha como eixo condutor o Orçamento Participativo e, como consequência, a participação popular e a socialização do poder de decisão. Dentro dessa lógica, a escola deveria incorporar a perspectiva de implementação e consolidação de práticas mais democráticas, iniciando pela revisão da forma como ela mesma e também o próprio sistema educacional eram organizados.

Essa lógica se materializava também em relação à construção do conhecimento, buscando o diálogo entre a experiência social, cognitiva, afetiva e cultural do aluno com o conhecimento historicamente produzido, de forma a superar a tradicional dicotomia entre o conhecimento que a escola considera válido e a realidade socioambiental vivida pelo aluno/comunidade, gerando com isso uma perspectiva mobilizadora e desocultadora de verdades (FREIRE, 1997. p. 110-111).

Tal processo, que envolvia a rede municipal de ensino, teve como eixo orientador o que foi chamado de Movimento de Reorientação Curricular (MRC). O MRC apontava para a construção de projetos político-pedagógicos (PPPs) fundamentados em metodologia interdisciplinar, via abordagem temática. Esta

proposta pedagógica procurava romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania, observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local, reflexo de seu respectivo e amplo contexto sócio-histórico, quanto o próprio processo ensino/aprendizagem proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico.

Completamente imerso neste processo e envolvido na construção do projeto político-pedagógico de minha unidade escolar, a cada novo encontro de formação, íamos nos apropriando das ferramentas que materializariam a articulação dos conhecimentos das áreas com o tema gerador ou com a proposta orientadora da ação pedagógica daquele respectivo grupo-escola⁸. Em muitas de nossas unidades escolares essa ferramenta foi denominada de Rede Temática. Através da rede, era feita a análise das relações ligadas ao tema e, conseqüentemente, a seleção e articulação dos conhecimentos necessários à sua compreensão e superação das questões que limitavam o seu entendimento.

Cabe destacar que nem todas as unidades escolares seguiam esta orientação metodológica - metodologia dialógica via rede temática -, visto que um dos eixos orientadores da Secretaria Municipal de Educação era a gestão democrática e, conseqüentemente, a autonomia do grupo-escola para a construção do projeto político-pedagógico que melhor se adequasse a sua realidade pedagógica e ao perfil da comunidade e dos profissionais de educação.

A partir de maio de 1995, passei a integrar um grupo multidisciplinar formado por técnicos das Secretarias de Educação, Saúde, Agricultura e Pesca, Planejamento (através da Divisão de meio Ambiente) e Coordenadoria de Saneamento que tinha por meta realizar uma pesquisa junto aos professores da

⁸ A denominação grupo-escola era utilizada pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, que acompanhavam os projetos das escolas, para identificar o conjunto de atores diretamente envolvidos nas discussões e ações dos PPPs das unidades escolares.

Rede Municipal de Ensino com o objetivo de levantar elementos para a elaboração de um Programa de educação ambiental, que se tornaria o principal instrumento de construção e implementação de uma Política Municipal de Educação Ambiental.

Neste período, passei a coordenar o referido programa e iniciamos um movimento que trouxesse novos elementos para que os professores reconstruíssem e resignificassem sua ação de educação ambiental dentro desta nova perspectiva curricular; ou seja, que os projetos de educação ambiental fossem construídos a partir de metodologias participativas, envolvendo as comunidades, a partir da construção de projetos político-pedagógicos.

Inicialmente, respeitando o movimento próprio das unidades escolares, as ações de educação ambiental iam ganhando corpo se inserindo nos projetos em andamento e, paulatinamente, contribuindo para um movimento de reorientação curricular na escola. Com o passar do tempo, à medida que o grupo-escola se tornava mais seguro, iniciávamos um diálogo com o grupo de coordenadores da Secretaria de Educação, mais diretamente envolvido com os projetos que seguiam uma metodologia dialógica com a identificação de temas geradores e a construção de redes temáticas. Esse trabalho de acompanhamento e assessoria à construção de projetos de educação ambiental nas escolas da Rede Municipal de ensino de Angra dos Reis durou de 1995 a 2000.

Buscamos, a partir do resgate, da análise, da sistematização dessa experiência e da identificação de elementos que possibilitem a pavimentação, a consolidação de uma ação pedagógica em educação ambiental que permita a superação da falta de continuidade, da reduzida perspectiva crítica e das limitadas ações interdisciplinares e de reorientação curricular que as propostas de educação ambiental trazem. Pretendemos contribuir para essa superação, através da

pesquisa dos elementos que possibilitaram a viabilização e a efetivação de projetos político-pedagógicos, construindo uma clara vinculação entre as ações que se efetivaram nas escolas e as Políticas Públicas Municipais de gestão da cidade e de educação postas em prática no Município de Angra dos Reis, no período correspondente à gestão do Partido dos Trabalhadores.

1.2 Justificativa

Uma observação mais atenta sobre o estado da arte em educação ambiental e, em especial, sobre a sua inserção no ensino formal, dentro de uma perspectiva crítica, interdisciplinar e continuada, evidencia que esta empreitada ainda representa um desafio de difícil materialização.

Temos percebido que, independente dos enunciados e dos conteúdos dos diferentes documentos curriculares⁹, bem como das diretrizes presentes nas mais recentes leis que orientam as ações de educação ambiental¹⁰, que a transferência das propostas presentes nestes textos e/ou documentos para a realidade pedagógica cotidiana tem dificuldades em ganhar concretude.

Pesquisas recentes realizadas pelo Ministério da Educação em parceria com diversas instituições¹¹, nos mostram que não nos encontramos paralisados diante das distintas variáveis/questões que dificultam a inserção efetiva desta dimensão educativa na ação pedagógica. O Censo escolar de 2004 nos apresentou um nível

⁹ BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1977.,

BRASIL. MEC. **Parâmetros em ação** : meio ambiente na escola. Brasília, 2001, entre outros.

¹⁰ BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 de abril de 1999.

¹¹ - Além do Censo escolar de 2001 e 2004, onde os dados referentes à educação ambiental foram analisados e publicados pelo INEP, através de um sumário executivo na Série textos para discussão, em 2005, com o seguinte título: **Um retrato da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro** : o percurso de um processo acelerado, podemos citar também a complementação da pesquisa anteriormente citada, de natureza quantitativa, por uma segunda fase, de natureza qualitativa, que teve por objetivo analisar as ações denominadas como educação ambiental efetivadas pelas escolas anteriormente pesquisadas e que foi denominada: **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Publicada em dezembro de 2006.

surpreendente de escolas que incorporaram à sua rotina pedagógica a educação ambiental, dando-lhe diferentes tratamentos (projetos, inserção temática e disciplina) (BRASIL apud VEIGA, 2005, p. 15). Porém, parece-nos que identificar as diferentes formas de tratamento ou a qualidade do trabalho feito em cada uma destas experiências pedagógicas, sem um efetivo aprofundamento em questões que envolvem a educação como um todo, como por exemplo, as políticas públicas relacionadas com a gestão escolar, com uma perspectiva curricular dialógica e com a formação dos profissionais de educação, não conseguirão nos fazer superar a árdua tarefa de tornarmos críticas e cotidianas as ações de educação ambiental no âmbito escolar.

Apesar dos significativos níveis de incorporação da educação ambiental às ações educativas das escolas, as formas pontual e eventual como as ações de educação ambiental ainda se materializam nos apontam para uma necessária e urgente ampliação da perspectiva político-pedagógica dada a esta dimensão da educação.

Percebe-se que há ainda pouca clareza em relação às diferenças entre atividades em educação ambiental, ou seja, semana do meio ambiente, dia da árvore, aquecimento global entre outras datas, e ações mais estruturantes e densas, que buscam a construção de relações concretas entre as principais questões socioambientais hoje experienciadas e as discussões de poder, em todas as suas dimensões, especialmente, no campo econômico e político por exemplo. (CAVALCANTE apud BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 122).

Ainda encontramos um universo significativo de educadores e, conseqüentemente, de unidades escolares que optam pela eleição de temas bimestrais, vinculados a datas ou eventos, que, dificilmente, conseguem ser

trabalhados com o aprofundamento e com a criticidade necessárias em função do curto período que um bimestre representa, além do próprio modelo de organização e articulação entre as áreas de conhecimento que muito dificultam o trabalho pedagógico como um todo.

Consideramos que a maior presença de um formato conservador e pontual da educação ambiental nas escolas do Brasil não representa um ato de “sabotagem” ou de “má intenção” dos profissionais de educação, mas sim, o resultado de uma conjunção de fatores ligados a um contexto mais amplo, que se amalgamam dando origem a um conjunto de forças que orientam as políticas públicas sociais, inclusive as de educação, que dão forma e conteúdo aos diferentes processos de formação permanente, de orientação curricular e de gestão dos espaços públicos, inclusive a escola.

O fato de ainda prevalecer este modelo conservador de educação e, conseqüentemente, de educação ambiental, não significa a ausência de experiências inovadoras, críticas e facilitadoras da viabilização de movimentos educativos emancipatórios e empoderadores de diferentes atores sociais que vislumbram, a partir dessa experiência, a perspectiva de uma verdadeira ação cidadã em relação à construção de seus projetos de vida, bem como de sua responsabilidade em relação às questões socioambientais que hoje temos que enfrentar. Logo, identificar as experiências que conseguiram superar as restrições e limitações que vêm, historicamente, dificultando a construção de iniciativas pedagógicas verdadeiramente críticas e emancipatórias em educação ambiental representa um passo significativo para a pavimentação de um caminho que conduza a consolidação da educação ambiental no ensino formal.

Assim sendo, consideramos como uma contribuição significativa para esta questão uma necessária reflexão sobre as relações entre as políticas de Gestão das Cidades e as Políticas Públicas de Educação, implementadas nos sistemas de ensino, tendo como modelo a experiência do Município de Angra dos Reis, no período de 1989 a 2000, para uma efetiva materialização da educação ambiental como componente essencial das ações pedagógicas que se efetivam no cotidiano escolar.

Acreditamos que outra contribuição de nossa pesquisa para a consolidação da educação ambiental no ensino formal esteja na apresentação de uma experiência pedagógica (didático-metodológica) continuada, com duração de aproximadamente 12 anos, o que representa uma condição rara no cenário educacional brasileiro, construída a partir de um movimento de reorientação curricular que se fundamentou na construção de redes temáticas e de uma programação curricular dialógica.

1.3 Objetivos

- Geral

Investigar a inserção da educação ambiental no currículo escolar, tendo por referência a experiência realizada no Município de Angra dos Reis, no período de 1989 a 2000, considerando para isso a relação entre políticas de Gestão e políticas de Educação¹².

- Específicos

- Resgatar e sistematizar uma experiência de educação ambiental baseada em metodologia dialógica e construção de redes temáticas como contribuição à discussão de suas modalidades e possibilidades na escola;

¹² - Gostaríamos de destacar que outras pesquisas realizadas também se dedicaram a este período de gestão do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, abordando outras questões referentes a esta gestão local. Tais pesquisas se transformaram em dissertações e teses apresentadas por mestrandos e doutorandos dos Programas Pós-Graduação das Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

- construir relações e implicações entre o modelo de gestão de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e a implementação de projetos político-pedagógicos que tiveram a educação ambiental como eixo orientador;
- investigar e comparar a importância e os fatores que dificultaram ou facilitaram a implementação de ações de educação ambiental na Rede Municipal de ensino de Angra dos Reis.

1.4 Formulação do problema

A história recente da educação ambiental formal no Brasil vem evidenciando avanços institucionais que podemos considerar como significativos. Não são poucos os documentos curriculares e os dispositivos legais que objetivam a inserção desta dimensão da educação no currículo escolar e, como desdobramento, nos projetos escolares e ações comunitárias. Ações essas que ganhariam concretude graças à transposição ou socialização dos novos conhecimentos, princípios e valores que se materializariam no cotidiano das pessoas através de uma provável resignificação das relações ser humano/cultura e natureza.

Porém, apesar deste avanço institucional, temos observado uma significativa dificuldade em tornar real e efetiva esta dimensão da educação no cotidiano escolar. Como já dito anteriormente, um número significativo de ações, ditas de educação ambiental, não chega a se constituir, verdadeiramente, como projetos coletivos, críticos, interdisciplinares e com real capacidade reorientação curricular.

Mesmo quando muitas dessas práticas se fundamentam em orientações/recomendações de documentos formais, em relação à estratégia metodológica para a ação pedagógica em educação ambiental, como por exemplo: a resolução de problemas ambientais locais¹³, acabamos muitas vezes por presenciar um pragmatismo, acompanhado de um certo voluntarismo, que se materializa na consecução de atividades ou de iniciativas que envolvem a resolução de problemas concretos das comunidades. Ações estas que se efetivam sem uma

¹³ - A Conferência de Tbilisi, realizada na ex-URSS, em 1977, que representa um marco conceitual para a educação ambiental, bem como alguns anos mais tarde a própria UNESCO (1985) apontam como orientação metodológica a resolução de problemas ambientais locais. Tal recomendação tem como objetivo fugir das práticas pedagógicas descontextualizadas e desmobilizadoras que se agregam à discussão de problemas globais que se apresentam distantes da realidade vivida e de possibilitar a percepção da capacidade de cada indivíduo de transformar a realidade por ele vivida, a partir da sua participação em movimentos coletivos que influenciarão na definição estratégias ou caminhos que superarão as condições que limitam o seu bem-estar. (LAYRARGUES, 1999, p. 133).

problematização e superação das limitações de entendimento do conjunto de fatores que estão no cerne da questão geradora do problema que, temporariamente, parece solucionado.

Esse pragmatismo, que se caracteriza, segundo Layrargues (1999, p. 135), como atividade-fim e, apesar de algumas vezes apresentar um resultado concreto em relação a uma questão premente, como, por exemplo, o problema do acúmulo de lixo em determinada área, corre um sério risco de não se desdobrar, criticamente, na ação pedagógica, ou em um movimento mais denso de reorientação curricular. Além disso, dentro desta perspectiva, *não possibilita a compreensão da complexa inter-relação dos componentes político-econômicos e sócio-culturais da questão ambiental.* (LAYRARGUES, 1999, p. 136). Essa lógica está pautada em uma perspectiva curricular que tende a definir fundamentalmente que conteúdos e habilidades precisam ser trabalhados para aquele determinado fim, sendo portadora de uma compreensão de currículo como produto. (ALVES, 2002, p. 41).

Podemos então nos perguntar: se temos diversos dispositivos legais e orientações curriculares garantindo a presença da educação ambiental, e até a obrigatoriedade em determinados níveis de formação, apontando inclusive orientações metodológicas e didáticas¹⁴ para o tratamento dado ao tema Meio Ambiente, bem como destacando a importância dessa dimensão da educação em face da séria crise socioambiental vivida atualmente, seria a não assimilação dessas orientações fatores preponderantes para a consolidação da educação ambiental no cotidiano escolar?

¹⁴ - Como, por exemplo: o planejamento dialógico, a perspectiva de complexidade que o tema meio ambiente traz em si, a interdisciplinaridade e a transversalidade entre outros.

Estaria essa dificuldade de realização continuada e crítica da educação ambiental na ação pedagógica, fundamentalmente, vinculada a uma “falha” no “metabolismo” escolar/pedagógico¹⁵?

Focar nas questões de natureza metodológico-didáticas, vinculadas ao tratamento dado ao tema, sem uma percepção mais ampla do processo educativo como um todo, não estaria ofuscando e prejudicando o nosso entendimento das variáveis mais significativas para a inserção curricular da educação ambiental no ensino fundamental?

É possível construirmos ações de educação ambiental continuadas, sem uma clara vinculação a outras políticas públicas mais amplas, como por exemplo, as de gestão das cidades?

E ainda, de que forma experiências pedagógicas fundamentadas em perspectivas dialógicas poderiam agregar qualidade ao trabalho de educação ambiental modificando o caráter pontual e efêmero observado em grande número de experiências escolares?

Essas indagações, certamente, nos remetem a uma necessária pesquisa e reflexão sobre questões que não podemos prescindir para melhor compreendermos e pavimentarmos os caminhos de consolidação da educação ambiental no ensino formal. E, essa busca, certamente exige um olhar mais sensível e atento às experiências que conseguiram minimizar e, em até muitos casos, superar os entraves que vêm dificultando uma inserção curricular da educação ambiental de forma mais vibrante e visceral.

¹⁵ - Estamos denominando de falha no “metabolismo” escolar/pedagógico processos que se estabelecem no interior da escola e que trazem dificuldades não apenas para a inserção da educação ambiental, mas também para o trabalho pedagógico como um todo. Como exemplo, a não assimilação por parte dos educadores dos conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade, especialmente sob a influência do cristalizado processo de disciplinarização, a carência de recursos técnicos facilitadores do trabalho pedagógico, as dificuldades de dialogar, articular e interagir os diferentes segmentos escolares entre si e estes com as comunidades, as hierarquias ainda presentes nos espaços escolares entre outros.

1.5 Metodologia

A construção deste projeto coletivo se deu através de um movimento que envolveu utopias, iniciativas políticas coletivas e pessoais, participação popular, mobilização, formação continuada, responsabilidade social, doação pessoal e perseverança na busca de um projeto de educação que levasse à autonomia e a um envolvimento comunitário mais crítico e co-responsável pelos caminhos pedagógicos que cada unidade escolar pavimentou, no intervalo de tempo em que esse município do litoral do Rio de Janeiro ficou sob a gestão de um governo popular.

Esta história e as experiências pedagógicas aí construídas, certamente foram tecidas a partir de um conjunto de inter-relações que envolveram razão, ações e emoções dando origem a uma trama tão complexa que para compreendê-la, desvelá-la e traduzi-la só poderíamos optar por uma orientação metodológica que tivesse cunho qualitativo.

Buscamos a pesquisa qualitativa para descrever, compreender e analisar o nosso objeto de estudo, pois não nos caberia enumerar ou medir eventos, utilizar apenas instrumental estatístico para análise de dados ou utilizar abordagens experimentais, visto que a experiência posta a cabo no município de Angra dos Reis, representa um construto fruto de um conjunto de relações interpessoais e de movimentos sociais que trazem em si uma perspectiva política dotada de uma profunda capacidade de transformação das ações dos indivíduos nos seus diferentes espaços de vida.

Neves (1996, p. 1) destaca que a opção pela pesquisa qualitativa nos proporciona um corte temporal-espacial do fenômeno que buscamos pesquisar, definindo o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolve, isto é, o seu

território, de forma a facilitar o caráter descritivo e o desvelamento do significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

Entre as diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa, optaremos pelo estudo de caso. Esta opção se deve ao fato de que o estudo de caso oferece, para um exame detalhado de um ambiente, de uma instituição e seus processos, de um sujeito ou de uma situação em particular, a possibilidade de melhor compreender como e porque determinados fenômenos se materializam. (NEVES, 1996, p. 3).

Yin (2005, p. 20) destaca a possibilidade que o estudo de caso oferece para a compreensão de fenômenos sociais complexos, permitindo ainda a preservação das características holísticas e significativas da vida real, como por exemplo: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos.

Yin (2005, p. 29) chama a atenção para o fato de que equivocadamente alguns pesquisadores acreditam que o estudo de caso ofereça pouca base para generalizações científicas. Entretanto, segundo o mesmo autor, os estudos de casos são generalizáveis a proposições teóricas. O autor considera que:

[...] Nesse sentido o estudo de caso, como experimento não representa uma “amostragem”, e ao fazer isso, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar freqüências (generalizações estatísticas [...]) [...] o seu objetivo é fazer uma análise “generalizante” e não particularizante [...] (LIPSET;TROW;COLEMAN, p.419-420, apud YIN , 2005, p. 30)

Estas observações feitas anteriormente, chamam a atenção para o fato de que para compreendermos de forma ampla e aprofundada um evento, fato ou ação mais localizada que se torne objeto de pesquisa através estudo de caso, exige uma profunda articulação e reflexão crítica entre questões locais e gerais, pois não há

fenômeno natural ou social que se manifeste ou que faça parte de uma determinada realidade de forma encapsulada, sem um contexto sócio-histórico relacional.

Neste caso, o principal instrumento utilizado foi a análise documental, trabalhando com premissas de pesquisa participante, devido ao envolvimento do pesquisador com os projetos e com a transformação da realidade.

Em função do tempo e da atual política de desconstrução - poderíamos chamar de política de fim da memória e da história de parte da educação em Angra dos Reis -, houve uma profunda dispersão dos professores que trabalhavam nas unidades escolares no período recortado pela pesquisa, sendo estes substituídos, na maior parte dos casos, por professores contratados por tempo determinado, os chamados CPDs.

Tal dispersão também pulverizou parte significativa dos materiais de registro de inúmeras experiências materializadas através dos diversos Projetos Político-Pedagógicos, de forma que a sua perda tornou-se praticamente um fato consumado, levando-nos a limitar o número de escolas envolvidas na pesquisa a uma, em função da qualidade de sua memória e registros.

De modo complementar à pesquisa documental, foram realizadas duas entrevistas com profissionais de educação objetivando aprofundar o olhar sobre a experiência vivida e de desvelar elementos fundamentais para os entendimentos dos processos e movimentos construídos naquele momento histórico.

Apesar destes fatos, consideramos que esta linha de pesquisa nos conduz de forma mais confortável e segura aos objetivos deste estudo, que são a investigação, a descrição e a análise de uma experiência pedagógica levada a cabo, no município de Angra dos Reis, através da implantação de Projetos Político-Pedagógicos, via abordagem temática.

- Levantamento de Dados

Segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 62), a principal característica da pesquisa documental é:

[...] que a fonte de pesquisa de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois.[...]

Atendendo à classificação dos autores, fizeram parte desta pesquisa: documentos e outros materiais referentes à política municipal de educação em Angra dos Reis no período de 1989 – 2000; Dossiês das escolas; atas de reuniões e encontros pedagógicos, registros dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas envolvidas com o Programa de Educação Ambiental e com o Projeto de Interdisciplinaridade via abordagem temática, documentos e arquivos privados, fotografias, textos e outros registros da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis relacionados com a implementação do Orçamento Participativo.

Pesquisa Bibliográfica

As fontes bibliográficas são consideradas por Lakatos e Marconi (2006, p. 62) como fontes secundárias e representam toda bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo. Dentre estas, são citadas pelos autores: *“publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fitas magnéticas e audiovisuais, filmes e televisão”*

Dentre as fontes apresentadas, buscamos: dissertações e teses que discutam a relação currículo/educação ambiental, jornais, livros e vídeos.

Entrevista com profissionais de educação que tiveram suas ações vinculadas ao Projeto Inter e ao Programa de Educação Ambiental da Rede

Municipal de Ensino de Angra dos Reis, em especial aqueles lotados em escolas ou em outros setores envolvidos na pesquisa também foram utilizadas como fontes complementares da pesquisa.

Amostragem

Definimos como população da pesquisa uma escola diretamente envolvida com o Programa de Educação Ambiental da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, sob a coordenação de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e a amostra investigada, como já citado anteriormente, será representada por profissionais de educação ou de setores da administração local que participaram da experiência de construção de projetos político-pedagógicos, via abordagem dialógica.

Em função de que o quadro de professores das escolas envolvidas na pesquisa mudou significativamente de 2000 para cá, ou seja, praticamente todas as escolas tiveram suas direções substituídas, muitos professores pediram remoção e a política de contratação de professores gerou uma enorme rotatividade de profissionais de educação nas escolas, entrevistamos 01 (um) profissional de educação e 01 pessoa responsável pela implementação do processo de Gestão Democrática em Angra dos Reis, via orçamento participativo.

1.6 Desenvolvimento da pesquisa

As reflexões desta pesquisa buscaram a construção de relações entre as ações consideradas macro¹⁶, mesmo que em nível local, como as políticas públicas de educação, e as consideradas micro ou de ponta, como nas iniciativas de materialização de ações de educação ambiental que se estabeleceram em cada unidade escolar.

Neste caminho, objetivamos a investigação sobre os elementos ou variáveis educacionais que, no cotidiano escolar, alteram a lógica, os fazeres, as relações, o tempo e os espaços de construção coletiva em um processo pedagógico.

Processo este visto como práxis pedagógica e, dentro desta perspectiva, não pode ser compreendido como algo estático, dado e assimilável, passivamente, pelos atores envolvidos no movimento interno de cada escola, a partir de agentes externos que, historicamente, orientam e conduzem os “fazeres” escolares cotidianamente.

A prática, constitutiva deste processo, deve ser pensada como objeto pedagógico crítico, onde se manifestam conflitos, tensões e intenções que vão, a partir do diálogo, de uma retessitura, possibilitando uma maior reflexão, e, conseqüentemente, um re-elaborar da própria prática a partir das contradições que emergem do conjunto de relações que se estabelecem no processo. Assim sendo, a prática pedagógica se constitui em prática política e como tal, se apresenta como portadora de uma intencionalidade, de um compromisso que ganha concretude através de projetos coletivos e verdadeiramente, participativos. (SILVA, 2004, p. 7)

Buscaremos, também, uma reflexão sobre o tipo de educação ambiental passível de construção a partir da experiência político-pedagógica implementada no

¹⁶ - Estamos considerando como políticas macro as políticas de Gestão do Município e de Educação, não apenas no que tange à educação ambiental em Angra dos Reis, no período de 1989 a 2000 e de micro as ações que se estabelecem, cotidianamente, nas escolas através de seus respectivos projetos político-pedagógicos.

Município de Angra dos Reis, no período de 1989 a 2000, a partir da colaboração do Programa de Educação Ambiental da Secretaria de Educação do referido município.

Concluimos, fazendo uma breve apresentação das questões que pretendemos abordar e discutir em cada capítulo. No capítulo 2 estaremos construindo uma discussão e fundamentação teórica a respeito da relação Teoria Crítica, Currículo e Educação Ambiental. Esta reflexão abrirá caminho para uma questão que pretendemos deixar clara no decorrer deste trabalho, a necessária vinculação que devemos construir entre a educação ambiental e os elementos constitutivos da educação global, incluindo a percepção da influência das tendências pedagógicas sobre a dimensão ambiental da educação.

Para tanto, buscaremos como referencial teórico e, conseqüentemente, para uma reflexão mais aprofundada sobre educação, vários autores que têm suas produções pautadas em uma perspectiva crítica, em contraponto ao modelo dominante, positivista, de se fazer ciência a partir de uma abstração conceitual sem vinculação com a realidade e de uma sociedade sem historicidade. Bem como um modelo que pensa o conhecimento como portador de uma neutralidade e de uma objetividade que busca através de uma lógica evolucionista e linear a explicação de fenômenos e da dinâmica societária (LOUREIRO apud BRASIL, 2005, p. 326).

Esta mesma base conceitual também fundamentará as discussões e reflexões pertinentes à educação ambiental, visto que, pensada a partir de uma perspectiva crítica, o caminho metodológico e pedagógico que buscamos para uma melhor compreensão da complexa realidade socioambiental, que hoje vivemos, está alicerçado na dialética que, segundo LOUREIRO (apud BRASIL, 2005, p. 327) pensada a partir de Marx, representa:

[...] um caminho de pensar e agir relacional e integrador voltado para o entendimento das múltiplas determinações

e contradições que definem a história, num contínuo movimento, e para a transformação social, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica.[...]

Fundamentados nesta perspectiva, desenvolveremos nossa discussão da dimensão ambiental da educação a partir de uma educação ambiental que não separa cultura-natureza, que não se entende portadora de verdades absolutas, que não descola educação de sociedade, teoria e prática, crítica e autocrítica, que concebe a construção do conhecimento e o entendimento da realidade a partir do diálogo entre os diferentes campos do saber, inclusive com aqueles oriundos dos diferentes grupos sociais e que entende educação como um ato político e, assim sendo, portadora de um caráter emancipatório e com efetiva capacidade de gerar processos e movimentos sustentáveis. (LOUREIRO, 2007, p. 1, 2). Neste processo, buscaremos também apoio da teoria de currículo para buscarmos uma melhor compreensão da importância deste importante elemento constitutivo da educação global para o tipo de educação e de educação ambiental que se materializa nas escolas.

No capítulo 3, discutiremos a dimensão ambiental no cotidiano escolar. Nesta discussão, buscaremos a partir dos resultados dos estudos educacionais que incluíram a educação ambiental e a partir dos resultados da pesquisa O que Fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental, o estado da arte da educação ambiental no Brasil, a discussão entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, as diferentes formas de inserção que as últimas pesquisas apontam para a materialização da educação ambiental, bem como suas possibilidades e limites.

No Capítulo 4, estaremos recortando e orientando o trabalho para as questões mais diretamente ligadas ao Estudo de Caso. Iniciaremos uma discussão e apresentação de como se deu o processo de Gestão Democrática no Município de Angra dos Reis e os desdobramentos deste modelo de Gestão sobre as políticas de Educação. Além disso, abordaremos como consequência deste processo o I Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis e seus desdobramentos : O Movimento de Reorientação Curricular e o Projeto Interdisciplinaridade via Abordagem Temática.

No quinto capítulo, discutiremos a aproximação entre o Programa de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino com o Projeto Inter, como caminho para o enriquecimento pedagógico dos PPPs e das ações de Educação Ambiental no Município.

Focalizaremos, ainda, a unidade escolar, através de suas dinâmicas políticas, pedagógicas, metodológicas e de inclusão da comunidade como estratégia de melhoria de sua gestão, de seu trabalho pedagógico e de suas ações transformadoras.

Finalmente, no Capítulo 6 apresentaremos as considerações finais, com a identificação dos fatores ou variáveis, que possibilitaram a materialidade dos projetos e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação neste processo.

2 TEORIA CRÍTICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA VINCULAÇÃO NECESSÁRIA

ao contrário do que se pensa, não são as idéias humanas que movem a história, mas as condições históricas que produzem as idéias¹⁷”

Karl Marx

2.1 Teoria crítica: o que orienta nossa perspectiva educativa e, conseqüentemente, nosso modo de entender a educação ambiental e o mundo

Muitas das questões ligadas à crise socioambiental como, por exemplo, o próprio problema do superaquecimento, têm sido transformadas em mercadoria por uma determinada indústria cultural, servindo com maestria aos objetivos de um mercado que visa se manter atraente e competitivo dentro de um determinado “nicho” de consumo. Mercado este, que enxerga com clareza a penetração que as questões ambientais apresentam hoje nos diversos segmentos sociais e que busca, a partir desta percepção, a sua consolidação e um espaço cada vez maior para vender seus diversos “produtos”, sem alteração do seu modo de produção.

Devemos ainda agregar em favor desta lógica desenvolvimentista, a quase total ausência de elementos para uma reflexão mais densa nas matérias apresentadas, nos diversos veículos de comunicação, que dificultam a construção

¹⁷ MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo Expressão Popular, 2008.

de uma percepção crítica desta questão e a possibilidade de construção de iniciativas que possam alterar o modo operatório capitalista gerador de tanta acumulação de riqueza, desigualdade social e degradação ambiental.

Este movimento de cunho “aparentemente” ecológico de determinados grupos ligados ao grande capital, às diferentes formas de expansão ou socialização da informação, bem como o próprio senso comum que atravessa diferentes segmentos sociais, parecem crer que a salvação para o planeta está na inserção e, porque não dizer, na própria imersão da sociedade, através de seus **indivíduos**, dentro de uma lógica liberalista¹⁸, em processos educativos que têm na educação ambiental a via de redenção. Esta “re-educação” pavimentaria os caminhos para a superação da crise, sem se importar com o tipo, a perspectiva de tratamento, os referenciais teóricos, os fundamentos políticos e didático-pedagógicos que se relacionam com as diferentes formas de se dar concretude à educação ambiental.

Essa perspectiva conduzida por determinados grupos sociais, historicamente, mais tradicionais e ligados a correntes mais conservadoras e conservacionistas, em relação a esta dimensão da educação, parece crer ou fazer crer que a educação ambiental traz em si, uma espécie de “toque de Midas”, capaz de transformar, pela simples implementação de uma ação ou atividade pedagógica, a tão propalada e presente idéia da “conscientização” do indivíduo e, conseqüentemente, a alteração da lógica e dos modelos sócio-econômico-políticos que engendraram este estado de coisas que constituem a já cotidiana crise socioambiental.

Essa lógica redentora não é nova e acompanha documentos internacionais produzidos em encontros que se tornaram referências para a educação ambiental.

¹⁸ Sem levar em consideração que o indivíduo muda a sociedade e a sociedade muda o indivíduo. Partindo do princípio de que o indivíduo é a célula mãe da sociedade e que basta o investimento no indivíduo para que haja uma mudança na sociedade, num movimento descontextualizado da realidade socioambiental. (GUIMARÃES, 2004, p. 37)

Se nos reportarmos ao ano de 1972, à primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia), organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), “a educação ambiental dos **indivíduos** para o uso racional dos recursos” é apontada como a saída para ou estratégia para a solução dos problemas ambientais (TOZONI-REIS, 2004, p. 4)

Tozoni-Reis (2004, p. 4) ainda destaca o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental de Belgrado, em 1975, que objetivava o desenvolvimento de programas de educação ambiental em todos os países membros da ONU, apontando a necessidade de se construir uma política de educação ambiental em nível regional e internacional. Segundo a autora, a Carta de Belgrado “define a estrutura e os princípios básicos da educação ambiental, identificando o **crescimento econômico com controle ambiental como conteúdo da nova ética global**”. Tal percepção sobre o papel da educação ambiental, apresentada naquele documento, reflete e se apresenta como uma reação ao relatório do Clube de Roma¹⁹ (TOZONI-REIS, 2004, p. 4).

O mesmo autor (TOZONI-REIS, 2004, p. 4), nesse documento, diz que esta nova ética definida como meta educativa, estaria alicerçada no “*caráter individual e pessoal*”.

Como não é nosso objetivo resgatar as conclusões e considerações gerais dos grandes encontros internacionais, por vezes contraditórias e por vezes vagas que sucederam Belgrado, mas sim destacar elementos que possam consubstanciar nossas reflexões neste trabalho, gostaríamos de, como tantos outros autores já o

¹⁹ O que foi denominado como Clube de Roma, representou um encontro de cientistas e pesquisadores das mais diversas áreas, tendo por base estudos iniciados na década de 1960, que teve por objetivo delinear a gravidade dos impactos gerados pelas inúmeras atividades humanas, em especial pela produção industrial, isto é, aquelas ligadas ao crescimento econômico. Loureiro (2003, p. 35) destaca que as suas conclusões presentes no relatório *Os Limites do Crescimento*, afirmam que “qualquer que seja a associação feita entre os cinco fatores básicos determinantes do crescimento (população, produção agrícola, recursos naturais, produção industrial e poluição), trariam resultados seriam sempre assustadores, com uma profunda destabilização da humanidade até o ano de 2100”.

fizeram, destacar os significativos avanços que a participação da sociedade civil²⁰, em especial, trouxe às perspectivas e às possibilidades de tratamento para a educação ambiental, tais como destaca Tozoni-Reis (2004, p. 5):

[...]a educação ambiental deveria ser feita em todas as idades; as preocupações pedagógicas deveriam valorizar o contato direto dos educandos com os elementos da natureza; os processos cognitivos de soluções dos problemas ambientais; os materiais de ensino e os conteúdos e métodos interdisciplinares; a interdisciplinaridade; a reorientação dos sistemas educacionais; a necessidade de divulgação dos conhecimentos e experiências ambientais positivas; a ênfase dos meios de comunicação como instrumentos de socialização da informação ambiental e das ações de educação ambiental.[...]

Porém, apesar destes avanços e do fato de que, geralmente, estas orientações guiam até hoje inúmeras experiências e documentos referentes à educação ambiental, mesmo que algumas vezes de forma difusa, cremos que falta ainda criticidade em muitas destas ações e de muitos educadores ambientais, de forma a entendermos todo o conteúdo subliminar que se faz presente quando ainda encontramos em diversos textos e documentos as expressões “caráter individual e pessoal” ou a contínua reafirmação da possibilidade de associarmos conservação ambiental e justiça social ao atual modelo de crescimento econômico, apresentado sempre como o único possível, via sistema capitalista.

Além destas questões, também merece destaque a pequena ênfase dada ao caráter político que todo o processo educativo traz em si. Bem como estarmos atentos para o fato de que, de acordo com as diversas concepções que permeiam as diferentes correntes pedagógicas, podemos desenvolver uma ação educativa que seja reprodutora das condições socioambientais, ou verdadeiramente transformadora destas.

²⁰ Na forma de Organizações Não-governamentais, Movimentos Sociais ligados a organizações de educadores, a instituições de pesquisa e ensino (Universidades), de trabalhadores ligados aos direitos da terra, a reservas extrativistas, movimentos indígenas, entre outros.

Tozoni-Reis (2004, p. 9) chama a atenção para algumas questões que claramente estão relacionadas à dimensão política da educação e, conseqüentemente da educação ambiental, como por exemplo: aquelas ligadas e pertinentes às diferentes classes sociais, as relações de poder e o confronto entre as idéias e posições que se estabelecem nas diferentes formas de lutas ambientais e/ ou interagem na conformação de políticas públicas de educação ambiental.

Em relação a estas questões postas pela autora, gostaríamos de chamar a atenção para as relações de poder que se manifestam de forma assimétrica tanto em nível individual como nos níveis coletivos e que se desdobram até os governos, determinando o modo de inserção no mundo social e do trabalho e, conseqüentemente, de que “local” parte cada tipo de “cidadão” ou grupo social e com qual empoderamento. Ao pensarmos nos espaços coletivos nos remeteremos à própria escola, onde a forte hierarquização nas mais diferentes dimensões de seu cotidiano (função que exerce, formação que possui, disciplina que leciona, segmento ao qual pertence....) materializam uma espécie de “escada” de poder, com degraus claramente delimitados. Isto significa dizer que este empoderamento será determinante para o enfrentamento das diferentes forças que, historicamente, vêm estabelecendo os papéis sociais dos diferentes grupos humanos, em face ao desenvolvimento de melhores ou piores condições de vida e de degradação ambiental.

Claro deve ser que estas reflexões estejam situadas dentro de um campo de pensamento para que não pareçam estar fundamentadas em uma impressão ou percepção sem nenhuma validade teórica.

Se criticamos a perspectiva ingênua e apolítica²¹ muitas vezes dada à educação ambiental em seus fazeres pedagógicos, não apenas na escola, mas nos diferentes espaços sociais, é porque temos como eixo orientador do nosso modo de pensar e agir a Teoria Crítica, vinculada às reflexões e formulações produzidas no Instituto de Pesquisa Social, conhecido como Escola de Frankfurt, fundado na Alemanha, em 1927.

Segundo Loureiro (apud BRASIL, 2005, p. 325), esta escola foi concebida por um grupo de intelectuais com o objetivo de contribuir com pesquisas que possibilitassem a compreensão crítica e global à sociedade contemporânea, utilizando-se da teoria e do método dialético de Karl Marx e das análises sociológicas de Weber e Hegel, entre outros. Esta teoria, fruto da produção intelectual desta escola de pensamento, tem entre algumas de suas características:

[...] A análise dos processos de legitimação do Estado na sociedade de consumo; a crítica ao uso ideológico da ciência e da tecnologia na reprodução da sociedade; a negação da neutralidade do conhecimento científico; o exame minucioso da “indústria cultural” que, no capitalismo, fabrica necessidades materiais e simbólicas favoráveis ao individualismo, à competitividade desigual e ao consumo; a argumentação a favor da racionalidade emancipatória e da liberdade; a crítica da racionalidade instrumental, para favorecer a processos inerentes à acumulação capitalista” (eficiência produtiva, quantificação da realidade e dicotomia sociedade natureza)[...]22 (LOUREIRO, apud BRASIL. 2005, p. 325)

A Teoria Crítica se contrapõe à teoria tradicional que segundo Horkheimer (apud Loureiro, 2005, p. 326) “*é toda aquela que se produz como válida para a ciência dominante (positivista)*”. A teoria tradicional, ainda fortemente enraizada em nossas perspectivas epistemológicas e metodológicas e, conseqüentemente, em

²¹ Apesar de utilizarmos a expressão apolítica, levamos em consideração que nenhuma ação educativa tenha, verdadeiramente, esta natureza. Toda ação educativa é política mesmo que não se afirme como tal, pois mesmo quando não é clara, essa ação é ideológica e estará contribuindo sempre para a formação de um determinado cidadão para uma determinada sociedade.

²² Grifo do autor.

nossas instituições, se desdobra sobre as dimensões pedagógicas e didáticas influenciando no modo como se dão às ações educativas e a forma de tratamento dado a qualquer uma das dimensões da educação, inclusive a ambiental.

Ela se caracteriza:

[...] pela abstração conceitual sem vinculação com a realidade concreta, a partir de modelos que pressupõem a sociedade como algo dado, sem historicidade; a neutralidade e objetividade do conhecimento na explicação do funcionamento da sociedade.[...] (LOUREIRO, 2005, p. 326).

Como afirma Loureiro (2005, p. 326), estas características conduzem a formulações que *“ignoram o movimento da história, os sujeitos e a ciência como prática social inserida em um conjunto complexo de relações sociais e suas implicações econômicas, políticas, ideológicas e de poder.”*

Loureiro (2005, p. 326) ainda aponta como premissas da Teoria Crítica amplamente utilizadas na educação ambiental:

[...] A crítica (a sociedade, a ciência e a argumentação) e a autocrítica (pessoal) são princípios metodológicos; a verdade científica está em sua comprovação prática na história, no conhecimento poder ser aplicado para a ajudar a humanidade a superar as relações de dominação, alienação e expropriação; teoria e prática não estão descoladas. Conhecer e agir são dimensões próprias que ganham condições para transformar a realidade á medida que se relacionam e se constituem mutuamente; ciência e valores culturais estão ligados e não há como separá-los na pesquisa. A objetividade científica está na explicação de nossa posição teórica e na análise honesta da realidade à luz de tal teoria, permitindo a compreensão e questionamento formulado por outro. a ciência crítica é revolucionária, visa a superar a dicotomia sujeito objeto e a mercantilização da vida;a ciência crítica se faz partindo do princípio de que nada, nenhum fato ou fenômeno é compreensível em si mesmo, mas somente nas relações, formando uma totalidade complexa.[...]

Em consonância com Loureiro, Alves-Mazzotti e Gerwandsznajder (1999, p. 139 *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 32) consideram que:

[...] a abordagem crítica é essencialmente relacional, procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, medidas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam a sociedade.[...]

A teoria crítica que nos fundamenta em termos do método ganha materialidade através da dialética, em especial a dialética de Marx²³. Loureiro (2005, p. 327) destaca que, resumidamente, esta dialética pode ser entendida

[...] como sendo um caminho de pensar e agir relacional e integrador, voltado para as múltiplas determinações e contradições que definem a história, num contínuo movimento, e para a transformação social, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica.[...]

Buscando uma maior compreensão da abordagem dialética como forma de percebermos a sua real e necessária importância para a compreensão dos fenômenos e fatos político-econômicos que hoje, na maior parte dos casos, são visibilizados pela grande mídia, de forma aligeirada e superficial, de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos, Minayo (2000, p 24-25 *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 33) considera que:

[...] a abordagem dialética se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo do conhecimento exterior ao

²³ Sanfelice (2005, p. 75) destaca que Lenin, citando Marx e Engels, considera que a dialética marxista nos oferece a oportunidade de perceber que *“o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos nos quais as coisas e os reflexos intelectuais, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir”*.

sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A dialética pensa a relação da quantidade com uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos.[...]

Dialogando com Minayo, Tozoni-Reis (2004, p. 14) considera que o materialismo histórico-dialético também nos oferece elementos fundamentais para uma compreensão menos aparente da educação e, conseqüentemente de suas dimensões. A autora considera que suas categorias: **totalidade, historicidade, ideologia e contraditoriedade**, entre outras, contribuem, substantivamente, tanto para uma melhor compreensão das questões ambientais como de educação ambiental.

Nesta caminhada pela perspectiva da dialética de Marx, Tozoni-Reis (2004, p. 14) se alinha aos autores citados anteriormente, quando esta autora afirma que a *“concepção materialista histórica como método de interpretação da realidade, de busca da essência, do mundo real, pode superar o caráter fragmentário da elaboração do conhecimento proposto pelas metodologias da ciência moderna”*.

Saviani (apud TOZONI-REIS, 2004, p. 14) contribui com esta reflexão já apontada nos dois últimos parágrafos ao afirmar que entende:

[...] o método materialista histórico-dialético como instrumento de análise e ação na área de educação, que possibilita a superação do senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação) pela reflexão teórica (movimento do pensamento e abstrações) alcança a etapa da consciência filosófica, que para ele consiste na apreensão da realidade concreta da educação – concreta pensada -, realidade educacional plenamente compreendida.[...]

Assim, desta forma, o materialismo histórico dialético, como método, se apresenta como uma real possibilidade político-pedagógica de reorientação não

apenas do processo ensino-aprendizagem, mas das próprias relações sociais que se constituem na interface de diálogo escola/comunidades. Via esta concebida e consolidada como movimento social, político, histórico e pedagógico que permite um exercício pouco comum de construção de relações, problematizações e de rejunções daquilo que historicamente foi tratado de forma dual. Caminho este que possibilita a percepção das contradições que se estabelecem, especialmente, entre o discurso dominante e as condições objetivas de vida de cada cidadão e das populações, tradicionalmente, oprimidas e marginalizadas.

Podemos, inclusive, pensar esta lógica da opressão operando de forma violenta em relação aos recursos naturais²⁴, sem que esta apropriação e esgotamento, por parte das forças que privatizam os bens comuns e das atividades que estas capitalizam, se transformem em benefícios para a maior parte da humanidade, especialmente nestes tempos de globalização econômica.

Esta “nova” via tem sido considerada por muitos como um caminho esgotado, talvez porque suas percepções estejam embotadas pelas tramas e artimanhas do mundo do capital, que a tudo mercantiliza, transforma em matéria de consumo e de descarte, com extrema rapidez.

Esta percepção de que o materialismo histórico dialético estaria fora de seu tempo, incapaz de dar conta, como já citado, das rápidas e aligeiradas informações e, conseqüentemente, das relações que se constroem como “novas” nestes tempos de mundo conectado às grandes redes virtuais, tem segundo Loureiro (2007, p. 7) tido como uma de suas conseqüências:

[...] a despolitização dos debates ambientais e um perigoso descolamento entre cultura e economia, teoria e política, práticas pedagógicas e práticas ambientais, relações ecológicas e relações sociais na compreensão da realidade, resultando com freqüência, na reprodução das relações que

²⁴ Esta questão poder ser melhor aprofundada em Loureiro (2007, p. 13-27).

definem a estrutura de classes e as diversas formas de preconceitos no capitalismo, só que desta vez numa roupagem dita ecológica, e a perpetuação da mercantilização da natureza.[...]

Esta base crítica nos oportuniza um olhar mais atento, perceptivo, decifrador de mensagens, imagens e textos e, ao mesmo tempo, mais integrativo, de forma que possamos melhor compreender como, historicamente, são construídos os processos educativos.

Porém, o embate entre a teoria crítica e tradicional vem se mostrando ainda muito árduo mesmo em pleno século XXI, diante do forte enraizamento e cristalização dos princípios fundantes dos paradigmas da modernidade²⁵ em nossas diversas instituições sociais, inclusive as de pesquisa e ensino. Alves-Mazzotti e Gerwandsznajder (1999, p. 116 apud GUIMARÃES, 2004, p. 35) citam que Horkheimer considera este enfrentamento o exemplo claro do “*conflito entre o positivismo e a visão dialética*”, na busca por um caminho que leve a emancipação dos sujeitos.

A concepção de construção de um conhecimento neutro e não-relacional, dos resultados das pesquisas como produto, da crença em verdades absolutas, em uma única via econômica possível, o capitalismo, não dão mais conta da interligação e interdependência dos fenômenos não apenas naturais, mas também os sociais, que têm tido como conseqüência uma acentuação das desigualdades sociais, da pobreza, bem como a homogeneização cultural e o esvaziamento dos Estados-Nação pelos grandes “Consensos” e blocos ou conglomerados de interesses econômicos e de mercado.

²⁵ Quando nos referimos aos paradigmas da modernidade, estamos nos remetendo a princípios, conceitos, valores, pressupostos e métodos concebidos a partir das produções de Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes e de todo um conjunto de pensadores que tiveram suas produções intelectuais fundando aquilo que se constituiu no eixo vertebrador do modo como ainda hoje produzimos o conhecimento, o positivismo científico.

Chauí (1996, p. 420) chama a atenção para a forma como Marx considera que o capitalismo leva a “liberdade” para o trabalhador. Segundo a autora, para Marx::

[...] o capitalismo efetivamente produziu o trabalhador “livre” : ele está despojado de todos os meios e instrumentos de produção, de todas as posses e propriedades, restando-lhe apenas a “liberdade” de vender sua força de trabalho (...) o trabalhador livre é o trabalhador realmente expropriado, o assalariado submetido às regras do modo de produção capitalista²⁶, convencido de que o contrato de trabalho torna seu salário legal, legítimo e justo.[...]

A forma como o capitalismo e o mercado operam e se inserem em praticamente todas as dimensões de nossa existência, orientando, inclusive, nossas relações sociais, nos permite extrapolar esta perspectiva de alienação para outros campos da vida. Se pensamos a realidade e o conjunto de relações sociais que se estabelecem nos diferentes ambientes humanos e na interface entre estes ambientes construídos com os naturais, de forma dinâmica, como processo e movimento ligado a um tempo histórico e a um contexto sócio-econômico político, perceberemos que nossas liberdades de “escolhas” não são, em sua totalidade, definidas por nós, livremente, sendo mediadas por condições alheias às nossas vontades e necessidades. Desta forma, somos expropriados daquilo que é valioso para todo o ser humano, que pode conduzir a uma real liberdade e definitiva emancipação.

A contribuição advinda desta perspectiva está diretamente vinculada à concepção de práxis que lhe é constitutiva. Práxis vista como prática articulada à teoria que possibilita uma compreensão mais ampla, consistente, relacional e

²⁶ Chauí (1996, p. 420) considera que o modo de produção capitalista se caracteriza pela produção de mercadorias, isto é, de produtos cujo valor não é determinado pelo uso, mas pelo seu valor de troca. Este é determinado pelo custo total para produzir uma mercadoria (custo da matéria prima, dos instrumentos de trabalho, dos conhecimentos técnicos e dos salários) custo calculado através do tempo socialmente necessário para produzi-la (horas de trabalho, horas de transporte, horas de descanso para a reposição das forças, horas necessárias para a extração da matéria prima e seu transporte, horas necessárias para a fabricação das máquinas e outros instrumentos de trabalho etc).

concreta. Esta percepção torna prática e teoria duas dimensões indissociáveis do ser humano, pois a reflexão sem ação torna-se vazia de materialidade e a ação sem reflexão torna-se um risco para as melhores iniciativas, podendo se transformar em um voluntarismo vazio de densidade histórica e política (FREIRE ,2005, p. 90).

A práxis pensada por Marx vai muito além daquilo que o homem faz, mas, principalmente, como ele faz, que conhecimentos mobiliza neste fazer e o quanto é “senhor” ou domina o processo deste fazer. Para Aranha (1998, p. 114) segundo Marx, para se estudar o homem e a sociedade é preciso partir da análise do que os homens fazem, da forma como produzem os bens materiais necessários à vida. Desta forma, os homens se definem pela produção e pelo trabalho coletivo. Segundo Aranha (1998, p. 114), *“Marx se recusa a definir o homem de forma abstrata, buscando compreendê-lo como homem real (concreto), sempre situado em um contexto histórico”*.

Porém, cremos que, se partimos de uma perspectiva crítica de educação ambiental, se queremos compreender com clareza e não apenas superficialmente as questões desta dimensão da educação, devemos como educadores, abrir mão do modelo passivo de atuar como professor, isto é, à mercê de uma seleção prévia e pouco significativa de conteúdos, valores e conhecimentos trazidos pelo livro didático.

A perspectiva crítica nos traz a possibilidade de resgatarmos a dimensão de pesquisador que deve ser vista como constitutiva da nossa ação pedagógica, pois nos possibilita a mobilização e articulação de informações e conhecimentos necessários à compreensão e superação da realidade vivida pelos grupos sociais por nós atendidos e, especialmente, exercitarmos assumir o convívio com o contraditório que se apresenta a todo o momento nos diferentes espaços sociais em

que atuamos. Tozoni-Reis (2004, p. 14) considera que “*caminhar por ele e apreender o que dele é essencial*” é fundamental.

Este caminho significa:

[...]. refletir sobre a realidade, partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto, assim como se apresenta à primeira vista) e passando pelas abstrações (elaborações do pensamento, reflexões e teoria) para chegar ao concreto (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto concreto pensado). Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.[...] (Tozoni-Reis 2004, p. 14)

Ao reafirmarmos nossa opção por uma educação ambiental, emancipatória, crítica e transformadora²⁷, explicitamente ligada a um corpo de idéias, princípios e modo de atuar, epistemológica e metodologicamente, vinculadas ao materialismo histórico dialético, se deve ao fato de que cremos que para o enfrentamento da grave crise socioambiental, que hoje se apresenta como uma crise civilizatória e do projeto cultural humano, não podemos prescindir de uma reflexão e, conseqüentemente, de uma ação que prescindida das categorias totalidade, historicidade, contraditoriedade, participação e do entendimento do movimento social que acompanha este enfrentamento com um processo.

Vincular a discussão das questões ligadas à educação ambiental à própria educação como um todo e aos elementos constitutivos das ações pedagógicas cotidianas materializadas nas escolas do ensino fundamental, bem como a sua vinculação a políticas públicas que orientam os fazeres pedagógicos e aos

²⁷ - QUINTAS, José Silva (apud BRASIL, 2004, p. 132) considera a educação ambiental Crítica “*na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ela institui. Transformadora, porque ao por em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade de construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e a natureza. Emancipatória, por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção de autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos*”.

processos político-econômicos e históricos que engendram as condições objetivas as quais as escolas e os seus atores estão submetidos, representa avançarmos muito além da conscientização presente como objetivo de muitos projetos de educação ambiental em nossas escolas.

Uma perspectiva de conscientização que passa pela lógica equivocada de que apenas acesso à informação, num dado momento, de uma forma não relacional é capaz de mudar as pessoas e transformá-las em cidadãos críticos e atuantes. Como afirma Loureiro (apud BRASIL, 2004, p. 63-83) a conscientização não representa um pacote, que por melhor das boas vontades, ou da embalagem, possa ser transferida ou “dada” de uma pessoa para outra num dado momento. Chauí (1996, p. 416) citando Marx, afirma que *“a consciência humana é sempre social e histórica, isto é, determinada pelas condições concretas de nossa existência”*. Logo, a conscientização é mediada e definida pela inter-relação de inúmeros elementos explicativos vinculados às experiências de vida e às condições objetivas desta experiência, ou seja, construída por cada ser humano, muitas vezes através de conflitos internos e interpessoais, dentro de um tempo próprio de cada pessoa, e não no momento escolhido por outro e de forma estanque.

Esta forma de entender o processo educativo nos impele a consolidarmos em todos os espaços e dimensões da educação e, especialmente, na educação ambiental formal, uma rede de relações que nos possibilite entender os movimentos e arranjos sociais que se estabelecem, externamente e internamente à escola, de forma articulada e integrada às questões curriculares, dentro de uma perspectiva de currículo como processo e não como produto.

2.2 Currículo, o entendimento de seus processos e a efetivação de ações transformadoras

Discutir as diversas questões relacionadas à materialização da educação ambiental no ensino formal, significa assumir o desafio de refletir e enfrentar os inúmeros fatores e forças que vêm, historicamente, influenciando a qualidade das ações pedagógicas que ganham concretude no cotidiano escolar.

Ao destacarmos estas questões, somos remetidos a uma necessária reflexão sobre o currículo como um dos principais elementos constitutivos do complexo e intercambiante conjunto de fatores que, articuladamente, orientam o processo ensino-aprendizagem e as ações pedagógicas como um todo. Além disso, se buscamos aprofundar o olhar sobre o tipo de educação ambiental que ganha materialidade nas escolas, não podemos nos eximir de melhor compreender como se dão a construção e a articulação de forças que possibilitam a materialização dos diferentes documentos e guias curriculares e os desdobramentos destes sobre a realidade escolar.

Esta compreensão nos permite, a partir do entendimento que fazemos de currículo, trazer ou não elementos do contexto socioambiental para, efetivamente, darmos a este importante elemento fundante das ações educativas a possibilidade de dinamismo e diálogo com o mundo, contribuindo para a viabilização de uma educação transformadora ou de uma educação reprodutora.

Porém, se destacamos a necessidade de aprofundarmos nossa reflexão sobre o currículo, dentro de uma perspectiva que aborde as diversas tendências e tratamentos dados a este constituinte fundamental do processo pedagógico, é porque temos clareza da importância deste elemento para a dinâmica escolar. Pois

este é elemento orientador da seleção de conteúdos, definidor de objetivos de aprendizagem, da organização do tempo escolar, da consolidação de um processo hierárquico entre as disciplinas escolares e da formação educacional de pessoas para a ocupação de determinadas funções e/ou papéis em determinados espaços na sociedade. Além disso, devemos estar atentos para o fato de, historicamente, o currículo representar, em sua quase totalidade, os interesses das classes dominantes e das elites que implementam e consolidam determinadas tendências pedagógicas. Sacristán (2000, p. 13) considera:

[...] que a prática a que se refere o currículo representa uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos e administrativos, econômicos etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.[...]

Da mesma forma, o conhecimento das teorias sobre o currículo também nos proporciona um conhecimento sobre as teorias pedagógicas, visto que, segundo Silva (1999, p. 21):

[...] As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo²⁸. [...]

²⁸ Esta observação de Silva fica bastante clara quando o autor, ao apresentar e caracterizar algumas diferentes visões de currículo e de teoria curricular, ao mesmo tempo, deixa evidente a concepção, os valores e as perspectivas de tratamento e de relações que poderiam se desenvolver estabelecer nos diferentes ambientes escolares. Segundo Silva (1999, p. 12), as visões de currículo e de teoria curricular podem ser assim apresentadas de forma simplificada: "(1) a tradicional humanista, baseada numa concepção conservadora de cultura (fixa, estável e herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia na perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; (2) a *tecnicista*, em muitos aspectos similar à tradicional, mais enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; (3) a *crítica*, de orientação neomarxista, baseado numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista; o currículo reproduz e reflete esta estrutura; (4) a *pós-estruturalista*, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.

Ao buscarmos maior reflexão sobre o currículo, objetivando uma melhor compreensão dos fenômenos que envolvem a inserção da educação ambiental no cotidiano escolar, acabamos por nos deparar com o conflito entre perspectivas pedagógicas/curriculares tradicionais ou conservadoras e aquelas que fundamentam nossa perspectiva de tratamento da educação e, conseqüentemente, da educação ambiental, a crítica. Para tanto, consideramos fundamental, caracterizarmos o currículo dentro de uma perspectiva tradicional para que possamos compreender os desdobramentos que opção por este tipo de perspectiva pode trazer.

Segundo Silva (1999, p. 13) dentro desta perspectiva, supõe-se:

[...] (1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de graduação de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e conhecimento. [...] Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo.[...]

Para Silva (1999, p. 29) as teorias tradicionais não estão “*absolutamente preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes ou, ao modo mais geral, à forma social dominante*”. Logo, apresentam-se bastante distanciadas dos caminhos político-pedagógicos que podem conduzir a uma reflexão mais problematizadora das questões éticas vinculadas ao mercado e ao sistema capitalista, bem como em relação à crise socioambiental.

Nossa vinculação, com as teorias críticas está marcada pelos contrapontos conceituais, epistemológicos e metodológicos que envolvem a educação como um todo e a educação ambiental.

Silva (1999, p. 30) afirma que,

[...] as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando – o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] as teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.[...]

Além destas questões, devemos também destacar o fato de que, para um número considerável de educadores, falar sobre currículo significa falar sobre um grande desconhecido. Esta afirmação de maneira nenhuma pode ser pensada de forma isolada das questões postas no parágrafo anterior, mas devemos destacar também a percepção que muitos professores têm sobre este elemento orientador do processo educativo, pois para muitos, ele representa um conjunto de conhecimentos organizados em livros didáticos que acabam por se transformarem em verdadeiros guias curriculares.

Sacristán (2000, p. 13) afirma que o currículo “*não representa um conceito ou uma expressão de uso corrente do professorado*”. De fato, ainda hoje, ao acompanharmos projetos escolares percebemos um entendimento bastante superficial, para um número significativo de professores do que vem a ser currículo escolar. Na maior parte dos casos, ele é visto apenas como a seleção, a organização e a forma de abordagem dada ao trabalho com os conteúdos desenvolvidos em suas aulas, durante o ano letivo e, às vezes, nem isto. Como exemplo do exposto anteriormente, no ano de 2007, em um curso de especialização em educação ambiental, ao solicitarmos a apresentação da primeira idéia que os participantes tinham sobre currículo, um número significativo definiu currículo como

uma forma de organizar os dados pessoais que são apresentados para uma seleção de trabalhadores, estagiários ou algo parecido ou seja, o *curriculum vitae*.

Apesar de estarmos em um Curso de Especialização de Educadores Ambientais, o entendimento que muitos destes profissionais possuíam sobre currículo estava vinculado a outros contextos culturais diferentes do mundo da educação, mesmo estando em um curso de especialização e todos já terem concluído uma graduação e, em alguns casos, já terem feito uma especialização ou até mesmo o mestrado.

Este caminho de reflexão sobre o currículo poderá nos auxiliar a compreender as conseqüências e desdobramentos que nossas opções curriculares têm sobre o tipo de dimensão da educação a que pretendemos dar ênfase. Perceberemos que é a perspectiva e a estrutura conceitual dos currículos²⁹, ou seja, o seu conjunto de princípios e de valores, que orienta a nossa seleção de conteúdos, a metodologia que utilizamos e, muitas vezes, até as relações que estabelecemos com os educandos, informando e moldando o modo como operamos.

Rule (1973 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14), a partir de pesquisa histórica sobre diferentes definições de currículo, encontrou um determinado grupo de significados dos quais destacaremos o seguinte, em função dos objetivos do trabalho e da perspectiva adotada:

[...] Um grande grupo relaciona a concepção de currículo como experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporcionam consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob a supervisão da

²⁹ Para um aprofundamento das questões epistemológicas ligadas à educação ambiental sugerimos: GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996 e LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos.[...]

Na perspectiva de Mc Laren (1977, p. 216):

[...] O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou um vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para as posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos sociais, de classe ou gênero.[...]

Ainda de acordo com Sacristán (2000, p. 15):

[...] não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais da escola, da socialização, que se atribui a educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo ou cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo, determinado pelo que necessariamente tem que ser controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. [...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.[...]

Quando pensamos o currículo levando em consideração a perspectiva ou categoria da totalidade, temos a possibilidade de entender que o currículo pode representar também em cada unidade escolar e para cada grupo social em que a escola se insere e dialoga, a via de constituição de um novo subsistema, que possui uma realidade extremamente recambiante. Realidade esta que ao se incorporar e ressignificar os elementos constitutivos do currículo, através de seu contexto, sua história, seu tempo, seu modo de operar, individual e coletivamente, dão concretude

a uma trama “viva” que não apenas qualificam de forma diferenciada a ação pedagógica que se faz na escola, mas possibilita aos diferentes grupos sociais articularem saberes, conhecimentos e atores, que geram formas de resistirem que possibilitam a desconstrução ou o enfraquecimento do que poderíamos chamar, dentro de nossa percepção, de “macrosistemas” de dominação.

Ao refletirmos um pouco mais sobre os movimentos de resistência a estas correntes dominantes, devemos identificar os lugares e espaços que melhor possibilitam a materialização dos embates entre as forças conservadoras e as democráticas que buscam a participação popular e a emancipação. Se o caminho pelo qual optamos por iluminar estas questões está delimitado ao campo da educação, em especial da educação ambiental, é preciso ter clareza de que o principal locus de enfrentamento deverá se dar na esfera e nos espaços públicos, onde são construídas e implementadas políticas curriculares, como parte de políticas públicas de educação.

Esta nossa perspectiva encontra apoio nas considerações de Giroux (1992, p. 7) sobre a análise de eventos que tinham como conseqüência a concentração de poder em grupos cada vez menores. Em relação a esta concentração de poder que se desdobrava em enfraquecimento de determinados grupos sociais, este autor afirma que:

[...] a importância da esfera pública estava no fato de que a mesma fornecia um número significativo de espaços pedagógicos, onde a democracia, como movimento social, era incorporada, por grupos subordinados e de resistência, em uma luta continuada para produzir formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais.

Apesar desta análise de Giroux ser datada e se reportar a acontecimentos e movimentos que se estabeleceram por volta da metade do século XX, a dinâmica da educação é permeada por elementos estruturantes comuns que se reproduzem no

cerne do capitalismo influenciando diretamente aquilo que se faz ou não se faz na educação, o que nos remete a outras questões ligadas à democracia e à cidadania, ainda bastante claudicantes, no que tange à gestão das escolas e dos sistemas escolares.

Esse processo nos remete, mais uma vez, à importância da esfera pública que, segundo Giroux (1992, p. 7):

[...] conservou viva a possibilidade de que grupos subordinados desenvolvessem seus próprios intelectuais que eram educados e politicamente sensíveis às experiências e discursos que constituíam o capital cultural dos grupos populares, dos quais eram membros ativos.[...]

Esta concepção de espaço público, como um espaço de ação e de resistência, traz para a escola, na perspectiva de Giroux (1992, p. 7) a possibilidade de tornar-se *“uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e democracia”*, mesmo que ambas ainda não tenham sido resolvidas, satisfatoriamente, dentro da maior parte das unidades escolares.

Porém, esta perspectiva em relação à escola pública como importante esfera pública para as discussões e tomada de atitudes em relação às questões de democracia e poder, acaba nos remetendo a uma outra questão diretamente ligada às funções da escola e aos profissionais que nela atuam, ou seja, à escola como um espaço não apenas de construção, mas também de produção de conhecimento e de formação crítica de seus profissionais. Se pensamos a escola como um dos espaços públicos para a discussão e formação de entendimento sobre democracia e poder, através da consolidação de uma gestão participativa e democrática, precisamos, como profissionais que atuamos neste espaço, criar condições para uma melhor reflexão e articulação de conhecimentos facilitadores de uma leitura menos superficial e mais crítica destas questões.

Certamente, esta possibilidade de construção de criticidade, esteja ela vinculada à formação inicial ou à formação em serviço dos profissionais, que têm o potencial de possibilitar a articulação entre as questões de democratização e de gestão com o próprio currículo escolar. Concebido a partir desta articulação, o currículo, pensado como processo, seja na educação ambiental ou em qualquer outra dimensão da educação venha que a ser focada, pode avançar muito além das questões de conhecimento técnico e didáticas.

Esta questão nos ajuda a chamar a atenção para um fato corriqueiro e já naturalizado durante o início do ano letivo, que diz respeito ao processo de planejamento, especialmente nas ações pedagógicas que são pensadas, majoritariamente, de forma fragmentada. A limitada interpretação ou entendimento da amplitude do currículo escolar faz com que os educadores construam programações ao invés de estarem fazendo, verdadeiramente, planejamentos vinculados a uma perspectiva ampliada e/ou crítica do currículo escolar.

Essa questão da resistência em relação à participação de representantes da comunidade nos diferentes níveis de organização e de ações desenvolvidas na escola, nos remete a aspectos específicos da educação ambiental como forma de trazeremos mais elementos para esta reflexão.

BRASIL (2006, p. 35)³⁰ destaca que uma das funções mais importantes da escola é facilitar as transformações e influenciar, afirmativamente, as comunidades em que esta se insere, contribuindo para uma reflexão sobre o papel dos cidadãos em face às condições socioambientais.

³⁰ - Este documento representa o relatório de uma pesquisa denominada: **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?**, que envolveu o Ministério da Educação, UNESCO e Universidade Públicas com o objetivo de avaliar a qualidade das formas de inserção curricular da educação ambiental, identificadas nos Censos de 2001 e 2004.

Porém, segundo o este estudo, apesar das questões ambientais trazerem em si elementos extremamente fortes para a inserção das comunidades, dados do Censo escolar de 2004, apresentados no relatório da pesquisa: O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? indicam que esta aproximação se dá, especialmente, nos seguintes casos:

- [...] a) Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomares e jardins;
 b) participando em mutirão de limpeza da escola;
 c) e em mutirão para manutenção da estrutura física da escola.

Apenas 8,8% (ou 13,4 mil) das 152 mil escolas que oferecem Educação Ambiental participam na atividade de colaborar na manutenção de hortas, pomares e jardins. A atividade que envolve a maior participação corresponde ao mutirão de limpeza da escola - 17,9% ou 27,2 mil escolas, aproximadamente. Finalmente, 10,5% dos estabelecimentos que oferecem Educação Ambiental – aproximadamente 15,9 mil – participam na manutenção da estrutura física da escola.[...](grifo nosso)

Segundo a referida pesquisa, apesar de a participação e inserção da comunidade se apresentarem como prioridade, *“no que foi encontrado como observação de campo, nas respostas as perguntas do questionário e nos resultados quantitativos, há uma efetiva contradição entre um discurso de participação e a construção efetiva de canais de diálogo e comunicação”* (BRASIL 2006, p. 73).

É possível inferir, a partir deste aspecto da pesquisa, que a participação da comunidade é bem vinda no discurso e melhor aceita quando a comunidade se insere oferecendo a sua mão de obra ou seja, a sua força de trabalho (8,8 no trabalho com hortas, 17,9% mutirão de limpeza e 10,5% manutenção de estrutura física das escolas) , isto é, sua colobaração³¹, sem necessariamente se integrar ao

³¹ Gandin (1994, p. 56) considera a colaboração um dos níveis mais fracos de participação e dependendo da perspectiva como a participação é vista, muitas vezes, nem pode ser considerada participação. Este autor considera este nível de participação o mais freqüente na prática concreta hoje. É o nível em que a “autoridade”

processo de planejamento dentro de uma perspectiva participativa (envolvida desde a concepção, passando pela construção de objetivos, definição de estratégias metodológicas, identificação de atores e parceiros com seus respectivos potenciais de ação, avaliação etc).

Este fato nos remete, mais uma vez, às questões de natureza curricular postas anteriormente, e que dizem respeito à validação de um determinado tipo de conhecimento em detrimento de outro, bem como ao não acolhimento das diferentes experiências de vida e de mundo que deveriam estar no cotidiano escolar forjando um tecido vivo e dinâmico que a todo o momento estaria ganhando novos fios e se retecendo.

Dentro desta questão, é preciso deixar claro que ao fazermos esta afirmação, não pretendemos culpabilizar os educadores pela manutenção dos “muros” que ainda dificultam a participação das comunidades nos projetos escolares, seja pela não validação de outras formas de conhecimento que não o científico ou pelo entendimento técnico de planejamento como uma forma de organizar conhecimentos dentro de seu campo de formação. Estas duas questões estão ligadas a fatores históricos e políticos que delinearão o perfil dos cursos de formação e as condições objetivas destes profissionais que, em um número muito significativo de casos, não possibilitam que um espaço público como escola se transforme, verdadeiramente, em um espaço de diálogo, de democratização e de construção de uma cidadania participativa.

chama as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance do que esta mesma “autoridade” decidiu como proposta. As pessoas devem participar com seu trabalho, seu apoio, ou pelo menos, com seu silêncio, para que as decisões da autoridade tenham bons resultados e, ao final, para que o “status quo” não seja rompido. Ele decorre de um pensamento ainda ligado às idéias de senhor-súdito e de rei-povo que, embora superadas no discurso, pertence à mais clara realidade atual, tanto na relação entre nações como nas que se estabelecem entre grupos e pessoas.

Para aprofundar esta perspectiva em relação à participação, buscar GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Além disso, devemos considerar que outros fatores alheios aos interesses e ações dos professores, desempenham um forte papel no enfraquecimento das formas de participação das comunidades nos projetos e outras ações pedagógicas escolares. Atualmente, temos verificado um número significativo de sistemas de ensino, seja em nível estadual ou municipal, que se amparam em dispositivos legais, Leis e Decretos, para extinguir a “eleição”³² ou consulta às comunidades para a escolha de seus gestores, indicando como equipes de direção profissionais que se alinham com as suas perspectivas políticas de operar com a “máquina” pública.

Esse cerceamento do processo de gestão democrática acaba tendo como conseqüências o enfraquecimento de outras instâncias participativas representantes das comunidades, como por exemplo os Conselhos de Escola ou Conselhos de Escola-comunidade. Na maior parte dos casos, eles até existem, mas estão esvaziados em termos de discussão política e da gestão da escola, a não ser aquelas decisões que necessitam das suas assinaturas para utilização das verbas que as escolas recebem através de diferentes fundos. Não é raro que equipes de gestores indiquem estes nomes para não terem problemas em relação as suas contas.

Tais reflexões, vinculadas a perspectivas democráticas e participativas, nos trazem, mais uma vez, para as questões ligadas à concepção e ao entendimento da natureza curricular, visto que segundo Alves (2002, p. 34), via de regra, pensamos o

³² A eleição para diretores de Escolas é considerada inconstitucional pelo SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, tendo por base a Constituição Federal (art.102, I “a”, da CF/88).A argumentação jurídica adotada pelo STF para declarar inconstitucionais as leis estaduais e locais que tratam de tal questão é que: “o cargo de diretor de Escola pública é de natureza de Cargo em Comissão, de livre nomeação, algo que se choca frontalmente com a idéia de eleição, seja por professores ou por alunos. O Executivo representado, neste caso pelo Prefeito, deve ter AUTONOMIA e INDEPENDÊNCIA (art.2º,II, da CF/88), sendo certo, também que lhe cabe o poder discricionário de nomeação e designação para cargos em comissão e funções de confiança (art.37,II, da CF/88).”

currículo como um documento construído em alguma outra instância, que chega acabado e que ao ser implantado orientará o trabalho nas escolas.

Apesar desta tendência, ALVES (2002, p. 34) destaca que os documentos curriculares, ao serem recebidos podem também ser ignorados, assimilados ou modificados, isto é, serem recontextualizados a diferentes textos, contextos e práticas. Estas questões nos remetem ao princípio da recontextualização proposto por Basil Bernstein. Segundo o autor, no processo de apropriação do currículo, denominado por Bernstein de recontextualização

[...] o discurso pedagógico atua como um conjunto de regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência que se espera ser transferido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos). Como sempre é o discurso regulativo que domina o discurso instrucional, é por meio do discurso que a ideologia intervém no discurso pedagógico.[...] [...] a constituição do discurso pedagógico, a partir desta recontextualização do discurso instrucional, acontece sempre que há transferência de textos de um contexto para outro. As propostas curriculares oficiais, e mesmo o currículo em ação nas escolas (campo de reprodução e de resistência), são sempre constituídos por processos de recontextualização. Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de relações sociais para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo da recontextualização.[...] (LOPES, 2003, p. 2)

Lopes (2004, p. 5 apud VELLOSO, 2006, p. 69) considera também que:

[...] A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas de um poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos

textos de apoio ao trabalho de ensino [...] (LOPES, 2004, p 5)

Segundo Lopes (2004, p. 5) o processo de recontextualização representa um movimento que pode se dar em inúmeras esferas. Desta forma, a recontextualização pode ocorrer desde o campo pedagógico oficial – tradicionalmente gerador de políticas públicas que deverão ser implementadas nas escolas – até mesmo nas próprias escolas.

Para Velloso (2006, p. 69):

[...] não se pode reduzir as políticas curriculares ao aspecto macro, no sentido de que política é apenas o que os governos fazem, embora, no Brasil, o próprio modelo político-econômico faz com que o Estado, atendendo aos interesses privados, esteja no centro da política do país[...].

Ball (1992 apud VELLOSO, 2006, p. 69) visualiza três contextos interdependentes atuando na política de currículos, os quais, segundo Lopes (2004, p. 4 apud VELLOSO, 2006, p. 69), podem ser assim definidos:

[...] a) contexto da influência, onde, normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia as definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referências para o país em questão; b) contexto da produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.[...]

Ao construirmos uma reflexão sobre currículo, como caminho para um melhor entendimento de como se materializam os processos que dão concretude às experiências de educação ambiental na escola, acabamos por nos defrontar com mecanismos e forças que se articulam na construção de uma escola e de uma

educação (ambiental) mais conservadora ou transformadora, como já dito anteriormente.

Além desta questão ligada ao tipo de educação ambiental, não podemos perder de vista a influência dos currículos explícitos ou daquele que chamamos de oculto, na formação das pessoas. Silva (*apud* GODSON, 2005, p. 10) considera que:

[...] o currículo está escrito para ter efeitos (e tem) sobre as pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com estes conhecimentos – pessoas. [...] Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas. Diferentes currículos, produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero.[...]

E neste processo, como acabamos de apontar, a escola contribui não apenas através de seus conteúdos, que perpassam as áreas de conhecimento ou disciplinas, mas através de seus procedimentos relacionais que, marcam e remarcam, determinados papéis que cada ator social deve ter, preferencialmente, reproduzindo os níveis hierárquicos vigentes na própria escola e no mundo. Tal processo contribuiria não apenas para a assunção de uma postura subserviente, mas também para definir o modo como este “cidadão” se portaria em relação à crise socioambiental³³.

Tais perspectivas estão presentes no cotidiano escolar e quando promovemos uma ação de educação ambiental ou de outra dimensão da educação, devemos estar atentos que, independente da melhor das nossas boas intenções, há

³³ Essa percepção fica muito próxima ao conceito de Correspondência, utilizado por Bowles e Gintis para estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção. Estes autores enfatizavam a importância das vivências das relações sociais para a aquisição de atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista. Nestas relações que se estabeleciam nos contextos escolares determinadas atitudes eram valorizadas, como por exemplo: *obediência às ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade*, entre outras. A reprodução de rotinas e de afirmações comportamentais, garantiria que essas *atitudes fossem incorporadas à Psique do estudante*. (BOWLES ; GINTIS, *apud* SILVA, 2005, p. 36).

um conjunto de relações e tensões dentro da escola e desta com o mundo, dentro deste com as forças do próprio sistema de ensino local, que se desdobram em rotinas (conscientes ou não), mas que demarcam o papel de cada segmento escolar no mundo da escola e, por transferência, aponta a direção e / ou a forma que cada um destes atores deve se inserir no mundo social mais amplo.

Questões ligadas à gestão escolar, à participação dos representantes da comunidade, à assimetria entre as diferentes disciplinas, à seleção dos conteúdos, aos comportamentos considerados válidos, à “voz” ou à qualidade da forma de participação dos estudantes entre outras, estão a todo o momento informando e formando para uma determinada postura que pode se apresentar completamente distanciada de princípios como a criticidade, a emancipação e transformação.

É a partir desta preocupação que a escola, como instituição que atua e constrói os seus fazeres coletivamente, deve estar atenta às perspectiva pedagógicas que podem articular elementos, atores e saberes / conhecimentos, entre elas os projetos político-pedagógicos, para a ruptura destes processos, historicamente, consolidados.

Para Freire (apud TEODORO & TORRES, 2006, p. 107) esta crítica representa *“uma avaliação como um propósito de desvendar as mistificações ideológicas das relações sociais”* ou ainda *“a crítica como um conjunto de proposições sobre a natureza da realidade, do conhecimento e da explicação social”*, neste caso, abrindo caminho para uma perspectiva metodológica.

Freire (apud TEODORO ; TORRES, 2006, p. 107) considera que esta perspectiva está ligada à percepção da ideologia que se encontra embutida nos documentos curriculares e conseqüentemente, nos fazeres pedagógicos. Neste sentido, o autor destaca que:

[...] somente ao analisar a força ideológica que está por detrás da escola, enquanto instituição social, se pode compreender o que está sendo mas pode deixar de ser.[...]
(FREIRE, 2006, p. 107)

É importante que tenhamos clareza que este “deixar de ser” posto por Paulo Freire não é fácil, nem feito de um dia para o outro. Por isso, quando avaliamos que os avanços da educação ambiental deixam a desejar, quando pensamos nestes aproximadamente 30 ou 40 anos, primeiro, nos parece que esta avaliação é feita descolada da educação como um todo e dentro de uma lógica que não leva em consideração a perspectiva histórica, não dos seres humanos, mais dos fenômenos sociais e segundo o poder das forças conservadoras em relação às grandes transformações. Em relação a esta segunda observação, Freire (apud TEODORO; TORRES, 2006, p. 107) cita que:

[...] mesmo que um país faça a sua revolução, a escola segue por um longo período repetindo a escola anterior; a explicação científica está no que o autor chama de dialética da sobre-determinação, isto é, que a velha superestrutura da sociedade que foi modificada segue preservando-se, em contradição com a nova infra-estrutura que se constitui. [...] Em primeiro lugar não é a escola que muda a sociedade, mas é a sociedade que faz com que a escola e ao que parece a escola constrói-se com esta dialética.[...]

Porém, apesar destas colocações apresentarem uma perspectiva de mudança mais lenta do que gostaríamos ou necessitaríamos, Gadotti (apud TEODORO; TORRES, 2006, p. 108) cita que Freire é portador de um otimismo que pode ser evidenciado nesta sua afirmação:

[...] a escola pode mudar e ser mudada, pois desempenha um papel importante na transformação da sociedade. Para isso, o primeiro passo é a conscientização, sendo muito importante, por outro lado a formação do educador.[...]

Esta afirmação de Freire acaba por nos apontar uma outra importante categoria de sua pedagogia, além da ideologia, a conscientização. Porém, além da importância que dá ao processo de conscientização, este a considera como um processo “autoral” construído e mediado pela articulação e diálogo com diferentes atores, no mundo e com o mundo.

Além desta questão, Freire considera como elemento essencial para a transformação o processo de formação das pessoas, em especial a formação do educador e não apenas a inicial. Dentro da perspectiva Freiriana, ela se dá, especialmente: a partir da consolidação do diálogo com o mundo, na escola, junto com outros companheiros (*intercomunicação e intersubjetividade*) ao pesquisarem a realidade, ao fazerem a sua problematização e a sua recolocação nos espaços pedagógicos de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (2005, p. 59) na concepção de Freire é através da *“intercomunicação entre os homens que estes se educam, intermediados pelo mundo cognoscível, sendo esta intersubjetividade do conhecimento que permite conceber o ato pedagógico como um ato dialógico”*.

Dentro desta lógica, a proposta Freiriana representa também uma proposta “refazedora” ou reorientadora de currículos, a partir de atores, historicamente, não considerados neste processo. Além disso, podemos também considerá-la reposicionadora dos diferentes sujeitos que convivem no cotidiano escolar, em uma perspectiva mais autônoma, crítica e libertadora.

Silva (2005, p. 59) destaca que a partir do conceito de “educação problematizadora” Freire busca:

[...] o desenvolvimento de uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária³⁴ que ele

³⁴ Apesar de ser uma expressão já bastante conhecida no mundo da educação, consideramos que esta deve ser aqui explicitada em função da extrema importância e significado que ainda possui para a educação brasileira, em face de um cotidiano escolar que ainda se mostra bastante conservador, independente das falas, textos e enunciados que tentam demonstrar que já superamos este modelo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire

crítica. Na base desta “educação problematizadora” está uma educação radicalmente diferente do que significa “conhecer”. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de “intenção”, o conhecimento para Freire é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa. [...] o mundo, pois, não existe a não ser como “mundo para nós”, como mundo para nossa consciência. [...] o ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar “presente” o mundo para a consciência.[...]

Por ser intencionado, o conhecimento deve ser construído, ativamente, pelos atores do cotidiano escolar comprometidos com a transformação. Para que este processo de transformar a ação se dê, verdadeiramente, através de um caminho libertador, ele deve ser pensado como uma ação política, participativa, crítica e problematizadora. Desta forma a práxis pedagógica mediará e facilitará a articulação dos elementos necessários para a conscientização, ou melhor, para uma consciência em ação no mundo e para o mundo.

Silva (2005, p. 60) considera que, a partir de Freire, uma educação problematizadora deve incluir todos os sujeitos, ativamente, no ato de construção do conhecimento.

[...] o mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”; o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.[...] (SILVA, 2005, p. 60)

Esta perspectiva promove alterações significativas na concepção e materialização do currículo. Mudanças estas que passam pelas questões de assunção da sua não neutralidade e de que este é sempre portador de ideologias,

(2005, p. 66) é o modelo de educação que entende a realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado. “Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram em cuja visão ganhariam significação.”

definindo assim um determinado “empoderamento” que atravessa o tipo de gestão e de relações interpessoais, a inclusão de novos atores, a validação e o diálogo entre diferentes conhecimentos e diferentes disciplinas (interdisciplinaridade), bem como a forma como são identificados e construídos os conteúdos programáticos, conteúdo este sempre visto como o resultado de uma pesquisa no universo vivencial dos próprios educandos. Porém, que não fica limitado a este universo, mas que dialoga com os saberes historicamente construídos com o objetivo de construir relações problematizadoras que possibilitarão a superação das condições opressoras que, historicamente, não apenas limitaram a qualidade de vida de parcela significativa da população brasileira, mas que também tiveram uma contribuição extremamente significativa na constituição da grave crise socioambiental hoje vivida.

3 A INSERÇÃO DA DIMENSÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REALIDADE PEDAGÓGICA OU UM DISCURSO EFETIVADO?

3.1 Panorama da inserção curricular da educação ambiental nas escolas e o tratamento dado ao “tema” Meio Ambiente

Como apontado anteriormente, segundo pesquisas recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), no Censo Escolar 2004, aproximadamente 71,7% dos alunos do ensino fundamental trabalham a temática ambiental / educação ambiental (VEIGA, 2005, p. 15). Desse total, temos no primeiro segmento algo em torno de 13,8 milhões de estudantes, ou seja, aproximadamente 70% e no segundo segmento 11,4 milhões ou aproximadamente, 71,2%. Nesta pesquisa de 2004, as escolas declaram que trabalham a temática ambiental na forma de projetos, inserção temática e disciplina específica.

Lima (2007, p. 4) aponta, a partir de pesquisa realizada pelo MEC, em parceria com a ANPED, UFRJ/LIEAS e outras universidades, coordenada na região Sudeste pelo Profº. Carlos Frederico Loureiro - que teve por objetivo ampliar o conhecimento sobre as práticas de EA no ensino fundamental realizadas por escolas públicas e privadas brasileiras – que em 2004, este percentual atingiu 91%, determinando o que a autora considera como a universalização da educação ambiental. Esta pesquisa evidencia que os caminhos pedagógicos mais utilizados para a inserção desta dimensão educativa se apresentam por intermédio de *Projetos* (79%). Em seguida as modalidades mais recorrentes são: *Inserção da temática em disciplinas específicas* (55%) e *Inserção no projeto político-pedagógico* (52%),

(LIMA, 2007, p.5). Porém, Brasil (2006, p. 46) identificou além destas três modalidades, mais quatro, são elas: Tema Transversal, Inserção no Projeto Político Pedagógico, datas e eventos significativos e atividades comunitárias. Segundo o relatório desta pesquisa, temos o seguinte quadro:

[...] Das 418 escolas, têm-se que 66% declararam desenvolver Educação Ambiental mediante a modalidade de Projetos (275). Em segundo lugar encontra-se as escolas que declararam praticar a Educação Ambiental via inserção no Projeto Político-Pedagógico -38% (157 escolas). No último lugar encontram-se aquelas que desenvolvem a educação Ambiental por meio de Disciplinas Especiais, com apenas 6% (25 escolas). [...] (BRASIL, 2006, p. 46)

A partir do quadro, é importante destacar o que a pesquisa identificou em relação ao trabalho de educação ambiental, via projetos. Segundo Brasil (2006, p. 46) a pesquisa realizou uma aproximação mais detalhada das formas e temas que são tratados nesta modalidade. Segundo este relatório:

[...] Inicialmente tem-se que a maior parte das escolas (82%) afirmou que as formas pelas quais realizam os projetos são a partir de uma única disciplina no currículo e, em segundo lugar a partir da integração de duas ou mais áreas (72%). No que diz respeito à inserção de projetos nas Temáticas, é possível observar que a maior parte dos projetos se realiza a partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares (77% das escolas a opção sim em relação a este quesito), seguido pelas opções de modo integrado ao PPP (76%), através da atuação conjunta de professores, alunos e comunidades (75%) [...]

Esta pesquisa revelou uma evolução significativa do atual estágio da educação ambiental nas escolas do ensino fundamental. Tal desenvolvimento, devido a sua abrangência e magnitude, acabou por gerar uma diminuição nas “heterogeneidades e desequilíbrios existentes”. Além disso, diminuiu a distância entre as regiões do Brasil com menor e maior cobertura, no que tange a educação ambiental. (BRASIL, 2006, p. 34)

Porém, apesar desses resultados expressivos, temos constatado que o número de projetos e ações considerados exitosos, duradouros e com efetiva capacidade de reorientação curricular³⁵, bem como de intervenção na realidade socioambiental, ainda deixa muito a desejar e, infelizmente, vemos a degradação ambiental, a relação sociedade e natureza se manterem ainda dentro do mesmo modelo societário.

Além disso, continuamos a perceber um certo descolamento da educação ambiental da educação como um todo, ou daquela que poderíamos chamar de global. Um descolamento que se manifesta através da não consideração de elementos que são constitutivos e base para o entendimento da escolaridade³⁶ e das conseqüências desta para formação de novos sujeitos e das formas como se dá a inserção destas pessoas no mundo social mais amplo, através de suas diversas dimensões, como por exemplo, a do trabalho e de uma cidadania participativa.

O avanço significativo, nos últimos anos, em relação à inserção da educação ambiental nas ações pedagógicas escolares, indica que precisamos, certamente, aprofundar o olhar sobre as práticas realizadas nas diversas unidades escolares que afirmam trabalhar com a temática ambiental, bem como construir uma melhor reflexão sobre os limites e possibilidades de cada uma das formas de inserção da educação ambiental identificadas na pesquisa anteriormente citada.

Porém, ao construirmos uma reflexão sobre as diferentes formas de inserção da educação ambiental identificadas na pesquisa do MEC e, independente

³⁵ Consideramos que uma ação pedagógica possui efetiva capacidade de reorientação curricular, quando além de trazer/construir novos elementos, em nível cognitivo, para a compreensão de um fenômeno ou questão socioambiental ou de aprofundamento em relação aos conhecimentos das disciplinas ou áreas de ensino, é também capaz de alterar as relações de poder, tornando-as mais simétricas e horizontalizadas, qualificar o tipo de participação dos diferentes atores e/ou segmentos envolvidos com o cotidiano escolar, contribuir para a democratização da gestão, bem como para a identificação de temas e questões que sejam verdadeiramente significativos e geradores de iniciativas e de mobilização para o enfrentamento de questões socioambientais vivenciadas pelas comunidades.

³⁶ - Neste caso, gostaríamos de chamar a atenção em especial para as políticas curriculares, de formação profissional, de gestão escolar e salarial, dentre outras que serão abordadas no decorrer deste trabalho.

da percepção dos limites e possibilidades que cada uma delas traz, gostaríamos de deixar claro que devemos sempre levar em consideração as condições objetivas³⁷ de cada unidade escolar e dos profissionais de educação que nelas operam cotidianamente. Como afirma Lima (2007, p. 3) a educação ambiental no contexto escolar deve ser entendida como “*práticas realizadas por profissionais de educação em determinados contextos sócio/históricos/educacionais*”.

Porém, neste processo de inserção curricular da educação ambiental, pode-se evidenciar que, apesar de atualmente já termos um número significativo de documentos curriculares, leis, decretos e outras formas de orientações, muitas vezes, a efetivação de atividades, projetos e outras ações de educação ambiental, acabam acontecendo de forma um tanto quanto intuitiva e ingênua, com a transferência de métodos e de fundamentações teóricas oriundas das próprias áreas de formação dos professores ou outros profissionais de educação ou por influência das formas como os diferentes tipos de mídia dão a uma determinada questão sócioambiental que representa “a bola da vez” em um determinado momento³⁸.

Estas ações que não levam em consideração o processo histórico, as questões de natureza políticas e a crítica clara em relação ao modelo capitalista de desenvolvimento econômico, em relação à educação ambiental, podem ser percebidas através de pesquisas recentes. Brasil (2006, p. 45) identificou como o

³⁷ Quando nos referimos às condições objetivas, estamos nos reportando às condições físicas, aos recursos disponíveis, às relações interpessoais e de poder dentro da unidade escolar e destas com os diferentes agentes e atores sociais que com ela constroem diferentes interfaces, ao tipo de gestão escolar, às políticas de educação em cada município, que incluem as políticas curriculares, de formação continuada, de valorização profissional, de democratização do acesso e, inclusive as políticas de gestão dos próprios municípios.

³⁸ - Esta observação se deve ao fato de termos participado de uma recente pesquisa sobre percepção ambiental, como parte do **Programa de Comunicação e Educação Ambiental da Valesul**, com 04 escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, na zona Oeste da cidade, realizada pelos técnicos da Ciclos Consultoria Ambiental. Nesta pesquisa, quando questionados *como surge o eixo temático, tema gerador ou questão temática trabalhada quando a sua escola desenvolve uma ação de EA através de um projeto político pedagógico*, tivemos como resultado que em 40% das escolhas, o tema surge a partir da(s) evidencia (s) nos diferentes tipos de mídia.

principal objetivo da educação ambiental nas escolas a *"conscientização dos alunos e comunidade para a plena cidadania e sensibilizar para o convívio com a natureza"* (162 e 55 escolas, dentro do universo pesquisado). Segundo a pesquisa, estes dois objetivos somados correspondem a 217 escolas, aproximadamente 50% das que responderam a questão relacionada à motivação. A partir deste resultado (Brasil, 2006, p. 45) apresenta as seguintes considerações:

[...] mais uma vez se verifica a necessidade de se alterar o quadro sobre as percepções do que se coloca como objetivos da educação ambiental, incluindo elementos para além da prática discursiva da sensibilização ou conscientização. Limitar os fins da educação ambiental a sensibilização do convívio com a natureza e à conscientização para a cidadania plena permite identificar um conceito estreito dessa educação [...]

As considerações presentes no documento nos indicam que temos um bom percurso pela frente na superação de uma espécie de senso-comum presente na educação ambiental ainda vinculado primeiramente, a uma perspectiva passiva, no que diz respeito à conscientização, na maior parte das vezes entendida como um processo que dá na direção de quem tem o saber e, conseqüentemente a consciência para aquele que nada sabe, pouco sabe ou não tem clareza do que sabe e que passivamente recebe o conhecimento necessário para determinado entendimento. E a outra questão, muitas vezes nos remete a uma perspectiva quase esotérica, onde apenas através da experiência sensorial fossemos tocados e, conseqüentemente capazes de reverter o tipo de relação sociedade-natureza sem a devida problematização e criticidade sobre a historicidade que a construiu.

3.2 Organização curricular: disciplinaridade x interdisciplinaridade. Um embate que deve levar em consideração apenas às condições objetivas da escola?

Ao buscarmos maior reflexão sobre a materialidade da educação ambiental no cotidiano escolar, mais especificamente, sobre as formas de inserção desta dimensão da educação nas escolas e sobre os seus desdobramentos na construção do conhecimento e na efetividade de sua intencionalidade, não podemos fazê-lo sem situá-la em um contexto educativo mais amplo e, mais delimitadamente, sem pensarmos em questões ligadas à organização curricular e ao contínuo embate entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.

Falo em embate, porque esta questão apresenta-se sempre na pauta de discussões entre educadores, gestores e fomentadores de políticas públicas de educação ambiental que defendem a viabilidade e validação de uma ou de outra possibilidade pedagógica.

E apesar das “paixões” e das diferentes forças que se articulam sob este embate, é que precisamos construir um olhar histórico que nos possibilite melhor entender como tais perspectivas pedagógicas e epistemológicas se constituíram e o que trazem em si, a partir de uma espécie de arcabouço conceitual e metodológico, como forma de contribuição para o tipo de educação ambiental que se pretende viabilizar nos diferentes ambientes escolares.

Ao posicionarmos esta discussão na escola, podemos observar que a lógica de validação do conhecimento se estabeleceu neste espaço, de forma que, ainda com raras exceções, há saberes e conhecimentos válidos e, em função desta validação, estão presentes nos currículos oficiais e constituem os corpos de conhecimentos vertebradores das disciplinas escolares. E ainda mais, podemos

identificar na lógica aristotélica que “*identificou a disciplina como um saber-dizer pleno (discutir plena) em que só o que raciocina com argumentos indiscutíveis pertence ao campo da disciplina*” (CASANOVA, 2006, p.15) um dos elementos que se consolidou na história curricular e que tanto dificulta a possibilidade de inclusão de um conjunto de conhecimentos que não ganha concretude pedagógica através da constituição de novas disciplinas, ou da articulação de saberes oriundos de diferentes culturas e de diferentes experiências no mundo, como no caso da educação ambiental.

Na Idade Moderna, a partir da herança considerada válida de Aristóteles e com o advento das produções de Galileu, Bacon e Descartes³⁹, observa-se uma acentuada valorização da construção do conhecimento e do modo de fazer ciência que validam a especialização e o enclausuramento do conhecimento em corpos estanques, conceitual e metodologicamente, que poderíamos identificar como uma forma crescente do processo de especialização por disciplinas.

Esta tendência ganha um novo incremento com o advento da Revolução Industrial. Casanova (2006, p.16) cita que

[...] a partir da Revolução industrial, da vinculação cada vez maior das ciências e das engenharias com a produção, e da divisão progressiva do trabalho manual e intelectual, foram surgindo novas “disciplinas” em praticamente todas as especialidades. Criaram-se “disciplinas” inclusive dentro de cada especialidade, fenômeno que se acentuou em fins do século XIX e durante o século XX. [...]

Neste caso poderíamos citar como exemplo os diversos cursos de graduação, caracteristicamente multidisciplinares, que exigem a constituição de numerosas

³⁹ O paradigma moderno da construção do conhecimento fundamentou-se, neste momento histórico, a partir do incremento do empirismo, do distanciamento entre o cientista e o objeto de estudo, visto como algo distante e o cientista como um observador neutro e movido pela razão pura, além do método analítico, que recorta o objeto de estudo para melhor entendê-lo, num caminho linear que busca a compreensão do todo a partir das partes.

disciplinas para dar conta de um conhecimento que foi pulverizado em especialidades: Como a citologia, fisiologia, botânica, zoologia e ecologia, entre outras.

Da mesma forma que Casanova, Lück (2000, p. 41) também identifica no paradigma positivista as bases teórico-metodológicas que determinaram um grau cada vez maior da especialização e, conseqüentemente, a constituição de disciplinas específicas, a partir da validação e da conjunção do empirismo com a lógica formal.

Lück (2000, p. 37) destaca, porém, que dentro de uma perspectiva dicotômica, própria do paradigma positivista, o termo disciplina é utilizado para indicar dois enfoques ao conhecimento: *“o epistemológico referente ao modo como o conhecimento é produzido, e o pedagógico, referente à maneira como ele é organizado no ensino, para promover a aprendizagem dos alunos”*.

Segundo o enfoque epistemológico Lück, (2000, p.43) define que disciplina pode ser considerada “uma ciência (atividade investigativa) e/ou cada um dos ramos do conhecimento”. Para a mesma autora, a disciplina (ciência) entendida como:

[...] um conjunto específico de conhecimento de características próprias, obtido por meio de método analítico, linear e atomizador da realidade, produz um conhecimento aprofundado e parcelar (as especializações). Ela corresponde, portanto, a um saber especializado, ordenado e profundo, que permite ao homem o conhecimento da realidade, a partir de especificidades, ao mesmo tempo em que deixa de levar em consideração o todo de que faz parte.[...]

Dentro desta perspectiva dicotômica, o conhecimento já produzido é submetido ao tratamento metodológico analítico, linear e atomizador, agora com o objetivo de facilitar a compreensão e apreensão pelos estudantes. Este tratamento

linear e atomizador, duplamente aplicado, na dimensão epistemológica e didática, traz como consequência um maior distanciamento em relação à realidade de que emerge.

Este fato tem por consequência um conjunto de conteúdos/conhecimentos isolados que passam a valer por si mesmos, e não por sua capacidade de gerar entendimento da realidade e, como desdobramento, possibilitar aos estudantes compreendê-la e atuar sobre ela para transformá-la, criticamente. Sem essa possibilidade pode-se também afirmar que a construção de uma efetiva percepção crítica de mundo e das relações sociais que se estabelecem no cotidiano torna-se bastante difícil. Sem a efetivação de um entendimento crítico do mundo e da construção de ações transformadoras, a educação restringe seu papel a uma ação meramente reprodutora (LÜCK, 2000, p. 39).

Neste sentido, precisamos ter clareza de que epistemologia e pedagogia e ciência e ensino, representam dimensões indissociáveis de uma mesma realidade: Como se a ciência pudesse se desvincular da dimensão do ensino ou como se o ensino pudesse se divorciar da ciência. *“Há que se superar a mentalidade que separa e esconde as relações entre a situação pedagógica e a situação epistemológica, isto é, entre o ensinar e a produção de conhecimentos científicos”* (PAVIANNI, 1988, p. 20 apud LÜCK, 2000, p. 53).

Lück (2000, p. 41) considera que para melhor compreendermos o processo de disciplinarização e de constituição das disciplinas, devemos entender melhor os pressupostos que alicerçam a construção do conhecimento dentro do paradigma positivista, o seu método e qual o seu objetivo.

Dentre os diversos pressupostos, consideramos que alguns destes merecem destaque especial devido as suas íntimas relações com os desdobramentos que a

perspectiva disciplinar traz para os campos do conhecimento que lidam com realidades complexas, como a educação ambiental, bem como no que diz respeito aos seus métodos e objetivos, que orientaram a constituição de disciplinas e de áreas especializadas está associada:

- [...] - à visão de “universo como um sistema mecânico, composto por unidades materiais elementares, em vista de que podem ser compreendidas de forma descontextualizara”;
- a matéria é a realidade última e os fenômenos espirituais, nada mais são que uma manifestação da matéria
- Uma realidade regular, estável, permanente, tendo existência própria
“Verdade absoluta, objetiva, e existe independente do sujeito cognoscente”;
- “ a ciência é isenta de valores, uma vez que estes são absolutos e existentes na natureza”;
- A vida em sociedade é uma luta competitiva pela existência”;
- “o progresso material é ilimitado e alcançável pelo crescimento econômico e tecnológico” [...] (LÜCK, 2000, p. 41)

Em relação ao método de construção das disciplinas Lück (2000, p. 42) considera que estas resultam de um modo de construção do conhecimento que se encontra alicerçado em pressupostos epistemológicos caracterizados por:

- [...] - Fragmentação ou atomização gradativa da realidade em suas unidades menores, para conhecê-las (atomização), de que resultam as variáveis, isto é, as unidades mínimas de análise (reducionismo);
- ”isolamento do fenômeno estudado, em relação ao contexto de que faz parte (a-historicidade)”;
- ”organização das partes estudadas, segundo leis causais unidirecionais (linearidade)”;
- ”distanciamento do observador em relação ao objeto observado, de modo a garantir a objetividade”;
- “análise quantitativa e explicativa estatística da realidade, a partir do pressuposto de que a representação estatística e a realidade cultural coincidem e que tudo que existe expressa-se em quantidade;
- ”simplificação, uma vez que cada estágio e momento da produção do conhecimento é considerado independente do outro”;

- “Lógica dedutiva, a partir do pressuposto de que as importantes dimensões de um fenômeno evento ou situação são já conhecidos e podem ser replicados por experimentação”. [...]

No que diz respeito ao objetivo da construção disciplinar, o modelo positivista busca:

[...] explicar os fenômenos, com vistas a predizê-los e controlá-los, em razão de sua orientação que é conservadora. Conseqüentemente, generaliza informações de uma realidade. Essa generalização estabeleceria leis explicativas, a partir de pressupostos de estabilidade, ordem e regularidade dos fenômenos] (LÜCK, 2000, p. 42)

Lopes (2000, p. 148) afirma que este modelo de construção do conhecimento científico, fundado em um processo de especializações, trouxe, sem dúvidas, inegáveis avanços no campo científico-tecnológico. Porém, por conta de um processo de especialização excessivo, acabou gerando um distanciamento da realidade social e, em muitos casos, uma quase impossibilidade de diálogo entre os diferentes campos de especializações, dificultando uma percepção e capacidade de avaliação mais crítica do seu modo de produção do conhecimento e, poderíamos também dizer, das implicações que o uso das diferentes tecnologias produzidas por este modelo de fazer ciência trouxe, não apenas para a humanidade, mas para o planeta como um todo.

Todas estas questões postas anteriormente, nos oferecem elementos para que melhor possamos compreender um movimento que, como processo, objetivou reconstruir o “edifício das ciências” e do conhecimento dentro de uma nova perspectiva paradigmática, que trouxe como conseqüência não apenas o modelo como ainda hoje fazemos ciência mas, também, uma série de implicações para a dimensão do ensino e para a forma como se consolidou a organização do currículo escolar.

Pensando nestes fazeres escolares⁴⁰, independente do distanciamento que possa existir entre as disciplinas científicas e escolares⁴¹, precisamos considerar a herança trazida por muitos professores dos cursos de graduação e do modelo como o conhecimento especializado se constituiu nas universidades e se integra à própria representação dos estudantes destas instituições, sobre o modo de operar das disciplinas.

É claro que não podemos generalizar determinadas práticas observadas no contexto escolar e nem avaliá-las sem a devida problematização e construção de relações com inúmeras questões de políticas públicas que estão vinculadas ao cerne da formação docente (inicial e continuada) ou aos fatores que determinam as condições objetivas das escolas, mas muito do modo de operar dos profissionais que estão ocupando os diversos espaços pedagógicos das escolas, se estabelecem a partir da reprodução do seu processo de formação.

Como forma de exemplificar esta observação e pensando apenas em uma área de conhecimento escolar ou disciplina, no caso ciências, temos verificado, a partir dos encontros entre profissionais de ensino e no próprio cotidiano das escolas nas quais trabalhamos, que apesar dos discursos e dos enunciados dos diversos documentos curriculares que deveriam orientar o trabalho docente, ainda podemos verificar uma extrema valorização do conhecimento validado nos centros de produtores de ciências, em detrimento aos conhecimentos oriundos do meio sócio-cultural e, conseqüentemente, da percepção que os próprios alunos e suas

40 Ações pedagógicas sistematizadas ou não, que contribuem para a construção do conhecimento e para o modo como os estudantes elaboram suas representações de mundo e, a partir daí, se inserem no mesmo.

41 Fazemos esta observação a partir das considerações de Lopes (2000, p. 150) que defende que "o conhecimento escolar e o conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento e as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas". Da mesma forma, a autora considera que a mediação entre as disciplinas científicas e escolares é feita pelas disciplinas acadêmicas universitárias, sendo, inclusive, esta aproximação entre disciplina escolar e acadêmica um fator que lhes confere "prestígio, apoio social e hierarquia na posição das disciplinas, ou seja, constitui-se como um padrão de estabilidade curricular" (Id. ib., p. 158)

comunidades são portadores de saberes que devem dialogar com aqueles historicamente construídos, como possibilidade de construção de um novo conhecimento que se estabelece a partir de novas bases relacionais.

Porém, mesmo tendo-se ciência de que os conhecimentos escolares não se fundamentam apenas nos conhecimentos científicos, pois, segundo Lopes (2000, p. 154) “a lógica científica no contexto escolar é sempre uma lógica recontextualizada, engendrada por interesses sociais mais amplos” devemos levar em consideração que um dos elementos mais significativos para a seleção de conteúdos pelos professores para a construção do seu planejamento e programação de suas atividades pedagógicas, está visceralmente vinculada aos conteúdos dos livros de ciências, que buscam a partir das ciências “mães” (biologia, química e física) os conhecimentos técnicos que lhes dão validade.

Ainda para Lopes (2000, p. 155) “as disciplinas escolares não têm por objetivo a transmissão de princípios e conteúdos científicos estabelecidos a priori, em instituições outras”, porém, muitas vezes, pensando apenas nas ciências naturais, a quantidade de informações e conhecimentos técnicos sobre determinados grupos biológicos chega a tamanha minúcia, que temos a sensação de estarmos formando biólogos. Além disso, a recorrente demanda por laboratórios de ciências evidencia a forte influência que as disciplinas acadêmicas ainda exercem sobre as disciplinas escolares.

A partir do exposto, devemos nos argüir: de onde parte o paradigma interdisciplinar, como uma construção intelectual portadora de elementos que podem melhor contribuir para uma percepção mais aprofundada, articulada e, efetivamente, colaboradora, para a transformação do que tradicionalmente se faz na escola e para o enfrentamento das questões socioambientais contemporâneas? Como a própria

denominação já nos informa, da crítica ao paradigma disciplinar e ao que ele representa como parte, fundante, do projeto cultural humano.

Como já dito, cremos ser indubitável os avanços científicos e tecnológicos gerados pelo modo de produzir conhecimento e, conseqüentemente, tecnologia, que a ciência clássica, positivista, produziu a partir da Idade Moderna. Porém, observamos também um movimento considerável nos mais diversos grupos sociais e de produção de conhecimento, entre pesquisadores, educadores e tantos outros profissionais, que consideram que o saber, o modo de perceber e interagir com o mundo, a partir do paradigma disciplinar, está carregado de uma certa limitação de percepção que não possibilita, muitas vezes, uma percepção mais clara das relações que se estabelecem entre o conhecimento especializado que produziu, a tecnologia gerada a partir deste conhecimento, e as suas relações com o mundo no qual se insere.

Fruto histórico de um processo de disjunção, que se acentuou cada vez mais até chegar às raias das hiper-especializações e do isolamento entre os seus diferentes campos de conhecimento, tal modelo explicativo de mundo se viu interrogado e ao mesmo tempo surpreendido pela complexidade dos fenômenos e problemas sociais e ambientais, contemporâneos, que exigem um profundo diálogo não apenas entre os especialistas e seus campos de conhecimentos, mas também entre os diferentes atores sociais, historicamente, apartados, tornados desiguais e, conseqüentemente, submetidos a uma hierarquia onde sempre lhes cabia o bônus de políticas públicas reprodutoras e um papel social onde a submissão representava a alternativa para a sua inserção no mundo social.

Lück (2000, p. 30) corrobora esta percepção ao afirmar que tal modelo promoveu “a disjunção entre diferentes dimensões e aspectos de um mesmo fenômeno, como também do homem em relação a eles”.

Tal disjunção e desdobramento do conhecimento em disciplinas teve implicações diretas sobre o mundo da educação, de forma que Lück (2000, p. 30) considera:

[...]a disciplinarização como uma disfunção que se expressa pela preocupação em esquematizar conteúdos produzidos de maneira divorciada da realidade e até mesmo da investigação científica que produz o conhecimento. Evidencia-se em seu contexto uma despreocupação por estabelecer relações entre idéias e realidade, educador e educando, teoria e ação, promovendo assim a despersonalização do processo pedagógico.[...]

Casanova (2006, p. 19) considera que a interdisciplinaridade nasce como resposta a esta excessiva disciplinarização que, entre outras coisas, gerou um movimento a favor do estudo da totalidade nas ciências humanas e naturais, tendo se fortalecido a partir das primeiras décadas do século XX, a partir das críticas e contribuição de vários campos do conhecimento. *“A teoria da Gestalt, foi uma das correntes que lutaram por não se perder nas partes e por aprofundar na consciência do todo. Seus autores consideram que o todo é algo distinto da mera soma, o que permite esclarecer relações e tendências que de outra maneira seriam inexplicáveis”* (CASANOVA, 2006, p. 19)

A empreitada pela pavimentação de uma nova via para a construção do conhecimento que se diferenciava do paradigma disciplinar, vai ganhando reforço a partir da década de 30 quando surge um amplo movimento que buscava aproximar ou mesmo demolir as disciplinas. Em 1937 surge, pela primeira vez a palavra interdisciplina, cunhada pelo sociólogo Louis Wirtz e, mesmo antes, a Academia de

Ciências dos Estados Unidos já havia empregado a expressão “cruzamento de disciplinas” (CASANOVA, 2006, p. 19).

Este movimento pela interdisciplinaridade vai ganhando corpo a partir de novas adesões e produções que apontam a necessidade de uma mudança radical na forma como compreendemos e enfrentamos os problemas que vão se desvelando, especialmente a partir da globalização que impingiu ao mundo a crença de uma única via econômica e a mundialização dos fenômenos, e ao mesmo tempo, explicitando as diversas dimensões, econômica, política, ética, ambiental, social, entre outras que os constituem.

Para além do recorte histórico, a assunção deste novo modo de compreender e explicar os fenômenos socioambientais, entre outros, é fruto da clara percepção de que cada fenômeno e/ou problema é “composto por uma multiplicidade de fatores que não são mutuamente excludentes, e sim explicativos e justificados uns em relação aos outros” (LÜCK, 2005, p. 50).

Esta percepção relacional e de complementaridade se torna fundante para superarmos a visão atomística e fragmentária que sempre esteve presente no paradigma disciplinar, que tem como um de seus métodos a análise, onde através de uma visão dicotomizante, separou ser humano e natureza, pessoa (indivíduo) e sociedade, razão e emoção entre tantas outras dimensões de uma mesma realidade. Deste modo, Lück (2005, p. 50) considera que “a necessidade de se alterar o método de análise, por outro mais abrangente, resulta não apenas do reconhecimento da limitação do método, mas do reconhecimento da relação método-conhecimento”. Para a autora:

[...] A interdisciplinaridade, portanto, propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração dos conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas, sobretudo, pela

associação dialética entre as dimensões polares, como por exemplo teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade, etc.[...] (LÜCK. 2005:50)

Redirecionando o foco para o universo escolar, a partir das reflexões postas anteriormente sobre a interdisciplinaridade, podemos considerar que esta perspectiva pedagógica tem princípios e pressupostos que podem favorecer a uma mudança significativa do padrão de relações, hierarquicamente falando, que se estabelece entre os educandos e educadores, escola e comunidade, entre os diferentes segmentos de profissionais, as diferentes disciplinas, os diferentes saberes que atravessam o cotidiano escolar, a integração entre os diferentes conteúdos e a realidade, o tempo e os espaços escolares, o modo como se opera o planejamento e as programações, as avaliações, enfim, o processo pedagógico, questões de natureza administrativas e, em especial, o tipo de gestão escolar que se estabelece.

3.3 Os limites e as possibilidades de diferentes formas de inserção curricular da educação ambiental

A breve passagem que desenvolvemos no item anterior deste trabalho pelos princípios, pressupostos e elementos constitutivos dos paradigmas disciplinar e interdisciplinar, não teve por objetivo apontar o “verdadeiro” e “único” caminho para o tratamento dado à educação ambiental escolar. Mas sim, oferecer elementos para uma reflexão que possibilite termos clareza sobre o território que adentramos, ou melhor, sobre os caminhos pedagógicos, identificados na pesquisa de Veiga (2004), para a inserção curricular da educação ambiental.

Tendo por base esta reflexão sobre disciplinaridade e interdisciplinaridade e, tentando superar a lógica que muitas vezes se materializa na educação ambiental formal, onde esta dimensão da educação ganha concretude descolada da realidade educacional como um todo, apresentaremos a seguir, a partir de nossa reflexão e com base na pesquisa aqui feita, os limites e possibilidades de cada uma das formas de inserção curricular da educação ambiental, apontadas na pesquisa anteriormente citada.

Disciplina (limites e possibilidades)

➤ Limites

- Reduzida possibilidade de superação da quase incomunicabilidade e da possibilidade de se operar com os diferentes referenciais teórico-metodológicos que, em função de sua complexidade, as questões ambientais trazem embutidas em si;
- possibilidade de ecologização, transferência dos conteúdos de ecologia para o trabalho de E.A (especialmente quando se trabalha com a lógica de há disciplinas vocacionadas para trabalhar a temática ambiental, no caso Ciências, em especial, e Geografia);
- como lidar com as dificuldades de limitação da carga horária (grade curricular – hierarquia das disciplinas);
- como seriam construídos os critérios de avaliação - riscos de reprodução dos mesmos critérios de avaliação tradicionalmente utilizados, inclusive com a utilização da avaliação como instrumento de opressão, controle e dominação;
- dificuldades no relacionamento professor/aluno podem prejudicar o desenvolvimento de ações ou agregar um significado negativo ao tema;

- risco de exclusão de outros profissionais de educação ou outros professores – visto que se pode identificar no professor da disciplina ou o mesmo pode considerar-se o único que deve abordar ou desenvolver o tema;
- como se daria a formação desse profissional já que praticamente não há graduação em educação ambiental. Os profissionais seriam identificados através ou a partir de disciplinas consideradas “vocacionadas”, através de áreas em conjunto como em Estudos Sociais (História e Geografia) ou Ciências (Biologia, Física e Química), os critérios para esta seleção poderiam englobar variedade significativa de exigências, inclusive nenhuma ou nenhum critério, apenas indicações;
- incapacidade de reorientar o currículo, pensado em uma perspectiva de currículo como processo e não como produto (ALVES, 2002 p.41) e não apenas do currículo de uma área, ou nas relações entre os segmentos na escola;
- como lidar com a perspectiva de que uma realidade (socioambiental) complexa.

➤ **Possibilidades**

- Maior controle do processo;
- devido às condições objetivas de grande parte das unidades escolares, muitas vezes, torna-se a única opção de ação;
- fácil adequação ao modelo de formação profissional ao qual a maioria dos professores foram submetidos (multidisciplinar, com praticamente nenhuma articulação entre as disciplinas).

Projetos

➤ **Limites**

- Corre-se o risco de que cada disciplina envolvida contribua apenas com o necessário para a solução ou mitigação do problema proposto (não há avanço além da participação pela contribuição);
- pode-se enclausurar o tema dentro de um pequeno grupo ou turma envolvida no projeto;
- pode-se ficar muito vinculado à prática, sem a devida reflexão crítica que os temas pertinentes a E.A. normalmente exigem;
- pode adquirir caráter pragmático, tornando-se atividade fim (Layrargues, 1999, p. 135);
- se ficar restrito a um grupo, sem envolver a coletividade, através do diálogo, corre-se o risco de não mobilizar elementos necessários à construção de uma cidadania ativa e / ou participativa;
- incapacidade de reorientar o currículo (pensado como processo e não como produto) e as relações da escola como um todo.

➤ **Possibilidades**

- Possibilidade de maior controle do processo;
- devido às condições objetivas de grande parte das unidades escolares, muitas vezes, torna-se uma interessante opção de ação;
- é portador de proposta pedagógica ativa, estimular o surgimento de iniciativas e gerando mobilização em torno de ações concretas;

- quando os temas e questões trabalhadas são identificados a partir do interesse dos alunos, torna-se capaz de gerar mudança de atitudes em relação ao processo ensino-aprendizagem;
 - mudar a perspectiva passiva que, tradicionalmente, o trabalho pedagógico se efetiva em sala de aula.
-
- **Inserção Temática**
 - **Limites**
- Redução das perspectivas de aprofundamento (se trabalhado como um Tema Instantâneo de Motivação);
 - esses temas, geralmente, possuem caráter emergente e apresentam-se vinculados a uma questão em destaque na atualidade ou um problema identificado com o grupo envolvido, que tenha alto valor significativo (alterações climáticas, transgênicos, seca etc.). Pela sua significação pode gerar mobilização e envolvimento, porém a participação de diferentes áreas de conhecimento pode ser limitada, o que reduziria as perspectivas de uma plena problematização e, conseqüentemente, de sua plena compreensão;
 - outra questão que se deve estar atento diz respeito às relações/articulações entre as áreas envolvidas, pois se não ocorre em condições igualitárias – de argumentação, contribuição a partir de referenciais teórico-metodológicos, influência e envolvimento - a hegemonia de determinadas áreas tradicionalmente consideradas vocacionadas, como Ciências ou Geografia, podem dar um cunho ecologizante ou biologizante as questões, restringindo as reflexões sobre questões sociais, políticas e econômicas;

- pode não garantir a democratização das relações e/ou diálogo entre os diferentes atores envolvidos se a eleição do tema não contar com a participação efetiva da coletividade (alunos, professores e demais agentes envolvidos);
- pode gerar uma confusão conceitual entre inserção temática, Tema Instantâneo de Motivação e Tema Gerador, dentro de uma perspectiva Freiriana;
- pode se transformar em um complemento dos conteúdos de área;
- se não for concebido em uma perspectiva pedagógica coletiva tem pequena capacidade de reorientação curricular.

➤ **Possibilidades**

- Se for concebido em uma perspectiva pedagógica coletiva pode facilitar a materialização e/ou efetivação de um trabalho transversal, pavimentando um caminho facilitador de uma multidisciplinaridade articulada ou mesmo da interdisciplinaridade;
- estimular o surgimento de iniciativas e gerar mobilização em torno de questões significativas para os alunos;
- identificar temas e questões, a partir do interesse dos alunos, capazes de gerar mudança de atitudes em relação ao processo ensino-aprendizagem;
- mudar a perspectiva passiva que, tradicionalmente, o trabalho pedagógico se efetiva em sala de aula;

Projeto Político-Pedagógico

➤ **Limites**

- Dificil articulação dentro das condições que os atuais sistemas de ensino apresentam;
- dificuldade em romper com as práticas centralizadoras e hierarquizadas que, até hoje, encontram-se estabelecidas no ambiente escolar;
- criar novos espaços e tempos escolares que possibilitem a devida articulação para a construção das ações necessárias a efetivação do processo;

➤ **Possibilidades**

- Possibilidade de, dialogicamente, perceber as diferenças e os conflitos como fatores de crescimento e não de paralisação, a partir do uso de ferramentas da participação;
- ajudar a eliminar as relações competitivas, corporativas, e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Gestão Democrática) (VEIGA, 2006,p.17);
- organizar o trabalho tanto no âmbito mais geral da escola, como na própria sala de aula (VEIGA,2006, p.13-14);
- capacidade de reorientar o currículo, visto como processo;
- melhorar a qualidade do ensino e, a partir da construção de ações coletivas que envolvam a comunidade, influenciar na melhoria da qualidade de vida, dentro de uma perspectiva transformadora da realidade;

- favorecer e garantir a inclusão;
- ampliar e qualificar as diferentes formas de participação;
- consolidar a autonomia do grupo-escola;
- construção de uma identidade pedagógica;
- a assunção do compromisso com a formação do cidadão que se perceba ator / sujeito dos projetos e processos que lhe possibilitarão uma inserção no mundo social com maior igualdade de condições;
- facilitador da construção de ações pedagógicas interdisciplinares;
- criar uma real possibilidade de inserção da dimensão ambiental de forma continuada e crítica;
- tornar a escola não apenas um espaço de transmissão, mas, especialmente, de produção do conhecimento;
- criar as condições para o diálogo entre os diferentes saberes que permeiam o universo escolar a partir de seus diferentes atores (profissionais da educação, lideranças comunitárias, responsáveis, alunos etc.), com a possibilidade de resignificação e, conseqüente apropriação;
- transformar a escola num espaço de auto-formação e de formação coletiva;
- ajudar a construir autonomia e criticidade em relação aos materiais que, através de diversos programas, penetram no cotidiano escolar trazendo mensagens, conhecimentos e orientações muitas vezes portadoras de significados discriminatórios ou que atendem aos interesses de grupos sociais distintos daqueles que as escolas atendem.

Inserir a educação ambiental no currículo escolar representa um desafio. Desafio que não é exclusivo desta dimensão da educação e, sim, da educação

como um todo no Brasil, especialmente quando pensamos e buscamos construir um modelo de educação que tenha um caráter crítico, emancipatório e transformador. Logo, se temos esta perspectiva como fundante do processo educativo, ela deve ser também constitutiva do tipo de educação ambiental que pretendemos construir na escola.

Porém, muitas vezes, quando nos debruçamos ou buscamos investigar o tipo de educação ambiental que se faz na escola, não devemos levar a cabo esta investigação sem uma imersão, mais que fundamental, no cotidiano escolar, nas práticas que ali se efetivam, nas forças que determinam o modo de operar dos diferentes atores neste espaço, nos paradigmas que formam e informam os profissionais que ali atuam e, em especial, nas políticas públicas que, conjuntamente, determinam as suas condições objetivas.

Neste contexto, temos que ter clareza de que forma estas condições objetivas transformam-se, verdadeiramente, em fatores limitantes de uma ação de educação ambiental mais vinculada a processos educacionais globais, ou de reforço para o discurso em que estas podem legitimar um tipo de ação educativa portadora de uma proposta que não liberte a educação ambiental de um formato pedagógico mais estanque e potencialmente menos transformador. Devemos estar atentos para o fato de que as mesmas condições que limitam a implementação de propostas de educação ambiental pautadas em uma ação pedagógica interdisciplinar, fortalecem e ajudam a cristalizar um modelo que, na maior parte dos casos, está ligado a propostas pedagógicas conservadoras, centradas na ação e na posição hierarquicamente superior do professor e dos demais agentes escolares sobre os alunos e suas comunidades.

Esta observação não significa afirmar que não devam haver iniciativas pautadas em propostas mais tradicionais que não apresentem resultados significativos com um grupo ou grupos de educandos. Porém, quando comparadas aos fins e às perspectivas metodológicas que os projetos político-pedagógicos podem apresentar, tais propostas, por estarem geralmente inseridas dentro de um conjunto de ações de uma disciplina ou da articulação de algumas poucas, em termos de cobertura dos resultados pedagógicos, estes tendem a ser menores em função do próprio número de alunos envolvidos.

Outra questão que se encontra imbricada ao embate entre disciplinaridade e interdisciplinaridade na educação ambiental é o potencial gerador de criticidade. De um modo em geral, a construção de percepção crítica de mundo vem sendo vinculada a uma proposta de educação ambiental interdisciplinar e negada à ações que se efetivam dentro de uma disciplina. Nesta questão, gostaríamos de destacar a perspectiva de Lopes (2000, p. 149) que considera haver “ausência de análises sobre as potencialidades e os limites das disciplinas de produzirem conhecimentos capazes de interpretar o cotidiano e as questões sociais mais amplas”. Como se somente por se apresentar interdisciplinar, uma proposta pedagógica fosse, automaticamente, geradora de criticidade.

Independente de não discordar desta posição, gostaríamos de considerar que não é a simples declaração de que se promove uma proposta pedagógica interdisciplinar de educação ambiental, para que se efetive uma ação pedagógica menos pontual, crítica, com caráter emancipatório e com possibilidades claras e reais de reorientação curricular. O mais importante nesta questão é **como** este trabalho interdisciplinar é construído. Quais são seus fundamentos teóricos, como entendem o processo de construção do conhecimento, onde estão ancorados seus

princípios metodológicos, que pressupostos orientam o tipo de relações, inclusive de gestão, que se estabelecem entre os diferentes atores que devem estar envolvidos em um trabalho interdisciplinar.

Além disso, ter uma clara percepção de que o ato educativo é antes de tudo uma ação política e que esta ação deve buscar se tornar suficientemente forte para resistir e lutar pela desconstrução das forças que, cotidianamente, tentam domesticar e adestrar educadores e educandos para um tipo de educação, ambiental ou não, que ainda se caracteriza pela marca da exclusão, é que devemos, de forma coletiva e democrática, promover a inclusão dos diferentes atores e saberes, vinculados ao cotidiano das escolas, como caminho para uma nova construção curricular e para uma educação mais dialógica.

4 ANGRA DOS REIS: O USO DO DIÁLOGO COMO PRINCIPAL FERRAMENTA PARA UMA NOVA GESTÃO PÚBLICA E PARA UMA NOVA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

4.1 A política de gestão da cidade como caminho para a democratização das políticas públicas locais

Normalmente, nós educadores, que vivemos o cotidiano das unidades escolares, tendemos a fazer uma análise ou reflexão sobre os problemas da escola, geralmente de dentro ou a partir da mesma.

Se por um lado esta aproximação nos traz um conhecimento considerável da dinâmica escolar e da realidade das comunidades atendidas pela escola, em função da quase solução de continuidade entre o que somos como pessoas e como educadores com o cotidiano escolar, por outro nos traz também uma certa miopia em relação a questões mais amplas e distantes, mas que orientam e definem as ações pedagógicas que desenvolvemos na extremidade dos sistemas.

Quando nos referimos a questões mais amplas, estamos querendo nos reportar a políticas que orientam os sistemas de ensino locais, como as próprias políticas de gestão do município, que se desdobram sobre a forma como a “Res” pública, ou seja, a coisa pública é conduzida.

Buscamos a construção desta relação a partir da experiência que constituiu-se como parte da pesquisa apresentada nesta dissertação e que ganhou concretude em vários municípios do Brasil, mas como foco de nosso interesse, reportaremos-nos ao Município de Angra dos Reis, no Estado do Rio de Janeiro, no período de 1989 a 2000, durante a gestão do Partido dos trabalhadores (PT).

Gostaríamos de deixar claro que a pesquisa e a sistematização desta experiência é datada e vinculada a um momento histórico em que o Partido dos Trabalhadores representava um partido de oposição, especialmente em relação a instâncias mais amplas de governo, como os governos Estadual e Federal, e que começava a deixar sua marca em alguns importantes municípios do Brasil, como o de Porto Alegre e São Paulo entre outros⁴².

Identificando-se, em nível nacional, como uma oposição que se apresentava portadora de uma proposta política e de uma perspectiva de mundo social, claramente, contrário aos modelos neoliberais que se estabeleceram durante os regimes de exceção e que se consolidavam através de um processo de globalização econômica, o PT trazia como elemento constituinte de seu programa partidário a crítica dura do culto ao Mercado, considerado uma espécie de “ente” supranatural regulador de todas as relações, ou seja, as econômicas, as sociais, as culturais e, inclusive, com a própria natureza e seus recursos, considerados valiosos para a manutenção do modo capitalista de produção, além da transparência e da gestão democrática através de um modelo de democracia participativa.

Localmente, em face às articulações políticas necessárias à conquista das gestões municipais, as articulações entre partidos seguem uma lógica, geralmente, diferente do nível nacional. Porém, naquele momento histórico, as alianças se davam entre partidos que apresentavam propostas e programas políticos semelhantes e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, em Angra não foi diferente.

⁴² Consideramos importante destacar que antes do período de gestão na Prefeitura de Angra dos Reis, que se iniciou em 1989, segundo Magalhães, Trevas e Barreto (1996, p. 62) “ o PT já havia vivenciado importantes experiências de administrações municipais, como Fortaleza (CE), Diadema (SP) e Vila Velha (ES). Nesta última, inclusive, aconteceu a primeira experiência de Orçamento Participativo sob uma gestão petista.

Nesta apresentação, é fundamental colocarmos que Angra dos Reis esteve, em grande parte de sua história, nas mãos de grupos conservadores e claramente ligados ao que considerávamos direita, por conta da instalação do Complexo Nuclear Almirante Álvaro Alberto (CNAAA). Por abrigar este complexo em seu território, foi considerada área de Segurança Nacional e assim se manteve por 18 anos, fazendo com que o poder local ficasse sob o domínio do Regime Militar que construiu uma rede de relações com a elite local, desconsiderando as comunidades e as afastando de qualquer forma de processo participativo, inclusive da eleição de seu próprio prefeito. (ANGRA DOS REIS, 1989, p. 3)

Naquela época havia a nomeação de prefeitos “biônicos”⁴³ que transformaram a cidade em uma área de concentração de poder político e econômico de determinados grupos e famílias locais que se estabeleceram na gestão do município com reduzida ou quase nenhuma participação popular.

Devemos agregar a este contexto uma série de ações governamentais, especialmente em nível Federal, que impactaram significativamente, não apenas o ambiente natural, mas o próprio modo de vida da população local, como por exemplo: o já citado Complexo Nuclear, a Rodovia Rio-Santos e o Projeto Turis.

No caso do projeto Turis, houve um estímulo à expansão da atividade turística e, junto com ela, a especulação imobiliária sobre áreas de manguezais e enseadas para a construção de condomínios e hotéis de luxo, desterritorializando inúmeras comunidades com a substituição de suas práticas profissionais tradicionais, como no caso dos pescadores artesanais, catadores de caranguejos e marisqueiras, por outras atividades ligadas ao setor de serviços, sem qualificação especial, para

⁴³ Os chamados prefeitos biônicos eram indicados pelo próprio Governo Federal, sob o argumento de que a região por eles administrada representaria área de Segurança Nacional.

trabalharem como empregados domésticos, caseiros, marinheiros e outras atividades serviçais.

Segundo o Conselho Municipal de Urbanismo de Angra dos Reis (1994, p. 1), como conseqüência deste processo emergiram conflitos que derivavam da escassez de áreas para expansão urbana, o que teve por conseqüência o fato de que as comunidades tradicionais foram “empurradas” para áreas periféricas menos valorizadas, algumas vezes, protegidas por leis ambientais e também menos atendidas no que diz respeito a políticas públicas de urbanização, transporte, saúde, educação entre outras.

O caminho de construção de um governo local mais democrático teve início com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Prefeitura de Angra dos Reis, no ano de 1989. A perspectiva de gestão que se vislumbrava para o município, vinha sendo implementada em outras prefeituras do PT em diversas regiões do Brasil. O Orçamento Participativo representava um caminho para democratizar a gestão. Dentro desta perspectiva, isto significava compartilhar com as comunidades as prioridades locais e a aplicação de verbas, a definição de várias políticas públicas, inclusive as de educação e resgatar e reincluir a população que vinha sendo preterida nas discussões, encaminhamentos e no recebimento dos serviços necessários à construção de uma plena cidadania.

Alvarez (In: Desafios do governo local, 1997, p. 97) considera que o Orçamento Participativo proporcionava, como instrumento de democratização dos processos de governância, um controle social necessário sobre a gestão pública e, remete a Michel Crozier quando este considera que *“a redução dos níveis hierárquicos, das distâncias entre decisão e ação; mais autonomia e controle social – sob as diversas formas”* representam uma resposta para a administração

clássica, fundada sobre a regulamentação racional, regulada, racionalizada e hierarquizada própria dos sistemas estatais. (ALVAREZ, 1996, p. 97).

Para Crozier:

[...] o sistema de administração pública não foi ensinado a escutar, os seus dirigentes menos ainda... Eles são reféns de uma visão de representação que os obriga a ter sempre razão e dar a impressão de estarem sempre ao lado de posições justas [...]

A partir desta ótica, sob o modo de administrar tradicional, Alvarez (1996, p. 97) considera que o orçamento participativo deve ser entendido como parte de uma totalidade onde a *“descentralização, a desconcentração de serviços é um elemento global que deve estar no cerne, combinado com o controle social e com uma visão de reforma do aparato do estado”*.

Esta crítica ao aparato de Estado tradicional nos leva a uma reflexão necessária sobre que tipo de Estado e que modo de operar do estado queremos. Alvarez (1996, p. 99) considera que este Estado buscado seria o Estado eficiente.

Dentro da lógica do orçamento participativo, vinculado à perspectiva da totalidade, esta eficiência estaria representada por um movimento que incluísse as dimensões da ética, da participação, controle social, da discussão e implementação de políticas públicas que fossem ao encontro das necessidades da maior parte da população, especialmente aquelas parcelas historicamente excluídas do recebimento das prestações de serviços oficiais e da socialização e transparência das aplicações das verbas públicas.

Para o Partido dos Trabalhadores, o Orçamento Participativo representava o resgate da cidadania. Segundo o Modo Petista de governar (1992, p. 209-210), este modelo de gestão pública:

[...] pode representar o rompimento da relação clientelista e da prática lobista, onde setores da população tentam, nos

bastidores, barganhar ganhos, através de obras e benfeitorias para a sua região. Com a proposta do Orçamento Participativo, a população em audiências públicas, organizadas por assunto, por região, etc, passa a discutir com a administração não só as suas necessidades localizadas, mas também as carências globais da cidade. É um processo onde se faz o levantamento de todas as demandas sociais e, a partir daí se elencam as prioridades. Naturalmente, cabe aos governos não só analisar a viabilidade técnica da resolução dos problemas levantados, mas fundamentalmente se antecipar com uma proposta de orçamento e disputar, lado a lado com a população seu projeto político de governo [...] [...] neste processo não só a população é ouvida como passa a se apropriar dos problemas da cidade tendo, necessariamente, que optar pela resolução daqueles que considera prioritários. Isto porque no Orçamento participativo, não só são levantadas as demandas, mas também são conhecidos os limites das receitas públicas. [...] [...] fica evidente que o processo de disputa de renda da cidade, pois o executivo, o legislativo e a população, à medida que definem o perfil dos gastos públicos acabam também definindo também a forma de distribuição de renda na cidade. [...]

Localmente, a experiência de implementação do Orçamento Participativo teve início no ano de 1989, já no primeiro ano de governo, com a criação do Conselho Popular de Orçamento. A implantação deste conselho foi acompanhada de uma série de cursos de formação que se desdobraram em cartilhas que buscavam esclarecer a população sobre o que é o orçamento municipal e como gestá-lo. O quase completo desconhecimento da população sobre o orçamento municipal exigia um processo de formação para que a população pudesse se apropriar e compreender quais os caminhos que conduziam a utilização dos recursos, através da implementação de políticas públicas.

Segundo Conceição Rabha⁴⁴ o processo de implementação do orçamento participativo não foi um processo fácil, nem para a população que não estava

⁴⁴ - Uma das entrevistas que entrou como elemento complementar e respaldador do estudo ora apresentado, foi realizada com a Professora Conceição Rabha. Conceição foi uma das responsáveis pela implantação do Orçamento Participativo em Angra dos Reis. Tendo sido também Secretária de Educação no período de 1993 a 1996 e vice-prefeita na última gestão do partido, de 1996 a 2000. Hoje é vereadora pelo PT e representa,

acostumada a ser ouvida, “*porque não havia esta cultura , nem para o próprio poder público, de forma que o processo foi sendo reajustado com o tempo*”. Conceição considera que:

[...] o grande desafio que existiu na época e continua existindo é a questão de inserir a população.....é inserir grande parte da população e neste processo não se limitar apenas às lideranças comunitárias [...]

Este movimento de formação das bases e / ou dos diferentes atores sociais nas diversas comunidades representaria o eixo de um conjunto de ações iniciais que forneceriam o substrato sob o qual inúmeras outras ações de democratização da gestão seriam levadas adiante. Nagae⁴⁵ (CARVALHO, 1996: p. 1) afirmava que:

[...] a popularização e a democratização da feitura dos orçamentos públicos é uma prioridade política de nosso mandato, somando-se ao fato de que este é um tema desconhecido da maioria da população, torna-se necessário a produção de materiais de informação e formação como esta cartilha [...]

A cada ano novos passos iam sendo dados no caminho da construção de um governo popular e, em 1992 os representantes das comunidades eram selecionados tendo por base as diferentes Associações de Moradores e eleitos em Assembléias. A partir desta fase inicial, em 1994, aproximadamente, 900 pessoas participavam diretamente das discussões do Orçamento (ANGRA DOS REIS, 1996, p. 1).

Segundo a mesma fonte, a metodologia utilizada para dar concretude a esta proposta de gestão pública, deu-se a partir da constituição de fóruns regionais ou distritais, realizados em 16 localidades, onde foram eleitos representantes da

praticamente, a única voz de oposição na Câmara Municipal de Angra dos Reis (que autorizou a divulgação de seu nome).

⁴⁵ Neurobis Nagae foi o primeiro prefeito eleito pelo PT, em Angra dos Reis e iniciou o processo de democratização da gestão pública nas diversas dimensões de ações do poder local, em especial nas políticas públicas de Educação e Saúde.

sociedade civil como Conselheiros que passaram a constituir o Conselho Municipal de Orçamento.

Segundo (ANGRA DOS REIS, 199 - c, p. 1-2) os Fóruns Regionais de Orçamento tinham como papel definir junto às comunidades as prioridades de investimentos (obras e serviços) a serem realizadas pela prefeitura em cada distrito. Caberia também a este grupo fiscalizar e acompanhar o cronograma de execução dos projetos ali aplicados. O elenco de prioridades definidas pelos Fóruns Regionais era encaminhado ao Conselho Municipal de Orçamento, que “à luz dessas prioridades” apontaria os projetos de investimento e políticas a serem implementadas no Município. Dentro desta perspectiva, de acordo com Angra dos Reis (199 - c , p. 1-2), o documento Proposta de Reformulação do Conselho de Orçamento e Instituições de Fóruns Regionais de Orçamento considerava que:

[...] Os Fóruns eram instrumentos valiosos no processo, permitindo um maior controle sobre as ações de Estado e mesmo na formulação de propostas a serem discutidas com o poder público, além do que proporcionam um espaço valioso de análise e apresentação de propostas de sociedade, onde os diversos segmentos sociais presentes, poderão manifestar-se apresentando propostas que contemplem seus interesses específicos, bem como propostas para toda a cidade [...]

Apesar do caráter consultivo do Conselho de Orçamento, politicamente, acabava tendo um caráter deliberativo, uma vez que o governo acatava as decisões ali tomadas. Consideramos importante destacar que as reuniões do Conselho eram abertas a qualquer cidadão com direito a voz, sendo que somente os conselheiros tinham direito a voto.

Os Conselheiros eleitos a partir das comunidades e ou diferentes segmentos sociais, tinham mandato de dois anos, podendo ser renovado. Além disso, tinham como atribuição a elaboração do orçamento, acompanhamento e fiscalização

permanente deste. Da mesma forma, o processo de inserção de novos representantes continuou a avançar, de modo que pudesse atingir um número cada vez mais representativo dos diferentes setores da municipalidade. (ANGRA DOS REIS, 1996, p. 1).

O Orçamento Municipal, definido pelo conselho de Orçamento, juntamente com a Prefeitura, era então enviado à Câmara de Vereadores para aprovação, estando sujeita a alterações nesta casa.

Merece ainda destaque a dinâmica de participação da prefeitura nos diversos fóruns Distritais. Estes encontros eram abertos e a Prefeitura explicava seu orçamento, prestava contas do que realizou, do que deixou de realizar e o que estava sendo feito. Após esta prestação de contas, discutia as prioridades da região para o próximo ano e se escolheriam os novos representantes, quando necessário. (ANGRA DOS REIS, 1996, p. 1).

Além de representar uma proposta fundada em uma perspectiva de democracia participativa, que à época se apresentava absolutamente oposta aos modelos de gestões públicas amparados pelos governos de exceção, como a ditadura militar vivida naquele momento histórico, o orçamento participativo também representava uma possibilidade radical de mudança no tipo de administração que Angra dos Reis vinha sendo submetida. Segundo (ANGRA DOS REIS, 1989, p. 3):

[...] O descaso do poder local na gestão da coisa pública e principalmente da falta de planejamento a médio e longo prazos que determinassem pequenos investimentos constantes, nos legaram uma máquina administrativa em verdadeiro colapso, máquina esta, com um quadro de pessoal desmotivado pelo arrocho salarial, pela ausência de um plano de cargos e salários, pelo empreguismo e clientelismo político. Esse fato gerou, também, um verdadeiro caos na prestação dos serviços urbanos essenciais como a limpeza urbana, onde a concessionária responsável pelo serviço estava prestes a paralisar seus serviços. Cabe ainda destacar que a referida concessionária mantinha um contrato que permitia rotinas viciadas e lesivas

ao poder público, bem como uma péssima qualidade dos serviços. As escolas e os Postos de Saúde municipais estavam totalmente abandonados, sem as mínimas condições de funcionamento, em muitos casos. Os serviços de abastecimento de água e esgoto, totalmente desprovidos de investimentos, criando problemas sérios de abastecimento e de contaminação de água, bem como obras paralisadas, algumas de caráter inadiável como a confecção de encostas e dragagens dos rios, sob pena de aumentar o número de desabrigados e assistirmos tragédias. [...]

Conceição Rabha considera que o maior desafio e ao mesmo tempo o maior exercício era tornar o governo mais participativo possível, verdadeiramente uma democracia participativa. Ela considera que o processo poderia ainda ter avançado mais se tivesse havido um investimento ainda maior nas associações de moradores, de forma que nas reuniões tivéssemos, literalmente, a voz e os interesses das comunidades muito mais assegurados, visto que algumas vezes o que era apresentado estava mais vinculado à liderança da associação do que as prioridades da própria comunidade. Mesmo assim, ela considera que o processo era infinitamente mais democrático que hoje. Em sua fala ela destaca que:

[...] qualquer discussão que nós tínhamos, um projeto a ser desenvolvido dentro daquela região/ Município, vamos levar para quem? Vamos levar para as associações de moradores pra que as associações possam fazer essas discussões no local. Hoje isso já não existe. Houve uma cooptação de lideranças das associações de moradores pelo poder público e com isso não há mais aquelas discussões, mais aquela democratização da informação.. né.. hoje predomina a questão do pessoal, dos interesses pessoais. E geralmente a liderança comunitária está empregada na prefeitura, então ela não defende, não socializa, os interesses da população, não discute com a população o que é prioridade... houve uma perda muito grande neste processo democrático..... nós estávamos caminhando para a democratização mesmo...integral e hoje o que a gente vê é que houve um retrocesso. A população está calada, está silenciosa.né. porque o líder que era o grande alavancador destas discussões ele hoje está no silêncio pq está cooptado defendendo o dele né [...]

Apresentamos a seguir um quadro que destaca as etapas e instâncias relativas ao processo de aplicação do Orçamento Participativo.

CONSELHO DE ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

Etapas e Instâncias	Processo
Fóruns Distritais de Orçamento	Discussão nas localidades com a população previamente convocada.
FDO	Levantamento das Prioridades e Demandas
Planejamento Estratégico Situacional – PES	Transformam –se as propostas por obras e serviços em Projetos do PES, com acompanhamento permanente.
Definição da Capacidade de Investimento	A partir das demandas levantadas e da previsão orçamentária, estipula-se a capacidade de investimento
Adequação: prefeitura e conselho de Orçamento	A partir dos projetos e previsão orçamentária, o Governo em conjunto com o Conselho de Orçamento, participam de plenárias com debates e vota-se o orçamento anual.
Proposta de Orçamento do conselho e discussão com os Vereadores	A proposta de Orçamento anual sai do conselho de Orçamento e é enviada à Câmara de Vereadores para discussão e apreciação (governo, representantes do conselho de Orçamento e câmara dos Vereadores).
Aprovação do Orçamento pelo Legislativo	O Orçamento é então apreciado, aprovado e sancionado pela Câmara dos Vereadores;

Acompanhamento por parte do Governo (PES) e pelo Conselho de Orçamento	O orçamento (projetos e custeio) tem um acompanhamento permanente durante todo o ano.
--	---

(ANGRA DOS REIS, 1997, p.1)

O resgate desta história torna-se fundamental para que possamos compreender o que a democratização da gestão local, através do Orçamento Participativo trouxe de mudanças para Angra dos Reis, em inúmeros setores do Governo e da prestação de serviços. Porém, levando em consideração o objetivo desta pesquisa, nos ateremos aos desdobramentos que esta democratização proporcionou ao Sistema Municipal de Ensino e à mudança significativa do perfil da Rede Municipal de Ensino e do trabalho pedagógico levado a cabo nas diversas unidades escolares desta Rede.

Em relação às questões ligadas à educação, quando indagada se haveria relação entre a política de democratização da gestão da cidade e as mudanças que ocorreram na rede municipal, Conceição considera que:

[..] Sim, influíram muito, tanto que nós democratizamos a gestão dentro das escolas, não é verdade! Onde a comunidade escolar participava das deliberações, elas eram consultadas sobre os projetos, sobre até mesmo como é que elas poderiam estar participando ou pensando políticas públicas. Eu acho que a educação foi o melhor lugar onde nós trabalhamos a democratização da gestão, foi dentro da educação. A política educacional de democratização foi a que melhor projetou a nossa maneira de realmente pensar política pública. [...]

Ela destaca que todas as conquistas que aconteceram não se deram por mero acaso, mas sim graças a um conjunto de ações que criaram os espaços e as condições para as transformações que redundaram em um outro modelo de

educação que se fizesse mais inclusivo, democrático e de qualidade. Entre estas ações, ela destaca como uma consequência direta da perspectiva democrática e participativa de governar o I Congresso Municipal de Educação. Conceição afirma que:

[...] Olha só acho que ele o I Congresso Municipal de Educação) foi fundamental para esta mudança, até a mudança da maneira de pensar da Rede. Acho que a Rede naquele momento se sentiu... todos se sentiram sujeitos do processo, eu achei que isso foi o grande marco. O número de participantes dentro da rede, a própria discussão, a própria participação, as pessoas que até então não tinham nenhuma noção do que era essa discussão coletiva .. entrou para fazer essa discussão..foi um exercício para nós que estávamos na gestão também ..na verdade, também nós vimos que não éramos tão os “papas” que essa formulação tinha que se dar de forma coletiva...então eu acho que ali aconteceu uma ruptura daquele processo do antes, pro que foi naquele momento e passou a ser depois. .. então... foi um grande marco. Acho que o grande marco da educação nesse período de transição do processo.. das nomeações que nos eram impostos pela ditadura mesmo né, pro processo da democracia aconteceram naquele congresso.[...]

Além disso, ela chama a atenção para o fato de que quando se pensou em uma mudança no Sistema Municipal de Ensino, tinha-se clareza que esta mudança não poderia se dar em função de ações isoladas. Neste sentido, Conceição Rabha considera que tudo que aconteceu se deu como um processo onde:

[...] bom, a primeira coisa que teve foi assim... que o nosso governo pensou na educação como sendo uma das políticas prioritárias, e aí, nós voltamos nossas ações pra esta questão da prioridade dentro da educação. Então com isso nós tivemos o quê: a primeira ação foi o programa de valorização do servidor público e esta valorização passou não apenas pela questão salarial, mas também pela questão da sua própria formação, do investimento na formação profissional, na capacitação, passou pela questão de se trabalhar a gestão democrática dentro da comunidade escolar que tinha a questão da formação não só dos profissionais de ensino , mas da comunidade escolar, dos profissionais da educação como merendeiras, zeladores, os membros da escola, os pais, que tinha os conselhos de pais e a gente trabalhava esta questão;. Passou pelo processo da

questão da reorientação curricular que vem aí os PPPs que foram desencadeados dentro da rede. Todo esse processo passou pela valorização a questão da educação e que um pouco ainda hoje se reflete nessa política... mudou totalmente o sistema, houve uma mudança integral do sistema de ensino e hoje ainda refletem algumas coisas que eu vejo ainda na escola esse reflexo.[...]

Mesmo que, como afirma a entrevistada, o modelo de gestão pública democrática, via Orçamento Participativo, não tenha atingido seu máximo desempenho neste período em que o partido dos Trabalhadores se manteve à frente da Prefeitura de Angra dos Reis, as conquistas no campo da democracia participativa atravessaram as diversas dimensões da gestão pública, em especial na área da educação, promovendo, em termos de experiência pessoal, visto que este pesquisador também vivenciou aquele momento histórico, o que mais próximo poderíamos considerar como uma educação crítica, transformadora e emancipatória.

4.2 A Democratização e a participação como caminhos para uma nova organização curricular

A experiência apresentada a seguir, deu-se no Município de Angra dos Reis, durante as três gestões do Partido dos Trabalhadores (1989 – 2000).

Ela nasce como parte do desejo e do compromisso político de se construir políticas públicas de educação que atendessem às necessidades e anseios de uma camada da população que, sistematicamente, não teve sua história, seu cotidiano e sua participação garantidas nos fazeres da escola.

Esse movimento se contrapôs ao que se observava nos tradicionais programas oficiais de ensino, que têm se caracterizado por produções centralizadas em gabinetes de secretarias de educação, que dirigem ou conduzem o trabalho nas unidades escolares.

Segundo o documento *Proposta Interdisciplinar em Angra dos Reis* (ANGRA DOS REIS, 199 - a, p.1), em Angra, a história não era diferente. Os planejamentos feitos por área e por série, eram elaborados internamente por técnicos da secretaria e enviados para as escolas, onde o professor tornava-se um mero cumpridor do programa recebido e, os alunos, meros receptores. Numa espécie de linha hierarquicamente organizada onde, aos “mais preparados”, caberia a tarefa de fazer outros “menos preparados” executarem. Porém, é importante destacar que a utilização de planejamentos mais gerais, elaborados nas coordenações de área, com a participação dos professores da rede, ainda perdurou até o período correspondente ao 1º Congresso Municipal de Educação que se deu em 1994 (ANGRA DOS REIS, 199 - a, p. 1-2).

Em consonância com a política de gestão da cidade, que tinha como eixo condutor o Orçamento Participativo e, como conseqüência, a participação popular e a socialização do poder de decisão, a escola deveria incorporar a perspectiva de implementação e consolidação de práticas mais democráticas, iniciando pela revisão da forma como ela mesma e também o próprio sistema educacional eram organizados.

Nesta perspectiva democrática de construção desta escola, entendíamos que o eixo central do processo seria a democratização da gestão e, em estreita relação com este e também em conseqüência de seu desdobramento, a construção de uma Nova Qualidade de Ensino. Segundo o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em Angra dos Reis – denominado Tema 3, esta Nova Qualidade de Ensino trazia em si a visão de que o educando não é um receptáculo do conhecimento socialmente produzido, e que cabe à escola partir da experiência social, cognitiva, afetiva e cultural do aluno, buscar através da síntese a superação desta educação conservadora e bancária. Além disso, essa perspectiva visava também superar a dicotomia em tratar conhecimento e realidade e a manutenção do acesso discriminatório ao conhecimento sistematizado devendo também mostrar mobilizadora e desocultadora de verdades (FREIRE, 1997, p. 110 -111).

A partir deste ideário, a Secretaria Municipal de Educação tinha como eixos programáticos para a educação a gestão democrática, a busca de uma nova qualidade de ensino e a democratização do acesso e da permanência na escola⁴⁶.

Dentre estes eixos, as ações vinculadas a dois deles, estavam mais diretamente ligadas à perspectiva de tratamento que seria dado ao currículo, seriam elas as de democratização da gestão e da busca de uma nova qualidade do ensino.

⁴⁶ Os três eixos apontados pela Secretaria eram na realidade eixos do Partido dos Trabalhadores para a Educação

4.2.1 Movimento de reorientação curricular e sua relação com a Gestão Democrática

De uma maneira em geral, as administrações do Partido dos Trabalhadores, à época, consideravam entre as diversas dimensões da gestão pública, a educação como prioridade. Segundo São Paulo (1990, p. 7) as políticas públicas de educação vinculadas ao Partido dos Trabalhadores deveriam buscar uma Nova Qualidade de Ensino, qualidade esta que estaria ligado a um necessário e aerador Movimento de Reorientação Curricular.

Esta clareza da importância da construção de um movimento que mudasse a forma como historicamente vinha se dando os processos de construção curricular em nosso país, através da produção de determinados grupos intelectuais que definiam a seleção, organização e estratégias para transmissão de conhecimentos, se fazia clara nas observações presentes nos diferentes documentos produzidos pelos grupos vinculados aos setores de educação do PT:

[...] reafirmamos aqui o entendimento de que a reorientação curricular é um processo de construção coletiva do qual participam, necessariamente, diferentes grupos de interlocução: a escola, a comunidade e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento [...] (SÃO PAULO, 1990, p. 7)

Este Movimento de Reorientação Curricular estava diretamente ligado ao Projeto de Interdisciplinaridade, que por sua vez, *“previa e garantia o estímulo e o apoio ao desenvolvimento de projetos gerados pelas próprias escolas, buscando avançar na direção de sua autonomia”* (SÃO PAULO, 1990, p. 7)

Esta proposta significava um convite a todos, isto é, ao grupo-escola, para percorrerem um novo caminho que segundo São Paulo (1990. p. 12):

[...] assim como na relação escola-conhecimento-comunidade, esta proposta só teria sentido e significado se para ela convergir à força criadora e transformadora que hoje habita a escola, à espera de um momento e da oportunidade de constituir-se como tal [...]

Neste caminho consideravam-se como princípios e prioridades para a construção de proposta via interdisciplinaridade a **participação** e a **descentralização** como fundamentos para a **autonomia**.

Segundo São Paulo (1990, p. 15) esta proposta pressupunha e exigia mudanças de ordem curricular, numa perspectiva emancipadora, para uma escola que se quer portadora de uma nova qualidade de ensino. Desta forma, a mesma fonte justificava sua proposta com o objetivo de rever:

[...] a relação educador / educando, de forma a:

- superar o individualismo nas relações com os alunos;
- possibilitar e encorajar o educador a ser solidário com o outro;
- entender-se que ambos são sujeitos da ação educativa e da construção do conhecimento;
- estimular uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua, enquanto seres que se relacionam com e pelo conhecimento, ainda que de modos diferentes quanto à intensidade e profundidade;
- superar o estigma da educação bancária em que educadores sabem e depositam o conteúdo em educandos que não sabem; [...]

[...] A concepção do conhecimento, de forma :

- compreender que o conhecimento não é estático e nunca está acabado, é dinâmico e pode ser recriado, reinventado;
- perceber que o conhecimento é resultado das relações que o homem estabelece com o mundo e consigo mesmo com vistas à instrumentalização para a intervenção e transformação da realidade;
- lidar com a relatividade do conhecimento, que se constrói em comunhão com outros homens, marcados pelo contexto histórico e social;
- lidar com a pluralidade do conhecimento superando as noções de “verdades absolutas” e do “certo e errado”;

- descobrir uma forma de considerar que o conhecimento não se constrói apenas pela razão, mas também pela emoção e afetividade [...]

[...] a dimensão dos conteúdos na aprendizagem escolar, de modo a:

- rever a relação entre os conteúdos e a realidade, de forma que seja o objeto de estudo e significado daqueles;
- buscar conteúdos significativos com vistas a explicar melhor a realidade concreta;
- redimensionar a relação entre o conhecimento popular, de senso comum e o conhecimento acumulado pela humanidade;
- compreender que os conteúdos escolares não têm fim em si mesmos, mas têm importância como explicitadores e desveladores de uma realidade em que se pode intervir;
- entender a natureza interdisciplinar [...]

[...] o conceito de currículo, de modo a:

- entender o currículo como um instrumento básico de que a escola dispõe para organizar sua ação transformadora;
- entender o currículo de forma mais ampla, extrapolando a grade curricular, englobando todas as ações e relações, de fora para dentro e de dentro para fora, propostas e existentes na e pela escola;
- perceber o currículo na perspectiva da gestão democrática da escola como uma construção em processo, por tanto, diretamente relacionado ao coletivo da escola através do planejamento participativo;
- compreender esta forma de organização curricular como dinâmica e que pode ser e ter sua ação reorientada com frequência. [...]

[...] o papel da escola, de modo a:

- perceber a escola como um local privilegiado de receber e considerar a cultura da comunidade e de irradiar outras formas de manifestações culturais;
- perceber a escola como local de reflexão, estudo e construção conjunta do conhecimento;
- entender e valorizar a escola como espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais;
- valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica, numa perspectiva de resgatar o educador no educador;
- compreender a função política da escola numa perspectiva de saber o saber como instrumento de luta e transformação da história. [...] (grifo nosso)

Consideramos como fundamental a recuperação destas orientações e formas de compreensão dos elementos constitutivos da perspectiva educativa, que ganhou concretude na Secretaria de Educação do Município de São Paulo e, através da assessoria de inúmeros técnicos, em especial do Professor Antônio Gouveia, materializou-se também em Angra dos Reis, como forma de clarificarmos o entendimento e as relações construídas durante as etapas de implantação desta proposta educativa pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.

4.3 A materialização de uma perspectiva dialógica na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis

Segundo documento denominado *Proposta Interdisciplinar em Angra dos Reis* (ANGRA DOS REIS, 199 - a , p. 2) este movimento teve início a partir do I Congresso Municipal de Educação. Este encontro que ocorreu em março de 1994, contou com a participação de 262 delegados e 55 observadores na 1ª fase e 179 delegados e 18 observadores na segunda fase. Dentre estes delegados estavam representantes da Secretaria de Educação, dos diversos segmentos da escola (professores e demais funcionários), de alunos e de responsáveis. e teve por objetivo promover discussões acerca de diferentes idéias, concepções educacionais e propostas de ação, na perspectiva de apontar caminhos para a rede municipal. (ANGRA DOS REIS, 1994, p. 1)

Consideramos importante destacar que a participação dos representantes dos diversos segmentos ligados às escolas e à própria Secretaria Municipal de Educação, foi acompanhado pela produção de material de apoio e formação para que estes representantes compreendessem, claramente, a linguagem usada e

como se desenvolvem as ações em encontros coletivos, em especial quando este encontro tem caráter deliberativo.

A preocupação em se ter uma efetiva participação, e não uma falsa participação que só servisse para legitimar os interesses dos representantes do poder local representou praticamente um fundamento para o congresso. Buscou-se nesse caminho ajudar a consolidar um movimento participativo onde cada representante entendesse o processo e expressasse seus desejos e reivindicações em condições de se colocar e se articular devidamente⁴⁷.

Dentre os cinco temas aprovados⁴⁸, a Reorientação Curricular foi o eixo norteador e desencadeador do processo de repensar o papel da escola, pensando o currículo como o principal instrumento de organização da ação pedagógica e da construção da autonomia, sendo que através dele estaríamos propondo direções para a formação permanente, a alfabetização, a educação de jovens e adultos e revendo, também, a estrutura da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em Angra dos Reis – denominado *Tema 3* (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p.4) o Movimento de Reorientação Curricular constitui-se no caminho para a construção de uma nova qualidade de ensino, que proporcionaria uma democratização do acesso e só se viabilizaria através de um aprofundamento da democratização da gestão da escola pública.

A democratização da Gestão escolar e do próprio Sistema Municipal de Educação representaram etapas fundamentais para as transformações objetivadas em relação à Rede de Ensino. Neste aspecto, merece destaque a forma como a

⁴⁷ Apresentamos um destes materiais de formação no anexo A deste trabalho.

⁴⁸ - Os temas apontados para o I Congresso foram: Reorientação Curricular, Política de Formação Permanente, Política de Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Revisão da Estrutura da Secretaria Municipal de Educação.

democratização da gestão era vista, não apenas assegurando a “eleição” ou consulta popular a respeito dos gestores, mas diretamente vinculada a uma Nova Qualidade do Ensino.

Segundo Angra dos Reis (1997, p. 1-2) esta percepção da forma de administrar a escola significava assunção da gestão democrática como especialmente importante para a forma como se daria a construção do conhecimento no cotidiano escolar, com a superação das formas tradicionais de simples acumulação de informações e conhecimentos validados. Neste sentido,

[...] é fundamental que a escola, ao construir e desenvolver seu currículo, tome a comunidade e a sociedade como objetos de investigação. É muito importante que os representantes das comunidades escolares estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o conjunto do trabalho, o que permite a servidores e usuários a apropriação do conjunto da experiência educacional como forma de construção da qualidade na escola pública..... No âmbito da escola e no conjunto do sistema Educacional, asseguramos a liberdade de expressão e organização para os diversos segmentos que integram a comunidade escolar, por isto vemos os conselhos de escola como organismos de gestão que elaboram e discutem a política educacional.[...] (ANGRA DOS REIS, 1997, p.2)

Para evidenciar a seriedade e a crença do governo local, naquele período histórico, em um verdadeiro processo de gestão democrática nas escolas consideramos importante explicitá-lo para que se verifique a distância considerável entre este modo de conduzir um processo verdadeiramente participativo, inclusivo e empoderador das comunidades, daquele visto, ainda hoje na maior parte dos casos.⁴⁹

⁴⁹ - Mesmo quando aparentemente possa se fazer à avaliação de que este movimento nada tem a ver com a educação ambiental, gostaríamos de salientar, mais uma vez, que o descolamento da educação ambiental dos processos referentes à educação como um todo é por nós considerado um equívoco que só possibilita a materialização de ações de educação ambiental menos críticas e sem clareza de quão rico pode se fazer um processo participativo, especialmente para esta dimensão da educação, que tem na participação, no trabalho coletivo e socializado um dos caminhos para efetivação de sua ação.

Sem eleição para diretores até a gestão do Partido dos Trabalhadores, o processo de democratização da gestão escolar teve início em agosto de 1992 com um encontro de Professores das Escolas Municipais que teve por tema a Gestão Democrática. Este encontro gerou um aprofundamento no conhecimento dos profissionais a respeito do tema e apontou um cronograma de discussão sobre esta questão. (ANGRA DOS REIS, 1997, p.2).

Segundo o mesmo documento, os próximos passos foram a orientação das Unidades Escolares e das Associações de Moradores sobre os seguintes pontos: forma de gestão; critérios para candidatura, critérios para eleitores; duração do mandato e cronograma do processo de eleição.

Após estas discussões, as escolas elegeram seus 08 representantes (02 por categoria) e mais os representantes das Associações de Moradores Locais. Sendo que as escolas foram agrupadas em 08 pólos, para que cada pólo apresentasse a sua proposta. Em dezembro de 1992, foram realizadas seis plenárias com até 400 participantes para a definição do “Modelo de Gestão Democrática”. (ANGRA DOS REIS, 1997, p. 4).

Outro passo importante em relação à democratização da gestão e, considerado também uma prioridade, era a consolidação dos Conselhos de Escola, muitas vezes também conhecidos como Conselhos de Escola e Comunidade. Para que os Conselhos se formassem e, realmente, seus membros atuassem ativamente como conselheiros, sendo responsáveis por uma co-gestão da escola, não bastava apenas a eleição destes representantes junto à comunidade escolar, mas também a sua formação. Além de encontros periódicos, um marco deste processo ocorreu durante a 1ª MOSTRA PEDAGÓGICA da Rede Municipal onde se realizou o 1º Encontro dos Conselhos de Escolas. (ANGRA DOS REIS, 1997, p.7).

Segundo o mesmo documento, este encontro teve como objetivos:

[...] oportunizar um momento de troca de experiências entre os conselheiros e aprofundar as reflexões sobre as dificuldades de participação que certos setores têm para integrar os conselhos, bem como subsidiar os conselheiros no sentido de refletirem sobre suas atribuições e seus papéis na dinâmica escolar [...]
(ANGRA DOS REIS, 1997, p.7).

Segundo o mesmo documento, este processo de fortalecimento teve continuidade, sempre com a participação do COMAM (Conselho Municipal das Associações de Moradores), em especial, durante as novas eleições. (ANGRA DOS REIS, 1997, p. 8).

Estas eleições, amparadas por lei⁵⁰ possibilitavam, periodicamente, a renovação da composição destes quadros. Neste processo eram organizadas subcomissões por distritos que organizavam debates entre as chapas e / ou destas com a comunidade escolar para apresentação de suas propostas para a escola, como parte da campanha.

Ainda de acordo com ANGRA DOS REIS (1997, p. 26), alguns aspectos deste processo merecem destaque, dentre os quais:

[...] Podemos citar como fator bastante interessante e novo neste processo, o “corpo a corpo” que as candidaturas fizeram nas comunidades: a ida às casas dos alunos foi um elemento que aproximou muito a comunidade da escola e forneceu para as candidaturas maiores informações acerca da localidade..... apesar de momentos de tensão (basicamente onde só existiam duas chapas concorrentes) sabemos que só aprendemos a participar vivenciando situações práticas, provocando e sofrendo embates, instaurando o diálogo com os diferentes, construindo com divergências, não querendo eliminá-las. Assim amadurecemos [...]

⁵⁰ - As Leis 481/LO e 482/LO, ambas de 05/12/95 dispunham e davam legitimidade para as eleições de Diretores e dos Conselhos de Escola.

Como já dissemos anteriormente, resgatar esta história, representa mais uma oportunidade para constatarmos que se não pensarmos a educação em sua totalidade, através da integração de inúmeras políticas públicas, dificilmente obteremos um processo pedagógico verdadeiro crítico e transformador, inclusive na educação ambiental.

4.3.1 Reorientação curricular: o caminho para uma nova perspectiva educativa

Como já apontado anteriormente, o Movimento de Reorientação Curricular representou um dos processos mais significativas no caminho que se percorreu em busca de uma escola pública de qualidade. Segundo (ANGRA DOS REIS, 199 - b , p. 2), o I Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis definiu como pressupostos para a construção de uma nova concepção curricular as seguintes linhas:

- defesa da autonomia político-pedagógica da escola, compreendendo que apenas o grupo-escola é capaz de ter a consciência e os meios de construir um currículo compatível às necessidades da sua clientela (classes populares) ⁵¹;
- que o processo de construção curricular só pode se dar de forma coletiva, incorporando progressivamente maiores contingentes da comunidade escolar, democratizando a gestão do equipamento-escola;

⁵¹ Compreendíamos que, apesar das 54 unidades escolares (à época) constituírem uma rede, o faziam a partir de suas especificidades locais. Ou seja, o que é problema significativo para uma escola da Ilha Grande pode não o ser para uma escola da Japuiba, bairro periférico ao centro de Angra dos Reis. Daí a necessidade de, no processo de construção curricular, estarmos partindo da investigação da realidade local, se não quiséssemos construir um currículo alienante.

- que nesse processo de construção curricular, se busque um profundo diálogo entre teoria e prática, entre ações e falas, práticas e desejos. (documento três);
- inserção da ação pedagógica, a partir da realidade do educando;
- a interdisciplinaridade como eixo orientador da prática escolar;
- formação permanente do corpo docente.

Segundo o documento denominado *Tema 3*, (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 3) a partir dos pressupostos apontados pelo I Congresso as Unidades Escolares (UEs) da rede foram procurando desdobrar o Movimento de Reorientação Curricular através da construção de seus projetos político-pedagógicos. Para isso, buscou-se estimular que as UEs desenvolvessem suas ações a partir:

- **do trabalho coletivo** – que no âmbito das UEs, requereria a garantia e a qualificação de espaços coletivos de encontros e discussões pedagógicas (horários de coordenação, reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe – COCs), com a incorporação crescente dos diversos setores da comunidade escolar nesses espaços. É necessário lembrarmos que a escola não é um coletivo dado: a constituição do grupo-escola em um coletivo é um processo de construção processual e não imediato.

No âmbito da rede municipal, necessita-se a manutenção e a qualificação de espaços de discussão das UEs entre si e destas com a S.M.E., buscando a superação da fragmentação e do isolamento, ampliando a troca e a circulação em fóruns regulares de encontro.

- **da busca da interdisciplinaridade** – no âmbito das UEs, diz respeito a um aprofundamento de metodologias que viabilizariam a construção de um currículo baseado na interdisciplinaridade.

Dentro desta perspectiva metodológica, tornou-se necessário uma maior integração entre o 1º e o 2º segmento (por exemplo, a partir dos conceitos de área comuns que poderiam ser trabalhados atravessando os dois segmentos). Tornou-se necessária também uma maior interdisciplinaridade entre as coordenações de área do 2º segmento.

- **da integração dos conteúdos com a realidade local** – esta questão requeria uma maior difusão da discussão entre as UEs sobre currículo significativo para os educandos e seu ponto de partida em função da realidade local, na qual o equipamento escolar se encontrava. Tratava-se de superar histórico fechamento da escola face às questões da comunidade. Outra ação fundamental era a socialização e a qualificação das pesquisas que as UEs realizavam em torno da realidade local. A sistematização dessas pesquisas sob a forma de pequenas e ágeis publicações também se tornava necessária.

Em nível de rede, caberia à S.M.E. dar suporte a essas linhas de ação aqui apontadas como importantes para as UEs.

Ainda segundo o documento denominado *Tema 3*, (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 3) todo esse movimento só se tornaria possível à medida que o grupo-escola, num processo de reflexão sobre a realidade e de auto-reflexão de suas intenções e práticas, fosse aprofundando seu planejamento (de forma coletiva e participativa), as

metodologias compatíveis com seus objetivos e com a avaliação diagnóstica que viabilizaria o replanejamento das ações realizadas. Além disso, era necessário que o grupo-escola, a partir de um processo de construção coletiva, apontasse para uma nova cultura escolar, baseada não mais no individualismo e na competição, mas na solidariedade e na cooperação.

Nessa perspectiva, o professor era visto não mais como um educador solitário, mas como parte do grupo-escola, no seu processo de auto-definição, como um grande educador coletivo, onde todos os participantes educam e se educam no processo. (FREIRE, 2005, p. 78-79)

Segundo o documento Tema 3 (ANGRA DOS REIS, 199 - b , p. 10), como desdobramento do I Congresso é fundamental destacarmos a construção do novo regimento escolar (1995), elaborado com a participação dos segmentos representativos das unidades escolares, produzido para atender às necessidades de uma escola mais participativa, atribuição fundamental para a construção de novos currículos.

Segundo Angra dos Reis (1999, p. 15), ainda entre os desdobramentos deste movimento, podemos citar:

[...] A implantação do Planejamento Participativo na Secretaria municipal de Educação; a reestruturação da assessoria à construção de Projetos Pedagógicos, através de redefinições no âmbito da divisão de Educação e da divisão de Desenvolvimento Educacional; a partir de escolas voluntárias, implantar a médio prazo e longo prazo na rede municipal o ensino por ciclos; socializar a discussão sobre ciclos, através dos Fóruns regulares de formação Permanente; garantia do suporte físico (infra-estrutura, especialmente nas Unidades Escolares sem serviço de Biblioteca Escolar, para guarda e manutenção do material didático, visando subsidiar a ação dos projetos pedagógicos das escolas. [...]

No que tange à formação permanente, a mesma fonte cita que:

[...] distribuição das ações formadoras que, até 1997, concentravam-se nos períodos de capacitação de fevereiro e julho, por fóruns regulares de formação permanente ao longo do ano letivo; continuar garantindo assessoria no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e da rede.[...]

É importante chamar a atenção para o fato de que o processo de formação continuada dos profissionais de educação não se restringia especificamente às questões vinculadas à construção dos projetos políticos-pedagógicos. Havia também os encontros de formação que eram denominados de Encontros de Coordenação, feitos pelas diferentes áreas do conhecimento, como também os processos ligados aos diferentes programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME) como por exemplo: o Programa de Educação Ambiental, de Orientação Sexual, de Memória e História entre outros. Muitas destas ações estão apontadas no quadro que apresenta os fóruns de formação que eram organizados pela SME.

Além disso, também era estimulada a participação dos professores em Encontros e Congressos, não apenas no âmbito da rede. Na maior parte das vezes, os professores tinham os custos cobertos pela própria Secretaria.

4.4 Projeto Inter – Interdisciplinaridade via abordagem dialógica

Segundo o documento denominado *Tema 3* (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 1), a deliberação produzida pelo I Congresso Municipal de Educação em prol da autonomia político-pedagógica das Unidades Escolares da rede, teve como seu fundamento apostar na superação de construções curriculares que partiam dos gabinetes de secretarias e que caíam sob a forma de “pacotes” sobre os

professores, tratando-os como meros implementadores de um currículo construído por outros.

A Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, ao abraçar o desafio da construção da autonomia das escolas, principalmente no que diz respeito à descentralização do Planejamento Curricular, o fez por acreditar que a escola também é um local de produção de saber e que o educador também deve discutir e decidir sobre sua prática pedagógica, junto com a comunidade escolar. Nesse sentido, era fundamental que a escola, ao construir e desenvolver seu currículo tomasse a comunidade, a sociedade e a realidade vivida como objetos de investigação.

Dessa forma, segundo o mesmo documento, desde 1995, diversas unidades escolares optaram pela Proposta interdisciplinar via abordagem temática para a construção de Programas Escolares⁵².

Ainda, segundo o mesmo documento, fundamenta essa proposta:

[...] Saber que nunca conseguiremos construir programas curriculares que dêem conta de todo o conhecimento acumulado. Sendo sempre necessário fazer-se um recorte nas áreas do conhecimento e nos temas que farão parte do currículo, levando em conta a necessidade de atender às expectativas dos educandos das classes populares e dos problemas que vivenciam em nossa contemporaneidade, superando o que Paulo Freire denominou de “educação bancária”[...]

[...] A proposta do Inter faz claramente a opção de quem e como fazer a seleção dos elementos do currículo: nosso ponto de partida é o estudo da realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Os elementos que o grupo-escola identifica são elementos do modelo de sociedade em que vivemos, tais como: moradia, transporte, saúde, educação, saneamento, etc, qualificados pela dimensão local num

⁵² A proposta deriva da experiência desenvolvida no município de São Paulo, durante o governo de Luísa Erundina (1989-1992), contando com a assessoria do Prof. Antônio Gouvêa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

primeiro momento e, numa visão mais abrangente, pela estrutura sócio-econômica.

Nessa perspectiva o currículo não é uma “coletânea” de disciplinas e conteúdos isolados. Interpretar as situações de forma menos rígida possível, onde as áreas do conhecimento tomem uma dimensão interdisciplinar, onde as várias ciências olhem e interpretem uma determinada situação, respeitando-se suas especificidades, mas evoluindo para uma colaboração integrada desses saberes, é construir um currículo que valoriza não apenas o conhecimento, mas sim o processo de construção deste.[...]

[...] Dessa forma, dentre os pressupostos metodológicos que baseiam a proposta do projeto Inter cabe citar: procurar romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania, presente na tradição educacional, levando em consideração tanto os conteúdos escolares face à realidade local, quanto o próprio processo de ensino aprendizagem, tecendo um diálogo entre saberes populares e científicos. Considerando que a apreensão do conhecimento científico se constrói coletivamente a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local.[...]

[...] Concebido de uma forma sócio-interacionista, o diálogo transcende uma a postura democrática, tornando-se uma exigência epistemológica. Dessa forma, a organização metodológica do diálogo passa a ser fundamental na construção do programa e na preparação das atividades para a sala de aula.[...]

Delizoicov (2002, p. 316) identifica três momentos desse fazer pedagógico:

[...] O estudo da realidade (ER) - quando se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação e decodificação de contradições) [...]

[...] A organização do conhecimento (OC) – quando os conteúdos escolares selecionados do conhecimento universal são enfatizados, sempre em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.[...]

[...] A aplicação do conhecimento (AC) – quando o conhecimento anteriormente apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retro-alimentando o processo e possibilitando uma ação diferenciada sobre a realidade.[...]

Tais momentos não podiam ser compreendidos como estanques ou dissociados, mas como referenciais na articulação e organização do diálogo entre conhecimentos⁵³.

[...] Essa proposta pedagógica considera conteúdo escolar o diálogo sistematizado entre indivíduos detentores de diferentes concepções e saberes sobre situações significativas e contraditórias da realidade local diferenciada. Assim, a cidadania deixa de ser uma perspectiva futura para alguns cidadãos prontos, selecionados pelo sistema educacional, para ser uma práxis constante na atividade educativa da escola pública comprometida com a libertação dos socialmente desfavorecidos.

Uma reorientação curricular que parta desta lógica, solicita uma reorganização do tempo e do espaço escolares, exigindo um trabalho coletivo dos educadores e pesquisas constantes (tanto na realidade local, quanto em órgãos públicos) na busca de transformações sobre os objetos analisados.

Além disso, faz-se necessário um aprofundamento dos conhecimentos específicos nas diferentes áreas do conhecimento (que não contam nos livros didáticos tradicionais). Dessa forma, a pesquisa-ação e a formação permanente dos educadores caracterizam a rotina dessa práxis na construção do seu material didático-pedagógico.

A gestão e o regimento democrático do processo educacional são os elementos viabilizadores desse processo de construção [...] (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 10) .

Como já apontado, a proposta de reorientação curricular apresentada tinha como ponto de partida uma análise e reflexão por parte/com os educadores da rede municipal, ou seja, nesse processo, mais do que discutir era fundamental que os educadores fossem pavimentando os caminhos para a construção do currículo, visto como um conjunto de decisões e ações tomadas no interior da escola. (ANGRA DOS REIS, 199 - a, p.10)

⁵³ Os anexos B e C apresentam esta dinâmica de desenvolvimento dos três momentos programáticos de forma organizacional diferente.

Essa reflexão, apontada anteriormente, não significava apenas um levantamento do que acontecia na escola, mas a possibilidade de olhar criticamente esse fazer, tendo como objetivo sua transformação no sentido de formar indivíduos capazes de questionar, criticar e compreender a realidade onde viviam para poder transformá-la, a partir de ações pensadas.

Segundo o documento a *Proposta Interdisciplinar em Angra dos Reis*, (ANGRA DOS REIS, 199 - a, p. 5), podemos sintetizar a reflexão que se dava em torno do currículo em um movimento com as seguintes fases:

- 1 – Diagnóstico da realidade local (pedagógica, administrativa, comunitária etc.) garantindo a visão dos educandos do espaço escolar;
- 2 – sistematização e elaboração do Dossiê da escola;
- 3 - construção da Rede Temática e do programa;
- 4 – especificação das necessidades materiais e humanas para a execução do projeto político-pedagógico da escola.

Ainda, segundo a mesma fonte, todo esse processo seria garantido pelos seguintes princípios de trabalho:

1. [...] trabalho coletivo com a participação da comunidade através do Conselho de Escola [...];
2. [...] integração dos conteúdos entre si (interdisciplinaridade)[...];
3. [...] integração dos conteúdos com a realidade local [...];
4. [...] caracterização sócio-econômica da comunidade[...];
5. [...] caracterização da clientela [...];
6. [...] formulação de objetivos [...];
7. [...] projetos, atividades (calendário escolar)[...].

Esse conjunto de ações culminou com a Semana do Plano Escolar, realizada em agosto de 1995, sendo este o primeiro passo para a construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas, onde um primeiro diagnóstico da escola e da rede,

feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME), foi discutido e aprofundado em conjunto com as deliberações do I Congresso. Foi neste momento que a escola definiu para a Secretaria o caminho em torno do qual afirmou seu compromisso de superação das dificuldades que enfrentava, isto é, o caminho de construção de seu Projeto Político-Pedagógico (ANGRA DOS REIS, 199 - a, p. 5)

4.4.1 Re-organização do espaço e tempo escolar

A materialização da perspectiva curricular apresentada, certamente, exigia uma nova organização do tempo e do espaço no cotidiano escolar.

Segundo Alves (2002, p. 39), tradicionalmente, o tempo escolar está dividido em: ano letivo, semestres, bimestres e, diariamente, em tempos de aula – que se alternam entre tempos para cada disciplina, no caso do segundo segmento do ensino fundamental, ou na definição de horários ou mesmo dias da semana em que o professor(a) de 1º segmento, trabalha as diferentes áreas de conhecimento ou disciplinas.

Nesta distribuição, praticamente todo o tempo é destinado às atividades de docência, ficando o tempo determinado para os encontros coletivos de fundamentação teórica, planejamento ou replanejamento, avaliação do trabalho docente ou do próprio projeto da escola, reduzidos a um ou dois dias por semestre e, até em alguns casos, apenas aos conselhos de classe ou a um ou dois dias de apresentação no início do ano letivo.

Esta mesma lógica também pode ser estendida aos espaços escolares. Concebida, historicamente, sob a perspectiva da transmissão do conhecimento, a escola, tem sua ação fundada no espaço que melhor se adéqua a esta função, dentro de uma perspectiva conservadora, a sala de aula, ou seja, o espaço de

concretude da ação docente. Quando extrapolava este espaço, dificilmente, a ação pedagógica vencia os seus “muros”, ganhando o mundo.

Dentro desta lógica, pensada como espaço de transmissão ou reprodução do conhecimento e não como espaço de produção deste e do diálogo, nós educadores e, por que não dizer todo o grupo-escola, acabamos deixando de ver esta instituição também como um espaço de formação coletiva ou de auto-formação, processos fundamentais para a construção de um projeto político-pedagógico.

A superação desta forma de pensar os espaços e, logicamente, o uso destes, dentro de diferentes perspectivas, tornou-se fundamental para a viabilização desta nova proposta de organização curricular. Um dos fatores determinantes nesse processo foi a autonomia dada às unidades escolares para elaboração de seus projetos político-pedagógicos e, conseqüentemente, a possibilidade de reorganizarem os calendários escolares a partir das suas necessidades, direito este, garantido no artigo 12 da LDB 9394/96.

Como um princípio da metodologia (Interdisciplinaridade via abordagem temática), os espaços de ação docente se ampliaram para além da sala de aula, ganhando a comunidade, tanto no que refere à pesquisa, quanto na construção do diálogo entre a realidade vivida / conhecimentos prévios⁵⁴ (DELIZOICOV, 2002, p. 168) e o conhecimento historicamente sistematizado.

Houve um investimento significativo no processo de formação dos profissionais de educação das escolas, uma vez que a dinâmica de ação nos projetos pedagógicos exigia um movimento de realimentação continuado.

Segundo o documento da Secretaria Municipal de Educação (ANGRA DOS REIS, 1999, p. 19), no período de 1995 a 2000, vários fóruns de formação

⁵⁴ O autor considera que esse conjunto simbólico tem sido denominado, de forma diferente, por diversos autores, como cultura de tradição, senso comum, cultura primeira, concepções prévias ou alternativas, representações sociais do mundo vivido, entre outros, conforme as intenções dos estudos realizados.

permanente foram organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis. Estes fóruns estão apresentados no quadro a seguir:

Instância	Descrição	Regularidade
Coordenações de área	Instância de discussão entre o(a) coordenador(a) de área e os professores da mesma área do conhecimento	Bimestral
Coordenações Inter-áreas (Núcleos pedagógicos)	Discussão entre coordenadores e professores de diferentes áreas do conhecimento	Trimestral
Coordenação do Projeto Inter	Discussão entre as coordenadoras pedagógicas e as UEs que integram o projeto Inter	Bimestral
Pólos ⁵⁵ (5)	Discussão e formação com os conselheiros de escola	Bimestral
Reunião com Diretores, Orientadores e Supervisores	Discussão e formação com diretores e pedagogos	Bimestral
Comissão EJA (Educação de Jovens e Adultos)	Discussão e formação de professores e alunos do regular Noturno e monitores do MOVA	Mensal
3 Pólos (Escolas com Regular Noturno)	Discussão e formação de professores e alunos do regular Noturno e monitores do MOVA (?)	Mensal
Fórum de troca de experiências e reflexões sobre os projeto pedagógicos	Aprofundar a troca de experiências e a reflexão teórica sobre o processo de construção curricular nas UEs, com ênfase nas questões da realidade local e da interdisciplinaridade	Semestralmente
Fórum de alfabetização	Discussão e formação de professores alfabetizadores	Trimestral
Reuniões do Departamento de Ensino e da Divisão de	Formação de Coordenadores e avaliação das ações de acompanhamento da rede.	Quinzenal

⁵⁵ Pólos - grupos de escolas formados a partir de critérios de proximidade espacial/geográfica.

Desenvolvimento Educacional		
Reuniões da Secretaria de Cultura, Educação e Universidade Federal Fluminense	Articular agenda e ações de formação conjuntas	Mensal
Fórum de Multisseriadas	Formação dos professores envolvidos e direções da escolas multisseriadas	Mensal
Fórum de Educação Infantil	Formação dos professores da educação infantil	Mensal
Reunião com Orientadores Educacionais e Supervisores Educacionais	Formação – discussão e fundamentação	Mensal
MOVA ⁵⁶	Formação de Coordenadores	Semanal
Programas (Educação Ambiental, Orientação Sexual, Aceleração de Aprendizagem) Projetos: Memória & História, Leitura e Turismo-Educação)	Discussão e formação com professores articuladores de UEs envolvidas	Periodicidade variada
Coordenação com os professores de Educação Especial	Formação - Discussão e fundamentação	Semanal
Auxiliares de Bibliotecas Escolares e Chefia do Serviço de Biblioteca Escolar	Formação - Discussão e fundamentação	Periodicidade variada

Além do exposto, o processo de formação continuada se estendeu através dos encontros articulados pela Secretaria Municipal de Educação, que ocorriam periodicamente, como já apresentado no quadro acima.

Segundo (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 7), ocorriam ainda as reuniões de coordenação nas escolas. Esses encontros tinham a duração de 2 horas e 30

⁵⁶ MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos /Angra dos Reis.

minutos, semanalmente, para as escolas de 1º segmento e de 4 horas⁵⁷ semanais para professores de 2º segmento.

Nas escolas de 1º segmento, as reuniões eram acompanhadas por coordenadores da S.M.E. Estes coordenadores davam apoio pedagógico às ações dos educadores que, dessa forma, realimentavam o trabalho interno da escola, garantindo, inclusive, o processo de avaliação das ações efetivadas pelo grupo-escola.

Ainda, segundo (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 7) , é importante destacar também as assessorias que a S.M.E. manteve neste período para dar suporte às ações de formação. Estas assessorias atuavam contribuindo para o aprofundamento de questões ligadas aos PPPs e relativas a cada área do conhecimento ou para buscar o diálogo entre as áreas (interdisciplinaridade).

⁵⁷ As quatro horas de Coordenação faziam parte da carga horária semanal dos professores de 2º segmento (12 horas/aula e 4 horas de coordenação, totalizando 16 horas).

4.4.1.2 Rede temática – as relações da vida no cotidiano curricular

A perspectiva dialógica que fundamentava a proposta de ação pedagógica que deu vida ao processo de construção curricular – reorientação curricular – na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, traz em si a superação da ausência de diálogo entre as disciplinas, o descolamento da realidade imediata e da falta de participação dos educandos e de suas comunidades na definição do currículo escolar.

Como já dito anteriormente, a proposta do projeto Inter faz claramente a opção de quem e como fazer a seleção dos elementos do currículo e, nesse caso, o ponto de partida deve ser o estudo ou a pesquisa da realidade vivenciada pela comunidade escolar (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 9).

Partir desta lógica significava assumir a necessidade de se enfrentar e entender a realidade do mundo social, com suas diferentes dimensões, do mundo natural e da interface entre estes. Significava resgatar a pesquisa para o cotidiano da ação pedagógica, o diálogo como ferramenta desta pesquisa e da construção das relações que viabilizarão um projeto coletivo e, verdadeiramente, participativo.

Significava, também, a necessidade de formação permanente, de uma formação que se dá e se faz mutuamente, nos encontros que se dão nos diferentes espaços escolares e extra-escolares.

Significava, segundo Delizoicov (2002, p. 169), a possibilidade de o professor decidir sobre sua prática na sala de aula e sobre a preparação de seu material didático, criando uma alternativa/caminho possível para a superação da perspectiva do livro didático, que tem sido usado como praticamente o único material didático, impondo um ritmo uniforme e a memorização como prática rotineira.

Além do citado, significava um exercício de construção de relações e de problematizações, criando uma rede capaz de desvelar as forças envolvidas nas relações sociais, que determinam, geralmente, relações assimétricas de poder, possibilitando a ampliação do entendimento das questões do cotidiano⁵⁸.

O início de todo o trabalho se dá a partir da realidade vivida pela comunidade. Segundo o documento *Tema 3* (ANGRA DOS REIS, 199 - b, p. 10-11), este estudo envolve o grupo-escola com pesquisa de campo (entrevista com moradores, depoimentos de representantes de entidades locais, pesquisa em jornais, pesquisa de dados nas secretarias de governo, etc.), de forma que seja levantado o máximo de informações acerca da localidade e sua inserção no município. Estas informações e dados comporiam o Dossiê da escola, constituindo o registro do qual a equipe escolar analisaria o universo cognitivo-existencial da comunidade local, seus limites e desafios.

Ao interpretar o Dossiê, a equipe da escola deveria preservar as “falas” da comunidade que expressavam suas opiniões sobre determinados “problemas” da localidade (**saber popular ou senso comum**). É dessas falas que era retirado o **Tema Gerador da escola** (a fala significativa central). É fundamental encontrar o que é significativo para a comunidade e o que é percebido por eles como dificuldade a ser superada, sem deixar de vislumbrar a possibilidade de compreensão do contexto mais amplo (estrutura sócio-econômica).

Para Silva (1996, p.1), afirma que para um problema ser considerado Tema Gerador, dentro de uma perspectiva Freiriana, este deve apresentar as seguintes características:

[...] deve ser oriunda de uma fala da comunidade; representar o limite de compreensão que a comunidade possui sobre sua realidade; apresentar-se de uma forma

⁵⁸ O anexo D apresenta a análise da situação local, relacionalmente, a elementos gerais da estrutura social.

estanque (limítrofe); sua vivência e concretude permitem soluções isoladas e pontuais; é privilegiado pela dimensão do existencial (do ser); pedagogicamente pode ser considerado como interface entre conhecimentos e saberes; é eminentemente qualitativo; epistemologicamente pode ser reduzido a partir dos conhecimentos das diferentes áreas; seria o ponto de partida para a organização dialógica da programação.[...]

Dessa forma, a equipe da escola deveria, problematizando os limites do senso comum, chegar a uma extrapolação deste. Ao estabelecer relações entre o que a comunidade pensa sobre determinado problema e o conhecimento sistematizado historicamente, trazido pelos professores (acrescidos dos elementos que compuseram o Dossiê) a escola estará dialogando com o saber da comunidade e com o(s) seu(s) saber (es), construindo conceitos em torno das áreas de conhecimento. Este exercício se materializará no que denominamos de Rede Temática ou Rede de Programação Curricular.⁵⁹

Segundo Silva (1996, p. 6):

[...] as redes são parâmetros pedagógicos que não podem ser consideradas de forma isolada e estanque, mas sim dentro de uma concepção de currículo interdisciplinar e de um projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com a Educação Popular e com a construção de uma cidadania crítica que se proponha a atuar na transformação social.[...]

A dinâmica e os princípios que esta perspectiva metodológica trás em si não possibilitam a *“sua utilização de forma linear, mecanicista e cartesiana”*, pois levaria a descaracterizar seus objetivos pedagógicos. Para Silva (1996, p. 6), esta proposta representa uma *“referência dinâmica e dialética, com a pretensão de auxiliar o processo coletivo de construção de programas escolares”*, caracterizando

⁵⁹ Apresentaremos no anexo E, um modelo de rede temática da escola escolhida para estudo na pesquisa.

um caminho diferenciado e qualitativo em relação à seleção de conteúdos, as perspectivas de tratamento do tema, e as opções didáticas. Ainda segundo o mesmo autor esta metodologia *“apresenta-se como elemento catalisador da produção de material didático legítimo e não como uma exigência restritiva da ação político-pedagógica”*.

Segundo Silva (1996, p. 4), a Rede temática seria a *“análise relacional da realidade local que orienta a seleção dos conhecimentos universais”*.

Ainda segundo Freire (2005, p. 96):

[...] Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes, Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, um diálogo com elas, conhecer não só objetividade em estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que estão.[...]

Para Pernambuco (1993 apud SILVA, 1996, p. 5) o principal objetivo da redução temática *“é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência”*. Esses diferentes conhecimentos e percepções da realidade, articulados oferecem elementos para *“transformar a rede de relações que o grupo escola produziu, a partir da leitura crítica da realidade local,*

em material didático-pedagógico, organizado metodologicamente para o diálogo em sala de aula”.

Ainda segundo Pernambuco:

[...] para construir essa organização programática realiza-se, inicialmente, uma análise das relações que foram percebidas nas falas significativas da comunidade presentes no levantamento preliminar. Tais relações, bem como o tema gerador selecionado, são organizacionalmente, representados na base da rede temática. Procura-se privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões.[...]
(PERNAMBUCO, 1993 apud SILVA, 1996, p. 7)

Além desta rede, uma outra rede é construída para analisar e melhor compreender os problemas locais. Neste processo, os elementos da organização social local considerados mais significativos e diretamente envolvidos com a escola e com as ações do projeto, são analisados para possibilitarem melhor compreensão destes problemas.

[...] Parte-se do micro para a representação da macro-estrutura social buscando-se as relações e conexões entre elas. Equipamentos coletivos relacionados com a temática a ser trabalhada devem ganhar destaque na representação da infra-estrutura local. Os aspectos históricos, econômicos e culturais da organização social, as transformações espaço/temporais dela provenientes, devem ser também contempladas na dimensão local e na organização mais ampla da estrutura social.[...]
(PERNAMBUCO, 1993 apud SILVA, 1996, p. 7)

Esse diálogo, orientado por uma reflexão crítica, entre o micro e o macro, é fundamental para a superação de um problema que a comunidade entende como estanque, dado que se mostra incapaz de superar os seus limites.

Ainda, segundo Pernambuco:

[...] muitas vezes, pode-se caracterizar coletivamente a diferença de concepção em relação à fala da comunidade com a explicitação de um “contra-tema”, uma síntese do contraponto analítico que se opõe ao tema gerador. Se pudermos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contra-tema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica, desveladora da realidade local, que se pretende construir com os educandos. Para orientar a organização programática das atividades, procura-se relacionar temas, relações da rede temática e “contra-temas”, em uma questão, referência recorrente para os encaminhamentos, ou seja, a questão geradora[...] (PERNAMBUCO, 1993 apud SILVA, 1996, p. 7)

Silva (1996, p. 8) entende que as redes de relações representam estratégias metodológicas facilitadoras da comparação entre as duas concepções a respeito do real vivenciado pela comunidade e considera que:

[...] organizamos as redes de relações (da comunidade e dos educadores) numa só a rede temática, procurando enfatizar as diferenças entre as duas análises. Procura-se assim, representar, lado a lado, as duas leituras coletivas da realidade. Geralmente, procura-se dispor na região central da rede temática temas e “contra-temas”, equipamentos coletivos e os elementos da estrutura sócio-econômica a eles relacionados. Esse processo nos permite avaliar quais são os objetivos programáticos – respostas às questões geradoras – que se pretendem, e que recortes do conhecimento deverão ser feitos, ou seja, quais tópicos dos conteúdos específicos precisam ser abordados na programação para construir uma nova visão sobre o tema e, por conseguinte, sobre o problema local.[...]

Ainda para Silva (1996, p. 8) a superação do tema representa:

[...] essa busca dos “porquês” das relações propostas pelo próprio grupo que permitirá uma explicitação dos conhecimentos que estavam por trás da construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção e seqüenciação dos conteúdos pertinentes naquela programação. Esses conhecimentos que diferenciam o senso comum do pensamento científico, acreditamos, estão mais próximos dos instrumentos utilizados na

análise das relações do que nas informações sobre o objeto de estudo. Este é o principal motivo da ênfase dada ao trabalho pedagógico que privilegia a construção e a apreensão de conceitos como parâmetros analíticos fundamentais para a compreensão profunda das relações sociais em questão. Conceber a realidade vivenciada como uma rede de relações já é, em si, uma conceituação a partir de um posicionamento pedagógico-epistêmico.[...]

Silva (1996, p. 7) reforça que mais do que um simples registro do processo, a rede temática é um distanciamento é uma “releitura” coletiva da realidade em que a escola está inserida, e passa a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola. A partir dela ocorrerá a seleção das situações, e de temas geradores, que serão abordados nas diferentes séries ou classes.

Os temas, sendo em si totalidades, também são parcialidades que, em interação, constituem as unidades temáticas da totalidade programática. Na “redução” temática, que é a operação de “cisão” dos temas enquanto totalidades, se buscam núcleos fundamentais, que são as parcialidades. Dessa forma, “reduzir” um tema é cindi-lo em suas partes, para voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo [...] (FREIRE, 1970, p. 6).

5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROJETO INTER: UM DIÁLOGO CONSOLIDADOR DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar da instalação do Complexo Nuclear Almirante Álvaro Alberto (CNAAA), as ações de educação ambiental eram limitadas. Tal empreendimento, levado a termo sem consulta à municipalidade, gerou alguns movimentos sociais e estimularam a organização da sociedade civil que questionava a sua instalação e a eficácia de seu plano de evacuação, no caso de algum acidente. Em termos de iniciativas, o que observávamos com mais frequência eram manifestações públicas e ações de “conscientização” de algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) locais sobre os riscos advindos da presença da Usina. Entre as atividades destas organizações, eram apresentadas em determinadas épocas palestras nas escolas sobre energia nuclear e seus riscos, inclusive os locais.

Porém, tal como em outras realidades brasileiras, neste período, o tema meio ambiente era trabalhado nas escolas de forma pontual, ligado a datas comemorativas, como dia da árvore, dia do meio ambiente entre outros, e o espaço dentro da grade curricular era aquele correspondente ao interesse de um professor em trabalhar o tema. Além disso, ainda trazia-se de uma forma bastante forte, a idéia de que havia áreas vocacionadas para tratar estas questões e, dessa forma, na maior parte das vezes, quem desenvolvia o tema era um professor de ciências ou de geografia, ainda muito focado para os impactos nos ecossistemas da região.

Além disso, institucionalmente, praticamente não havia articulações entre as secretarias que deveriam estar envolvidas com projetos de educação ambiental e / ou com as questões ambientais locais. O que às vezes acontecia era o convite para

uma palestra sobre um determinado tema, durante um evento ou em um período posterior a um dos muitos escorregamentos nas contas locais ou enchentes.

Este quadro trazia como conseqüência uma ação de educação ambiental que não apresentava continuidade, a ausência de um processo de formação de educadores mais denso e de longo prazo e, praticamente nenhum acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas, uma vez que não havia uma coordenação específica para educação ambiental.

Uma iniciativa que muitas vezes era confundida com uma ação de educação ambiental foi o Projeto Horta, desenvolvido pela Secretaria de Agricultura e Pesca em algumas escolas. Este projeto tinha a finalidade de produzir alimentos com uma ingênua proposta de melhorar a qualidade da merenda e algumas vezes, por conta da iniciativa de um ou outro professor, tinha uma participação maior dos alunos e até uma certa inserção pedagógica. Porém, via de regra, as atividades na horta eram executadas pelos zeladores, que praticamente não permitiam a participação dos alunos para que estes não “prejudicassem” o trabalho que por eles era realizado. Nestas escolas, geralmente, as direções também traziam para si as responsabilidades em relação à horta, junto com o servente ou zelador e, algumas destas unidades escolares chegaram a ficar famosas pelo trabalho destes profissionais e pela produção destas hortas. É importante mencionar que a Secretaria de Agricultura e Pesca cedia sementes, técnico agrícola e os insumos necessários à viabilização da horta.

5.1 O Programa de Educação Ambiental: uma proposta participativa e integradora

Segundo o Relatório de Ações do Programa de Educação Ambiental (GUERRA, 2000/2001, p. 1), O Programa de Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino deu seus primeiros passos a partir de 1995. Esta iniciativa deu-se a partir da constituição de uma comissão organizadora, conseqüência de uma articulação inédita que acompanhava o processo de democratização da gestão da cidade e envolvia técnicos das Secretarias de Planejamento e Meio Ambiente, da Coordenadoria Especial do PROSANEAR⁶⁰, Secretaria de Educação, Secretaria de Agricultura e Pesca, Secretaria de Saúde e Gabinete do Prefeito. Estes técnicos, acompanhados de professores da Secretaria de Educação, inclusive coordenadores, elaboraram um documento de investigação que serviu para subsidiar a própria estrutura do programa de Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino em Angra dos Reis (PRE –AR).

A pesquisa efetivada junto aos profissionais de educação do município, teve por objetivo identificar:

- as experiências já realizadas ou em andamento;
- a concepção dos professores sobre Meio Ambiente e de Educação Ambiental;
- as dificuldades enfrentadas pelos professores;
- e as formas de apoio para as ações de Educação Ambiental na rede.

⁶⁰ O PROSANEAR representava o Programa de Saneamento de Angra dos Reis e tinha por objetivo atender com saneamento básico as diversas comunidades do município.

A partir do resultado da pesquisa, constatou-se que o grande desafio estava representado por:

[...] discutir e aprofundar a concepção de Educação ambiental, dentro de uma perspectiva mais progressista e alinhada a um modelo mais crítico de educação, onde a interdisciplinaridade, a ética e construção da cidadania devem orientar as ações; superar a falta de continuidade e o caráter eventual e pontual das ações de Educação ambiental; investir na formação continuada dos profissionais da educação, no que tange a Educação ambiental; estimular o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos tendo como eixo orientador a Educação Ambiental.[...] (GUERRA, 2000/2001, p.1)

O mesmo autor cita que, tendo como premissa o exposto anteriormente, o Programa de Educação Ambiental foi elaborado com os seguintes objetivos:

[...] dar apoio e caráter formal às iniciativas individuais ou coletivas (professores/escolas) em educação ambiental; fomentar o desenvolvimento de projetos de educação ambiental na Rede Municipal de ensino e acompanhar a execução, registrar e avaliar os resultados de eventos e projetos [...] (GUERRA, 2000/2001, p.2)

Ainda segundo o mesmo autor, dentro desta perspectiva, considerava-se primordial o investimento na formação de pessoas e, a partir de então, o processo foi se tornando contínuo e orientado pelos eixos da Secretaria Municipal de Educação – Democratização do Acesso, Democratização da Gestão e Nova Qualidade de Ensino. Além destes eixos orientadores locais, o Programa de Educação Ambiental também seguia as orientações presentes nos princípios e pressupostos metodológicos presentes no Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999). Além de também nos orientarmos pelos elementos presentes nos parâmetros que se coadunavam com nossa proposta sócio-política.

Devemos destacar que, segundo o documento Relatório de Ações do Programa de Educação Ambiental (GUERRA, 2000/2001, p. 2) a perspectiva dada

ao tratamento dos temas ambientais, deveria buscar a construção do conhecimento de forma interdisciplinar, integrada à realidade local, propiciando o diálogo entre os diferentes segmentos da escola e sociais, bem como entre o conhecimento historicamente produzido e aquele oriundo das comunidades.

Segundo ANGRA DOS REIS (1997, p. 3), para dar materialidade às ações propostas pelas escolas, foram criados vários subprogramas que buscassem atender às demandas das unidades escolares e dos professores envolvidos nos projetos de educação ambiental.

Ainda segundo o mesmo documento o PRE-AR foi organizado em quatro subprogramas:

[...] Subprograma de Capacitação Docente em Educação Ambiental

Tinha por objetivo criar espaços para a discussão, aprofundamento teórico e desenvolvimento de metodologias para a execução de atividade ligadas aos projetos que buscavam a introdução da dimensão ambiental na ação Pedagógica.[...]

Dentro deste Subprograma foram oferecidos cursos que atendessem à diversidade de ação nas escolas, entre os cursos documentados, o Relatório de ações (GUERRA, 2000/2001, p. 2) cita:

[...] Mãos à Horta – a horta escola como instrumento pedagógico; fazendo Educação Ambiental na Escola; Ecologia Básica – aprendendo com o ambiente; Com o Pé na Lama, As questões básicas do Saneamento; Curso de Atualização em Vegetação Costeira para professores do 2º segmento e do 1º segmento, curso de Capacitação em Ecologia Social, Reciclagem de Papel e Consumo; Ecologia Humana; Educação Ambiental e Sanitária com a utilização de Álbum Seriado produzidos sobre a realidade Local, Um mergulho no verde de Angra . a Mata atlântica; curso de Atualização em Ambientes Costeiros do Sul Fluminense; curso de Formação de Educadores

Ambientais ligado ao Movimento Raimundo e Projeto Tom da Mata.⁶¹ [...]

Outros subprogramas, segundo Angra dos Reis (1997, p. 3), eram:

[...] Subprograma de Apoio a Projetos em Unidades Escolares. Este subprograma tinha por objetivo dar apoio às iniciativas em desenvolvimento nas unidades escolares municipais. Tendo como um de seus principais instrumentos o Projeto Quando a escola ganha o mundo” que objetivava ampliar o conhecimentos sobre os ecossistemas locais, das áreas de captação de água e tratamento de esgoto, do Aterro Sanitário e da Usina de Reciclagem de lixo. [...]

[...] Subprograma de Produção e Aquisição de Subsídios em Educação Ambiental. Este subprograma tinha como objetivo oferecer especialmente aos professores, mas também aos alunos e às comunidades em geral, através das bibliotecas escolares, da Biblioteca Municipal e da Videoteca da Secretaria Municipal de Educação, material para pesquisa, fundamentação teórica e apoio didático em educação ambiental. Este subprograma apresentava dois componentes básicos: Os Projetos Relendo e revendo e natureza⁶². [...]

[...] Subprograma de Apoio e Participação em Projetos Externos. Tinha por objetivo estimular a criação de parcerias que buscavam a otimização de recursos humanos e econômicos para o desenvolvimento de atividades (eventos), cursos de capacitação e projetos escolares.[...]

Segundo o Relatório de Ações do Programa de Educação Ambiental (GUERRA, 2000/2001, p. 40) apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, principalmente em função da complexidade das relações com os parceiros e outros segmentos da municipalidade, como conseqüência de uma conjuntura política local,

⁶¹ É importante destacar que muitos destes cursos foram realizados por técnicos das próprias secretarias de governo, como por exemplo: Educação, Meio Ambiente, Coordenadoria de Saneamento, Agricultura e Pesca entre outras. E outros foram viabilizados através de parcerias com a ONG Mundo da Lama, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a Fundação Roberto Marinho e com o Instituto Brasil de Educação Ambiental.

⁶² Precisamos destacar que apesar dos nomes Relendo e Revendo a Natureza, o acervo adquirido para as bibliotecas e videotecas era muito diverso e até mais focado nas questões socioambientais, dentro de uma perspectiva mais crítica.

considerou-se como bastante positiva a avaliação final das ações de educação ambiental durante a gestão do Partido dos Trabalhadores.

O mesmo documento afirma que no início das atividades do PREA-AR, praticamente não havia trabalhos de educação ambiental sistematizados e ao fim da gestão do PT havia 46 escolas desenvolvendo projetos de educação ambiental, logicamente em estágios diferentes de construção pedagógica, participação popular e grau de intervenção na comunidade.

Concebido inicialmente para atuar junto às unidades escolares da rede municipal, próximo à transição de governo, tínhamos entre as escolas ligadas ao programa sete (07) Colégios Estaduais e uma turma do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Além disso, o programa consolidou uma interface com inúmeras ações de outras secretarias, que, segundo Guerra (GUERRA, 2000/2001, p. 40), “*geraram uma demanda extremamente difícil de ser atendida*”. cremos que este fato se deva ao número de Coordenadores ligados ao Programa - apenas dois (02).

Em relação ao projeto Revendo a Natureza – Coleção de vídeos que abordavam questões socioambientais, disponíveis para empréstimo para as escolas através do Serviço de Mecanografia da S.M.E., conseguiu-se ampliar o acervo de menos de 10, para aproximadamente 100 títulos, obtidos sem ônus através de parcerias, doações e convênios.⁶³

Nos últimos anos, em função das disputas políticas locais, muitos projetos e iniciativas de PREA- AR foram prejudicadas e mesmo paralisadas por absoluta falta de verbas, segundo o Relatório (GUERRA, 2000/2001, p. 40). O projeto Quando a Escola Ganha o Mundo foi praticamente paralisado devido à retração dos parceiros

⁶³ Várias instituições foram parceiras do programa neste processo, como por exemplo: A Fundação Oswaldo Cruz, a Antiga TV Roquete Pinto (TV E), a TV Cultura e a Fundação Roberto Marinho, entre outras.

(Centrais Eletronucleares e Viação Senhor do Bonfim). A compra de periódicos e livros para as bibliotecas, como parte do projeto Relendo a Natureza foram paralisadas, tendo continuidade apenas o que era recebido via doações, bem como a compra de materiais e insumos para os projetos nas escolas. Porém, mesmo com estas dificuldades, a possibilidade de ter-se avançado na construção de novas propostas metodológicas de educação ambiental, certamente devem ter representado o fruto mais significativo de todo este processo.

O Programa de Educação Ambiental representou a primeira iniciativa de Política Pública de Educação Ambiental no Município de Angra dos Reis e nasceu, absolutamente, dentro do ideário que dava a moldura para a Gestão Municipal e para as diversas outras políticas públicas que buscavam a inclusão da população no processo de discussão, identificação de prioridades e de execução de propostas.

Dentro deste modelo, representou uma iniciativa coletiva, porém centrada na Secretaria Municipal de Educação, através de uma Coordenação de Educação Ambiental e, como tal este se integrou ao movimento da rede como um todo.

Dentro desta ótica, os processos de formação dos educadores e o acompanhamento não se davam apenas a partir do PRE-AR, mas também de outras coordenações que implementavam diferentes políticas de educação, como por exemplo o projeto Inter ou de Interdisciplinaridade via rede temática. Essa percepção de educação como totalidade e não de fragmentação, certamente, foi um dos elementos que mais possibilitou uma melhoria na qualidade de todas as ações pedagógicas que foram desenvolvidas no período referente a esta pesquisa, inclusive na educação ambiental.

Também é fundamental destacar que, dentro do PREA-AR, eram também considerados como processos de formação não só aqueles organizados e

materializados a partir de parcerias ou acordos de cooperação que redundavam em cursos. Mas, também, aqueles que se deram internamente através do diálogo entre as coordenações das diferentes áreas, como parte das discussões e reflexões sobre os diferentes projetos e nas reuniões de coordenação nas próprias escolas, durante os vários encontros de formação e discussão sobre os projetos político-pedagógicos.

Esse movimento nos levou a um feliz encontro com outros setores pedagógicos da própria Secretaria Municipal de Educação que mudou, consubstancialmente, a forma como muitos técnicos desta instituição viam a educação ambiental e também como a educação ambiental se via em relação à educação como um todo. Neste processo íamos percebendo como a cada novo encontro um novo mundo se descortinava. Sendo que o retirar desta cortina se dava através de um “sopro” alvissareiro, cheio de energia, de diversidade e repleto de possibilidades de inclusão. Um “sopro” quase mágico de tão transformador e que só fazendo uso de um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire, que o dominava como ninguém, podemos ousar a dizê-lo, o diálogo.

5.2 Escola Municipal Professora Adelaide Figueira: um feliz encontro entre uma metodologia dialógica e a educação ambiental

Como já mencionado, com a realização do I Congresso Municipal de Educação na Rede Municipal de Ensino, a partir do incremento à participação popular nas diversas instâncias ligadas à escola, do Movimento de Reorientação Curricular e, conseqüentemente, do estímulo ao desenvolvimento de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) autônomos e pautados por metodologia dialógica, houve na rede um significativo aumento no número de unidades escolares que deram densidade e, como desdobramento, concretude, a PPPs verdadeiramente participativos.

Em nosso trabalho, nos deparamos com uma realidade histórica extremamente rica em relação a estas iniciativas, porém, como apresentado em nossa proposta metodológica, o principal instrumento utilizado na pesquisa foi a análise documental e, ao mesmo tempo, como este pesquisador viveu grande parte daquele momento histórico com um vínculo direto com os projetos e com os movimentos de transformação da realidade escolar e comunitária, consideramos que trabalhamos também com premissas de pesquisa participante.

Porém, apesar de toda a riqueza de experiências vividas naquele momento, a partir das duas últimas gestões que sucederam ao Partido dos Trabalhadores, uma série de fatos mudou o panorama que até então se apresentava. Entre estes fatos, podemos citar uma completa dispersão dos profissionais que estavam vinculados àquelas unidades escolares, a cooptação de outros para a ocupação de cargos na Secretaria Municipal de Educação, o fim da eleição de diretores, com a indicação de novos gestores alinhados com a “nova” secretaria e ao novo governo, um rodízio

enorme de novos professores contratados sem concurso, que logicamente não tinham a memória daquelas experiências e, muitas vezes, devido à ligação de favorecimento que mantinham com a atual gestão, olhavam para o passado com certo desprezo, tendo como consequência uma espécie de apagamento da história.

Como consequência destes fatos, houve também um desaparecimento dos registros das experiências de grande parte dos PPPs desenvolvidos nas unidades escolares. Para se ter uma idéia do nível de “ocultamento” desta memória, uma das escolas que seria também descrita neste estudo de caso, teve seus registros e sua experiência reduzida a um caderno de Ata onde estavam registradas três reuniões, sem praticamente nenhum elemento que pudesse comprovar a riqueza do processo que se deu naquela unidade escolar. Processo este tão rico, que foi escolhido entre diversas outras experiências, para ser uma das três registradas em um vídeo produzido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) sobre experiências bem sucedidas em educação ambiental.

Em face deste quadro, começamos a buscar outras experiências que apresentassem seus registros, ou seja, a história e sua memória preservados como testemunho do que aconteceu no período recortado pela pesquisa. Neste caminho, chegamos a esta unidade escolar, também portadora de um trabalho pedagógico de excelência e que por iniciativa de sua antiga diretora manteve todos os documentos preservados, ano após ano, como uma memória incontestada do que se viveu no período de florescimento de Projetos Político-Pedagógicos mais orgânicos e, verdadeiramente, transformadores.

Situada no Bairro Monte Castelo, mais conhecido como Sapinhatuba III, a Escola Municipal Professora Adelaide Figueira, como tantas outras escolas públicas no país, atende a uma comunidade bastante carente em termos econômicos e em

relação à prestação de determinados serviços públicos, tais como coleta e tratamento de esgoto, a coleta de lixo, que é representada por um ponto de coleta, e distribuição de água.

Além destas questões infra-estruturais, há aproximadamente uns 10 anos atrás, o tráfico de drogas começou a se estabelecer na comunidade e hoje apresenta as mesmas características de dominação e de implantação de um regime de violência, talvez não tão agudo como nos grandes centros urbanos, mas que algumas vezes se manifesta, com características típicas dos grandes complexos habitacionais das grandes cidades.

Apesar dessas condições socioambientais adversas, a escola foi uma das primeiras unidades escolares da rede a optar pela a construção do seu Projeto Político-Pedagógico fundamentado por uma metodologia dialógica, com uma proposta de interdisciplinaridade amparada na construção de Rede Temática.

É importante destacar que, na época em que o projeto se desenvolveu, esta unidade escolar atendia apenas aos alunos da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, ou seja, aos alunos do 1º segmento do ensino fundamental e, conseqüentemente, a maior parte do corpo docente era formada por professores que tinham apenas o curso de formação para o magistério, em nível de 2º Grau, exceto duas professoras, que tinham formação em nível superior, uma em história e outra em biologia, segundo a sua diretora naquele período - a professora Maria Elisa⁶⁴.

Na época em que a experiência se iniciou, em 1994, ainda como uma experiência para o grupo, a escola possuía aproximadamente 200 alunos, 08 (oito) professores e não possuía um refeitório apropriado. Segundo sua ex-diretora “a

⁶⁴ Parte do conteúdo referente ao trabalho desenvolvido na escola está fundamentada nos cadernos de Registro e Dossiê da escola, feitos anualmente, e em uma entrevista semi-estruturada feita com a atual professora da escola e ex-diretora da mesma - Professora Maria Elisa (que autorizou a divulgação de seu nome).

escola possuía 04 (quatro) salas - três de padrão "normal" e uma improvisada com telhas de amianto e uma sala de vídeo que funcionava também como dispensa, onde os alunos assistiam a vídeos muitas vezes sentados em sacos de batata".

A partir do ano de 1995, com o processo de formação continuada e a experiência acumulada no ano de 1994, o trabalho da escola foi ganhando densidade pedagógica e uma perspectiva de educação que se percebe política, o que pode ser evidenciado no texto de introdução do PPP da escola de 1995.

[...] Ao longo de toda a sua história, a escola tem dado voltas em torno de si mesma. Vêm buscando alternativas, delineando programas, implementando projetos pretensamente inovadores mas que vem se deteriorando, porque pretendem trazer soluções rápidas que na verdade tornam-se uma cortina de fumaça, sem impacto social. Ajustando o planejamento, diversificando as aulas não significa no entanto obter resultados positivos no que concerne as mudanças sociais que devem proporcionar aos alunos.

Conscientizados de que somos parte desta escola pública, isso nos tem gerado conflitos, não queremos ser mais um grupo de educadores que venha a reforçar esse movimento da escola em torno de si mesma. Bem sabemos que há um pano de fundo de todas políticas ara esse reforço. Ao contrário dessa situação primamo-nos por uma ação onde pudéssemos nos abster da mesma atmosfera ideológica que vem se dando ao longo dos anos.

Dentro dessa perspectiva, nosso trabalho tem-se voltado para a construção de um currículo real, tendo o diálogo, a influencia da cultura do aluno e da comunidade como pontos preponderantes da construção do conhecimento e que o mesmo não se dá de maneira obrigatória, linear e hierarquizada. Temos a convicção de que o saber é sempre provisório e que todo o saber acumulado através da sociedade é direito de todos os cidadãos.[...] (ANGRA DOS REIS, 1995, p. 1)

Este texto representa a inquietação e a não-conformação dos profissionais de educação desta unidade escolar com as ações pedagógicas que, tradicionalmente, ganham materialidade nas escolas, bem como com o próprio tipo de relação com as comunidades, muitas vezes caracterizado por uma espécie de isolamento seletivo que só permite a participação comunitária quando interessa a unidade escolar,

especialmente no caso de mutirões, reformas ou coisas do tipo e não para a discussão real de questões ligadas à gestão ou a aspectos pedagógicos.

Este momento representou o início de um movimento de amadurecimento do grupo que arrebatou grande parte do efetivo da escola. Mas não apenas a ela, por influência do I Congresso Municipal de Educação, a diversas outras unidades escolares.

É preciso destacar que o processo de democratização na rede se deu paulatinamente, e como já mencionamos, o grande divisor de águas foi o I Congresso Municipal de Educação. A partir daí, o processo de democratização da gestão ganhou corpo, inclusive com a eleição comunitária de novos gestores escolares. Segundo a professora Maria Elisa:

[...] Antes desse período eu era coordenadora da Secretaria Municipal de Educação e quando o PT entrou com essa visão de uma gestão mais democrática, houve uma mudança na proposta de eleição e eu fui convidada para participar dessa questão de dirigir uma escola sendo convidada pelo PT. Então antes eu era coordenadora de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação, com esse convite eu comecei com o apoio do partido, eu comecei com mais umas duas pessoas com minha irmã, que é Elisa e a Célia que era diretora da Raul Pompéia. Então nós começamos a perceber que com o apoio de uma secretaria com uma visão onde primava por uma gestão mais democrática, onde ouvir o outro era importante para se construir um currículo, nós com essa idéia começamos a montar um trabalho voltado para essa situação. Então, toda a proposta da escola começou em 94 já nessa discussão de gestão e de uma visão mais dialógica da situação.[...]

Esse processo de eleição dos gestores foi também acompanhado por um outro movimento voluntário de adesão voluntária ao Projeto Inter, uma vez que a S.M.E. não atrelava a construção dos projetos à proposta que ela apresentava.

Independente de a opção ser pelo Inter ou não, caberia à Secretaria a responsabilidade de acompanhar e apoiar.

No decorrer deste processo, à medida que o Programa de Educação Ambiental ampliava o seu processo de formação junto aos professores da rede, cada vez mais integrávamos nossas ações aos PPPs que tinham feito esta opção metodológica e a Escola Professora Adelaide Figueira foi um exemplo desta integração.

Neste momento, a escola já desenvolvia um trabalho pedagógico e comunitário de muito boa qualidade. A maior participação das organizações comunitárias, com o movimento de ampliação da gestão democrática, possibilitava uma maior legitimação das ações da unidade escolar e ao mesmo tempo reforçava seus pleitos junto às instâncias vinculadas a gestão da cidade e a Secretaria Municipal de Educação. Porém, as questões socioambientais, mais especificamente o valor dado às questões ambientais, em função das perspectivas trazidas pelos coordenadores do Inter que acompanhavam a escola, acabavam tendo um espaço secundário. Sendo priorizadas as questões ligadas ao trabalho, violência, iluminação pública, porém sem uma vinculação ou percepção que estas também estavam relacionadas aos impactos e às questões ambientais na comunidade.

Ampliado o diálogo entre os coordenadores do Projeto Inter e os do Programa de Educação Ambiental, estas questões passaram a ganhar mais visibilidade entre o grupo, na própria rede temática e no trabalho pedagógico cotidiano. A professora Elisa considera que essa integração foi de vital importância para a melhoria qualidade e para a materialidade do trabalho pedagógico realizado.

[...] Na verdade não tenho uma palavra pra expressar o quanto eu avalio. Mas eu sei que foi a partir desta interação entre o PPP da escola, junto à questão da

educação ambiental o ganho foi muito grande. Porque foi a partir daí que nós conseguimos enxergar que para trabalhar a questão ambiental da comunidade, comunidade fora o externo, a partir do muro da escola, nós começamos a entender que precisávamos trabalhar o ambiente interno.....Porque quando se fala de educação ambiental se fala em educar para melhorar o ambiente. Então na escola, como educar para melhorar o ambiente externo se o interno estava decadente. Cozinha com um espaço mínimo, sem muita ventilação, uma sala onde continha geladeira freezer, essas coisas de dispensa e ali no meio do espaço era onde tinha uma televisão em que as crianças assistiam os próprios filmes e documentários, todos amontoados, um espaço insuportável. Não havia refeitório, as crianças faziam a sua refeição no corredor e a escola não tinha nem uma tela nem muro.. então de manhã era cachorro por um lado por outro e a própria direção e merendeiras com vassouras enxotando os cachorros, fora a sujeira que eles deixavam. Então era um ambiente terrível, houve um caso onde aluno se queimou porque virou o prato porque não tinha mais lugar para sentar na mesa e aí ele foi sentar em uma pedra que tinha perto acabou virando e foi uma situação muito desagradável. Então certamente, eu posso dizer que a educação ambiental veio enriquecer muito o nosso trabalho, porque foi a partir daí, com uma visão dialógica, uma visão de que o ambiente interno precisava ser melhorado, a educação ambiental veio nos ajudar muito.. conseguimos perceber que como melhorar lá fora se dentro estava decadente.[...]

Este exemplo citado evidencia como a articulação dos dois projetos possibilitou e como a interpenetração de suas propostas metodológicas trouxe avanços para a unidade escolar. Essa situação apresentada na fala da professora chama a atenção para algo que a escola não se dava conta. Por ter um trabalho pedagógico de excelente qualidade e por não faltar merenda escolar, a comunidade avaliava que a escola não tinha problemas. Porém, ao fazermos nos encontros de formação discussões e construção conceitual sobre o que entendiam por meio ambiente e qualidade ambiental, o grupo-escola se deu conta da realidade que vivia e que em parte foi posta na fala da professora citada anteriormente.

Esta nova percepção do ambiente escolar foi o estopim de um novo

movimento que envolveu não apenas a escola e a sua comunidade, mas um grupo de outras comunidades próximas, uma vez que, as prioridades locais eram definidas coletivamente e os recursos para a região eram divididos entre as Sapinhatuba I, II e III. Certamente, esse processo só foi possível em função do espírito democrático, do caráter participativo do processo e da densidade do trabalho que a própria unidade escolar já vinha desenvolvendo. Para a Professora Maria Elisa, este foi um trabalho amplo:

[...] e também relacionado ao trabalho que tínhamos que fazer no ambiente interno para melhorar a qualidade dessa escola. Não só em termos de conhecimento sistematizado, mas também de postura ambiental. Então, a partir dessa situação começamos negociar a reforma e ampliação da escola. E isso se deu também em parceria com a associação de moradores, sendo que nesta época o Conselho Municipal das Associações de Moradores (COMAM), quando fazia as reuniões para as questões de orçamento, de ouvir as associações para que houvesse as melhorias na comunidade. A escola, a associação de moradores e mais questão ambiental (se referindo ao programa de educação ambiental) nos começamos a nos articular com todas as outras associações de moradores porque nessa época a Sapinhatuba I, II e III eram associações diferentes, então com a discussão do orçamento participativo que havia nas comunidades nos dessa comunidade Sapinhatuba II ou Monte Castelo, nos estávamos pleiteando a ampliação e reforma da escola, porque o projeto vislumbrava isso. Então tinha que haver um acordo entre as associações para que esse bolo, ou seja, o dinheiro destinado às três Sapinhatubas, a maior parte, fosse destinado a obra dessa escola. Então direção de escola, mais associação de moradores participavam ativamente de todas as reuniões, fossem a noite ou de dia, juntamente com Conceição Rabha, que ela que administrava a questão do orçamento e discutia com as comunidades, havia isso, nós participávamos dessas reuniões e tentávamos dialogar com as outras comunidades a necessidade da ampliação da escola.. então quando havia os encontros de domingo ficávamos o dia inteiro discutindo e tentando conseguir mais verba para esse tipo de reforma e isso foi uma luta muito grande porque foram vários domingos, várias reuniões, várias noites fazendo-os entender da necessidade de ampliar.[...]

É fundamental destacarmos que este processo todo não se dava de forma pragmática, que paralelamente a estas reuniões entre associações e órgãos do governo local para a realização da reforma da escola, havia um trabalho pedagógico forte, metodologicamente orientado e sistematicamente avaliado.

É importante chamar a atenção para o fato de que este processo que culminou com a construção de uma nova escola, ocorreu durante os anos de 1998 e 1999, acompanhado de muitas negociações e encontros entre o grupo-escola, associações de moradores locais e Secretaria Municipal de Educação.

Porém, internamente, o grupo escola se reunia e se articulava pedagogicamente, em torno do tema gerador e da rede temática, para selecionar, organizar e fazer a programação onde os conhecimentos historicamente sistematizados eram apresentados através das áreas de conhecimento para superar os limites do senso comum no entendimento do problema ou tema em questão.

Esse processo pedagógico, segundo os caminhos da metodologia dialógica, iniciava-se com um movimento de pesquisa local (na própria escola, na comunidade, através de entrevistas, em órgãos públicos etc). A partir das entrevistas com os moradores, o grupo destacava as falas significativas, era feita a problematização, a identificação do Tema Gerador e Rede de Relações, a programação e questões geradoras por série e aulas-guias⁶⁵. Todas as atividades da escola eram divididas em três momentos pedagógicos, quais sejam: o Estudo da Realidade (ER), a Organização do Conhecimento (OC) e a Aplicação do Conhecimento (AC)⁶⁶.

Devemos lembrar que este processo de investigação da realidade se dava de forma participativa, com a inserção dos alunos, e a utilização de diversos

⁶⁵ - Partes destes momentos ou fases estarão apresentados nos anexos F, G e H desta pesquisa.

⁶⁶ Estes três momentos já foram explicitados no item do trabalho denominado: Projeto Inter: a dialógica do currículo.

instrumentos de diagnóstico, incluindo entrevistas com a comunidade, a análise e a problematização das falas era feita pelo grupo-escola, como já dito anteriormente. Neste processo de problematização, o diálogo entre as áreas de conhecimento oferecia os elementos necessários para compreensão e superação do senso comum e eram construídas as aulas guias que se materializariam no cotidiano escolar.

A partir do material investigado, pôde-se constatar que paralelo ao movimento que redundou em uma nova escola, havia um outro movimento pedagógico, onde a educação ambiental encontrava-se inserida reforçando, articuladamente ao projeto Inter, o que se caracterizava por um forte e dinâmico processo de reconstrução curricular, de alteração das formas de relação entre os diferentes segmentos que formam o grupo-escola (horizontalização das relações), pelo diálogo entre os diferentes saberes, pela autonomia do grupo-escola e pela independência da equipe pedagógica e do professor em relação à seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, resgatando ao professor o seu papel de investigador/pesquisador, e desconstruindo a já tradicional aceitação do livro didático como quase único guia curricular.

Pelo que foi possível identificar através deste trabalho, tudo o que aconteceu em relação aos PPPs e ao trabalho pedagógico nas escolas de Angra, só foi possível graças a uma clara vinculação entre a forma de gestão da cidade e do sistema de ensino. Em relação a esta questão, a professora Maria Elisa fez a seguinte consideração:

[...] Bom o que percebo... percebo não, tenho certeza mesmo, com uma gestão mais democrática, um partido que tinha um olhar visando à conversa, o diálogo e dando oportunidade para que as pessoas pudessem e tivessem acesso à discussão da situação com pessoas ligadas ao governo municipal, aos diretores da secretaria Municipal é lógico que a relação foi muito grande. Porque a proposta pedagógica das escolas foi construída baseada nesta visão mais democrática, na visão onde se tinha por

mente que a escola poderia fazer muito mais com apoio de uma gestão municipal mais aberta ao diálogo e mais aberta a entender o pensar do outro. Então foi um período muito interessante.. porque conseguimos ver que a escola poderia ter muito mais força construindo seu projeto de forma mais democrática mais aberta... vendo as suas necessidades, suas dificuldades e tendo a compreensão de que o que fosse discutido, tentado, mexer nesse currículo ou no PPP, nós teríamos o aval porque as idéias que as escolas tinham batiam com as idéias dos dirigentes, tanto a nível municipal, como em nível de secretaria municipal.[...]

Questionada se havia relação entre a metodologia utilizada no PPP de sua escola e a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico implementado em sua unidade, a professora responde:

[...].Eu posso começar falando o seguinte, quando em 94 eu comecei nessa escola eu comecei com um projeto denominado plano global onde nós estávamos pesquisando a escola, tentando ver os problemas da escola, trazer os problemas para a sala de aula, porém assim, muito restrito. Nós não tínhamos como ampliar.... nós tínhamos todos os dados..Como a escola era, o seu histórico, como ela foi formada, a questão das dependências, do ambiente interno, externo.. tínhamos toda essa pesquisa. então quando chega já no meado de 94, com a secretaria aberta a ouvir e construir um currículo mais voltado para comunidade escolar.. onde poderia se ouvir as suas necessidades e a partir daí montar um planejamento, um projeto mesmo, onde poderia se aproveitar toda essa visão ... é nós conseguimos ganhar e muito com o trabalho do professor Golveia que começou a ouvir todo o pessoal da escola, então havia muitas reuniões onde a gente pegava toda essa pesquisa e transformávamos já num projeto. Porém o que faltava era o que... como fazer o diálogo entre os problemas detectados e ouvir....fazer essa ponte dos problemas com a comunidade externa que eram os pais, a associação de moradores, como fazer essa ponte de diálogo. Porque nós já tínhamos os dados, físicos, frios e não havia assim aquela... mais um ritmo... não sei a palavra certa, mas assim como se fosse uma fala bem firme. é esse problema existe porque alguém falou. Então quando aconteceu isso, essa assessoria nos conseguimos perceber que nós teríamos que ouvir mais e comprovar essa visão. Então nesse trabalho com o professor Golveia, mais Beth Bento, mais o próprio Guerra, nós conseguimos entender que nós precisávamos trazer essas falas para a sala de aula a aí tentar montar o trabalho. Isso foi um ganho muito grande

porque, nós ficamos conhecendo de perto a visão da comunidade que era uma visão mais de senso comum, dessa visão os professores com a visão do conhecimento mais sistematizado, começaram a construir um PPP totalmente pautado no diálogo. Então foi uma idéia muito apaixonante porque, conseguimos conquistar os professores para uma construção deste porte ... eu disse que houve um carnaval em 95 as pessoas estavam dançando na rua na Coronel Carvalho e nós estávamos no colégio CEAV, montando as aulas dentro da semana proposta... interessantíssimo e outra coisa que tem que registrar que ao final do ano, quando as crianças saíam da 4ª série, nessa época eu procura ir para as escolas que eles estavam matriculadas e perguntar como estavam os alunos quer eram do Monte Castelo ou Sapinhatuba II. E a resposta era sempre muito gratificante, porque sempre nós ouvíamos que eram alunos que conseguiam produzir mais textos, dar uma interpretação maior aos textos que eram trabalhados. havia não só questão de saber o conteúdo em si, mas de interpretar aquilo que era debatido, e isso foi muito bom porque foi produto deste trabalho, de uma teoria mais dialógica com a visão interdisciplinar. Isso foi um ganho muito grande para nós.[...]

A experiência da E.M. Adelaide Figueira certamente nos deixa a impressão de que é possível construir uma proposta de educação que avance para além do tradicional caminho dos currículos pré-concebidos, mesmo que recontextualizados, de fragmentação disciplinar, do isolamento da escola e do encapsulamento da educação ambiental dentre de uma disciplina ou de uma ação isolada.

Além disso, representa um exemplo claro de como um trabalho pedagógico bem fundamentado, acompanhado de uma forte organização coletiva e integração comunitária consegue transformar a sua realidade socioambiental - a mobilização da comunidade reverteu a prioridade do orçamento local possibilitando a construção de uma nova escola - sem pragmatismo, através de uma percepção crítica e da consciência de sua capacidade de mobilização e do exercício da cidadania através de processos democráticos mais transparentes e participativos.

Certamente, este processo não se deu sem dificuldades, conflitos e enfrentamentos e entre as dificuldades apontadas pelo grupo-escola, podemos citar: alguns alunos apresentam um certa resistência à nova proposta por estarem muito “arraigados” a um trabalho mais tradicional, ainda procuram textos, frases que possam copiar como que para responder aos questionamentos apresentados e têm dificuldades de se colocar nos debates em sala de aula; turmas ainda muito grandes; ainda há pouco tempo para preparação das aulas; a pesquisa de dados atuais (para a época) é também difícil; adaptar as crianças na fase inicial de alfabetização ao processo; não adesão de alguns professores; e entendimento de alguns pais⁶⁷.

Porém, apesar destas dificuldades, os depoimentos de representantes de diversos segmentos da escola podem nos auxiliar a compreender o impacto ou a importância desta proposta pedagógica para estes profissionais.

[...] a oportunidade que é dada ao aluno de raciocinar sobre questionamentos levados a partir de estudos feitos de sua realidade torna mais interessante o alfabetizar. A mesma coisa se dá com a apresentação as crianças das falas significativas dos moradores locais e daí a capacidade de opinião, de auto-crítica, de sugestões é imediata. Noto isto principalmente nos textos coletivos montados após aula-passeio na comunidade, a participação na montagem destes textos é total – todos querem contribuir acrescentando um ou outro detalhe, até os mais tímidos participam – daí a riqueza do trabalho [...] (ANGRA DOS REIS, 1995, p. 55)

[...] Agora sim, vejo e sinto na prática o resultado de tantas angústias, preocupações e inseguranças. Essas etapas passadas foram necessárias e importantíssimas para o crescimento pessoal e profissional. Vejo com outros olhos meus alunos e a importância de conhecer sua realidade o convívio com meus alunos tornou-se mais agradável e amigável. As aulas são mais ricas mais interessantes, há maior participação, pois estamos tirando do seu conhecimento, fazendo o aluno refletir, questionar e não ficando passivo com tantas dúvidas.....

⁶⁷ - Apresentaremos no anexo I, uma atividade em que é feita uma avaliação dos vários momentos do projeto, inclusive sobre seus benefícios e dificuldades.

Nossa equipe está mais unida... A nova proposta faz a todo o momento o educador refletir, pesquisar e estar atento a sua prática, antes então só vista por ele. [...] (ANGRA DOS REIS ,1995, p. 62).

[...] a turma avançou muito na produção de textos e na leitura.em matemática melhoraram nas contas e nos problemas. Em ciências e Estudos sociais a participação é total [...] (ANGRA DOS REIS, 1996, p. 30)

[...] a gestão democrática na escola vem tendo grande importância e alcançando seus objetivos, por estar trabalhando lado a lado com seus profissionais, alunos e comunidade, acatando as opiniões dos mesmos e sendo assim descentralizando o poder de decisão [...] (ANGRA DOS REIS, 1999, p. 4)

[...] eu acho que o trabalho está indo bem porque ajuda nós que somos alunos ajuda também as professoras e eu dou conceito S para vocês, vocês estão 100% [...] aluna da 4ª série (ANGRA DOS REIS, 1999, p. 4)

[...] Na minha opinião o desenvolvimento do aluno tem melhorado devido ao trabalho desenvolvido pela direção da escola e a participação dos pais e alunos no conselho de Classe. Esta união tem feito com que os alunos se interessem mais pelos estudos [...] Mãe representante de pais no Conselho de Escola) (ANGRA DOS REIS, 1999, p. 4)

Essa experiência foi apenas uma entre outras, onde podemos perceber a possibilidade de uma educação global, verdadeiramente inclusiva. Um modelo pedagógico que busca a compreensão dos fenômenos a partir de uma reflexão relacional e de uma perspectiva problematizadora. Onde a dimensão ambiental da educação seja percebida como uma dimensão indissociável da educação como um todo.

A experiência desta escola evidencia a importância do trabalho coletivo e da clara relação que temos que fazer entre as ações que se efetivam na extremidade dos sistemas de ensino , na escola, e aquelas vinculadas ao modo de governar uma

cidade e que, na maior parte das vezes, definem as condições objetivas diretamente vinculadas às ações pedagógicas materializadas, cotidianamente, nas unidades escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios pelos quais os educadores e educadoras brasileiros atravessam em seu cotidiano, na árdua tarefa de dar materialidade a uma educação de qualidade, especialmente no setor público, já nos acompanham há longa data.

Segundo minha percepção, independente de novos índices de avaliação da Educação Brasileira nos apresentarem sempre uma relativa melhora, às vezes temos a impressão de que as agendas educativas no Brasil são pensadas e fechadas hoje, para um ou dois séculos atrás, em face ao dia-a-dia, à infra-estrutura, à forma de gestão, às propostas pedagógicas, à formação e à valorização dos profissionais que na educação atuam.

Fazemos, neste momento de nosso trabalho, esta pequena passagem pela educação como um todo, para ratificarmos nossa posição de que consideramos que antes de fazer educação ambiental, estamos fazendo educação e, como já dito, significa enfrentar uma história de fragmentações e de incompletudes que têm levado a caminhos estanques de enfrentamento de uma ou outra mazela educativa, sem levar em consideração a perspectiva da totalidade.

A trajetória da educação ambiental formal no Brasil não poderia ser diferente. Embora estejamos hoje em um nível de desenvolvimento legal, institucional, documental e de cobertura dessa dimensão da educação muito mais avançado que há 20 ou 30 anos atrás, ainda percebemos as ações de educação ambiental nas escolas de uma forma muito claudicante.

Com o objetivo de trazer elementos para uma maior reflexão sobre possíveis caminhos político-pedagógicos para a educação ambiental é que objetivamos nesta pesquisa, fundamentalmente, documental, resgatar e sistematizar uma experiência

que, através da clara relação entre a política de Gestão de um Município - no caso Angra dos Reis, durante o período de 1989 a 2000 -, e as políticas de educação possibilitou a construção de Projetos Político-Pedagógicos, orientados por metodologia dialógica, onde não apenas a educação ambiental ganhou caráter crítico e continuado, mas as ações educativas deixaram de ser reprodutoras para efetivamente se fazerem transformadoras.

Através desta pesquisa, foi possível identificar que o grande salto para este processo se deu com a construção de um movimento político, que mudou radicalmente a forma de gestão da cidade - a implementação do Orçamento Participativo. Muito mais do que um discurso, esse caminho no município foi acompanhado por um processo de reorganização das associações civis, formação das pessoas envolvidas nestas organizações, organizações de Fóruns Distritais e a consolidação de um Conselho Municipal de Orçamento.

Além de atravessar os diversos segmentos da municipalidade, esse processo de democratização orientou as ações da Secretaria Municipal de Educação e se desdobrou em várias outras políticas públicas. Tais políticas criaram as condições objetivas facilitadoras das mudanças que foram levadas a cabo nos 12 anos de gestão dos Partido dos Trabalhadores no referido Município.

Quando buscamos uma reflexão sobre as questões ligadas à educação e à educação ambiental⁶⁸, de um modo em geral, e quando voltamos nosso olhar para a experiência ora documentada, perceberemos que um conjunto de políticas públicas foi fundamental para a materialização de ações participativas e inclusivas dos grupos sociais na dinâmica escolar e municipal.

⁶⁸ Esta percepção mais ampla da educação ambiental no Brasil, pode ser encontrada em: O que as escolas fazem quando dizem que fazem educação ambiental, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADE) do MEC e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Entre estas políticas, devemos iniciar pelo que já falamos - a própria democratização da gestão da cidade. Esse movimento levou à democratização da gestão das escolas, com a garantia de eleição para as direções, o fortalecimento dos Conselhos de Escola e a abertura das escolas às associações comunitárias, como por exemplo as Associações de Moradores. Como consequência deste processo, a gestão escolar se tornou mais transparente, participativa, suas decisões passaram a ser vistas de forma legítima, pois representavam a expressão do desejo e das aspirações de parte da população que, historicamente, não participava deste processo.

Acompanhando este movimento, o próprio Sistema de Ensino iniciou um processo de democratização de suas ações e decisões através da realização do I Congresso Municipal de Educação. As decisões deste Congresso se desdobraram sobre a política curricular, de valorização dos profissionais de Educação e de formação continuada.

O movimento de reorientação curricular trazia uma nova luz em relação a tudo aquilo que se fazia anteriormente, no que diz respeito ao currículo. Este movimento possibilitava a superação de uma realidade curricular que, historicamente, veio se cristalizando no Brasil baseada em concepções tradicionais onde o conhecimento é dado como algo fixo e a cultura considerada válida é aquela própria de uma elite que, tradicionalmente, vem se perpetuando nas posições sociais de status mais privilegiado, em detrimento de uma maioria portadora de tradições culturais consideradas de menor valia, que geralmente não se fazem presentes nos documentos curriculares.

Em Angra, a desconstrução desta perspectiva conservadora, reprodutora, centralizadora e mantenedora de um processo excludente, onde educandos e

comunidades eram mantidos fora das esferas de discussão e, em especial, de decisões sobre as questões ligadas ao currículo e à gestão democrática das unidades escolares, começou a acontecer e se consolidar após este I Congresso Municipal.

O caminho desta desconstrução teve início a partir do exercício e da materialização de idéias como: participação, democracia e diálogo. Idéias, valores e ou concepções de extrema importância para um governo e para educadores preocupados e engajados na edificação de uma escola pública de qualidade para as filhas e filhos de trabalhadores. Enfim, para esse imenso contingente de pessoas que, historicamente, chamamos de classes populares ou mesmo populações empobrecidas. E foi, através do exercício do diálogo que essa desconstrução começou a ganhar concretude. O diálogo que criou espaço para as vozes e ações de quem nunca o teve, para incluir o seu cotidiano, os seus desejos e as suas perspectivas como elementos que dessem novo significado ao currículo.

Um diálogo que viabilizasse uma maior democratização da gestão. Um diálogo que possibilitasse a superação do senso comum, avançando os limites de compreensão dos problemas vividos pelas comunidades dentro de uma perspectiva crítica e transformadora.

Esta perspectiva se materializou na forma de projetos político-pedagógicos pautados na interdisciplinaridade via abordagem temática / tema gerador e rede temática.

A dialogicidade presente nessas experiências era portadora de um encontro até então não muito comum, dos saberes populares e dos saberes historicamente produzidos e acumulados. Além disso, trazia em si a perspectiva de outros encontros, a dos educadores com os educandos, como artífices de um mesmo

processo e a dos educadores com as comunidades, como sujeitos e atores que, coletiva e solidariamente, através de uma nova práxis, podiam mudar as suas realidades.

Nesse processo, educadores tornaram-se sujeitos e não reprodutores de uma nova prática pedagógica, construída em um novo cenário, preenchido por uma rede de relações que possibilitava a problematização das condições que sustentavam o cotidiano de crianças, jovens e das populações atendidas pelas escolas, na perspectiva de construção de uma nova qualidade de ensino e de ações, potencialmente, modificadoras da realidade vivida.

Esta nova proposta de política de educação/curricular e, conseqüentemente, nova realidade pedagógica, resgatou para o professor a condição de pesquisador dos elementos que, diariamente, enriqueciam suas práticas em sala de aula e junto ao grupo-escola; favoreceu o diálogo e a negociação entre educadores de diferentes áreas (interdisciplinaridade); ampliou significativamente os espaços de formação e a participação das comunidades nas ações e decisões da escola, bem como as relações entre as unidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação, democratizando a gestão do próprio sistema de ensino. Além disso, através do diálogo com o Programa de Educação Ambiental, ganhou novos elementos e perspectivas de materialização, enriquecendo ações em andamento nas escolas, em projetos que explicitavam a dimensão ambiental em seu fazer pedagógico.

Levando em consideração a memória prévia sobre educação ambiental no período anterior ao pesquisado, podemos considerar que as ações de educação ambiental tinham um caráter pontual e eventual. A partir do período investigado, tais ações ganharam clareza e espaço nas ações pedagógicas das escolas, nas redes temáticas e, conseqüentemente, nos currículos. Estas mudanças geraram

densidade e continuidade, favorecendo o trabalho interdisciplinar e dando concretude a ações críticas e transformadoras, como no exemplo da escola que serviu de estudo, onde a articulação social e o trabalho pedagógico de caráter participativo conseguiram alterar o cronograma de obras das ações do governo, na região, e teve seu antigo prédio demolido para a construção de uma nova escola, que melhor atendesse às demandas pedagógicas internas e à própria comunidade.

É fundamental também destacar que uma das variáveis mais importantes para o sucesso dos projetos político-pedagógicos foi o investimento em formação continuada dos profissionais de educação (professores, zeladores, merendeiras, auxiliares de bibliotecas escolares e agentes administrativos). Não bastava apenas orientar ou estimular a construção de PPPs, tornava-se fundamental a formação destes profissionais para que estes acontecessem de fato e não na forma de um documento guardado em uma gaveta. Como a pesquisa apresenta, vários espaços de formação foram efetivados, porém um dos mais importantes era aquele construído nas escolas, nas reuniões periódicas de acordo com as demandas pedagógicas e operacionais. Outro fator que também contribuiu foi o acompanhamento que a Secretaria Municipal de Educação disponibilizava para as escolas com PPPs, através de seus coordenadores.

Apesar da transformação radical no perfil pedagógico da Rede Municipal de Ensino, o processo não ocorreu sem percalços. Certamente, a possibilidade de enriquecimento do trabalho pedagógico através de um efetivo PPP é algo que a pesquisa não nos deixa dúvidas. Porém, a articulação de diferentes atores, a dinâmica do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, o nível de envolvimento exigido ao grupo-escola, a disponibilização pessoal e profissional para enfrentar um trabalho de pesquisa-ação e o difícil exercício diário exigido em um trabalho

participativo, num grupo de profissionais que foi, historicamente, condicionado a executar programações e não discutir com mais clareza os documentos curriculares, significa um árduo exercício.

Porém, esta experiência nos faz crer que é possível mudar. Mesmo quando todas as forças ligadas ao capital e aos interesses privados parecem nos fazer capitular e acreditar que o viável é o possível dentro das condições objetivas adversas encontradas na maior parte da realidade vivida nas escolas públicas brasileiras, pelos diversos profissionais de educação.

Apesar disto, e de todas as forças contrárias, devemos nos organizar como educadores, em nossas organizações comunitárias ou de classe, para resgatar aquilo que tantos outros educadores já afirmaram, e que parece que hoje em dia nos esquecemos de ratificar, que a educação sempre foi e sempre será uma ação política. Ação esta que, dentro das atuais condições socioambientais experienciadas pela maior parte da população, deve, fundamentalmente, contribuir não para a manutenção, mas para a transformação das condições que ainda mantêm tanta degradação ambiental e desigualdade social.

Esse caminho construído em Angra dos Reis, no período de 1989 a 2000, certamente não representa o único, mas nos deixa mais do que pistas dos passos que podem conduzir a experiências inovadoras, críticas e criativas em educação e em sua dimensão ambiental. Mostrou que se pretendemos mudar, não bastam apenas novas propostas metodológicas, mas um conjunto de políticas públicas que tem início no próprio modelo de Gestão do município e que se desdobram até chegarem à extremidade dos sistemas de ensino, na escola e nos seus fazeres cotidianos.

Infelizmente, a partir de 2001, novos caminhos, menos democráticos e participativos iniciaram um processo de desconstrução das políticas de educação implantadas. Esse processo culminou, ao final de 2004, com a exoneração da maioria das direções e a indicação e posse de novas diretoras “parceiras”.

Temos clareza de que, apesar do sentimento de perda, o processo vivenciado nos 12 anos de gestão do PT (1989 – 2000) na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, deve ter deixado um grupo considerável de profissionais de educação mais críticos e que, a partir de condições distintas, buscam, em suas ações a continuidade do projeto que trouxe consigo a concepção de escola comprometida com a cidadania, com o fim das diferentes formas de exclusão e com a consolidação de uma sociedade, ambientalmente mais responsável, mais ética e socialmente mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, César. O controle social necessário. In: DESAFIOS do governo local : o modo petista de governar. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999. p. 96-101.

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

AMARAL, Ivan Amorosino do. **A educação ambiental e o currículo escolar**. [S.l.: s.n.], [200-]. Texto apresentado no Encontro de Formação de Professores, organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

ANGRA DOS REIS. Prefeitura Municipal. **Democratização da gestão** : relato de um processo construído e vivenciado por servidores e usuários da escola pública municipal. Angra dos Reis, 1997. (Documento nº. 01)

_____. **Orçamento participativo**. Angra dos Reis, 1996.

_____. **Plano de ação do governo popular e democrático do município de Angra dos Reis** : 1989. Angra dos Reis, 1989.

ANGRA DOS REIS. Secretaria Municipal de Educação. **Escola participativa**. Angra dos Reis, 2000.

_____. **A proposta interdisciplinar em Angra dos Reis** : metodologia de construção de currículo – interdisciplinaridade e abordagem temática. Angra dos Reis, [199-]. Mimeografado.

_____. **II Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis**. Angra dos Reis, 1999.

_____. **Tema III: movimento de reorientação curricular e formação permanente**. Angra dos Reis, [199-]. Mimeografado.

_____. **Programa de Educação Ambiental na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (PREA-AR)**. Angra dos Reis, 1997. Folder.

ANGRA DOS REIS. Secretaria Municipal de Planejamento. **Proposta de reformulação do Conselho de Orçamento e instituição de fóruns regionais de orçamento**. Angra dos Reis, [199-].

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

BORGES NETTO, André Luiz. Inconstitucionalidade da eleição de diretores de escolas públicas. Parecer apontando a inconstitucionalidade de lei municipal que determina que os diretores de escolas públicas deveriam ser eleitos. A peça se fundamenta em decisões do STF, que dizem ser o cargo em comissão, de livre nomeação e exoneração pelo prefeito municipal. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 4, n. 42, jun. 2000.

Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/pecas/texto.asp?id=257>

BOWLES, Samuel ; GENTIS, Herber. **La instrucion escolar en la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de jun. 2002. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília, 2006. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidade da educação ambiental brasileira**. Brasília, 2004.

_____. **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília : 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1997.

CARVALHO, Adriano Reis de. **Afinal, como se faz um orçamento?** Angra dos Reis: JH Comunicação, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Desafios e dilemas políticos das lutas e movimentos ambientais. In: QUINTAS, José Silva (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2.ed. rev. ampl. Brasília: IBAMA, 2002, p. 39-46.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A invenção ecológica : narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2001.

CASANOVA, Pablo Gonzáles. **As novas ciências e as humanidades : da academia à política**. São Paulo: Boitempo Ed., 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.

CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS, 1., 1994, Angra dos Reis. **1. Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis**. Angra dos Reis: Prefeitura Municipal, 1994.

CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS, 2., 1999, Angra dos Reis. **Caderno de teses**. Angra dos Reis: Prefeitura Municipal, 1999.

CONSELHO MUNICIPAL DE URBANISMO E MEIO AMBIENTE (Angra dos Reis). **Relatório anual** : 1994. Angra dos Reis, 1995.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento** : fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2004.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.6,n.2, p.89-104, abr. 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental** : princípios e práticas. São Paulo: 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. _____. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 20).

GODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes.2005.

GUERRA, Fernando; NOGUEIRA, Claudia. **Programa de educação ambiental**: relatório de ações – 2000/2001. Angra dos Reis [S.n.], 2000.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papyrus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro (Org.) **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. São Paulo: Papyrus, 2006.

LAKATOS, Eva Maria ; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

LAYRARGUES, Phillipe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza**: elementos para uma sociologia da educação ambiental. 2003. Tese.(Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2003.

_____. A resolução de problemas ambientais deve ser um tema gerador ou uma atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.131 -148.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. **O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro?** uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPED à luz da teorização curricular. [S.l.: s.n.], 2007 (Mimeografado).

_____. **Reflexões sobre a prática interdisciplinar da educação ambiental no contexto escolar**. [S.l.: s.n.], 2007. No prelo. Trabalho aprovado para apresentação no IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, Rio Claro, SP.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim do Senac-SP**, São Paulo, n. 273, 2003. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm>

_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro : DP & A, 2000. p. 147-164. Trabalho apresentado no X ENDIPE.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

_____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 13-67.

_____. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Alquimia Criações Editoriais, 2003. Série: Construindo os Recursos do Amanhã.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MCLAREN, Peter. **Pedagogia crítica y cultura depredadora**. Barcelona: Paidós, 1997.

MEDINA, Naná Mininni. **Educação ambiental** : caminhos trilhados. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio ; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa : características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Educação**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1, 2º semestre 1996.

PONTUAL, Pedro; SILVA, Carla Cecília R. Almeida. Participação popular nos governos petistas : trajetórias, mecanismos e caráter. In: MAGALHÃES, Inês; BARRETO, Luiz; TREVAS, Vicente (Org.). **Governo e cidadania** : balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999. p. 61-70.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. Rio de Janeiro: Cortez, 1995.

REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano** : o ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (Coleção O Sentido da Vida).

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo** : uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados : HISTEDBR, 2005. p. 69-94.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Um primeiro olhar sobre o projeto**. São Paulo, 1990. (Cadernos de Formação, 01). Série: Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública** : da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Anablume: Fapesp, 2001.

SILVA, Antônio Fernando Golvêa. **Redução temática e redes de relações**. São Paulo: PUC, 1996. Mimeografado.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche** : a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEODORO, A. ; TORRES, A. (Org.). **Educação crítica & utopia** : perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental** : natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica; BLANCO, Maurício. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro** : o percurso de um

processo acelerado de expansão. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em:
www.mec.gov.br

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola** : uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2006.

VELLOSO, Christiane Santos. **Educação ambiental na rede pública do município do Rio de Janeiro** : concepções, problemas e desafios. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** : planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexos

Anexo A

Principais termos e procedimentos usualmente adotados em reuniões, assembléias e congressos

PRINCIPAIS TERMOS E PROCEDIMENTOS USUALMENTE ADOTADOS EM REUNIÕES, ASSEMBLÉIAS E CONGRESSOS:

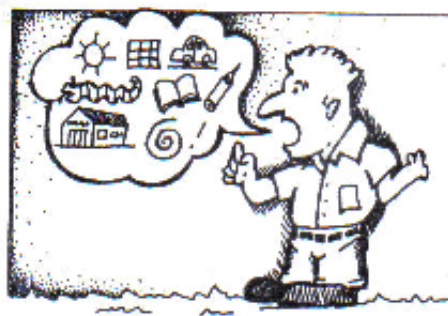
PLENÁRIA - conjunto de participantes de uma reunião. Os participantes podem ser delegados (representantes eleitos com direito a vaz e a voto) ou podem ser observadores (com direito apenas a vaz).

MESA - pessoas que estão coordenando uma reunião. É à mesa a quem nos dirigimos quando queremos nos "inscrever" para falar. É ela quem conduz e organiza os processos de discussão e de votação.

"EM REGIME DE VOTAÇÃO" - é aquele momento em que a mesa abre um processo de votação de propostas. Ele é anunciado pela mesa e não pode ser interrompido pelos participantes para solicitar inscrição de falas.

PROCESSO DE DISCUSSÃO E VOTAÇÃO - é iniciado pela mesa, delimitando-se um determinado nº de inscrições de pessoas (com tempo de "fala" para cada uma) que queiram defender a favor ou contra uma determinada idéia ou proposição. Após as defesas a favor e contra, a mesa pergunta à plenária se esta se encontra esclarecida ou não para votar. Se a maioria demonstrar que não se encontra esclarecida, podem ser abertas novas inscrições para defesas a favor e contra.¹ Se a maioria se declarar esclarecida, passa-se ao processo de votação propriamente dito. Nesse caso, nomeia-se (ou numera-se) cada proposta e a mesa anuncia que a plenária está entrando "em regime de votação". Ex: PROPOSTA 1 - favorável à implementação de determinada ação na rede municipal. PROPOSTA 2 - contrária a esta implementação.

A mesa pergunta, então, quem vota na Proposta 1. Os participantes que se sentem contemplados pela Proposta 1 levantam seus crachás e a mesa conta o nº de votos. Depois, a mesa pergunta quem vota na Proposta 2. Os participantes que preferem a proposta 2 erguem seus crachás e a mesa conta os votos. Não se pode votar em duas propostas: o participante deve votar em apenas uma delas. A mesa, então, pergunta à plenária quem se abstém (quem não votou na Proposta 1 nem na Proposta 2), cantando



¹ É importante dizer que o tempo de defesa das propostas (em geral, de 5 ou 3 minutos) pode ser dividido entre duas ou mais pessoas.

o nº de votos de quem se absteve. A mesa anuncia a proposta vencedora (a que obteve maior nº de votos). Quando o nº de abstenções é muito grande é sinal de que a plenária está em dúvida e pode-se abrir outro processo de discussão, conforme o entendimento da mesa. Quando a votação na 1ª proposta é muito grande, a mesa pode encaminhar a votação "por contraste" (visual).

DECLARAÇÃO DE VOTO - quando alguma pessoa sente necessidade de fazer uma fala sobre o resultado de uma votação ou o porquê de não ter votado na Proposta 1 nem na Proposta 2 (abstenção), pode solicitar à mesa uma declaração de voto. Se a plenária autorizar, a pessoa poderá fazer uso do microfone.

PEDIDO DE ESCLARECIMENTO - quando algum participante tiver dúvidas sobre uma proposta defendida ou sobre algum encaminhamento que a mesa deu, pode solicitar um pedido de esclarecimento (que pode ser autorizado ou não).

RECURSOS - são solicitações (em geral, por escrito) endereçadas à mesa para serem apreciadas, acerca de algum procedimento utilizado no processo de votação que, segundo o entendimento do grupo ou da pessoa que solicita, prejudicou o julgamento da plenária sobre as propostas apresentadas.

EMENDAS - uma determinada proposta (ou determinado enunciado) aprovada(o) pode receber propostas de emenda. A emenda é um enunciado que busca complementar o que foi votado, devendo ser elaborado por escrito e encaminhado à mesa para ser lido e submetido à apreciação da plenária. Se aprovado, o enunciado será acrescido ao texto da proposta. Propostas de emenda que contrariem o teor da proposta anteriormente aprovada podem (e devem) ser questionadas (pela mesa ou por qualquer participante da plenária).



CONCHAVO, "LOBBY", ARTICULAÇÃO - é o movimento que os participantes da plenária realizam em torno de determinadas idéias e propostas. Esse agrupamento de pessoas em torno das propostas é um movimento legítimo dos participantes da plenária, tendo em vista que as pessoas possuem diferentes opiniões sobre os assuntos e o respeito à diferença faz parte da democracia. As articulações podem mudar ao longo do processo da plenária dependendo das questões em pauta, pois uma pessoa pode preferir determinadas direções (propostas) para uma certa questão e outras direções (propostas) para outras questões.

- **MOÇÃO** (pode ser de "apoio" ou de "repúdio") - trata-se de documento escrito endereçado à mesa e apresentado à plenária para ser por ela apreciado. São, em geral, documentos com conotação política sobre assuntos locais, regionais ou nacionais. P. ex: pode-se aprovar uma moção de repúdio contra a política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, apresentado-se uma justificativa. Outro exemplo: pode-se aprovar uma moção de apoio à greve dos professores ocorrida em determinado município ou estado.

TESES - trata-se do conjunto de proposições a ser apreciado pela plenária. Cada tese busca fazer uma apresentação e uma análise do problema, apresentando propostas para superá-lo. A tese pode ser completa ou parcial. No caso do nosso II Congresso Municipal de Educação, trabalhamos com 6 temáticas: (1) LDB, FUNDEF e condições de trabalho na rede; (2) Educação Especial, Educação Infantil, Multisseriadas e Educação de Jovens e Adultos face à nova LDB: quais as saídas? (3) Movimento de Reorientação Curricular e Formação Permanente; (4) Alfabetização; (5) Avaliação; (6) Gestão Democrática. Uma tese completa é aquela que contém análises e propostas para os 6 temas. Uma tese parcial é aquela que aprecia apenas um ou mais temas, sem contemplar os 6. A única tese completa que temos é a tese da Secretaria Municipal de Educação, que deverá tornar-se a tese guia do II Congresso; ou seja, a tese que deverá "guiar" (dar a linha) as discussões que surgirão na plenária.



CONGRESSO - existem diversas formas de reunião, que se distinguem pela diferença de seus objetivos (fins). Por exemplo, um Seminário ou um Encontro podem ser reuniões organizadas com um objetivo puramente formativo, ou seja, o de estar dando mais elementos e informações para ampliar a capacidade de atuação de determinados setores ou categorias. Já um Congresso - além do seu caráter formativo - possui um objetivo mais amplo: o de aprovar grandes diretrizes políticas para determinado segmento ou setor. Em nosso caso, tanto o I Congresso (1994) quanto o II, se constituem em momentos de aprovação das diretrizes gerais para a política educacional de nossa rede municipal.

REGIMENTO DO CONGRESSO - são as regras (os procedimentos) que todos os participantes do Congresso aprovam antes de iniciar os trabalhos. É um grande acordo sobre as regras da condução do Congresso. Afinal de contas, quando diversas pessoas entram num jogo, precisam chegar a um acordo sobre as suas possibilidades (e seus limites) de atuação e interação no coletivo. Esta também é uma outra regra fundamental ao processo democrático. O Regimento é o primeiro item a ser discutido, apreciado e aprovado pela plenária para que o Congresso possa se desenrolar.

A Comissão Organizadora do I Congresso Municipal de Educação.

QUESTÃO DE ORDEM - quando a plenária está muito tumultuada, qualquer participante pode solicitar à mesa uma "questão de ordem", pois o tumulto, como sabemos prejudica o andamento dos trabalhos.

QUESTÃO DE ENCAMINHAMENTO - qualquer participante pode se inscrever para sugerir um encaminhamento qualquer para o andamento de um processo de discussão ou votação.

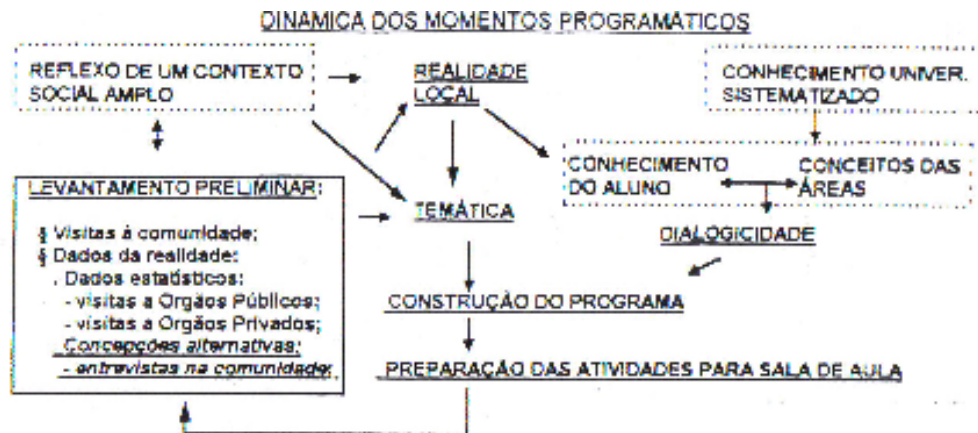
PEDIR TEMPO - solicitar à mesa a suspensão dos trabalhos.

"PASSAR O RODO" - diz-se quando um grupo, uma pessoa ou a própria mesa consegue articular uma maioria inesperada para a aprovação de uma proposta.

Anexo B

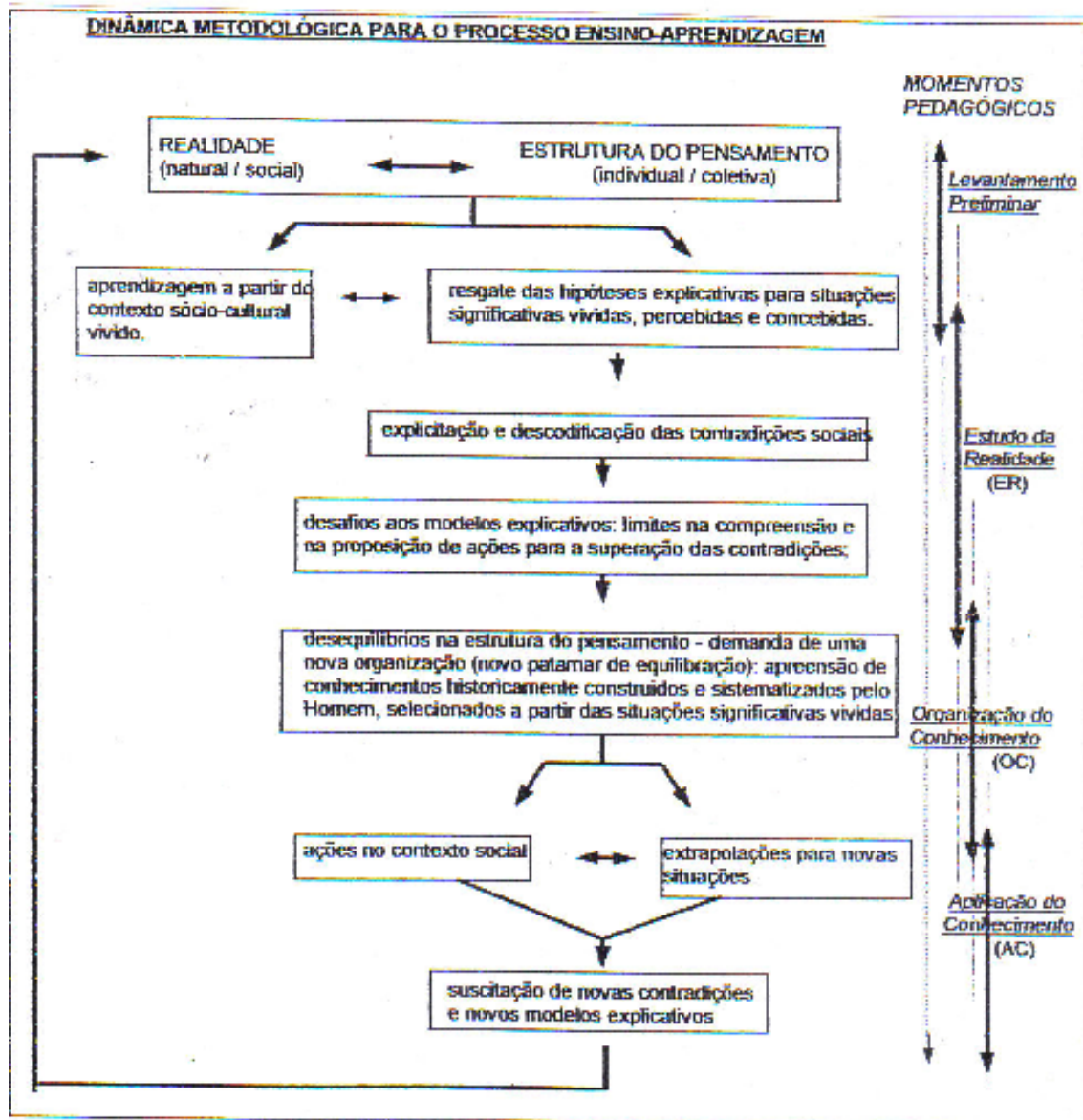
Dinâmica dos Movimentos Programáticos

Anexo B
Dinâmica dos movimentos programáticos



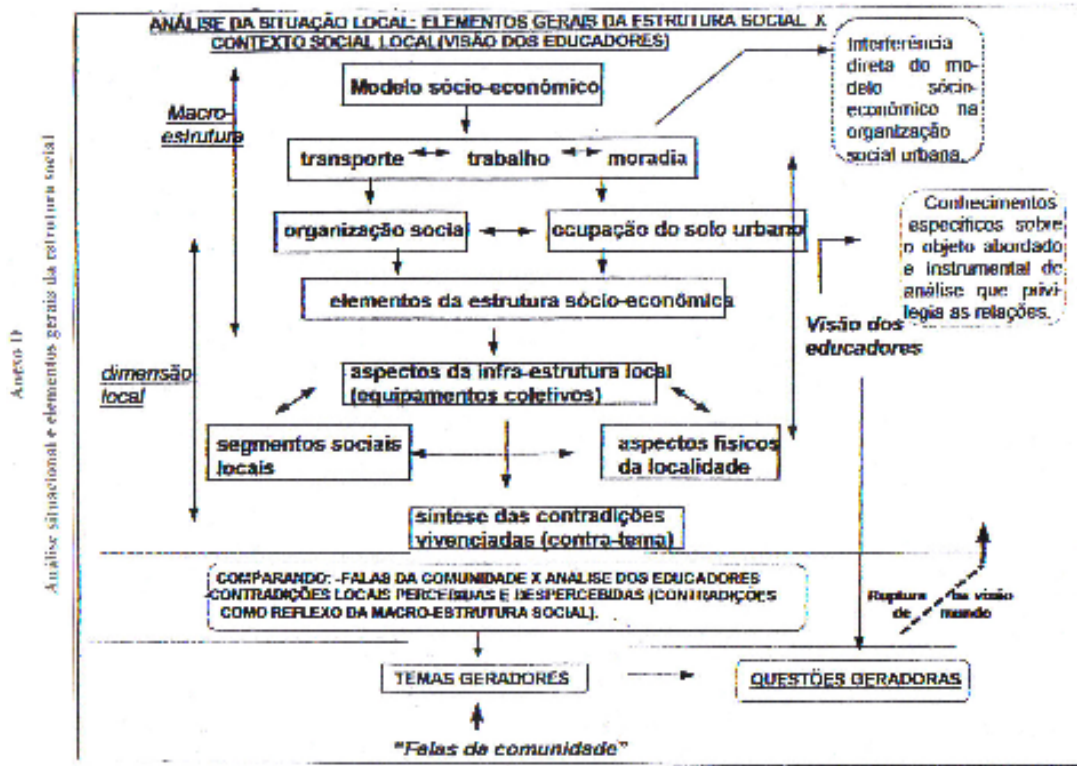
Anexo C

Dinâmica metodológica do processo ensino-aprendizagem



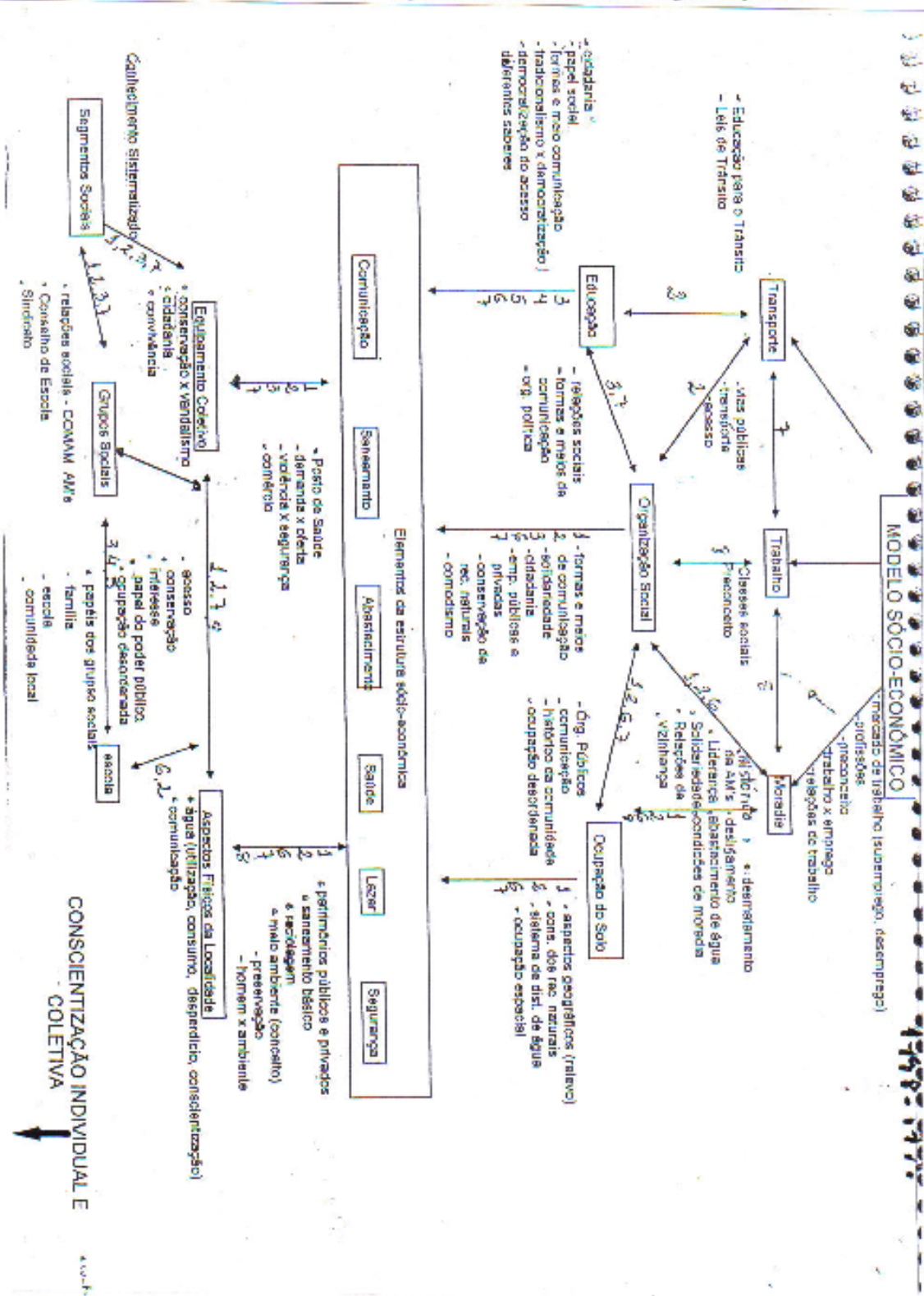
Anexo D

Análise Situacional e elementos gerais da estrutura social



Anexo E

Rede temática da Escola Municipal Professora Adelaide Figueira para o



Anexo F

Esquema de aula-guia (modelo 1)

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRA DOS REIS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADELAYNE FIGUEIRA

Arilândia

ALIA GUIA - 31.03.99

2ª série

Q.3: De que forma buscar a contribuição da comunidade escolar para que se possa garantir a qualidade do trabalho e do ambiente escolar.

Relação: Projeto Inter ----- Projeto de Educação Ambiental

CONTEÚDO:

- . Convivência
- . Solidariedade
- . Conservação x vandalismo
- . Poder Público
- . Papel do Poder Público
- . Cidadania
- . Forma e meio de comunicação
- . Transporte (acesso)
- . Papel das classes sociais

Apresentação da fala: " Por mim não coloca canteiro na escola, porque a molecada vai destruir tudo mesmo. Colocar para que?"

Jacky Bruno

ER.

- . Explorar a fala
- . Estudos das palavras
- . Mostrar a planta da escola.

- Fazer um apanhado do questionamento.

Como você pode estar ajudando na conservação do ambiente da escola?

O que é canteiro?

Você acha que deve colocar um canteiro na escola?

Além do canteiro, que mais poderia ser colocado na escola para tornar o ambiente mais bonito?

CONTEÚDO: Conservação x vandalismo

As plantas (utilidades, importância, partes das plantas, cuidados, desmurchamento (deamramento)).

CIRCIAS:

- . O lixo
- . Reciclagem
- . A água

PORTUGUÊS:

- . Produção de texto
- . Ortografia
- . Gramática: Pontuação (?!, ,)
- . Verbo (ações) Sinônimo, Antônimo, Qualidade

MATEMÁTICA:

- . Conjunto, simbologia (E, \mathbb{E} , \neq , = ,)
- . Multiplicação
- . Numeração decimal (centena)
- . Dúzia, metade
- . N^{as} multiplicativos (dobro, triplo)

ESTUDOS SOCIAIS:

- . A escola
- . Meios de comunicação (do município, analisando o conteúdo dos jornais).
- . Órgãos Públicos (O que é, o que fazem? Onde ficam os telefones e endereço).
- . Defesa Civil, IBAMA, Bombeiro, PLAN.
 - Material do trabalho (transporte...).
 - Primeiros Socorros. As pessoas e o físico.
 - Cuidado e medidas com a área afetada.
- . Município de Angra. (história, as comunidades).

RECURSOS: Cartazes, Entrevistas, Palestras, Textos, Informativos, Dramatização, Visitas dos locais, Mapa.

Anexo G

Esquema de aula-guia (modelo 2)

REPÚBLICA MUNICIPAL DE ANGRA DOS HERIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADRIANA FIGUEIRA

AULA GUIA - 03.02.99

3ª e 4ª série

<p>C.G.: De que forma buscar a contribuição da comunidade escolar para que se possa garantir a qualidade do trabalho e do ambiente escolar.</p>	
<p>RELAÇÃO: Projeto Inter ←---→ Projeto de Educação Ambiental</p>	
	<p>CONTEÚDO DA RELAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Convivência . Solidariedade . Conservação x Vandalismo . Papel do Poder Público . Cidadania . Transporte . Empresas (privadas que servem a população) . Concorrência . Vias Públicas (estradas de rodagem inter municipais e inter estaduais (4ª) - Lixo das vias públicas - DEMA- Conservação das estradas - Conhecendo nossa cidade (fotos) . Diferentes Grupos Sociais: <ul style="list-style-type: none"> - Aldeia . Igreja - Significado da palavra, diferentes religiões e cristianismo. <p>ESTRATÉGIAS: Palestras, trabalho em grupo e excursão pela cidade. (álbum de fotos).</p>
ER	<p>VALIA: " For mia não coloca carteiro na escola, porque a molecada vai destruir tudo mesmo. Colocar For quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar a fala - Apresentar fotos e planta da construção da escola.
CC	<p>ESTUDOS SOCIAIS:</p> <p>CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> . História do Brasil como introdução para a história de Angra. . Mapa de Angra (vias públicas- divisão política). . Mapa do Brasil. . Mapa Mundial (América - Europa- Ásia e África).

CC	<p>: Conhecendo a história dos cidadãos angrenses ilustres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lopes Trovão - Honório Lima - Coronel Carvalho - Pazira Salomão - Adelaide Figueira - Raul Pompéia
	<p>PORTUGUÊS: CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Construção de texto . Interpretação de Texto . Gramática (ortografia)
	<p>MATEMÁTICA: CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Distâncias (sistema de médias - via pública). . Multiplicação e divisão (problemas de distâncias).
	<p>CIÊNCIAS: CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Preservação do meio ambiente . Saúde (social, mental e física) . Corpo Humano ----- Saúde Física
AC	<p>Peça Teatral com o tema " Cidadania " .</p>

Anexo II

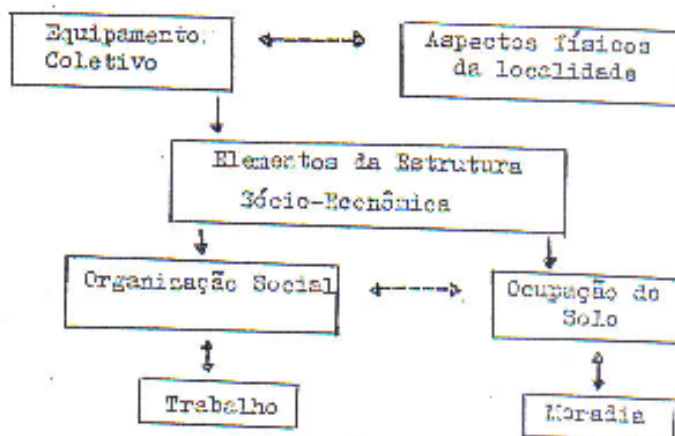
Esquema de aula-guia (modelo 3)

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADELAIDE PICUINHA

AULA GUIA

FALA: " Não quero morar aqui porque é muito pobre".

RELAÇÕES:

AULA GUIA

- EM: - Passeio pela comunidade
- . Visão da comunidade através de desenhos:
 - Desenho
 - Pintura
 - Maquetes
 - Textos
 - . Pesquisa com os alunos e pais
- CC: - Conceito de comunidade
- Conceito de pobreza
 - Violência contra:
 - O meio
 - Cidade
 - próximo
 - patrimônio

ESTUDO DO MEIO : Pesquisa
 ↓
 Aula Guia
 ↓
 Violência Contra o Meio Ambiente
 Contra o Patrimônio

MATA ATLÂNTICA

EM: Resgate histórico- Social-Ambiental

- Fotos antigas
- Depoimento de moradores antigos
- Reportagens

CC: Conceito de Mata Atlântica

- . Importância
- . Preservação- qualidade de vida
- . Devastação- consequências

Entrevista com representantes da Secretaria do Meio Ambiente para expor os projetos ambientais para a comunidade.

- . Trabalho com o Lit Tom da Mata

AG: Festival de paródias para cantar a natureza.

- Cinturão Verde.

Anexo I

Avaliação do PPP da escola através de atividade denominada - Exposição do Projeto Pedagógico

Exposição do projeto pedagógico da E.M.
Proj. Jolaine Tiquiera:

1º momento:

Apresentação de caricaturas que demonstram as fases pelas quais o grupo da escola passou e passa até o momento da implementação e prática do projeto.



2º momento: Apresentação de etapas de um projeto

1) Dinâmica para a implementação de projetos pedagógicos.

- Comprometimento pedagógico da Direção.
- Envolver o grupo (diálogo e coletividade).
- Análise: Que escola temos e que escola queremos?
- Apresentação da proposta.
- Análise coletiva com modificação ou não do projeto.

2. O que entrar no projeto pedagógico?

- Funções da escola
- Análise do trabalho do educador (O que somos?)
- Relação aluno - prof. - aluno - direção, direção - prof., escola - comunidade
- Construção do currículo por via interdisciplinar
- Avaliação escolar
- Metodologia empregada

3. Projeto escrito

4. Ação pedagógica

3º momento

Projeto Pedagógico na E.M. Adelaide Siqueira:

- Direção - já tinha um projeto (Pº) o global
- Reunião do coletivo
- Análise: Que escola tínhamos e que escola queríamos?
- Análise do currículo vigente
- Apresentação da proposta
- Tomada de ação
- Conhecimento da realidade da comunidade através de:
 - história da comunidade e da escola; entrevistas,
 - palestras, pesquisas em jornal, S. de obras, bibliotecas

ética, S.M. de Educação, S. de Planejamento, S. de Saúde.

Praticidade:

- Pesquisa de campo - dentro e fora escola.
- Organização das falas.
- Montagem de dossiê e banco de dados.
- Escolha de um currículo interdisciplinar.
- Estudo sobre a metodologia interdisciplinar.
- Estudo sobre relação dialógica, interdisciplinaridade, temas geradores.
- Montagem de Tira e Rede de Relações.
- Tema central.
- Programação.
- Questões geradoras.
- Construção das aulas.

Benefícios com o Projeto:

- Escola mais "viva", atuante.
- Construção de um currículo coerente.
- Tema da mesma.
- Mais coletividade.
- Valorização do professor e do aluno.
- Plural com base sólida em criticidade e dialogicidade.
- Aulas envolvendo a parceria com outros educadores.
- Intercâmbio entre segmentos sociais (AM'S, CE) comunidade e setores públicos.

④

- Avaliação integrada.
 - Melhor produção do aluno.
 - Cansaço positivo.
 - Conscientização de que através do trabalho diferenciado do para escrita pode mudar a realidade física e também
- Dificuldades: falta da escola
- Tempo disponível para reuniões e pesquisa.
 - Construção das aulas e atividades.
 - Entendimento dos pais sobre conteúdos sociais e de área.
 - Embasamento teórico e atualização.

Ainda necessitamos:

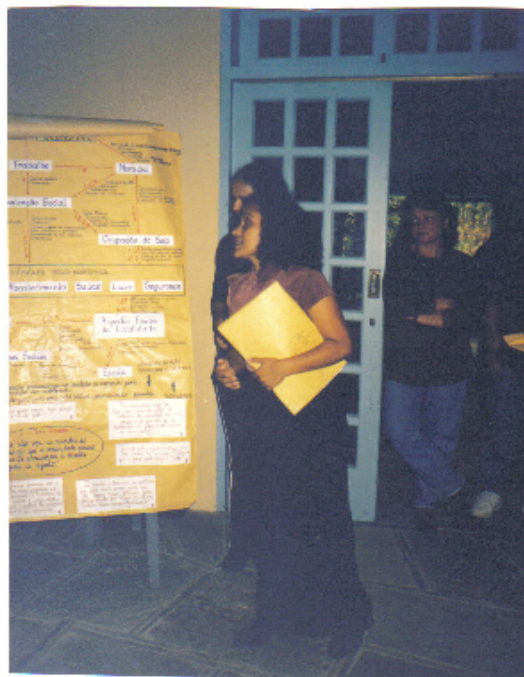
- Tempo - pesquisa e estudo.
- Material.
- Maior envolvimento com a comunidade.

Anexo J

Fotografias de formação continuada, reuniões com moradores, representantes de associações, setores da Prefeitura e comparação entre a escola anterior e após o trabalho de educação ambiental, com a construção do prédio novo.



Reunião de Formação Continuada, durante a Coordenação Semanal.
Orientada pelo Prof^o Antônio Gouvêia (assessor SME)



Professores da EmM. Adelaide figueira fazendo apresentação do seu PPP
Durante Fórum Municipal de Educação ambiental, em 1998



Reunião entre a comunidade escolar, Técnicos da Secretaria de Educação Associação de Moradores para discutir a obra da Escola e transferência dos alunos para outra unidade escolar, enquanto as obras duraram (1998)



Reunião com a comunidade durante o período de articulações para a Reforma/Obras da Escola - 1998



Reunião entre a Secretária de Educação, Conselho de Escola, Associações de Moradores, professores e alunos no retorno da escola ao novo prédio (Escola Nova) – 2000.



Visita de Educadores da Tanzânia (África), articulada com a ONG WWF, em função da repercussão do Trabalho da Escola junto ao Instituto Brasil de Educação Ambiental



Prédio antigo da E.M. Professora Adelaide Figueira



Inauguração do novo prédio da E.M. Professora Adelaide Figueira
2000

Anexo K

Transcrição da entrevista com a Professora Conceição Rabha

Transcrição de entrevista com Conceição Rabha – atual vereadora do Partido dos Trabalhadores de Angra dos Reis e no período focado pela pesquisa esteve nas funções de Secretária de Educação e Vice-Prefeita (último mandato) (02/06/08)

1) Houve grandes desafios para a implementação do orçamento participativo naquele momento inicial do governo e mesmo durante o processo de Gestão?

Sim pq não existia a cultura de estar ouvindo a população, foi um processo novo para a população e para nós também que estávamos no poder público, tanto que nós fomos adequando reajustando ao longo do tempo.... é mas eu acho assim... o grande desafio que existiu na época e continua existindo é a questão de como inserir a população.. é inserir uma grande parte da população neste processo e não se limitar apenas às lideranças comunitárias...pq as lideranças comunitárias falavam os anseios delas, né e não os anseios realmente da população. Então acho que o nosso grande desafio está em fazer com que a população participe mais, os diferentes setores da comunidade, porque nós fazíamos os fóruns distritais da comunidade eles estarem inseridos neste processo de discussão e de acompanhamento mesmo da implantação dessas políticas de democratização da gestão.

No caso, na realidade uma luta , um movimento para tentar implantar uma democracia verdadeiramente participativa e não representativa (minha complementação)

O grande problema que a gente percebia ela era mais representativa que participativa...é... hoje a gente já vê que nós teríamos que conduzir o processo de uma maneira mais ampla na participação e que realmente fosse participativa, talvez a gente tivesse que pegar a região, o distrito e dividir em núcleos setoriais para que efetivamente as pessoas pudessem estar participando. Um outro ponto que nós teríamos que fazer uma análise, uma proposição .. uma formulação de como é que nós poderíamos estar neste fortalecimento das associações de moradores. As associações de moradores também não são / estão muito participativas. Elas têm aqueles representantes, que geralmente é a diretoria e quem fala pela população, enquanto não é. Então é uma discussão que nós temos que fazer também é da atuação e do fortalecimento destas associações de moradores.

Você considera que mesmo com essas dificuldades naquele momento histórico passado e mesmo com deficiências havia ou não diferenças entre as associações de moradores de hoje ?

Ah, não tenha dúvida, elas eram muito mais vivas, a gente remetia as discussões sempre para as associações. Por exemplo: qualquer discussão que nós tínhamos, um projeto a ser desenvolvido dentro daquela região/ Município, vamos levar para quem? Vamos levar para as associações de moradores pra que as associações possam fazer essas discussões no local. Hoje isso já não existe. Houve uma cooptação de uma liderança das associações de moradores pelo poder público e com isso não há mais aquelas discussões, mais aquela democratização da informação.. né.. hoje predomina a questão do pessoal, dos interesses pessoais. E geralmente a liderança comunitária está empregada na prefeitura, então ela não defende, não socializa, os interesses da população, não discute com a população o que é prioridade... houve uma perda muito grande neste processo democrático..... nós estávamos caminhando para a democratização mesmo...integral e hoje o que a gente vê é que houve um retrocesso. A população está calada, está silenciosa.né. pq o líder que era o grande

alavancador destas discussões ele hoje está no silêncio pq está cooptado defendendo o dele né.. então isso pra mim foi muito ruim, muito negativo.

2) O Conselho popular de Orçamento e o Conselho Municipal de Orçamento eram a mesma coisa?

Não, não era a mesma coisa. O conselho Municipal era um imposto por Lei (**Qual Lei ?**), esse era um conselho consultivo. Onde se consultavam os representantes, alguns segmentos da sociedade para se fazer uma discussão sobre as políticas e sobre os projetos. O Conselho Popular não, o CP era consultivo e deliberativo, embora não fosse legalizado, entendeu.. Não tinha nenhum decreto regulamentador, mas nós por princípio ouvíamos, quer dizer, fazíamos a consulta e deliberávamos. É tanto que nós íamos para o Fórum anual e nesse fórum anual era onde nós tirávamos as grandes discussões e deliberávamos sobre quais eram os investimentos prioritários para o município. Hoje, se eu for olhar hoje, eu tenho algumas críticas a maneira como fazíamos, pq... pq nós ali deixávamos é..só discutíamos a questão de investimentos, nós não discutíamos o custeio(custeio) em si da prefeitura, ou seja, como nós utilizávamos o dinheiro da saúde, como é que utilizávamos o dinheiro da educação, quais eram os projetos mais importantes da educação e nós não conscientizávamos a população da importância daquela quantidade de recursos que estavam sendo utilizados na educação e em que, acho que foi nossa grande falha, uma grande falha nossa, agente não ter politizado mais essas ações, as ações de custeio. pq investimento em educação né, pq o investimento em educação é isso, é como vc está aplicando a verba, não é, aquelas verbas que a gente chama de custeio, mas que é aplicação da política educacional, que vai, a grande parte dela está ali, está contida nisso e ali foi que nós falhamos, por isso é que quando nós saímos do processo a população não reclamou, pq ela não conseguiu ver essa diferença. Embora hoje, hoje, eu ouço muito a população falar a educação está uma arraso! Vocês precisam voltar! Talvez se nós tivéssemos trabalhado mais isso, a importância do PPP nas escolas né, termos passado para população(dado visibilidade) o quanto isso era importante no processo da formação da cidadania das pessoas, dos jovens, das crianças e tudo mais, talvez hoje nós não teríamos esse pessoal oito anos no governo, acho que essa foi a grande falha nossa.

(minha fala) **Como você puxou essa questão da educação e isso é algo que a gente considera fundamental na nossa pesquisa, vc vê relação entre a política de gestão da cidade e as políticas públicas de educação? Você acha que o que se conseguiu construir naquele momento teve ou não relação entre o modo de gestão da cidade e isso se desdobrou até o sistema de ensino?**

Conceição – Sim, influíram muito, tanto que nós democratizamos a gestão dentro das escolas, não é verdade! Onde a comunidade escolar participava das deliberações, elas eram consultadas sobre os projetos, sobre até mesmo como é que elas poderiam estar participando ou pensando políticas públicas. Eu acho que a educação foi o melhor lugar onde nós trabalhamos a democratização da gestão, foi dentro da educação. Ocorreram falhas fora desse processo, sem ser dentro da educação, nós vimos que na própria saúde tivemos falhas, no conselho que era formado, nos outros conselhos também.... mas na educação não, a política educacional de democratização foi a que melhor projetou a nossa maneira de realmente pensar política pública.

Fernando – Na época o partido apresentava três eixos em relação à educação: a democratização da gestão, a democratização do acesso e uma nova qualidade de ensino. Vc considera que estas metas foram ou não alcançadas e o que o próprio governo, o modo do governo de atuar influenciou pra alcançar ou não estas metas?

Conceição: Não eu não tenho dúvidas disso, nos alcançamos essas metas. Podemos não tê-las alcançado plenamente na... eu acho que alguma coisa na qualidade de ensino ficou a desejar... a questão mesmo... pq foi um exercício! Nós estávamos exercitando o processo democrático ...é eu saio assim, com o sentimento que naquela época que eu vivenciei aquela situação, aquele processo, é o meu sentimento foi de ter atingido essas metas, pode não ter dado continuidade depois da minha saída, saída do PT, porque durante a minha saída (querendo dizer gestão) eu implementei essas ações .. essas diretrizes , eu estava satisfeita com os resultados que estávamos tendo... pode não ter prosseguido depois, eu acho que nós atingimos e muito essas metas.

Fernando – E no caso.. vc considera que houve alguma relação com os PPPs que se desenvolveram nas escolas?

Ah sim! Não tenho dúvida. As escolas estavam muito abertas para discussões eu não posso falar 100%, porque não é simples vc mudar a consciência das pessoas pra entrar nesse processo democrático, como é que a gente faz essas discussões, mas eu acho que foi muito importante. Hoje eu ouço muito isso e de pessoas que na época eram muito resistentes a implantação dos projetos político pedagógicos. Mas a rede se estruturou se organizou, as pessoas com uma melhor percepção, uma melhor formação, elas entraram e contribuíram e foram fundamentais no processo, como especialmente vc, você foi uma das pessoas que nos auxiliou muito neste processo né, então eu acho que a retomada do processo democrático vai se dar de uma maneira muito melhor. Porque até as pessoas que vivenciaram aquela situação nossa, embora relutantes, e que estão vivenciando a situação atual que é a de uma ditadura, até na própria educação, então eu acho que... a retomada disso vai ser muito mais fácil.

Fernando – a metodologia que era apontada para os projetos, que era uma metodologia dialógica, vc acha que o nível de desenvolvimento dos projetos e a própria implantação dessa metodologia dialógica teria sido alcançada se não fosse esse modo de pensar a gestão da cidade?

Conceição: Não eu não tenho dúvidas disso... essa metodologia dialógica, no meu entendimento é a melhor porque é através dessa construção que se dá realmente a formação de uma nova consciência, de uma maneira mais participativa e é aí que a gestão da cidade é diretamente proporcional a esta evolução, dentro deste processo, dessa metodologia dialética, de troca. Eu acredito muito neste processo de construção. Eu acredito que numa próxima retomada nossa nós temos que retomar este processo outra vez, junto com a Rede, com essa construção realmente dando-se de uma maneira mais recíproca e com certeza estaremos alavancando esse processo novamente na educação.

Fernando – Durante a gestão do Partido dos trabalhadores, aconteceram dois congressos municipais de educação, como você vê a importância desses congressos, especialmente o 1º congresso, para uma cidade que vinha de uma história anterior de governos que eram indicados por militares... especialmente o primeiro para uma mudança no perfil da Rede, daquilo que se fazia na Rede.

Conceição - Olha só, acho que ele foi fundamental para esta mudança, até a mudança da maneira de pensar da Rede. Acho que a Rede naquele momento se sentiu... todos se sentiram sujeitos do processo, eu achei que isso foi o grande marco. O número de participantes dentro da rede, a própria discussão, a própria participação, as pessoas que até então não tinham nenhuma noção do que era essa discussão coletiva .. entrou para fazer essa discussão..foi um exercício para nós que estávamos na gestão também ..na verdade, também nós vimos que não

éramos tão os “papas” que essa formulação tinha que se dar de forma coletiva...então eu acho que ali aconteceu uma ruptura daquele processo do antes, pro que foi naquele momento e passou a ser depois. .. então... foi um grande marco. Acho que o grande marco da educação nesse período de transição do processo.. das nomeações que nos eram impostos pela ditadura mesmo né, pro processo da democracia aconteceram naquele congresso.

Fernando – Eu gostaria de saber sobre este movimento todo que você coloca, esta mudança no perfil do próprio sistema de Ensino da SME e do que aconteceu na escola, aconteceu isoladamente ou teve ligação com outras políticas públicas?

Conceição – bom, a primeira coisa que teve foi assim... que o nosso governo pensou na educação como sendo uma das políticas prioritárias, e aí, nós voltamos nossas ações pra esta questão da prioridade dentro da educação. Então com isso nós tivemos o quê: a primeira ação foi o programa de valorização do servidor público e esta valorização passou não apenas pela questão salarial, mas também pela questão da sua própria formação, do investimento na formação profissional, na capacitação, passou pela questão de se trabalhar a gestão democrática dentro da comunidade escolar que tinha a questão da formação não só dos profissionais de ensino, mas da comunidade escolar, dos profissionais da educação como merendeiras, zeladores, os membros da escola, os pais, que tinha os conselhos de pais e a gente trabalhava esta questão;. Passou pelo processo da questão da reorientação curricular que vem aí os PPPs que foram desencadeados dentro da rede. Todo esse processo passou pela valorização a questão da educação e que um pouco ainda hoje se reflete nessa política... mudou totalmente o sistema, houve uma mudança integral do sistema de ensino e hoje ainda refletem algumas coisas que eu vejo ainda na escola esse reflexo.

Anexo L

Transcrição da entrevista com a Professora Maria Elisa

Entrevista com a Prof.ª Maria Elisa (professora e ex-diretora da E. M. Adelaide Figueira (16/06/08)

1) Você já era diretora da escola antes da Gestão do PT ou passou a ser diretora durante a gestão do partido dos trabalhadores?

Elisa - Antes desse período eu era coordenadora da Secretaria municipal de Educação e quando o Pt entrou com essa visão de uma gestão mais democrática, houve uma mudança na proposta de eleição e eu fui convidada para participar dessa questão de dirigir uma escola sendo convidada pelo pt. Então antes eu era coordenadora de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação, com esse convite eu comecei com o apoio do partido, eu comecei com mais umas duas pessoas que minha irmã, que é Elisa e Célia que era diretora da Raul Pompéia, então nós começamos a perceber que com o apoio de uma secretaria com uma visão onde primava por uma gestão mais democrática, onde ouvir o outro era importante para se construir um currículo, nós com essa idéia começamos a montar um trabalho voltado para essa situação. Então, toda a proposta da escola começou em 94 já nessa discussão de gestão e de uma visão mais dialógica da situação.

2) Você chegou á direção através de um processo de eleição ou de escolha democrática?

Elisa - A primeira vez em 94 eu fui convidada. Já em 94 em participei de uma eleição direta, com o apoio da comunidade local.

3) Você tem uma idéia aproximada de quantos alunos a escola atendia e professores, época em que você era diretora, a sua escola tinha?

Elisa – quando eu comecei nessa escola, professora Adelaide figueira, a escola tinha apenas 04 salas, três de padrão normal e uma improvisada, com telhas de amianto... Então nós tínhamos 04 turmas e oito professores.

3) As condições da comunidade eram muito diferentes das de hoje, hoje ainda existem muitos problemas socioambientais, vc pode estar traçando esse perfil para a gente?

Em 94 a questão ambiental estava voltada no sentido de... a comunidade muito suja, lixo pelas valas , entupimento, desabamento por causa de chuva, por causa do lixo acumulado... mas assim, quando olhávamos para o morro havia muitas árvores... Tinha assim, a aparência era muito melhor, mas era uma comunidade carente no sentido de , também de saneamento básico e com o desmatamento que hoje ainda há bastante, porque foram construídas muitas casas e a questão da limpeza do acúmulo de lixo é um pouco menor.... Mas na época passada, olhar da escola ficou mais voltado para esse lado externo da escola, de aparência, não só do visual, mas também de uma qualidade de vida o que era comprometido pela falta de saneamento básico por conta de uma postura errada da comunidade, não havia alguém que apontasse essa situação e criasse um método para levar as informações corretas para que a qualidade de vida fosse melhor no sentido ambiental no sentido de saúde do próprio corpo... Então era uma comunidade bem carente nessa situação e hoje, já 2008, a comunidade ainda é carente de saneamento, mas a escola que hoje eu trabalho como professora, que é a mesma

escola, não tem uma proposta voltada para este sentido, como a questão ambiental e também a questão de gestão. Então, ainda é carente mas o foco é diferente de 94.

Complementação da pergunta: é você disse que o foco é diferente, essa era uma questão que eu ia te perguntar mais adiante, então hoje a perspectiva de trabalho na escola, você disse que o foco é outro é diferente. Quando vc compara, quando vc pensa na proposta que vcs desenvolviam, se houve ou não uma mudança? Se houve ela melhorou ou não.. como foi isso?

Elisa: bom dá até para sorrir, porque hoje eu não estou na direção e há uma diferença muito grande, porque de 94 até 2000..é havia essa interação comunidade e escola. A escola tinha uma proposta de ouvir a comunidade, de ouvir o aluno, tanto que nas reuniões de coordenações, nos conselhos de classe, havia sempre a presença de alguém da associação de moradores e dos representantes de pais.... e hoje a diferença está nisso, a comunidade, a participação ativa da comunidade em dialogar sobre os problemas da escola está muito distante. Não há.. muitas das vezes as reuniões e os conselhos se cata onde está a mãe representante.. e aí se vai e em cima da hora se busca essa pessoa para participar..quando vem. **Minha fala: então vc quer dizer que hoje a articulação e o diálogo entre a escola e a comunidade é muito mais limitado do que há algum tempo atrás?** Sim, muito limitado porque é a proposta pedagógica, o PPP dessa escola nesse intervalo até 2008. de 2005 a 2008, não tem primado com essa conversa com os representantes da comunidade e com os pais... tem sido muito difícil.

Minha Fala: Nesse período a gente pode dizer se a escola ajudou ou não a articular a comunidade e a associação em relação às questões sócioambientais que ela vivia?

Elisa: Posso afirmar, porque... pelas ações.. por todas as situações que foram concretizadas neste período a associação de moradores teve uma abertura para entrar na escola e assim também chamar os pais para discutir situações.. porque... como eu comecei a fazer parte da associação de moradores, porque crendo que, quando há o diálogo, se há superação dos problemas então juntamente com o presidente da associação, começamos a ir de casa em casa.. convidar para as reuniões, falar da necessidade de todos se juntarem para que pudéssemos ver q querer uma qualidade melhor de vida começando pela escola. Portanto, quando nós, nós eu digo grupo da escola e mais a associação e mais pais começamos a entender que teria que haver essa compreensão de diálogo e de propósitos definidos e comuns, começamos então a fazer um trabalho de parceria. E para que isso fosse concretizado tem um exemplo: trabalhando nessa escola vendo lá a questão ambiental e a questão de qualidade de vida à própria escola, dentro do seu PPP tem um exemplo: estávamos falando de meio ambiente, de como preservar, a necessidade de que para se ter saúde tem que se ter saneamento básico..então aconteceu um fato interessante. Havia uma fossa no pátio da escola que começou a vazar, pq havia um entupimento de banheiro, uma coisa assim e começou a vazar... os alunos da 3ª série começaram a perceber que se estava falando de saúde e meio ambiente, pq a escola estava nessa situação. E apesar da direção estar sempre alertando e mandando documentos para a SME, a resposta estava demorando a chegar, então nessa época esses alunos da terceira série, da professora Suely, começaram a se mobilizar e escreveram um abaixo assinado e com esse abaixo assinado, eu e a professora Suely levamos essa criança toda para a SME e nessa conversa com as pessoas que eram da chefia nesse setor de infra-estrutura, as crianças começaram a contar e mostrar o abaixo assinado e não durou nem uma semana nós conseguimos que eles mandassem alguém para ver o problema e então

solucionar essa situação. Isso foi um ganho muito grande porque, as próprias crianças entenderam a importância de se juntar de se discutir e tentar uma solução.

Fernando - Elisa, eu gostaria de saber a sua opinião e se você avalia se houve ou não relação entre o processo de democratização da cidade e os PPPs das escolas?

Elisa - Bom o que percebo... percebo não, tenho certeza mesmo com uma gestão mais democrática, um partido que tinha um olhar visando à conversa, o diálogo e dando oportunidade para que as pessoas pudessem e tivessem acesso à discussão da situação com pessoas ligadas ao governo municipal, aos diretores da secretaria Municipal é lógico que a relação foi muito grande. Porque a proposta pedagógica das escolas foi construída baseada nesta visão mais democrática, na visão onde se tinha por mente que a escola poderia fazer muito mais com apoio de uma gestão municipal mais aberta ao diálogo e mais aberta a entender o pensar do outro. } Então foi um período muito interessante.. porque conseguimos ver que a escola poderia ter muito mais força construindo seu projeto de forma mais democrática mais aberta... vendo as suas necessidades, suas dificuldades e tendo a compreensão de que o que fosse discutido, tentado, mexer nesse currículo ou no PPP, nós teríamos o aval porque as idéias que as escolas tinham batiam com as idéias dos dirigentes, tanto a nível municipal, como em nível de secretaria municipal.

Fernando:- Bom Elisa eu gostaria que você me dissesse se vc vê alguma relação entre a metodologia utilizada no PPP da escola e melhoria da qualidade e da ação pedagógica que a unidade implementava?

.Eu posso começar falando o seguinte, quando em 94 eu comecei nessa escola eu comecei com um projeto denominado plano global onde nós estávamos pesquisando a escola, tentando ver os problemas da escola, trazer os problemas para a sala de aula, porém assim, muito restrito. Nós não tínhamos como ampliar.... nós tínhamos todos os dados..Como a escola era, o seu histórico, como ela foi formada, a questão das dependências, do ambiente interno, externo.. tínhamos toda essa pesquisa. então quando chega já no meado de 94, com a secretaria aberta a ouvir e construir um currículo mais voltado para comunidade escolar.. onde poderia se ouvir as suas necessidades e a partir daí montar um planejamento, um projeto mesmo, onde poderia se aproveitar toda essa visão .. é nós conseguimos ganhar e muito com o trabalho do professor Golveia que começou a ouvir todo o pessoal da escola, então havia muitas reuniões onde a gente pegava toda essa pesquisa e transformávamos já num projeto. Porém o que faltava era o que... como fazer o diálogo entre os problemas detectados e ouvir....fazer essa ponte dos problemas com a comunidade externa que eram os pais, a associação de moradores, como fazer essa ponte de diálogo. Porque nós já tínhamos os dados, físicos, frios e não havia assim aquela... mais um ritmo... não sei a palavra certa, mas assim como se fosse uma fala bem firme. é esse problema existe porque alguém falou.Então quando aconteceu isso, essa assessoria nos conseguimos perceber que nós teríamos que ouvir mais e comprovar essa visão. Então nesse trabalho com o professor Golveia,mais Beth Bento, mais o próprio Guerra, nós conseguimos entender que nós precisávamos trazer essas falas para a sala de aula a aí tentar montar o trabalho. Isso foi um ganho muito grande porque, nós ficamos conhecendo de perto a visão da comunidade que era uma visão mais de senso comum, dessa visão os professores com a visão do conhecimento mais sistematizado, começaram a construir um PPP totalmente pautado no diálogo.Então foi uma idéia muito apaixonante porque, conseguimos conquistar os professores para uma construção deste porte e falando pro guerra, eu disse que houve um carnaval em 95 as pessoas estavam dançando na rua na Coronel Carvalho e nós estávamos no colégio CEAV, montando as aulas dentro da semana proposta... interessantíssimo e outra coisa que tem que registrar qua ao final do ano, quando as crianças saiam da 4ª série, nessa época eu procura ir para as escolas que eles estavam matriculadas e perguntar como estavam os alunos quer eram do Monte Castelo ou Sapinhatuba II.E a resposta era sempre muito gratificante, porque sempre nós ouvíamos que eram alunos que conseguiam produzir mais textos, dar uma interpretação maior aos textos que eram trabalhados. havia não só questão de saber o conteúdo em si, mas de interpretar aquilo que era debatido, e isso foi muito bom porque foi produto deste trabalho, de uma teoria mais dialógica com a visão interdisciplinar.Issso foi um ganho muito grande para nós.

Fernando: Elisa, eu gostaria de saber, como você avalia a integração entre o projeto inter com o programa de Educação Ambiental?

Elisa- Na verdade não tenho uma palavra pra expressar o quanto eu avalio. Mas eu sei que foi a partir desta interação entre o PPP da escola, junto à questão da educação ambiental o ganho foi muito grande. Porque foi a partir daí que nós conseguimos enxergar que para trabalhar a questão ambiental da comunidade, comunidade fora o externo, a partir do muro da escola, nós começamos a entender que precisávamos trabalhar o ambiente inter. EU COLOCO: Porque o Ambiente interno? Pq o ambiente interno? Quando se fala de educação ambiental se fala educar para melhorar o ambiente. Então na escola, como educar para melhorar o ambiente externo se o interno estava decadente. cozinha com um espaço mínimo, sem muita ventilação, uma sala para uma sala onde continha geladeira freezer, essas coisas de dispensa e ali no meio do espaço era onde tinha uma televisão em que as crianças assistiam os próprios filmes e documentários, todos amontoados, um espaço insuportável. Não havia refeitório, as crianças faziam a sua refeição no corredor e a escola não tinha nem uma sala tela nem muro.. então de manhã era cachorro por um lado por outro e a própria direção e merendeiras com vassouras enxotando os cachorros, fora a sujeira que eles deixavam. Então era um ambiente terrível, houve um caso onde aluno se queimou porque virou o prato pq não tinha mais lugar para sentar na mesa e aí ele foi sentar em uma pedra que tinha perto acabou virando e foi uma situação muito desagradável. Então certamente, eu poço dizer que a educação ambiental veio enriquecer muito o nosso trabalho, pq foi a partir daí, com uma visão dialógica, uma visão de que o ambiente interno precisava ser melhorado, a educação ambiental veio nos ajudar muito.. porque conseguimos perceber que como melhorar lá fora se dentro estava decadente. a partir daí o trabalho ficou as falas das pessoas, o trabalho ficou em relação é..é.. relacionado ao trabalho que tínhamos que fazer no ambiente interno para melhorar a qualidade dessa escola. Não só em termos de conhecimento sistematizado, mas também de postura ambiental. Então, a partir dessa situação começamos negociar a reforma e ampliação da escola. E isso se deu também com a parceria com associação de moradores, sendo que nesta época o COMAM, QUANDO FAZIA AS REUNIÕES PARA as questões DE ORÇAMENTO, de ouvir as associações para que houvesse as melhorias na comunidade. A escola, a associação de moradores e mais q questão ambiental (se referindo ao programa de educação ambiental) nos começamos a nos articular com todas as outras associações de moradores porque nessa época a Sapinhatuba I,II e III eram associações diferentes, então com a discussão do orçamento participativo que havia nas comunidades nos dessa comunidade Sapinhatuba II ou Monte Castelo nos estávamos pleitiando a ampliação e reforma da escola, porque o projeto vislumbra isso. Então tinha que haver um acordo entre as associações para que esse bolo, ou seja, o dinheiro destinado as três Sapinhatubas, a maior parte, fosse destinado a obra dessa escola. Então direção de escola, mais associação de moradores participavam ativamente de todas as reuniões, fossem a noite ou de dia, juntamente com Conceição Rabha, que ela que administrava a questão do orçamento e discutia com as comunidade, havia isso, nós participávamos dessas reuniões e tentávamos dialogar com as outras comunidades a necessidade da ampliação da escola.. então quando haviam os encontros de domingo ficávamos o dia inteiro discutindo e tentando conseguir mais verba para esse tipo de reforma e isso foi uma luta muito grande porque foram vários domingos, várias reuniões, várias noites fazendo-os entender da necessidade de ampliar.

Fernando- Quando você diz vários domingos e você coloca a presença da direção e a presença da direção não é só a sua presença, a gente pode dizer que nesse processo os outros segmentos da escola estavam ou não envolvidos ? E além destas articulações entre as associações e as comunidades houve não no próprio currículo um movimento reforçando a reorientação e a inclusão de novas questões com os alunos, você acha que isso aconteceu? Ou não?

Aconteceu sim.Bom, Eu quando falo que a direção estava presente porque, fazendo parte da associação como secretária, primeiro eu fazia reunião com o grupo da escola, tanto merendeiras, zeladores, professores e alunos e ai discutindo os problemas, eu como secretária da associação e também diretora da escola levava a fala dessas pessoas nestas reuniões. Então era representante tanto da escola como da associação e isso foi o que facilitou muito mais, porque as pessoas da comunidade percebia assim... que a presença da direção ela é importante porque, eles começaram a entender que éramos iguais né.. dentro .. pessoas lutando por um mesmo objetivo, isso foi interessante porque os alunos também porque.... quando as aulas aconteciam, eram as falas da comunidade.... havia sido feito um dossiê com pesquisa resgatando estas falas e elas foram escritas

e elas eram a mola mestra porque.. as aulas guias eram feitas com as falas, determinadas falas que eram escolhidas contendo os tais problemas que iam ser discutidos ou as crianças iam na verdade entender e perceber se aquilo estava acontecendo ou não e essa discussão acabava assim sendo mais viva para que todos, tanto comunidade escolar e comunidade pudessem estar lutando pela melhoria da escola.

Fernando - Quando você fala nas aulas guias, elas apresentavam as questões , apresentavam elementos dos problemas pra possibilitar um melhor entendimento.. Bom vc pode falar um pouquinho sobre isso.

Elisa As aulas guias eram interessantes porque. Primeiro passo que tínhamos que ter era escolher a fala que fosse mais coerente, que realmente fosse verdadeira... Então escolhida essa fala. Uma fala que desse margem a interpretar, porque não seria uma fala normal, comum, assim como: não tem água. Isto não é uma fala assim, não tem água porque, quem falou? pq que não tem água, o que acontece..então essas falas eram então início da aula guia. a aula guia teria assim: três momentos. que era: o primeiro momento era o estudo da realidade, onde a visão dessa realidade era discutida com o aluno. Pegava-se a fala discutia-se e ia-se na verdade lá comunidade, lá onde estava o problema e as crianças verificavam fazendo aulas passeio, fazendo pesquisa ou conversando mesmo com os moradores e depois dessa estudo da realidade vinha OC agente chama de organização do conhecimento, onde o professor dentro desta fala pesquisava e trazia todo o conhecimento sistematizado para que essa visão dessa realidade fosse realmente comprovada e que o aluno pudesse se apropriar de outros conhecimentos tentando entender o porque que aquela realidade poderia ser mudada.