



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM ESCOLA BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ELISANGELA CASTRO REDIG PINTO

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM
ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE:** a questão da participação e o lugar da
educação ambiental na realidade da Escola Bosque do Outeiro, Belém, Pará

Belém, PA
2021

ELISANGELA CASTRO REDIG PINTO

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: a questão da participação e o lugar da educação ambiental na realidade da Escola Bosque do Outeiro, Belém, Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Escola Básica da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

Belém, PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R317p REDIG PINTO, Elisangela Castro.
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO EM ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA
PARAENSE: a questão da participação e o lugar da educação
ambiental na realidade da Escola Bosque do Outeiro, Belém, Pará /
Elisangela Castro REDIG PINTO. — 2021.
179 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Jose Bittencourt da Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2021.

1. Projeto Político-Pedagógico. Participação. Educação
Ambiental. Escola Bosque.. I. Título.

CDD 370.98115

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: a questão da participação e o lugar da educação ambiental na realidade da Escola Bosque do Outeiro, Belém, Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Escola Básica da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 11/06/2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
Orientador – PPEB/NEB/UFPA

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Examinador interno – PPEB/NEB/UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Examinadora externa – PPGED/UNIFAP

Belém, PA
2021

Ao Senhor Jesus Cristo, toda honra, todo louvor, toda glória, pelos séculos dos séculos, Amém! A minha família Redig, avó, mãe, meus irmãos, por terem me criado, protegido e cuidado de mim, sempre. Ao meu esposo Orlando e nossa filha Ludimila. Minha paixão, meus amores, vocês são meu porto seguro e razão para prosseguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, acima de tudo e todos, pois ele é minha força e refúgio, meu Senhor, socorro na hora da angústia, razão da minha fé, o criador, pai da eternidade. Jesus Cristo seu filho, primogênito, o verbo que se fez carne e habitou entre os homens. Ao Espírito Santo, o consolador, aquele que está intercedendo por nós junto ao Pai, até que Jesus volte. Sem essa trindade eu nada seria, pois mesmo sendo pecadora, tenho recebido perdão, graça e misericórdia, por isso sou grata, mesmo não merecendo, sou muito abençoada e consegui chegar até aqui.

Ao meu esposo Orlando Aleixo, meu amor maior abaixo de Deus, principal incentivador neste processo, compreensivo, companheiro, amigo. Mesmo no meu desespero e na vontade de desistir de tudo, achando que eu não era capaz, ele não me deixou abandonar tudo e me fez seguir. Especialmente por ter me dado meu maior presente e agora a razão de tudo, nossa filha Ludimila. Amo você!

A minha família, a minha avó querida, minha rainha, nossa matriarca. Aos irmãos e irmãs pelo suporte, por toda ajuda prestada, vocês são muito especiais pra mim. Agradeço especialmente minha mãe Angela Redig, que sempre me apoiou, orou, cuidou, contribuiu, incentivou e não me deixou faltar nada, você é uma mãe maravilhosa, criou a nós seis sozinha, fazendo papel de pai e mãe ao mesmo tempo e com muita garra fez o que era (im)possível pelos seus filhos, o que demonstra a fortaleza e a guerreira que és. Te amo demais!

Aos amigos que oraram, que se fizeram presentes, aos que me deram força, sou muito grata por cada um de vocês. Aos colegas de turma que pude conhecer durante o curso, que deram suas contribuições e dividiram seus conhecimentos e experiências nas aulas, seminários, ateliers e na vivência do grupo de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFGA), na pessoa dos Coordenadores Fabrício Carvalho e Amélia Mesquita, por toda estrutura, suporte, secretariado que o programa proporciona. Agradeço a Professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, pela compreensão, incentivo e apoio, suas palavras firmes e ao mesmo tempo doces, estão guardadas no coração.

A todos os professores do PPEB, especialmente aos que pude conhecer pessoalmente, destaque para os professores do Atelier de Pesquisa, Ronaldo Araújo e Doriedson Rodrigues, pelas contribuições, críticas e sugestões que foram de extrema importância no andamento da pesquisa.

Aos docentes da banca Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues como examinador interno e a Prof^a. Dr^a. Helena Cristina Guimarães Quieroz Simões como examinadora externa (PPGED/UNIFAP), meu respeito e gratidão.

A toda coordenação da Fundação Escola Bosque (FUNBOSQUE), que abriram as portas desta casa de educação ambiental para que eu pudesse desenvolver meu trabalho de pesquisa, a gestão, a coordenação pedagógica, aos professores, técnicos do NAP e funcionários, que me receberam com tanta gentileza, foram super prestativos e contribuíram sobremaneira com a coleta de dados, inclusive com recolhimento de materiais no acervo da biblioteca, tornando esta pesquisa possível.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e a Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM), pela possibilidade de pesquisa e recolhimento de materiais de pesquisa em suas bibliotecas.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia (GEPEDA), por terem me acolhido, pelo espaço onde cada encontro ou reunião, é uma oportunidade ímpar para o autoaprendizado, debates e trocas de experiências, onde cada referencial teórico discutido, é um momento para que o conhecimento se amplie e as novas ideias surjam, principalmente no que diz respeito a educação ambiental.

Gratidão eterna ao meu orientador Professor José Bittencourt por sempre me incentivar a não desistir, sempre muito educado, respeitoso, polido e gentil, mesmo nos momentos mais crítico, entendeu o momento pelo qual estava passando, mas não deixou de incentivar, não deixou de cobrar rigor, exigiu profissionalismo, cobrou esforço e empenho para alcançar o “*plus*”. Meu orientador, sempre me deu forças para seguir lutando, se cheguei até aqui, é porque contei muito com o apoio dele, mesmo sem merecer, claro. Não esquecerei suas palavras: “Vamos em frente!”, pra mim elas significavam: É POSSÍVEL!

Muito Obrigada!

O homem não é um elemento acrescido a paisagem, uma sorte de acessório destinado a orná-la ou completá-la, pois se assim fosse seria apenas uma expressão decorativa na superfície do planeta. Na realidade, ele é o fator geográfico por excelência, e isso tanto pelas suas atividades como pela própria condição, tanto elo que realiza pelo que é: no primeiro caso por ser modelador de paisagens, no segundo por ser um elemento necessário a sua significação. Daí porque, mesmo quando não se figura na paisagem, ele está implícito nela. Sem o homem, o espaço é uma noção física, não uma noção geográfica.

(Professor Eidorfe Moreira. Amazônia: O conceito e a paisagem, 1989).

RESUMO

A temática da participação na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola básica, tem sido objeto de inúmeras pesquisas nos últimos anos. Um assunto inclusive demarcado pela mais importante legislação brasileira no campo educacional, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O Artigo 14 orienta que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, com base nos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. A presente dissertação trata do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Bosque (EB) no ano de 2016, uma escola criada para ser uma referência em Educação Ambiental no município de Belém e no Pará como um todo. Objetivou-se analisar esse processo à luz da categoria gestão democrática e participativa analisando falas e documentos, como o próprio conteúdo textual deste PPP. O referencial teórico baseou-se em Veiga (2002), Gadotti (2001), Bordenave (2013), Layrargues e Lima (2014), Dias (2004), que deram a sustentação teórica a temática pesquisada. Metodologicamente, a investigação baseou-se em uma pesquisa de campo qualitativa, com utilização de técnicas de entrevistas, levantamentos bibliográfico e documental. Ao analisar o processo de elaboração, verificou-se que existiram forças que de certa maneira, tensionaram o início de tal processo. Embora tenha havido a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, especialmente de uma comissão de professores que lideraram o processo, considerou-se que esta participação foi pontual e aquém do esperado, caracterizada por uma participação de dentro para fora, onde o espaço participativo foi concedido a partir da própria instituição de ensino, muito fortemente marcado por relações verticais de mando e submissão. O atual PPP da Escola Bosque configura-se como um avanço importante na busca pelo rompimento e superação de uma visão despolitizada e acrítica, ainda muito presente na prática pedagógica das escolas. Isso foi notado tanto em relação à maneira colegiada e participativa como o PPP foi construído, apesar das limitações, quanto ao modo como o texto direciona suas análises diagnósticas. Assim chegou-se à algumas constatações ao longo do processo de elaboração do PPP, que revelaram tensões e disputas de poder no interior da escola. O atual PPP é um documento que não foi formalmente elaborado para satisfazer as exigências legais-institucionais, mas revela o protagonismo de sujeitos educacionais comprometidos com o rigor e a seriedade indispensáveis para quem defende uma educação de qualidade, especialmente numa escola centro de referência em educação ambiental.

Palavras-Chave: Projeto Político-Pedagógico. Participação. Educação Ambiental. Escola Bosque.

ABSTRACT

The theme of participation in the construction of the Political-Pedagogical Project (PPP) for primary schools has been the object of numerous researches in recent years. A subject even demarcated by the most important Brazilian legislation in the educational field, which is the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1996. Article 14 guides that education systems will define the norms of democratic management of public education, with based on the principles of participation of education professionals in the preparation of the school's pedagogical project. This dissertation deals with the elaboration process of the Political-Pedagogical Project (PPP) of Escola Bosque (EB) in 2016, a school created to be a reference in Environmental Education in the city of Belém and Pará as a whole. The objective was to analyze this process in the light of the democratic and participative management category, analyzing speeches and documents, such as the textual content of this PPP. The theoretical framework was based on Veiga (2002), Gadotti (2001), Bordenave (2013), Layrargues and Lima (2014), Dias (2004), who gave theoretical support to the researched theme. Methodologically, the investigation was based on a qualitative field research, using interview techniques, bibliographic and documental surveys. When analyzing the elaboration process, it was verified that there were forces that, in a way, tensioned the beginning of such process. Although there was the participation of different segments of the school community, especially a committee of teachers who led the process, it was considered that this participation was punctual and below expectations, characterized by an inside-out participation, where the participatory space was granted from the educational institution itself, very strongly marked by vertical relationships of command and submission. The current PPP of Escola Bosque is an important advance in the search for breaking and overcoming a depoliticized and uncritical vision, which is still very present in the pedagogical practice of schools. This was noticed both in relation to the collegial and participative way in which the PPP was constructed, despite its limitations, as well as the way in which the text directs its diagnostic analyses. Thus, some findings were reached during the PPP elaboration process, which revealed tensions and power disputes within the school. The current PPP is a document that was not formally prepared to meet legal-institutional requirements, but reveals the protagonism of educational subjects committed to the rigor and seriousness essential for those who defend quality education, especially in a school of reference in education environmental

Keywords: Political-Pedagogical Project. Participation. Environmental Education. Escola

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Localização da Escola Bosque na Ilha de Outeiro.....	14
Quadro 1 -	Relação dos trabalhos selecionados nos GT's da ANPED 2000-2019..	25
Quadro 2 -	Trabalhos analisados nos GTs ANPED.....	29
Quadro 3 -	Os princípios norteadores do PPP segundo Ilma Veiga.....	85
Quadro 4 -	As dimensões do PPP segundo Rita Medel.....	85
Mapa 1 -	Localização da Escola Bosque na Ilha de Outeiro.....	103
Imagem 1 -	Capa do 1º Projeto Pedagógico da EB em 1996.....	116
Imagem 2 -	Capa ilustrativa do PPP da EB em 2016.....	116
Imagem 3 -	Segmentos da escola que participaram do PPP.....	125
Quadro 5 -	O processo de elaboração do PPP entre os anos de 2015-2016.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA	Agentes Monitores Ambientais
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CDC	Coordenação de Apoio Comunitário
CB	Ciclo Básico
CEAs	Centros de Educação Ambiental
CEI	Comunidade dos Estados Independentes
CF	Constituição Federal do Brasil
CGEA	Coordenadoria Geral de Educação Ambiental/MEC
CGEAM	Coordenadoria Geral de Educação Ambiental/IBAMA
CNEA	Conferência Nacional de Educação Ambiental
CNMA	Conferência Nacional do Meio Ambiente
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CODEM	Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém
COEA	Coordenadoria de Educação Ambiental
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CONSILHA	Conselho dos Representantes da Ilha de Caratateua
COSANPA	Companhia de Saneamento do Pará
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEA	Diretoria de Educação Ambiental
DEMA	Delegacia de Meio Ambiente
DEMAPA	Divisão Especializada em Meio Ambiente e Proteção Animal
DF	Distrito Federal
EA	Educação Ambiental
EB	Escola Bosque
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNBOSQUE	Fundação Escola Bosque
GEPEDA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia
GT	Grupo de Trabalho
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMA	Ministério do Meio Ambiente

MEC	Ministério da Educação
MO	Marco Operacional
MR	Marco Referencial
MS	Marco Situacional
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
OF	Oficina de Futuro
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano Diretor das Ilhas
PDU	Plano Diretor Urbano
PEUt	Parque Estadual do Utinga
PFL	Partido da Frente Liberal
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PP	Projeto Pedagógico
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
RMB	Região Metropolitana de Belém
SECAD	Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SES	Secretarias de Educação Superior
SIE	Sala de Informática Educativa
SNPD	Seminário Nacional de Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental
TI	Suporte Tecnológico de Informática
UC	Unidade de Conservação
UEB	Unidades de Educação Básica
UEDS	Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável
UFPA	Universidade Federal do Pará

UICN	União Internacional para Conservação da Natureza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UP	Unidades Pedagógicas
ZEE	Zoneamento Econômico Ecológico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Aspectos metodológicos.....	16
2	A PESQUISADORA SEGUINDO AS TRILHAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	20
2.1	Os grupos de trabalho da ANPED, o que foi publicado sobre educação ambiental, participação e projeto político-pedagógico dos anos 2000 à 2019.....	22
2.2	Os trabalhos analisados nos GTS ANPED: a relação entre educação ambiental, participação e projeto político pedagógico.....	30
3	ASPECTOS CONCEITUAIS E CORRELACIONAIS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PARTICIPAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	43
3.1	Educação ambiental: breve histórico, conceituações e classificações dentro do campo ambiental brasileiro.....	44
3.1.1	Breve panorama da institucionalização da EA no Brasil.....	50
3.1.1	Alguns conceitos importante de EA.....	55
3.2	As diferentes concepções de EA: das identidades às macrotendências político-pedagógicas da e a brasileira.....	56
3.2.1	As pluralidades das correntes em EA.....	58
3.2.2	As Macrotendências político-pedagógicas da EA.....	61
4	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ELABORAÇÃO DO PPP	64
4.1	Conceituação: o que é a participação?.....	64
4.1.2	A participação enquanto recomendação nos eventos internacionais ambientais.....	69
4.2	O projeto político pedagógico e sua interface com a educação ambiental.....	74
4.2.1	O Projeto Político-Pedagógico: conceituação, características e princípios.....	80
4.2.2	Os elementos e as fases do PPP.....	85
4.2.3	Sujeitos que participam coletivamente da construção do PPP.....	88
5	DE EIXO NORTEADOR AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REALIDADE DA ESCOLA BOSQUE DO OUTEIRO.....	91
5.1	Belém: características de uma cidade com duas faces: a continental e a insular.....	91
5.1.1	A Ilha de Caratateua e o planejamento urbano.....	93

5.1.2	O CONSELHA como expressão da luta por melhorias na ilha de Caratateua.	97
5.1.3	A Escola Bosque do Outeiro: aspectos físicos, estruturais e arquitetônicos....	101
5.1.4	O sistema de educação municipal em Belém na década de 1990: a criação da Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Escola Bosque.....	108
5.2	O primeiro Projeto Pedagógico Escola Bosque em 1996.....	110
5.3	O Projeto Político-Pedagógico da Escola Bosque de 2016.....	116
5.3.1	O conteúdo textual do PPP 2016 e as Macrotendências da EA.....	120
6	A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP DA EB EM 2016: A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES E DA COMUNIDADE ESCOLAR NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO.....	126
6.1	A comissão de elaboração do PPP, as etapas de coleta e sistematização dos dados.....	120
6.2	O fórum de discussão da proposta pedagógica da EB.....	134
6.3	A construção coletiva e a atuação dos docentes na elaboração do PPP.....	139
6.4	Algumas constatações ao longo do processo.....	144
6.4.1	Constatações sobre o Ensino Médio, pedagogia de projetos, educação ambiental.....	144
6.4.2	Constatações sobre as Unidades Pedagógicas da FUNBOSQUE.....	147
6.4.3	Constatações sobre a relação da escola-comunidade: diálogo versus tentativas de silenciamento dos sujeitos.....	149
6.4.4	Constatações sobre a relação da escola-comunidade: o político-pedagógico versus o político-partidário.....	151
6.4.5	Constatações sobre o adoecimento dos docentes.....	154
6.5	Finalização do processo: fase de implementação, mas vieram outras demandas e outros conflitos.....	156
6.5.1	Quanto a fase de finalização, depois da elaboração do Marco Operacional....	158
6.5.2	Projeto político-pedagógico: tarefa burocrática ou compromisso sóciopolítico?.....	159
7	CONCLUSÃO	163
	REFERÊNCIAS.....	167

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação circunscreve-se no âmbito do tema da participação no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola básica, um assunto inclusive demarcado pela mais importante lei brasileira no campo educacional, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu Artigo 14 pode-se ler que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. (BRASIL, art. 14, inciso I, 1996).

Do ponto de vista empírico, tomou-se como referência a experiência vivenciada na Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, localizada na Ilha de Outeiro, a qual apresentou um novo PPP em 2016, mais ou menos vinte (20) anos depois de sua criação. Esta escola (figura 1 a seguir) fez parte historicamente da Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável composta por cinco estabelecimentos de ensino, a saber: I – O Liceu de Artes e Ofícios do Guamá; II – O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, no distrito administrativo de Icoaraci; III – A Escola Parque Amazônia, no bairro Terra Firme, hoje denominado de Montese; IV – O Liceu de Artes e Ofício de Hotelaria da Ilha de Cotijuba, região insular; e V – O Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, localizado na Ilha de Caratateua ou Outeiro.

Figura 1- De localização da Escola Bosque do Outeiro



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de Silva, Santos e Souza (2016).

A Escola Bosque do Outeiro acima colocada na Figura 1 é a sede da FUNBOSQUE (Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira), criada por meio da Lei N° 7747 de 02 de janeiro de 1995, a qual abriga também cinco Unidades Pedagógicas e a Escola Casa da Pesca voltada especificamente para a formação de jovens e adultos filhos de pescadores artesanais da área insular de Belém. A Escola Bosque oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, tendo como eixo norteador a prática pedagógica da Educação Ambiental (EA). O atendimento aos alunos é feito nos turnos da manhã, tarde e noite. São oferecidos projetos pedagógicos que aliam teoria e prática em educação ambiental como o Projeto Agentes Monitores Ambientais (AMA), o Projeto Horta, o Ecomuseu, o Casarão da Cultura, entre outros (NOTA DE CAMPO, 2019).

O primeiro Projeto Pedagógico (PP) da Escola Bosque (EB) data de 1996, ano de inauguração da escola e foi elaborado por uma pedagoga que, à época, era coordenadora da educação infantil e da educação básica na instituição. Com o passar do tempo, este documento foi sofrendo apenas alterações pontuais, até o ano de 2016 quando a Escola entrou em processo de discussão sobre a necessidade de atualização da sua proposta pedagógica envolvendo a comunidade escolar pois neste ano a escola completaria 20 anos de existência.

Para dar início ao processo de elaboração, primeiramente foi feita na EB uma pesquisa por meio da aplicação de um questionário, cujos resultados fizeram parte de um diagnóstico da realidade escolar naquele período. Em seguida, os dados obtidos foram sistematizados e debatidos por meio de assembleias, que culminou na realização de um fórum para discutir educação ambiental, currículo, educação no campo, entre outros aspectos (NOTA DE CAMPO, 2019). Todo o material reunido por meio dos questionários, das reuniões, assembleias e no fórum serviram de subsídio para escrita do PPP e suas intencionalidades. (VEIGA, 2002).

Após o processo de elaboração ter sido concluído, o documento finalizado foi impresso e entrou em vigor em 2017. Diante do exposto, percebe-se que a elaboração do PPP da EB em 2016, foi um processo que liderado por meio de uma comissão de pedagogos e professores, representantes tanto da sede, quanto das Unidades Pedagógicas (UPs) que convocaram a comunidade para participar da elaboração do novo PPP e assim fazer uma diagnose da realidade escolar naquele período o que indicaria a intencionalidade da escola em relação à educação ambiental como eixo norteador das práticas pedagógicas.

De fato, a Escola passou por um processo de reformulação da sua proposta pedagógica inicial com o intuito de rever sua missão, objetivos, gestão, currículo. Questiona-se esse processo de refazimento e proposição do novo PPP da Escola Bosque, buscando indicar

algumas constatações quanto ao aspecto democrático-participativo durante o processo de elaboração desse novo PPP e identificando o lugar e a perspectiva da Educação Ambiental enquanto eixo norteador do percurso formativo dos seus alunos e alunas.

Com este questionamento, o objetivo geral é analisar a participação dos sujeitos educacionais no processo de elaboração do PPP, bem como caracterizar o lugar da educação ambiental dentro deste documento. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte maneira: 1. Fazer um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a relação entre participação, PPP e Educação Ambiental; 2. Realizar entrevistas com os sujeitos responsáveis pelo processo de elaboração do PPP e 3. Identificar e analisar como a Educação Ambiental está colocada no conteúdo textual do PPP/2016 da Escola Bosque.

1.1 Aspectos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, o trabalho baseia-se numa pesquisa de campo qualitativa, onde elaborou-se uma análise da realidade educacional escolar específica sobre o processo de elaboração do PPP da EB em 2016, bem como a análise do conteúdo textual deste documento em relação as suas propostas teóricas e práticas acerca da Educação Ambiental, entendendo que tal processo constitui-se no objeto de estudo da presente pesquisa.

Esta é uma pesquisa qualitativa na mesma perspectiva de Minayo (2010, p. 21) onde a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se ocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Essa escolha se deve ao fato de que se acredita que não seria possível examinar o processo de elaboração do PPP da Escola Bosque, tampouco seu conteúdo textual finalizado, utilizando somente fórmulas e cálculos matemáticos. Por isso buscou-se nos métodos qualitativos os elementos necessários para auxiliar na tarefa de investigar os problemas educacionais, comunitários, sociais e as dinâmicas que esses espaços apresentam, com suas especificidades que só um método que tenha uma leitura crítica da realidade poderia contribuir de modo consistente e eficaz.

Para alcançar os objetivos que esta investigação se propõe, optou-se por entrevistar os sujeitos que participaram do processo de construção de PPP em 2016, com o intuito de obter informações sobre um fenômeno muito particular de uma escola básica e pública, na região insular do município de Belém, fenômeno esse, que envolveu de forma democrática, participativa e dialógica, os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar, incluindo a EB sede e as suas Unidades Pedagógicas (UPs).

A entrevista é uma técnica de pesquisa que tem como vantagem a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, podendo ser registrada por meio de gravação direta ou por anotações durante a entrevista, o que demanda certa habilidade do pesquisador. (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

No caso dos sujeitos da EB, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada, que “é aquela onde o informante poderá responder tanto a perguntas fechadas quanto abertas, com a possibilidade de discorrer sobre o tema que se pretende com a questão formulada”, como orienta Minayo (2010, p. 64). As falas dos sujeitos foram captadas utilizando-se do aplicativo “Gravador de Som” do aparelho celular ZenFone ASUS A007.

Foram informantes da pesquisa, sujeitos que estiveram envolvidos na elaboração do PPP: Da comissão responsável pelo projeto: 1 pedagoga e 1 professora; Da equipe de elaboração textual: 1 professor de História/Sede, 1 professor de Língua Portuguesa/Sede, 1 funcionária/Sede e 1 professora/UP; Da gestão: 1 pedagoga/coordenadora pedagógica/Sede; Outros participantes: 1 professora do atendimento especializado/Sede, 1 professora da EJA/Sede; 1 professor de Geografia do Médio/Sede. Totalizando 10 sujeitos entrevistados.

Depois da fase de coletas dos dados, o material obtido nas entrevistas, foi tratado e analisado com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Com base na análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 2013) foram analisados o PP/1996 e o PPP/2016, dentre outros documentos relativos à escola como Regimento Interno, Estatuto e a Lei de Criação da EB (nº 7747 de 2 de janeiro de 1995), a Lei nº 7.722 de 07 de julho de 1994, que instituiu o Sistema Municipal de Educação de Belém, que foi regulamentada pelo Decreto Municipal nº 29.205, de 13 de setembro de 1996, que trata do Subsistema Educacional de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável, no qual está inserida a EB.

Além de transcrever as falas dos entrevistados, seguido da análise e interpretação destas falas, foi necessário descrever as observações feitas na rotina da escola, análise dos documentos que foram cedidos pela gestão da mesma, como o PPP, folders e de outros materiais que foram obtidos no local. Tudo foi discutido à luz do referencial teórico tomado, este percebido como o mediador dos processos reais que se buscará expressar abstratamente enquanto concreto pensado.

O PPP da EB enquanto documento produzido na escola, foi examinado sob a luz da análise documental, que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses, segundo Caulley (1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2013). São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 *apud* LUDKE;

ANDRÉ, 2013, p. 45). Inclui desde leis e regulamentos até dados estatísticos, relatórios, documentos informativos arquivados em repartições públicas etc., mas que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação.

Para a categorização, foi feito o uso da análise de conteúdo, como indicado por Bardin (2011), que é uma técnica fundamental para análise dos dados, que se baseia em três etapas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, culminando com a inferência e a interpretação. Para a citada autora a análise de conteúdo “é um conjunto de técnica de análise das comunicações, que se utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 38). Ou seja, depois de recolher todo material coletado e após ser feita a leitura das entrevistas, passa-se pelo agrupamento dos temas em categorias até as inferências respaldadas no referencial teórico. Seguindo a ordem EA, participação e PPP.

São os sujeitos que vivem na escola que dão sentido a tudo que no seu interior acontece. Para conhecê-los, mesmo que apenas uma parte do todo, foram feitas várias travessias na ponte sobre o rio Maguari para chegar até a ilha, que é periferia de Belém, para conversar com aqueles que trabalham, estudam e vivem em Outeiro. Estes sujeitos, foram os informantes ideais sobre o funcionamento, o cotidiano das salas de aula, dos espaços dos projetos e demais dependências da escola.

No desafio de conhecer o processo de construção do PPP e no anseio de concretizar o objetivo de analisar as etapas deste processo, a pesquisa por meio de trabalho de campo, buscou inicialmente, nos representantes da comissão que organizou este processo, as primeiras informações para entendimento do objeto de estudo. Entre os meses de agosto e outubro de 2019, realizou-se na escola, as primeiras observações, recolhimento de materiais, registros fotográficos e em novembro, foram feitas as primeiras entrevistas semiestruturadas, inicialmente com a coordenadora e a vice-coordenadora da comissão de elaboração do PPP, seguido da coordenadora auxiliar que representava as UPs, portanto, ambas envolvidas com a elaboração do PPP em 2016.

Além das pedagogas entrevistadas, posteriormente foram entrevistados outros sujeitos que também participaram da construção do PPP, sendo 01 funcionário e 06 professores, totalizando 10 sujeitos. O objetivo foi investigar junto a esses informantes, como se deu o processo de elaboração do novo PPP, como ocorreu a dinâmica em torno da participação dos mesmos nos debates e assembleias onde os aspectos relacionados ao novo PPP foram discutidos.

Os entrevistados foram selecionados com base em dois critérios:

I- Foram membros da comissão responsável pela elaboração do PPP;

II- Foram participantes que vivenciaram as etapas de diagnose, assembleias, reuniões ou fórum, podendo ser professores, alunos, pais, funcionários ou comunitários.

Os roteiros de perguntas utilizados com os informantes da pesquisa constam em anexo. Estrutura das seções.

O conteúdo textual da dissertação está dividido em sete seções, seguido de referências e anexos. As seções estão assim estruturadas:

A primeira seção corresponde a **Introdução**, onde foram apresentadas a delimitação o tema, a justificativa, a problemática, o problema da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos e os aspectos metodológicos.

A segunda seção intitulada **A pesquisadora seguindo as trilhas da pesquisa em educação ambiental** foram tecidos os caminhos trilhados nas pesquisas envolvendo a temática da educação ambiental até chegar a pós graduação stricto sensu e a pesquisa aqui apresentada.

Na terceira seção intitulada **Aspectos conceituais e correlacionais entre educação ambiental, participação e o projeto político-pedagógico da escola**, realizou-se a revisão da literatura a partir de um levantamento bibliográfico obtido por meio dos Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED, após a descrição dos trabalhos selecionados, apresentou-se um breve histórico da Educação Ambiental, a conceituação, as classificações e as macro tendências político pedagógicas da EA brasileira, assim como os conceitos de participação e de projeto político-pedagógico.

Na quarta seção, **A Educação ambiental e a participação como estratégia de elaboração do PPP**, aborda-se os principais conceitos usados na pesquisa a partir dos referenciais teóricos que embasaram o trabalho.

A quinta seção intitulada **De eixo norteador ao projeto político-pedagógico: O lugar da educação ambiental na realidade da Escola Bosque do Outeiro**, trata-se da contextualização do lócus da pesquisa, dos documentos que norteiam o fazer pedagógico da EB, tanto o primeiro projeto pedagógico de 1996, quanto o projeto de 2016 e o conteúdo textual deste documento em relação à Educação Ambiental.

Na sexta seção, **A construção coletiva do PPP 2016 da EB: a participação dos docentes e da comunidade no processo de elaboração**, apresenta-se o processo de construção coletiva do PPP 2016 da EB a partir dos relatos orais dos sujeitos que estiveram envolvidos no processo, buscando evidenciar as constatações a que se chegou e as dificuldades enfrentadas em torno de tal construção.

Na sétima seção, são tecidas as **Conclusões** sobre a pesquisa que buscou entender de que maneira o processo de construção coletiva do PPP teve implicações no cotidiano escolar ao interferir na rotina, nas estruturas administrativas, pedagógicas e políticas de uma escola que nasceu com a insígnia de ser um centro de referência em educação ambiental.

Mediante o exposto, segue-se para apresentar o caminho trilhado pela pesquisadora nas pesquisas com a questão ambiental, em seguida, para o levantamento teórico-bibliográfico que teve como intuito revisar conceitos, apontar as contribuições e os limites entre a relação à participação, PPP e educação ambiental. Espera-se contribuir academicamente com o proposto pelo programa de mestrado PPEB, bem como estar de acordo com os delineamentos da linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica para poder tornar público de forma contundente o conhecimento produzido pela pesquisa em educação.

2 A PESQUISADORA SEGUINDO AS TRILHAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A inserção da temática da EA no meu percurso formativo ocorreu inicialmente durante minha graduação em Geografia na Universidade Federal do Pará - UFPA. No trabalho de conclusão de curso, realizei uma pesquisa que relacionava educação ambiental em Unidades de Conservação (UC), analisando de que maneira as trilhas interpretativas poderiam servir de subsídio ao ensino formal em atividades extraclasse¹. Os resultados da pesquisa constataram que muitas vezes, as aulas ao ar livre, tornam-se aulas-passeio em unidades de preservação permanente, levando os educandos apenas a contemplarem a natureza, os pássaros, exemplares da flora ou lagos e rios existentes nestes parques, não fazendo uma crítica mais contundente aos problemas socioambientais que ocorrem tanto no interior como no entornos das UCs.

No curso de especialização², realizei uma pesquisa sobre as chamadas Salas Verdes³, onde foi elaborado um artigo que era requisito para finalização do curso. Neste estudo de caso, investiguei o “Projeto Sala Verde Ambiente Seguro” da Delegacia de Meio Ambiente da Polícia Civil do Estado do Pará (DEMA/PA)⁴, sendo que uma das ações de educação ambiental que

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Trilhas Interpretativas como subsídio à Educação Ambiental no Parque Estadual do Utinga”, Belém, 2008

² Curso de pós-graduação em Educação Ambiental e Uso de Recursos Hídricos – Faculdade FIBRA - 2014

³ O projeto Salas Verdes é coordenado pela Secretaria de Biodiversidade do Ministério do Meio Ambiente (SBIO/MMA) que consiste no incentivo à implantação de espaços socioambientais para atuarem como potenciais centros de informação e formação ambiental. Informação disponível em: www.salasverdes.mma.gov.br

⁴ A partir de janeiro de 2020 a DEMA, passou a ser chamada de Divisão Especializada em Meio Ambiente e Proteção Animal (DEMAPA), por meio de decreto estadual. Informação Disponível em: agenciapara.com.br. Acesso em: 11 abr. 2020.

este projeto realizava, era um ciclo de palestras⁵ com temas relacionados ao meio ambiente, direcionada aos cidadãos que haviam cometido algum tipo de crime ambiental, em desacordo com a legislação ambiental vigente no país⁶. A pesquisa diagnosticou que o projeto citado atuava mais na tentativa de levar a conscientização e sensibilização aos apenados da justiça, que em cumprimento a sua pena deveriam pagar uma multa ou fazer uma doação para uma Organização Não-Governamental (ONG), por exemplo, e submeter-se ao comparecimento no ciclo de palestras na DEMA.

Com o exposto, percebe-se que na graduação a pesquisa com educação ambiental foi realizada dentro de uma visão mais conservacionista de EA (LAYRARGUES; LIMA; 2014), por trabalhar com expressões como “*aula ao ar livre no parque ambiental*”, “*caminhada pelas trilhas*”, “*contemplar exemplares da flora e fauna, rios e lagos*”, “*sensibilizar quanto à proteção da natureza*”, entre outros.

Na especialização, a pesquisa com educação ambiental esteve mais no âmbito da legislação, no escopo do Direto, onde foram muito usados termos como “*crimes ambientais, infrações, cumprimento da pena pelos infratores*”, foram muito citados os órgãos que tem como função fazer cumprir a lei, tais como o Juizado Especial de Meio Ambiente, a Delegacia de Meio Ambiente e o projeto desenvolvido pela mesma, que visava conscientizar os cidadãos para uma mudança de comportamento no que diz respeito aos atos lesivos cometidos contra o meio ambiente, tudo muito ligado ainda a uma visão reducionista e conservacionista de educação ambiental.

Minha vivência como pesquisadora voluntária no GEPEDA⁷, aproximou-me ainda mais do debate da Educação Ambiental (EA), principalmente em sua vertente crítica, bem como das três macrotendências que disputam a hegemonia no campo da Educação Ambiental Brasileira, ou seja, as vertentes conservacionista, pragmática e a crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014). O GEPEDA também realiza debates sobre educação ambiental e unidades de conservação, discute o lugar da educação ambiental em instituições governamentais como a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA), Parque Estadual do Utinga (PEUt), entre outros.

⁵ O ciclo de palestra da DEMA fazia parte do projeto “Virando a Página”, que pretendia por meio da educação ambiental conscientizar os infratores ambientais sobre os crimes cometidos contra o meio ambiente.

⁶ A exemplo da Lei federal nº 9605 de 12 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências (planalto.gov.br) e da lei ambiental do Pará nº 5887 de 09 de março de 1995. Disponível em: semas.pa.gov.br.

⁷ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia

Como pesquisadora continuei minha formação acadêmica desenvolvendo pesquisas, pois mesmo num curso específico sobre a EA, como ocorreu na especialização, percebi que a discussão sobre educação ambiental não “tocava na ferida” do sistema de produção capitalista que se vivencia nos dias atuais, não se fazia um debate mais aprofundado sobre o excesso de produção e de consumo que levam a uma superexploração, tanto humana, quanto dos recursos naturais. Segui a trilha de pesquisas com educação ambiental⁸ até chegar a pós-graduação stricto sensu, onde se deu a aproximação com a temática da presente pesquisa.

Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), turma de 2019, obtivemos a oportunidade de continuar realizando pesquisas em educação ambiental, agora porém, pretendemos não continuar mais dentro de uma visão conservacionista de EA, mas nos apropriarmos de visão crítica, como a adquirida por meio das leituras e discussões no âmbito do GEPEDA.

O ingresso no curso de mestrado no PPEB, possibilitou viver a experiência de conseguir, por meio da pesquisa, avançar na difícil, árdua, porém prazerosa, continuação da vida acadêmica. Na presente pesquisa, o caminho que se pretende trilhar é o relação entre a EA crítica, sua interface com a participação e seus desdobramentos no processo de construção coletiva do PPP da escola.

Para entender tal correlação, realizou-se primeiramente, uma busca nos Grupos de Trabalhos da ANPED, com o objetivo de fazer uma revisão de produções acadêmicas em que a educação ambiental estivesse relacionada com a participação ou com a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como apresentado no tópico a seguir.

2.1 Os grupos de trabalho da ANPED, o que foi publicado sobre educação ambiental, participação e projeto político-pedagógico dos anos 2000 à 2019

Este tópico apresenta um levantamento bibliográfico realizado com base em informações disponíveis em meio eletrônico no *website* da Associação Nacional Pesquisa em Pós-Graduação em Educação (ANPED). A escolha pelo acervo digital ocorreu por que esta associação congrega pesquisas que são sistematizadas e publicadas anualmente em grupos de trabalhos específicos.

⁸ Em 2014, publicamos o artigo intitulado “Unidades de Conservação e Educação Ambiental: O Caso do Parque Estadual do Utingá”, Belém, Pará no 2º Seminário Nacional de Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (SNPD)/ XIV Simpósio de Geografia da UDESC, de autoria de José Bittencourt da Silva / Aquila Mescouto Miranda / Elisangela Castro Redig. O artigo está disponível em: snpd.ct.utfpr.edu.br

Os encontros da ANPED são realizados tanto em reuniões nacionais quanto regionais. As reuniões nacionais aconteciam anualmente desde 1978 até 2013 quando passaram a ocorrer a cada biênio em ano ímpar, isto para dar lugar aos encontros regionais, que passariam a ser realizados a cada biênio, em ano par, a partir de 2014, nas cinco regiões geográficas do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Com 38 reuniões nacionais em 42 anos de existência, a ANPED conta atualmente com 23 grupos de trabalhos discutindo educação e tornando público o tem sido pesquisado por milhares de educadores nos quatro cantos do país (informações disponíveis em anped.org.br).

Os Grupos de Trabalho (GT)⁹ da ANPED, reúnem pesquisadores de áreas do conhecimento especializadas, no intuito de aprofundar o debate sobre educação. Dos 23 GTs, foram selecionados apenas dois de interesse desta pesquisa: o GT 05, que trata da temática sobre “Estado e Política Educacional” e o GT 22, sobre “Educação Ambiental”, que só passou a existir em 2003.

Fazendo-se um recorte temporal dos anos 2000 (23^a edição) à 2019 (39^a edição), ocorreram 17 edições nacionais. Para selecionar apenas os trabalhos que estavam de acordo com o interesse da pesquisa, utilizou-se os critérios: 1- trabalhos que discutiam a temática do projeto político-pedagógico e participação; 2- educação ambiental e projeto político-pedagógico; 3 - “participação e educação ambiental”.

No período informado e de acordo com os critérios adotados, foram encontrados nas edições nacionais um total de 14 trabalhos, sendo 10 trabalhos no GT-5 e 04 no GT-22, tanto na categoria “trabalho” quanto na categoria “pôster”, verificou-se mais de 30 autores envolvidos, oriundos de 17 instituições de ensino superior de 4 das 5 regiões geográficas do país, com exceção da região Sul.

Como foi dito, aconteceram também encontros regionais da ANPED a cada biênio em ano par, em cada região do país, sendo que o primeiro foi em 2014 e o último aconteceu em 2018. Tomando-se por base apenas esta última edição, desconsiderando as duas primeiras reuniões, foram encontrados trabalhos sobre “projeto político-pedagógico e participação” ou que discutisse “participação e educação ambiental”, num total de 05 trabalhos, sendo 03 no GT-5 e 02 no GT-22.

⁹ Os GTs da ANPED são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzidos pelos pesquisadores da área da educação. São 23 GTs temáticos que buscam aprofundar o debate sobre as interfaces da educação e definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da associação. Disponível em: www.anped.gov.br/gruposdetrabalho.

Diante dos dezenove trabalhos selecionados, somando-se as edições nacionais e as regionais de 2018, foram construídos dois quadros na tentativa de melhor explicar estes resultados. O quadro 01 refere-se aos trabalhos selecionados, assim tem-se que:

Quadro 1- Relação dos trabalhos selecionados nos GT's da ANPED 2000-2019

ANO	TIPO	GT	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
2000	Pôster	05	O projeto político-pedagógico : reflexões sobre o estado do Amapá.	André Márcio Picanço Favacho (UNB)	Projeto político-pedagógico. Gestão escolar. Formação de professores.
2001	Trabalho	05	O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola e nas representações sociais dos conselheiros.	Luciana Rosa Marques (FACHO)	Projeto Político-Pedagógico. Autonomia. Representações sociais dos conselheiros.
2003	Trabalho	05	O projeto político-pedagógico e a gestão em escolas municipais paulistanas.	Ivanise Monfredini; Miguel Henrique Russo (UNINOVE)	Projeto político-pedagógico. Gestão Democrática. Autonomia. Qualidade.
2004	Pôster	05	As políticas de democratização da gestão das escolas públicas de Belém: eleições diretas, conselhos escolares, projeto político-pedagógico e hora pedagógica.	Therezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (UFPA)	Gestão Democrática. Conselhos escolares. Projeto político-pedagógico.
2007	Trabalho	22	Educação ambiental emancipatória na escola: participação e construção coletiva.	Simone Portugal; Wildson Luís Pereira dos Santos (UNB)	Educação Ambiental Emancipatória. Processos participativos. Oficina dos Sonhos.
2011	Trabalho	05	As interfaces da participação da família na gestão escolar.	Luciana Rosa Marques; Priscila Ximenes Souza do Nascimento (UFPE)	Participação. Família. Gestão Escolar. Cotidiano Escolar.
	Trabalho	22	Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em educação ambiental.	Aline Lima de Oliveira (UFRRJ)	Educação Ambiental Crítica. Participação. Prática política.
2012	Trabalho	05	Concepções de participação nas	Juciley Silva Evangelista Freire	Participação. Educação. Política educacional.

			políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos.	(UFT)	Participação como técnica de gestão.
	Trabalho	05	Gestão escolar no DF em 2011: uma análise da gestão compartilhada após 5 anos de sua vigência.	Carolina Soares Mendes (UnB)	Gestão Compartilhada. Conselho Escolar. Projeto político-pedagógico.
	Pôster	05	Ampliação do ensino fundamental de 9 anos: implicações a reelaboração do projeto político-pedagógico .	Kellcia Resende Souza (UFGD)	Ensino Fundamental de nove anos. Política Educacional. Projeto Político- Pedagógico.
	Trabalho	22	Discutindo a práxis participativa : concepções e contribuições à educação ambiental crítica da Baixada Fluminense.	Aline Lima de Oliveira (UFRRJ)	Educação Ambiental Crítica. Participação. Cidadania.
2015	Trabalho	05	Projeto político-pedagógico : questões sobre o planejamento na interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar.	Silvina Júlia Fernández (UFRJ)	Projeto político-pedagógico. Planejamento. Políticas públicas. Cotidiano escolar.
	Trabalho	22	Políticas educacionais e a participação em conselhos: um estudo de caso através da entrada do Sindicato Estadual dos profissionais de educação (SEPERJ) no grupo interdisciplinar de educação ambiental (GIEA/RJ).	Eduarda da Costa Pinto d'Ávila (UFRJ/CEFET/RJ)	Educação Ambiental. Política Pública. Estado. Sociedade Civil. Conselho.

2018	Trabalho	22	A educação ambiental em contextos escolares: uma análise da apropriação dos conceitos de participação e protagonismo.	Fernanda Antunes Spolaor; Angélica Cosenza (UFJF)	Educação Ambiental Crítica. Participação. Protagonismo.
	Trabalho	05	Gestão democrática da educação: participação e democracia: qual relação?	Nilson Francisco da Silva; Alessandra Domingos de Souza; Rosineia Piva Mancin (UFGD/UEMS)	Plano Nacional de Educação. Gestão Democrática da Educação. Participação.
	Trabalho	22	Educação ambiental e sua inserção no projeto político-pedagógico do curso de informática do IFRO.	Fernanda Coelzer Pereira; Valmir Francisco dos Santos; Clarides Henrich de Barba (UFRO)	Educação Ambiental. Currículo de Informática. Interdisciplinaridade.
	Trabalho	05	As contribuições da participação dos segmentos escolares na construção do projeto político-pedagógico para democratização da gestão nas escolas do Sistema Municipal de Ensino em Mossoró-RN.	Francisca de Fátima Araújo Oliveira; Maria Nilza Batista Luz (UERN)	Projeto Político-Pedagógico. Gestão Democrática. Participação.
	Trabalho	05	Processos de construção da democracia na escola: relações políticas e processos participativos .	Mayane Carvalho Lima; Rodrigo Pereira da Silva (UFBA)	Relações políticas. Processos Participativos. Gestão Democrática do Sistema de Ensino. Feira de Santana.
2019	Pôster	05	O projeto político-pedagógico como elemento da gestão escolar democrática.	Nonato Assis de Miranda (USCS)	Gestão escolar. Plano de gestão. Projeto Político-Pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos GTs ANPED

No Quadro 1 foram elencados todos os trabalhos e pôsteres encontrados de acordo com a temática do interesse da presente pesquisa, onde são informados ano/tipo/GT, os autores, as respectivas instituições de ensino de onde os mesmos são oriundos e as palavras-chaves. Ressaltando que estes termos contribuíram significativamente para a escolha dos textos, isto porque além do título, as palavras-chave se constituíram como um dos critérios para selecionar ou não um trabalho, além, obviamente da leitura do resumo dos mesmos.

A maior parte das produções encontradas foram no GT 05, tratavam na maioria delas sobre “PPP”, ficando a “Participação” em menor ocorrência. Quanto ao GT 22, todas as produções tratam da “Educação Ambiental” obviamente, sua relação com o PPP ou sua relação com a participação dos sujeitos no processo educacional. Neste caso a temática do PPP ficou em menor ocorrência.

O Quadro 2, a seguir, mostra os trabalhos que foram selecionados e analisados, ou seja, dos 19, foram analisados apenas 6, sendo 3 de cada GT. Estes contribuíram sobremaneira para a revisão da literatura como também para a coleta de dados. Esta seleção seguiu passos importantes: 1º- fez-se uma leitura básica de todos os textos elencados no Quadro 1, encontrados nos GT's; 2º- foram feitas anotações de autores palavras-chaves, principais referenciais teóricos utilizados e a metodologia apresentada; 3º- foram selecionados os textos cujas palavras “Projeto político-pedagógico, Educação Ambiental e Participação”, apareciam dentre as palavras-chave, isto porque não foram encontrados textos que tratassem da “participação na elaboração ou construção coletiva do PPP ou educação ambiental e PPP” como se pretendia encontrar. Foi dada maior atenção aos trabalhos mais recentes, embora tenham sido encontrados trabalhos desde o início dos anos 2000 como foi visto no referido quadro.

A intenção primeira ao se recorrer à base de dados de artigos publicados pela ANPED, foi verificar o que foi produzido nas últimas décadas sobre a elaboração do PPP, ou se já foram publicados trabalhos sobre a relação dos três termos na mesma pesquisa, o que não encontrado, este fato justifica a necessidade da pesquisa conforme o que foi proposto aqui. Porém, encontrou-se trabalhos que discutiam conceitos importantes, que relatavam experiências tanto de elaboração ou reestruturação do PPP, ou que descreviam práticas pedagógicas orientadas pelo PPP da escola, encontrou-se também projetos de EA construídos coletivamente e com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, o Quadro 2 destaca:

Quadro 2 - Trabalhos analisados nos GTs ANPED.

ANO	GT	AUTOR	TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE
2007	22	Simone Portugal; Wildson Luís Pereira dos Santos (UNB)	Educação ambiental emancipatória na escola: participação e construção coletiva.	Educação Ambiental Emancipatória. Processos participativos. Oficina dos Sonhos.
2011	22	Aline Lima de Oliveira (UFRRJ)	Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em educação ambiental.	Educação Ambiental Crítica. Participação. Prática política.
2015	05	Silvina Júlia Fernández (UFRJ)	Projeto político- pedagógico: questões sobre o planejamento na interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar.	Projeto político- pedagógico. Planejamento. Políticas públicas. Cotidiano escolar.
2018	22	Fernanda Antunes Spolaor; Angélica Cosenza (UFJF)	A educação ambiental em contextos escolares: uma análise da apropriação dos conceitos de participação e protagonismo.	Educação Ambiental Crítica. Participação. Protagonismo.
2018	05	Nilson Francisco da Silva; Alessandra Domingos de Souza; Rosineia Piva Mancin (UFGD/UEMS)	Gestão democrática da educação: participação e democracia: qual relação?	Plano Nacional de Educação. Gestão Democrática da Educação. Participação.
2019	05	Nonato Assis de Miranda (USCS)	O projeto político- pedagógico como elemento da gestão escolar democrática.	Gestão escolar. Plano de gestão. Projeto Político- Pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos GTs ANPED.

No que se refere ao Quadro 2, pode-se observar que os títulos dos trabalhos demonstram fazer uma discussão sobre a gestão escolar democrática, sua relação com a participação, bem como a participação em projetos de EA crítica e emancipatória. A seguir é feita uma exposição destes trabalhos a fim de analisar como os mesmos podem contribuir com a presente pesquisa.

2.2 Os trabalhos analisados nos GTS ANPED: a relação entre educação ambiental, participação e projeto político pedagógico

Iniciou-se a revisão da literatura pelo trabalho de Silvina Fernández (2015) que em sua pesquisa fez uma relação entre PPP e o planejamento escolar, discutindo como as políticas públicas em educação interferem no cotidiano escolar. Para isto a autora recorreu a LDB/96, especialmente ao artigo 14 que trata da participação dos “profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, o problema é que, passados tantos anos da promulgação da LDB, a concretização deste princípio na prática, esbarra em muitas dificuldades no cotidiano escolar, por exemplo, quando os atores são perguntados sobre os PPPs de suas escolas, as desculpas são sempre muito parecidas como “está em construção” ou “não temos tempo pra fazê-lo”. Diante disto, a autora questiona, como garantir nas escolas o princípio da gestão democrática através de um planejamento efetivamente participativo, mas que também garanta, sem distinção o direito a educação de qualidade para todos?

Mediante o questionamento feito, a autora vai encadear o texto primeiro buscando entender como os diversos modelos de democracia e de gestão democrática do ensino público implementado no Brasil afetaram o planejamento escolar. Para isto descreve alguns modelos de projetos já utilizados em diferentes regiões do país, como o proposto por Paulo Freire na “Escola Pública Popular” em São Paulo, que inspirou o projeto proposto por Moacir Gadotti da “Escola Cidadã” no Paraná. Em seguida, a autora analisa diferentes propostas de PPP, a fim de discutir o sentido do termo “político” e depois as características do termo “pedagógico” quando se trata de um PPP, especialmente quando seus elaboradores acabam por provocar, mesmo sem intenção, um deslocamento de sentido, de projeto para o plano, ou de plano para o projeto.

Fernández (2015) mostra que a literatura tende a entender o PPP como um facilitador do debate entre os diferentes sujeitos da educação escolar, buscando a democratização da educação através da sua participação na definição das propostas pedagógicas, sua implementação e avaliação. Para embasar esta afirmação, cita autores como Gadotti, Veiga, Bordignon, Gracindo e Padilha (*apud* FERNÁNDEZ, 2015, p. 3). Segundo a autora, a literatura citada é relevante pois tornou-se referência de ação pedagógica e administrativa, inclusive, a

partir desta, o termo “político” passou a ser mais explorado, pois na LDB aparece o termo “projeto pedagógico da escola”, mas na legislação subsequente já se falava em “projeto político-pedagógico” como no PNE¹⁰ 2001-2010, exemplifica a autora, que explica também, que a ideia de ‘projeto pedagógico’ começou na educação superior em 1980, nas Secretarias de Educação Superior (SES), depois chegou na educação básica, até aparecer na Lei em 1996.

Outro exemplo dado pela autora, é que em 1990, Moacir Gadotti já enfatizava a necessidade das escolas elaborarem seus ‘projetos políticos-pedagógicos’ na proposta “Construindo a Escola Cidadã” no Paraná (1991-1994). O conceito de Escola Cidadã no qual Gadotti se inspirou surgiu quando Paulo Freire foi secretário municipal de educação (1989-1994) em São Paulo, a partir do projeto da Escola Pública Popular. Na proposta da Escola Cidadã, a autonomia da escola para elaborar o PPP não é absoluta, mas parte de um movimento de concentração da política municipal, através de diversas instâncias organizadas de participação num movimento ascendente-descendente consolidada mais tarde na proposta paranaense. Porém, a dinâmica desta proposta esbarrou em certas dificuldades como até mesmo com informações insuficientes no documento “Construindo a Escola Cidadã”, falta de orientação e condução da proposta pela Secretaria Municipal de Educação do Paraná, que fez com que as escolas ficassem sem orientação técnica e política.

Neste contexto, a secretaria apelou para um modelo de gestão para resolver a demanda que foi o modelo de planejamento normativo, que segundo a crítica feita por Matus (1989, *apud* FERNÁNDEZ, 2015) é um planejamento sobre e para os outros, mas não com os outros, portanto, é modelo centralizador, autoritário e excludente, pois as decisões são tomadas de cima para baixo negando aos sujeitos a cidadania e o direito de participar do espaço público, em especial, as escolas daquele estado.

Muitos PPPs são produzidos anualmente no Brasil, orientados por políticas públicas e pela legislação existente no sistema de ensino, seja federal, estadual ou municipal, porém dos muitos PPPs produzidos, grande parte foram afetados pelo que a autora vai chamar de deslocamento de sentido, ou seja, ou se faz apenas o plano diretor da escola contendo as metas, os objetivos e procedimentos e a isto chama-se de PPP, ou a escola elabora apenas um projeto, descrevendo a escola, seus valores, parcerias, uso dos espaços da escola e os problemas enfrentados pela mesma, daí, dar-se um título para o projeto, geralmente genérico, como “por uma escola sustentável”, por exemplo.

¹⁰ Plano Nacional de Educação.

A crítica da autora neste sentido é que os PPPs que são elaborados só com as características acima ou se tornam ineficazes ou são difíceis de se concretizarem no cotidiano escolar. Quando o PPP de uma escola se propõe a realizar um projeto sobre uma temática específica (escola sustentável, circo, datas comemorativas), obviamente esse PPP não é efetivo para orientar o currículo, nem organizar a escola, nem vai dialogar com a gestão central (sistemas), o problema é que esses temas escolhidos de forma aleatória não vão resolver problemas importantes como a repetência, a evasão, a distorção idade-ano, entre outros, nem vão afetar questões didático-pedagógicas, curriculares, organizacionais e sócio-comunitárias.

A autora defende que para elaborar um PPP realmente eficaz a escola deve reconhecer, primeiro, que está dentro de um sistema educacional,

Considerando, então, que o político, no projeto pedagógico, se encontra nas formas de interseção, em cada escola, das políticas públicas municipais/estaduais e nacionais com a participação popular e a capacidade técnico-pedagógica de cada equipe para concertar tanto as demandas do sistema quanto as necessidades locais. (FERNÁNDEZ, 2015, p. 7).

E em segundo lugar, o PPP deve tratar os reais problemas e dificuldades da escola para enfrentá-los e não ficar vagando em projetos distantes da realidade local, para isto, a escola deve

Partir da identificação e da busca de soluções coletivas para os problemas técnica e politicamente mais relevantes de cada escola pode permitir um processo de planejamento mais efetivo, em função de buscar alternativas viáveis aos problemas apontados. Planejamento que permita, inclusive, escolher se e como articular no seu plano de ação de forma estratégica, não só diversos projetos didáticos, mas também outros tipos de planos e projetos específicos que são oferecidos pela gestão central e/ou outras organizações sociais às escolas. (FERNÁNDEZ, 2015, p. 15).

Quando a escola não leva em consideração seus atores, não ouve a comunidade, é porque não está fazendo um planejamento com os outros, mas para os outros. Quando todos os atores são convocados e são ouvidos na elaboração do PPP fica mais fácil que todos assumam um compromisso real de ação, pois não se trata apenas de democratizar as formas de governo institucional, como vem sendo a “incorporação dos conselhos nas diversas instâncias da gestão escolar, mas também – e, sobretudo – de garantir meios e condições de aprendizagem a todos(as) os/as estudantes que frequentam as escolas” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 16).

A autora explica que se até o período de redemocratização política no Brasil, o foco do planejamento estava em agentes do governo, principalmente, o nacional, após a redemocratização do país passou-se a priorizar a articulação com a sociedade civil, numa

tentativa de resolução do binômio autoritarismo-centralização para democracia-descentralização, ou seja,

supunha-se sair de um modelo tecnicista para uma dimensão mais política e participativa, supunha-se que a participação local geraria maior agilidade e transparência na prestação dos serviços públicos e favoreceria o envolvimento direto do poder local na captação de demandas, no controle dos gastos e na inspeção do cumprimento das metas, também participando na definição das finalidades e das formas da educação mais amplas, vinculando os processos de planejamento local com os processos de definição das políticas municipais, estaduais e nacional. (FERNÁNDEZ, 2015, p. 2).

As políticas públicas em educação no Brasil, são materializadas em planos e propostas como o PNE, que nascem sob a orientação de serem discutidos de forma articulada entre órgãos do governo e a sociedade civil, o que vai afetar diretamente o planejamento e a gestão escolar que além de se adaptar a essas novas exigências legais, também precisam olhar para sua própria realidade para poder traçar seus próprios objetivos. No caso do PPP, a escola é orientada a fazê-lo tanto por um arcabouço legal, como também é dada a esfera local a possibilidade de discutir de forma participativa.

Sobre o conceito de participação, Nilson Silva *et al.* (2018), fizeram em sua pesquisa uma importante discussão sobre este conceito, pois consideram um dos alicerces para efetivação da gestão democrática na escola. Explicam que a participação é primeiro uma forma de aprendizado para todos os envolvidos, isto porque é um princípio orientador que precisa ser aprendido e apreendido por quem faz a história que são os sujeitos. A participação é um conceito que é construído historicamente por meio de relações sociais. Na gestão democrática é primordial que haja a participação de todos os envolvidos para que a comunidade faça parte da decisão e não seja chamada apenas para ser comunicada das decisões já tomadas.

Os autores buscaram discutir o conceito de participação por meio de autores como Aranda, Penna e Bello, e Vitor Paro (apud SILVA *et al.* 2018), chegando ao consenso que a participação é um dos pilares necessários para que a gestão democrática da educação se sustente em uma concepção de democracia de caráter emancipatório, crítico e dialógico. Outro ponto de apoio dos autores foi a CF/88, segundo os mesmos, desde sua promulgação, o conceito de participação já foi tema de muitos estudos, pois ele é um princípio básico para a manutenção da gestão democrática fundamentada na democracia representativa e participativa.

Baseados em Aranda (2014, apud SILVA *et al.* 2018, p. 266), os autores extraíram o entendimento de que participação é “um princípio democrático primordial, um preceito legal, uma categoria histórica que se constrói nas relações sociais e, em específico, na área educacional é um tema presente na intrincada relação entre a gestão da educação, o Estado e a

sociedade, categorias que alicerçam a política educacional brasileira”, portanto a participação deve fazer parte da conjuntura da escola atual porque ela é a essência da escola democrática, onde todos os segmentos podem se fazer atuantes para alcançar uma escola de qualidade.

Em comum acordo com o entendimento de Vitor Paro (1991, apud SILVA *et al.* 2018), os autores explicaram que a participação é sinônimo de “partilha de poder”, pois segundo o autor supracitado, a participação na gestão democrática prevê que a comunidade faça parte tanto da decisão quanto da execução das propostas, ou seja, que os envolvidos não sejam meros coadjuvantes, que são chamados apenas para referendar decisões já tomadas de cima para baixo. Portanto, para existir gestão democrática é preciso haver participação, pois ela se torna eficaz onde há partilha de poder.

É interessante destacar na pesquisa de Silva *et al.* (2018) que não se pode falar de participação sem falar da luta das classes trabalhadoras dentro do sistema capitalista. A questão é que nos processos de decisão coletiva, a participação das classes trabalhadoras é crucial, estas precisam tomar consciência que podem lutar contra as estruturas hegemônicas, pois o capitalismo em meio as crises se reinventa sempre em busca do lucro.

A sociedade capitalista trabalha nos moldes da gestão empresarial, mas para a educação o ideal seria que a classe trabalhadora participasse efetivamente fazendo jus ao princípio da gestão democrática expresso na Constituição Federal de 1988, cuja finalidade é incentivar a participação popular. A classe trabalhadora precisaria lutar, participar com qualidade social, que prima pelo ser humano e não somente pelo mercado de trabalho.

Outro ponto interessante no trabalho de Silva *et al.* (2018) é o destaque dado a legislação sobre participação e gestão democrática no Brasil, tais com a CF 88, a LDB 96 artigo 14, e o PNE 2014-2024, Meta 19. Os autores explicam que embora haja uma considerável legislação no país sobre gestão democrática, não significa que a participação vai ser posta em prática somente porque a legislação orienta, pois se fosse desta forma, correria-se o risco de não se ter compromisso com a educação de qualidade para todos, nem com a justiça social, nem com a cidadania.

Voltando ao caso do PPP, muitas escolas pelo país têm se esforçado para encontrar um meio de incluir a comunidade em seus processos decisórios. É o que discute Nonato Miranda (2019) em sua pesquisa que objetivou analisar se o Plano de Gestão e o PPP de cinco escolas paulistas foram construídos de fato em bases democráticas e participativas. Para tanto, o autor discute outro conceito importante além da participação que é a gestão escolar participativa. Pois o autor enfatiza que a escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção da qualidade para todos.

O autor discute a gestão escolar como uma superação do enfoque limitado da administração escolar, haja visto que os problemas educacionais são complexos e exigem uma visão mais abrangente, global, com ação articulada, dinâmica e participativa. O PPP surge então como um instrumento da organização escolar que deve ser elaborado levando em consideração tanto o já instituído na escola como a legislação, o currículo, o conteúdo, etc, como o que é insituante, ou seja, objetivos, valores, hábitos, o modo de vida dos usuários, etc.

Além de elaborar o PPP, que não é tarefa fácil, é preciso também implementá-lo e avaliá-lo. Além do que a escola tem outros documentos que são orientadores das práticas administrativas e pedagógicas como é o caso do Plano de Gestão, que no caso de São Paulo, seria o documento que traçaria o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica, explica o autor.

O Plano de Gestão e o PPP, foram objeto da atenção do autor que concluiu em sua pesquisa que ambos os documentos das escolas pesquisadas, aparentemente, foram construídos com a participação de diferentes atores da comunidade escolar, porém, analisando os documentos de forma mais sucinta, observou-se que os mesmos não possuem informações mais precisas para que se possa fazer essa afirmação com maior certeza. Por isso, concluiu que embora se tenham pistas de que esses documentos foram construídos em bases democráticas essas pistas são muito frágeis dada a ausência da clareza da participação coletiva na construção e que a gestão democrática na escola pública paulistana é um processo não consolidado plenamente em detrimento de uma participação efetivamente democrática.

Essa relação entre participação e construção coletiva do PPP pôde ser observada na pesquisa de Simone Portugal e Wildson dos Santos (2007), mas neste caso o foco não é o PPP, mas a educação ambiental (EA) emancipatória, onde os pesquisadores analisaram a inserção da EA em uma escola no Distrito Federal (DF), através do estímulo e desenvolvimento de ações coletivas que foram adotadas por todos os membros da comunidade escolar.

A EA brasileira tem propostas derivadas de diferentes concepções, uma dessas vertentes consiste em trabalhar a EA em uma perspectiva emancipatória, centrada no engajamento individual e coletivo, no respeito a diversidade de saberes e práticas, no cuidado afetivo com o meio ambiente em todas as suas dimensões. Por isto, os autores objetivaram analisar a inserção da EA por meio de um projeto que foi construído coletivamente denominado “Oficina de Futuro” (OF). Este foi criado pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania de São Paulo, cuja técnica tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de processos participativos, foi divulgado por meio do Ministério da Educação (MEC), em 2004.

Devido ao aumento da degradação ambiental juntamente com o aumento da pobreza e exclusão social, que torna comprometida a manutenção da vida em escala global, torna-se cada vez mais urgente que ações educativas contribuam com reversão desse quadro, para tanto é necessário um processo educativo comprometido com os sujeitos alvo da transformação socioambiental, pois

Uma educação comprometida com a sustentabilidade demanda a reflexão aprofundada acerca do papel da escola enquanto instrumento de intervenção e de transformação socioambiental. Dentro dessa reflexão é essencial que a EA esteja inserida e sintonizada com a organização do trabalho pedagógico, compreendida em suas interfaces como o PPP da escola, por exemplo. (FREITAS, 2005 *apud* PORTUGAL; SANTOS, 2007).

A EA crítica e emancipatória é aquela que se contrapõe a um modelo de sociedade pautada na busca incessante pelo lucro, por isso representa a contraposição ao modelo fragmentado e dominante da sociedade capitalista, ao cientificismo cartesiano, que separa sociedade/natureza. As principais referências citadas são Carvalho, Layrargues, Guimarães, Sorrentino (*apud* PORTUGAL e SANTOS, 2007), entre outros. A educação emancipatória, que tem na transformação social e no compromisso com a vida alguns de seus pressupostos, prima por espaços onde haja um processo educativo voltado para a intervenção da realidade, para o exercício na prática tanto das discussões quanto da resolução para enfrentar a crise socioambiental vivenciada atualmente.

Um desses espaços foi proporcionado pela “Oficina de Futuro” que é uma técnica metodológica que consiste em desenvolver processos participativos utilizada para contribuir entre outros objetivos, com a Agenda 21 na escola, mas também pode ser desenvolvida com qualquer outro processo coletivo. No caso, a pesquisa feita pelos autores, foi realizada numa escola pública que utilizou a OF como forma de intervenção educacional desenvolvida no período de 2004 a 2006, em Brasília-DF, a referida intervenção teve por objetivo contribuir para a incorporação da EA na escola transformando aquela realidade.

Depois que a autora explica como se deu a metodologia da pesquisa, passa a descrever os resultados obtidos, ressaltando que todo o conteúdo da OF serviu de base para construir a Agenda 21 da escola como também serviu para a reformulação da proposta pedagógica da escola até 2005, que culminou com a elaboração do PPP em 2006. A OF começou com uma “árvore dos sonhos” onde foi respondida a pergunta “que escola queremos?”, em seguida foram discutidas as “pedras no caminho” ou seja, as dificuldades enfrentadas para se ter uma escola de qualidade, e em terceiro, as “propostas de enfrentamento”, ou seja, o fazer pedagógico

comprometido. A OF começou com a participação dos professores apenas, expandiu-se para alunos, funcionários e a comunidade.

A OF inicia-se com os sonhos de cada um, com realidades que podem ser transformadas, demonstrando que propostas nascidas do processo participativo vivenciado, não se limitam apenas a questões de ordem organizacional e estrutural, mas representam também a importância e necessidade de se dar “voz aos pais, alunos, servidores, além dos professores e especialistas em educação, propiciando o envolvimento e a participação de todos no delineamento de ações para a melhoria do ambiente que compartilham”, explicam os autores Portugal e Santos (2007, p 13). De uma oficina pedagógica de cunho ambiental, os resultados contribuíram para a elaboração do PPP da escola que foi viabilizado pela participação de todos os envolvidos e o compromisso com a proposta pedagógica da escola.

A pesquisa desenvolvida por Aline Oliveira (2011), discute as contribuições da participação à práxis política e emancipatória em EA, que objetivou discutir a importância de práticas participativas, cujas posturas contra hegemônicas, são capazes de potencializar a perspectiva crítica do processo formativo em Educação Ambiental. Quando a EA é discutida a partir de uma perspectiva crítica e se faz uma reflexão sobre suas práticas, sobre o exercício da cidadania e a gestão democrática, neste sentido, é então oportuno discutir sobre participação.

Oliveira (2011) parte do entendimento que, embora a EA tenha tido uma maior difusão nas últimas décadas dentro do processo educacional, essa prática educativa ainda encontra-se fragilizada (*apud* Guimarães, 2004), isto porque, muitas vezes ela é trabalhada de forma fragmentada, com a dimensão política ausente, descontextualizada, comportamentalista, ou seja, são práticas conservadoras de EA. Para tanto, é preciso superar estas características por meio do que propõe a EA Crítica, que possui como um dos seus princípios a práxis participativa, pois esta é considerada uma educação política e de caráter crítico e transformadora da realidade que historicamente se coloca em uma grave crise socioambiental, explica a autora.

A autora posiciona-se contrária as chamadas práticas participativas cooptadas, ou seja, aquelas práticas que se configuram na perspectiva hegemônica, são as que reforçam as ações individuais em detrimento das coletivas, isto porque a participação cooptada funciona como a soma de cada um fazendo a sua parte, tais práticas impossibilitam o protagonismo em ações que poderiam contribuir para a cidadania e a justiça social, pois são ações isoladas.

De acordo com Oliveira (2011), muitos autores têm empenhado esforços teóricos para ressignificar a EA como crítica, ou seja aquela que se propõe fundamentalmente a compreender as especificidades dos grupos sociais em seus embates. Guimarães (2004 *apud* OLIVEIRA, 2011) defende a EA crítica por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que

seja capaz de contribuir com a transformação da realidade. Loureiro (2010 apud OLIVEIRA, 2011) por sua vez, tenta evidenciar o caráter político e social da EA, em três dimensões: crítica, emancipatória e transformadora. A autora entende a EA crítica e contra hegemônica a partir de Guimarães e também concorda com Loureiro ao entender a EA em seu sentido amplo, por isso utiliza em todo o seu texto, o termo Educação Ambiental Crítica, como forma de expressar uma perspectiva de Educação que incorpora os sujeitos sociais e permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada, em seu sentido amplo, portanto, crítica, emancipatória e transformadora.

O trabalho de Oliveira (2011) tem a contribuição do referencial baseado na Teoria Crítica, com forte influência teórico-prática no pensamento marxista, ou seja, no materialismo histórico dialético. O método dialético busca a construção de uma visão integradora de ciência e filosofia, informando uma atuação transformadora das relações sociais. A Teoria Crítica consolida-se na Escola de Frankfurt, na Alemanha. Em termos históricos a expressão foi formulada por Max Horkheimer, que presidiu por quase três décadas a Escola de Frankfurt, ao publicar o conhecido texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, no ano de 1937, analisa.

Uma outra contribuição teórica é retirada do Pensamento Complexo e Paradigma da Disjunção de Edgar Morin (1999 apud OLIVEIRA 2011). Para este autor, a complexidade é mais que um conceito, é uma forma de enxergar a realidade, o problema é que dado ao conhecimento incompleto que se tem da realidade é comum que se conheça apenas uma parte da realidade, mas é compreendendo o todo que se incorpora as partes e vice-versa.

Outra contribuição interessante no trabalho de Oliveira (2011), é que a autora sempre retoma o pensamento de Paulo Freire no que se refere a Pedagogia Libertadora por ele defendida. A especificidade da pedagogia freireana é explicada como um dos instrumentos fundamentais no processo de conscientização, que é um processo de transformação do modo de pensar e agir em que a ação individual e coletiva se imbricam em uma nova forma de ser e estar no mundo (FREIRE, 2009 apud OLIVEIRA, 2011), onde os excluídos historicamente se organizam e se engajam na luta para modificar essa história, partindo da compreensão crítica dos fatos e na utopia de que mudar a realidade, embora seja difícil, é também possível. Quando se fala em educação é sempre bom ressaltar que para Freire (2009 apud OLIVEIRA, 2011) “educar” significa “emancipar”, é exercer ativamente a cidadania, é construir o diálogo que pode se concretizar na libertação das condições de opressão, formas educativas conservadoras chamadas por ele de educação bancária, para o autor, a emancipação é a contraposição a essas práticas educativas que se esgotam ao repassar conteúdos vazios de sentidos e fora de contexto.

Em relação a participação, Oliveira (2011) analisa que a luz da EA crítica torna-se importante refletir sobre práticas políticas de exercício da cidadania e de gestão democrática, surgindo assim uma oportunidade para se discutir sobre um conceito que ela considera muito falado mas pouco praticado. Por isso optou por concordar com Loureiro (2004, apud OLIVEIRA 2011, p. 7) quando afirma que “participar significa compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade de decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, e de nos realizarmos em comunhão”.

A participação vai além de ser chamado para discutir problemas locais restritos ou isolados, como seca numa região e desmatamento em outra, implica na mudança de consciência, na reflexão, em abrir caminhos para transformação das relações dentro do sistema hegemônico que é o capitalista, que afeta as condições de vida humana, da sociedade e da natureza, pela exploração e exclusão. Por isso, a autora conclui que é preciso ampliar a participação popular como condição fundamental para ultrapassar o elitismo do estado capitalista, pressionando para que o Estado se volte aos interesses coletivos. O ato de educar, como defendido pela pedagogia freiriana, torna-se essencialmente um ato político. Assim, acreditamos que via educação, conscientização e participação popular poderão ser construídos caminhos para a transformação das relações hegemônicas pautadas no modo de produção capitalista.

Outro importante trabalho foi realizado por Fernanda Spolaor e Angélica Cosenza (2018), que investigaram saberes e fazeres relacionados a dois projetos de EA em duas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais em 2015. Objetivaram compreender em que medida a relação escola-comunidade foi otimizada tendo em vista a apropriação dos conceitos participação e protagonismo no desenvolvimento de práticas pedagógicas de EA. Os resultados trouxeram à tona relações esvaziadas de sentido socioambiental entre escola-comunidade uma vez que as práticas pedagógicas propostas se sustentaram em preceitos político-econômicos neoliberais atrelados a noção capitalista de mercado. As autoras compreendem a EA a partir de uma perspectiva crítico transformadora, fundamentada em um viés contra hegemônico em relação a EA dita conservadora. Assim, reconheceram a importância das escolas ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no sentido de buscar meios de intervenção sócio educacional através da participação e do protagonismo da comunidade escolar.

As autoras explicam que em meio aos discursos em defesa do meio ambiente existem atores sociais diversos, em espaços diferentes com interesses variados, daí surgem conflitos e antagonismos dadas as diferentes opiniões e intencionalidades que vão gerar determinados

enfrentamentos. Assim surgem variadas epistemologias no campo social da EA que vão ter desdobramentos na práxis ambiental que se pretende desenvolver. De acordo com Freire (2009) e Correia e Bonfim (2008) (apud SPOLAOR e COZENZA, 2018) a práxis é entendida como um fazer pedagógico, uma ação-reflexão onde a teoria e a prática se unem sempre permeada pelo diálogo e pela relação horizontal entre os envolvidos.

Nos contextos escolares, faz-se necessário romper com práticas participativas cooptadas, ou seja, aquelas que aparentam serem coletivas mas na verdade não houve participação de fato, explicam as autoras. Para isso, fazem a diferenciação entre processos participativos e momentos participativos. O primeiro refere-se a construção que é feita cotidianamente e são resultados da interação entre protagonistas. Já o segundo, estes resultam de um espaço temporal determinado e concedido, que pode servir apenas para consultar e recolher opiniões e sugestões de propostas. Muitos educadores ao caírem nessa falsa premissa de participação acabam por escamotear o verdadeiro sentido da participação e reforçando a lógica da visão hegemônica mesmo que tenham uma visão crítica.

No caso das escolas pesquisadas, as autoras identificaram que embora o conceito participação tenha sido mencionado diversas vezes em um dos projetos pesquisados, foi possível observar nele a presença de processos participativos que utilizaram o sentido do termo “como um ato integrador que contempla uma ação política em conjunto”, enquanto no projeto da outra escola, ficou nítido que se fez um reducionismo do termo configurado em momentos participativos.

Para as autoras, a participação é permeada por diferentes significados. O sentido desta palavra para o Banco Mundial (BM) provavelmente não é o mesmo para o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Com base neste exemplo, Loureiro (2012 apud SPOLAOR e COSENZA, 2018) explica que a participação, semelhantemente a questão da sustentabilidade, tornou-se tão consensual que ela acaba perdendo sua capacidade explicativa e que politicamente acaba perdendo sua força transformadora. Enquanto que o BM visa o indivíduo com sua capacidade racional, privilegiando a esfera privada, o MST por outro lado, aposta na produção coletiva, na organização popular e no fortalecimento dos movimentos sociais. Nos contextos escolares, o problema é que muitas vezes a participação acaba sendo usada nos projetos pedagógicos num sentido capitalista de mercado, onde as relações políticos-privadas são os mecanismos de sustentação desses projetos, portanto eles tem um viés político-econômico neoliberal.

As autoras constataram que a sobreposição de relações público-privado que se efetivam mediante mecanismos de sustentação fundamentados em preceitos político-econômicos

neoliberais atrelados à noção capitalista de mercado tornaram-se evidentes quando da utilização do conceito participação extraídos dos dois projetos analisados. Estes projetos foram pautados nas premissas da “Agenda 21” e da “Com-Vida”. A Agenda 21 consiste em um programa que marca os compromissos da humanidade com o século XXI assumidos pelos países participantes da Conferência Rio-92, propõe uma parceria entre governo e sociedade para proteção da natureza, entre outros. A Com-Vida é fruto da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), e Ministério do Meio Ambiente (MMA), desde 2003.

A Com-Vida objetiva a potencialização de ações de EA, por meio da criação e manutenção de um espaço considerado oficialmente democrático e participativo, “ao incentivar e viabilizar o envolvimento de pessoas físicas, jurídicas, órgãos públicos institucionais e/ou organizações não governamentais na implementação de ações de EA pelas e nas escolas” (SPOLAOR e COSENZA, 2018, p. 3). Acontece que, no cenário político brasileiro, as ações propostas pela Agenda 21, dentre elas a Com-Vida, foram implementadas em meio a um discurso governamental que instituiu o modelo de estado gerencial e propiciou a emergência de reformas neoliberais, legitimando o crescimento econômico a partir da liberalização do mercado e da redução da atuação estatal via parcerias público-privadas, explicam as autoras.

Tanto a Com-Vida quanto a Agenda 21, das escolas analisadas acabam não sendo espaços fomentadores do “protagonismo juvenil escolar” como pretendem esses projetos, pois ao se alinharem a parcerias que atendem aos interesses da capitalismo, esses projetos acabam não discutindo as contradições, desigualdades, opressões e injustiças. O protagonismo juvenil consiste em um termo que foi apropriado por diversos segmentos societários do 3º setor da economia, por instituições com a Fundação Odebrecht e o Instituto Ayrton Senna, exemplificam as autoras. O termo pode ser compreendido a luz de processos participativos, empreendidos de forma autêntica em contextos sociais por iniciativas e lideranças juvenis, que transformam papéis coadjuvantes em atuações dinamizadoras de ações coletivas e colaborativas em prol da comunidade local.

Um dos projetos analisados mencionava os “Círculos de Aprendizagem e Cultura”, então as autoras compreenderam como um dos resultados da pesquisa que estes seriam uma apropriação do pensamento de Paulo Freire, os “Círculos de Cultura” podem ser considerados práticas pedagógicas com indícios protagonistas capazes de viabilizarem proficuidade contra-hegemônica nos espaços escolares, diferindo das apropriações empresariais supracitadas. À medida que os Círculos de Cultura se distanciam dos modelos educativos dominantes que impedem mudanças sociais e valorizam o convívio de diferentes subjetividades, pressupõem

uma vivência coletiva e participativa mediada pelo diálogo que se fundamenta na teoria crítica da educação.

Spolaor e Cosenza (2018) defendem que as práticas pedagógicas não devem atender aos interesses da classe dominante, pois é preciso romper com a lógica da opressão. Defendem também que é necessário emergir uma postura de ação-reflexão construída a partir de dinâmicas interacionistas, cooperativas, democráticas, que formem sujeitos críticos, comprometidos com o diálogo que pensam e agem no mundo com atitudes contrárias ao poder hegemônico.

Até aqui foram feitas as exposições sobre os 06 trabalhos selecionados nos GTs da ANPED, entre os anos de 2000 e 2019, esses trabalhos em geral tratam de EA e participação ou EA e PPP, produzidos por diferentes autores, nas cinco regiões do Brasil. Relatam experiências na elaboração o PPP, ou defendem que a EA crítica ou emancipatória é a que mais se coaduna com a gestão escolar democrática e participativa visando a transformação social.

Os trabalhos apresentados trouxeram grande contribuição teórica, ao discutir conceitos importantes e fazer relatos de experiências, porém verificou-se que nenhum deles faz uma relação direta entre EA, a participação e PPP no mesmo lócus, como pretende-se fazer aqui. Neste sentido, considera-se relevante realizar uma pesquisa cujo desafio seja tal relação, especificamente, analisar o lugar da educação ambiental e a participação na elaboração do PPP da Escola Bosque na região insular de Belém do Pará, levando em consideração que as pesquisa já realizadas não respondem as indagações feitas na introdução, as quais pretende-se responder ao longo desta pesquisa.

Diante do exposto nesta seção, percebeu-se nos trabalhos pesquisados que a educação ambiental pode ter diferentes nomenclaturas a ela associada. A EA pode ser emancipatória (PORTUGAL e SANTOS, 2007), crítica (OLIVEIRA, 2011) ou transformadora (SPOLAOR e COSENZA, 2018). Com estas diferentes denominações sob o guarda-chuva da EA (CARVALHO, 2007), foi imprescindível investigar o histórico da EA, mesmo que resumidamente, para melhor entendimento de como surgiu o termo e as diferentes concepções a cerca desse processo educativo.

Na seção seguinte, além de um breve histórico sobre a EA, com foco nos grandes eventos sobre a temática ambiental a partir da segunda metade do século XX, apresenta-se também uma discussão sobre as identidades da EA brasileira e sobre as macrotendências político-pedagógicas que disputam a hegemonia dentro do campo ambiental no Brasil.

3 ASPECTOS CONCEITUAIS E CORRELACIONAIS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PARTICIPAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Como foi visto na seção anterior, a EA na atualidade pode ser trabalhada a partir de diferentes concepções que permeiam as práticas dos educadores em geral, para tanto, neste tópico será feito primeiramente, um breve histórico da EA, com ênfase nos eventos internacionais de onde surgiram documentos que conceituam, caracterizam, definem objetivos e princípios para prática da educação ambiental, bem como os desdobramentos destes eventos no Brasil no que diz respeito às políticas públicas implementadas no país em relação ao meio ambiente.

A década de 1960 foi marcada por importantes manifestações em favor do meio ambiente e foi também um período de grandes publicações que indicavam que uma crise ambiental estava sendo vivenciada, como é o caso do livro “Primavera Silenciosa” publicado pela jornalista norte-americana Raquel Carson, em 1962 (BRASIL, 1998, p. 26). Para Dias (2004), o livro foi uma espécie de “sinal de alerta” sobre o que desenvolvimento econômico adotado até então, tinha provocado à natureza, como a morte dos rios que viraram canais de lodo, ar envenenado pela poluição, solos contaminados por biocidas e a devastação generalizada que configuravam uma “crise ambiental sem precedentes” (DIAS, 2004, p. 73 - 74).

Primavera Silenciosa, foi também um “trabalho-denúncia” que contribuiu para que a temática ambiental passasse a fazer parte das inquietações internacionais (DIAS, 2004, p. 74), isto porque ele reunia uma série de narrativas sobre as desgraças ambientais que estavam ocorrendo em várias partes do mundo (DIAS, 2004, p.73). A jornalista descreveu a forma predatória de atuação dos setores produtivos e as tragédias que estavam acontecendo naquele período, por exemplo, a autora denunciou como o “uso do pesticida DDT, havia contaminado os Grandes Lagos nos EUA”, o que teria prejudicado a vida aquática e matando as aves que se alimentavam dos peixes, além do que o uso do veneno causou a mutação dos insetos que se tornaram mais resistentes, obrigando os agricultores a usarem cada vez mais veneno. (BRASIL, 1998, p. 26).

O livro de Raquel Carson, deu um certo impulso ao movimento ambientalista mundial, pois ele provocou uma grande inquietação internacional sobre a perda da qualidade de vida, que culminou com a realização de vários eventos de cunho ambiental nas décadas seguintes. A tônica destes eventos seria a discussão em torno das mudanças necessárias tanto no modelo de desenvolvimento, quanto nos hábitos e comportamentos dos indivíduos e da sociedade, “o que poderia ser conseguido por meio da educação”. (DIAS, 2004, p. 74).

3.1 Educação ambiental: breve histórico, conceituações e classificações dentro do campo ambiental brasileiro

O advento da educação ambiental é recente, apesar dos primeiros registros da utilização do termo “educação ambiental” datarem de 1948, a partir de um encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) na cidade francesa de Fontainebleau, os rumos da EA só foram de fato definidos a partir da Conferência de Estocolmo em 1972, onde se inseriu a temática da EA na agenda internacional. (BRASIL, 2007, p. 12).

Por outro lado, Dias (2004, p. 33) explica que a expressão “educação ambiental” foi ouvida pela primeira vez na Grã-Bretanha, neste momento foi aceito que a EA deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos. Isto aconteceu em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, da Inglaterra (BRASIL, 1998). Porém, para Dias (2004, p. 33), ainda não foi neste encontro que a EA foi definida, mas houve o consenso que ela deveria deixar de ser vista apenas como conservação ou ecologia aplicada, fortemente vinculada a biologia.

Como já foi dito, a década de 1960 foi de grandes manifestações em torno da temática ambiental. Em 1968, aconteceu um encontro entre representantes de 10 países diferentes na Itália (BRASIL, 1998). Este grupo foi liderado pelo empresário Arillio Peccei, que reunia especialistas de várias áreas, como economistas, industriais, pedagogos, humanistas (DIAS, 2004), entre outros. Daí nasceu o Clube de Roma, que produziu uma série de relatórios de grande repercussão sendo o mais notável o chamado “Os Limites do Crescimento”, que foi publicado em 1972. Os efeitos dessa publicação e somadas as manifestações da década de 1960, influenciaram a Organização das Nações Unidas (ONU), a realizarem entre 5 e 16 de junho de 1972, em **Estocolmo** na Suécia, a “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano”, que contou com a participação de 113 delegações, dentre elas, o Brasil. (BRASIL, 1998, p. 29).

A Conferência de Estocolmo como ficou conhecida, foi de grande importância para a educação e gerou uma série de contribuições relevantes para discussão sobre meio ambiente (GUIMARÃES, 2011). Um desses importantes resultados foi a criação de um novo organismo dentro da ONU que foi o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), instalado no mesmo ano com sede em Nairóbi, no Quênia. (BRASIL, 1998).

Outra grande contribuição deste evento mundial foi a “Declaração da ONU sobre o Ambiente Humano”, assinada por 113 países. Nesta declaração, é importante salientar o que enuncia o artigo 19.

É indispensável **um trabalho de educação em questões ambientais**, visando tanto as gerações jovens quanto os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem-informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana. (DIAS, 2004, p. 372, grifo nosso).

Como pode ser observado neste trecho, a educação ambiental surge como um recomendação para o desenvolvimento de políticas públicas ao propor que “um trabalho de educação em questões ambientais” torna-se indispensável a partir de então. Diante disso, destaca-se um terceiro importante resultado da Conferência de Estocolmo 1972, que foi a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), para ajudar a enfrentar a ameaça de crise ambiental do planeta. Porém este programa só foi de fato ratificado em 1975, quando representantes de 65 países, reuniram-se em **Belgrado** (ex-Iugoslávia, atual Sérvia) para formular os princípios orientadores na chamada “Conferência de Belgrado”, organizada pela UNESCO¹¹ (DIAS, 2004, p. 29; BRASIL, 2007, p. 12).

Segundo Guimarães (2011, p. 18), o evento em Belgrado foi um desdobramento de Estocolmo, onde aconteceu o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental. Desta conferência, surgiu o documento denominado de “Carta de Belgrado”, que apresentava as metas e objetivos para a EA. Deste documento foi extraído o seguinte trecho:

A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento e ordem econômica mundial. Governantes e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens de desenvolvimento e podem melhorar as condições do mundo, mas tudo isso se constituía em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isto vai requerer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade entre o sistema educacional e a sociedade.

A Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano nomeia o desenvolvimento da Educação Ambiental como um dos elementos mais críticos para que se possa combater rapidamente a crise ambiental do mundo. Esta nova Educação Ambiental deve ser baseada e fortemente relacionada aos princípios básicos delineados na Declaração das Nações Unidas na Nova Ordem Econômica Mundial. É dentro desse que devem ser lançadas as fundações para um programa mundial de Educação Ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. (CARTA DE BELGRADO. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em: 22/05/2020).

Com a leitura deste excerto, pode-se perceber que a EA surge como uma forma crítica de discutir os problemas relacionados ao desenvolvimento desigual entre as nações que levam

¹¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

a pobreza, poluição, exploração e dominação, que é necessário um outro desenvolvimento que não comprometa nem o presente nem o futuro, por isso deve ser proporcionado, especialmente aos mais jovens, uma “educação que não seja nem simplista, nem fragmentária, mas que seja contínua, integrada e multidisciplinar”. (DIAS, 2004, p. 38).

Em 1977 aconteceu em **Tbilisi**, município da Geórgia (ex-União Soviética), a “Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental” (BRASIL, 2007, p. 12). Sua organização ocorreu a partir de uma parceria entre a UNESCO e o recém criado Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). A Conferência de Tbilisi 77, além de ter a educação ambiental como tema principal, discutiu também outros temas voltados as questões sociais como gênero, população, crescimento urbano, entre outros. Antes da conferência, houveram várias atividades que precederam o encontro, como as reuniões regionais entre 1975 e 1977 na África, nos Estados Árabes, na Europa e na América Latina, foram promovidos estudos experimentais sobre EA nestas regiões, além de uma pesquisa internacional sobre o tema. (BRASIL, 1998).

O Brasil não participou oficialmente de Tbilisi, porque naquela época o país não tinha relações diplomáticas com o bloco soviético, o que impediu a participação. Só anos mais tarde o Brasil teve acesso aos documentos de 1977 por meio do mercado editorial. Em 1997, o Ministério do Meio Ambiente, disponibilizou na sua *homepage* a íntegra das 41 recomendações de Tbilisi e o IBAMA¹² publicou um livro onde tais recomendações foram inseridas. (BRASIL, 1998, p. 30).

Desse encontro saíram as “definições, os objetivos, os princípios e estratégias para a EA” adotadas até hoje em todo o mundo, daí a grande importância deste evento (BRASIL, 2007, p. 12). Isto porque, as 41 recomendações da Conferência de 1977, geraram várias outras decisões, pois cada uma delas apresentava um conjunto de propostas, sendo que a recomendação nº 2 elenca as finalidades, os objetivos e os princípios básicos da EA, especificamente.

No caso, os objetivos da EA estão divididos em 5 categorias que deveriam ser buscadas por todos os educadores em suas práticas, sendo elas: a consciência; o conhecimento; o comportamento; a habilidade; e a participação. Dias (2004) explica que estes objetivos estão interligados e podendo começar por qualquer um, pois todos podem levar a todos, como explica o Diagrama de Cooper, que integra esses elementos.

¹² Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

A ideia é que, por exemplo, se executamos uma dada atividade de EA, cujo objetivo seja oferecer conhecimentos, esse conhecimento adquirido possa levar o indivíduo ou grupo a desenvolver uma dada habilidade. A aquisição dessa habilidade pode sensibilizá-lo e levá-lo a participar de alguma iniciativa. Essa participação traz novos conhecimentos e desenvolve novas habilidades... Enfim, tudo leva a tudo, num sistema em que todos tem sucesso. (DIAS, 2004, p. 111).

Por sua vez, a recomendação nº 3 atribui a escola “um papel determinante no conjunto da educação ambiental” (DIAS, 2004, p. 126) como pode ser observado no trecho

Recomendando uma ação sistemática no primeiro e segundo grau, além da ampliação de cursos superiores relativos ao meio ambiente. E mais: deve-se "transformar progressivamente, através da educação ambiental, atitudes e comportamentos para que todos os membros da comunidade tenham consciência das suas responsabilidades na concepção, elaboração e aplicação de programas nacionais ou internacionais relativos ao meio ambiente. (BRASIL, 1998, p. 33).

Além da importância do papel da escola no desenvolvimento da EA, a Declaração de Tbilisi também destaca a relevância da educação como processo mais amplo. (BRASIL, 1998, p. 33).

A EA devidamente entendida, deveria constituir uma educação permanente, geral, que reaja às mudanças que se produzem em um mundo em rápida evolução. Essa educação deveria preparar o indivíduo, mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva, com vistas a melhorar a vida e proteger o meio ambiente, prestando a devida atenção aos valores éticos.

Para Guimarães (2011, p. 19) o documento final de Tbilisi, traçou de forma mais abrangente as “diretrizes, as conceituações e os procedimentos para a EA”, mundialmente aceitos. Por isso, a conferência foi considerada um marco para a EA pelos resultados apresentados. Mas os eventos posteriores também tiveram resultados significativos.

Em 1987, a UNESCO organizou a segunda conferência mundial para tratar de EA (GUIMARÃES, 2011, p. 25). Passados dez anos de Tbilisi, cerca de 300 especialistas de 100 países e observadores da UICN, reuniram-se em **Moscovo** (CEI). Na ocasião aconteceu o “Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental” (DIAS, 2004, p.140). Foi um encontro onde os especialistas debateram os progressos e as dificuldades encontradas pelas nações na área da EA e propuseram as “Estratégias Internacionais de Ação” em matéria de Educação e Formação Ambiental para o decênio de 1990 (BRASIL, 1998, p, 33). Dias (2004) acrescenta que neste evento, conforme o que foi acertado em Tbilisi, cada país ficou responsável em apresentar um relatório sobre os avanços da EA, porém o Brasil, lamentavelmente, não apresentou seu relatório oficial.

Quanto ao progresso das nações, a avaliação não foi nada otimista, pois foi apontado que a crise ambiental só havia crescido naquele período. Em compensação no que se refere as estratégias, a reunião de Moscou reafirmou os objetivos e princípios orientadores propostos em 1977, considerados “alicerces para o desenvolvimento da EA em todos os níveis, dentro e fora do sistema escolar” (BRASIL, 1998, p. 33). Alguns dos objetivos da EA, registrados neste evento indicam que

A EA deve prover os meios de percepção e compreensão dos vários fatores que interagem no tempo e no espaço para moldar o ambiente. Quando possível, o conhecimento em questão deveria ser adquirido por meio da observação, do estudo e da experimentação de ambientes específicos. Deve também definir os valores e as motivações que conduzem a padrões de comportamento de preservação e melhoria do meio ambiente.

Pelos seus objetivos e funções a EA é necessariamente uma forma de prática educacional sintonizada com a vida da sociedade. Ela só pode ser efetiva se todos os membros da sociedade participarem, de acordo com suas habilidades, das complexas e múltiplas tarefas de melhorias das relações das pessoas com seu ambiente. Isso só pode ser alcançado se as pessoas se conscientizarem do seu envolvimento e das suas responsabilidades. (DIAS, 2004, p. 148).

Além de Moscou, as proposições de Tbilisi também estiveram presentes mais tarde na Rio-92. O ano de 1987 foi marcado também pelo lançamento do relatório “Nosso Futuro Comum”, que continha um diagnóstico sobre a situação ambiental ao redor do mundo. A Comissão Brundtland, liderada pela norueguesa Gro Harlem Brundtland, era composta por 22 especialistas que tinham como missão entregar a ONU, não somente uma avaliação ambiental, mas também propor estratégias para superação de problemas ambientais. O relatório foi considerado uma comprovação que a crise ambiental, de desenvolvimento e a energética, estavam interligadas e formavam uma só crise que afeta todo o planeta. O relatório causou grande impacto e foi a partir dele que se definiu a realização da Rio-92.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD ou UNCED), aconteceu entre os dias 3 e 14 de junho de 1992, no **Rio de Janeiro** (Brasil) e contou com a participação de 170 países.

Dias analisa que nesta conferência, reconhece-se a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento então vigente, sendo o desenvolvimento sustentável visto como um novo modelo a ser buscado. Assim nomeia-se a “Agenda 21” como o plano de ação para a sustentabilidade humana e reconhece-se a EA como um processo de promoção estratégico desse novo modelo de desenvolvimento. Tem 40 capítulos que tratam das “dimensões econômicas e sociais da conservação e manejo de recursos naturais, fortalecimento de comunidade, meios de implementação”. (DIAS, 2004, p. 50; 522).

Na Rio-92, é aprovada pelos governos a Agenda 21, que é um plano de ações para ser adotado global, nacional e localmente por organismos do sistema das nações unidas, governos e sociedade civil em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente. Além do documento, a Agenda 21 é um processo de planejamento participativo que resultaria na análise da situação atual do país. (BRASIL, 2007, p. 12).

A Agenda 21 é descrita da seguinte maneira.

Com mais de 600 páginas, subscrita pelos governantes de mais de 170 países que participaram da Conferência oficial, é um roteiro e um desafio para garantir a qualidade de vida na Terra para o Século 21. Divide-se em 40 capítulos, que funcionam como propostas de programas setoriais, com objetivos, métodos de ação e previsão de orçamento. O capítulo 36 é dedicado à "Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento". Este capítulo contém um conjunto de propostas que ratificaram, mais uma vez, as recomendações de Tbilisi, reforçando ainda a urgência em envolver todos os setores da sociedade através da educação formal e não-formal. Além disso, a conscientização e o treinamento são mencionados em outros capítulos, já que estas são necessidades que permeiam todas as áreas. Um dos compromissos da Agenda é que cada país e cada região envolveriam todos os setores sociais, para estabelecerem suas próprias "Agendas 21". (BRASIL, 1998, p. 54).

Em paralelo a Rio-92 acontecia um outro evento, o Fórum Global, que reuniu ONGs de todo o mundo. Deste fórum, foi lançado o documento denominado de “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, elaborado pela sociedade civil planetária (BRASIL, 2007, p. 12). Neste tratado, como afirma Guimarães (2011, p. 25) foram reafirmados os “princípios, o plano de ação e as diretrizes, confirmando as tendências” apresentadas para a EA até então.

Alguns princípios do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis:

1. A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores.
2. A EA deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A EA tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A EA não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores, para a transformação social.
5. A EA deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo, de forma interdisciplinar. (BRASIL, 2014, p. 86)

Em outubro de 1997, ocorreu na capital brasileira, Brasília, a I Conferência Nacional de EA – CNEA. Em dezembro do mesmo ano, aconteceria a Conferência de **Thessaloniki**, na Grécia (BRASIL, 1998, p. 33, 34). Na “Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade”, os temas da Rio-92 são reforçados e chama-se atenção para a necessidade de se articularem ações de EA baseadas no

conceito de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares. (BRASIL, 2007, p. 12 - 13).

A declaração de Thessaloniki reafirma.

A educação é um meio indispensável para proporcionar a todas as mulheres e homens, em todo o mundo, a capacidade de serem donos de suas próprias vidas, de exercitarem a sua escolha pessoal e a sua responsabilidade, aprenderem através da vida, sem fronteiras sejam elas geográficas, políticas, culturais, religiosas, linguísticas ou de gênero.

A reorientação da educação, como um todo, visando a sustentabilidade, envolve todos os níveis de educação formal, não-formal, e informal em todas as nações. O conceito de sustentabilidade inclui não somente o meio ambiente, mas também a pobreza, a população, a saúde, a segurança alimentar, a democracia, os direitos humanos e a paz. A sustentabilidade é, em última análise, um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados.

A EA desenvolvida dentro das recomendações de Tbilisi, dirigindo-se às questões globais incluídas na Agenda 21, e nas grandes conferências da ONU, tem lidado também como se fora educação para a sustentabilidade. Isso permite que ela possa ser referida, também, como educação para o ambiente e a sustentabilidade. (DIAS, 2004, p. 197 e 198).

Dias (2004) comenta que pelas recomendações dessa conferência, passados 20 anos de Tbilisi, foi possível concluir que os interesses econômicos continuam ditando as cartas do jogo da vida. A educação continua não sendo a prioridade dos governos e da sociedade em que atua. Vive-se na realidade uma crise de percepção, principalmente nos países ricos, onde se vive como se não partilhasse a mesma biosfera e se dependesse dos mesmos arranjos físicos e biológicos para a sua sustentabilidade ecológica. (DIAS, 2004, p. 200).

Em Thessaloniki, o Brasil apresentou a Declaração de Brasília para a EA (DIAS, 2004, p. 200), consolidada após os encontros regionais em todo o país que culminou na I Conferência Nacional de Educação Ambiental - I CNEA, com a coparticipação do IV Fórum de EA da Rede Brasileira de EA (REBEA) que realizou 21 reuniões preparatórias para a conferência nacional em Brasília.

Como foi visto, mesmo que resumidamente, o histórico da educação ambiental inicia-se em meados de 1948, chegando a grandes conferências mundiais na décadas seguintes, cujos documentos produzidos ao final destas reuniões tornaram-se marcos para o campo ambiental. Pode-se perceber que estes eventos tiveram desdobramentos no desenvolvimento da EA no Brasil, como é descrito a seguir.

3.1.1 Breve panorama da institucionalização da EA no Brasil

Ao final da conferência de Estocolmo 1972, o Brasil, assinou sem restrições a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Meio Ambiente Humano. No

ano seguinte a Presidência criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), dentro do Ministério do Interior. Foi o primeiro órgão nacional do meio ambiente, entre as suas atribuições, estava a educação ambiental.

Em 1975 ocorreu o 1º Encontro Nacional sobre Proteção e Melhoria do Meio Ambiente promovido pelo governo federal, que contou com a participação de convidados estrangeiros.

Em 1976 a SEMA assinou um convênio inédito com a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Universidade de Brasília para viabilizar o primeiro curso de extensão para professores de 1º grau (BRASIL, 1998, p. 38) o intuito era treinar os professores e reformular o currículo nas escolas do Distrito Federal no campo das ciências físicas e biológicas, com a introdução da com enfoque na temática ambiental, priorizando o indivíduo e o meio ambiente.

Em 1981, foi criada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), no âmbito do legislativo, esta política estabeleceu a necessidade da inclusão da EA em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Para reforçar essa tendência, a CF/1988, estabeleceu no inciso VI do Artigo 225 a “necessidade de promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (BRASIL, 2014, p. 15).

Em 1998, foram criadas as redes paulista e capixaba de EA, que foi considerado um primeiro passo para uma prática de comunicação social em redes. Em 1992, durante o Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, foi lançada a ideia de criação de uma Rede Brasileira de Educação Ambiental, a REBEA, no âmbito do Fórum Global 92, evento paralelo a Conferência da ONU, a Rio-92. (BRASIL, 2014, p.16).

Em 1991, a Comissão Interministerial para a preparação para a Rio-92 considerou a EA como um dos instrumentos da política ambiental brasileira. Ainda em 1991, foram criadas duas instâncias no Poder Executivo destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/ MEC), e a Divisão de Educação Ambiental do IBAMA.

Em 1992, o IBAMA instituiu os Núcleos de EA em todas as superintendências estaduais para viabilizar ações educativas no processo de gestão nos estados. Neste mesmo ano foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Em 1992, durante o Fórum Global, ficou estabelecido o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, constituiu-se como outro marco mundial relevante para a educação ambiental, por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil internacional e por reconhecer a educação ambiental como um processo

dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na mobilização e na transformação social. (BRASIL, 2014, p. 16).

Outro documento derivado da Rio-92 foi a Agenda 21, que também reforça essa perspectiva em diferentes capítulos, estabelecendo, por exemplo, a atribuição de poder aos grupos comunitários por meio do princípio da delegação de autoridade, assim como o estímulo à criação de organizações indígenas com base na comunidade, de organizações privadas de voluntários e de outras formas de entidades não governamentais, capazes de contribuir para a redução da pobreza e melhoria da qualidade de vida das famílias de baixa renda.

Durante a Rio-92 com a participação do MEC foi produzida a “Carta Brasileira para a EA”, que entre outros pontos relevantes reconheceu a EA como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e consequentemente melhoria da qualidade de vida no planeta. Como desdobramento deste documento, o MEC promoveu, em 1992, em Foz de Iguaçu, o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), onde os coordenadores dos centros já existentes e os técnicos das Secretarias de Educação debateram propostas pedagógicas e recursos institucionais, apresentando projetos e experiências exitosas em educação ambiental. (BRASIL, 2014, p. 17).

Em 1994, em função do apelo da CF 88 e dos compromissos internacionais assumidos durante a Rio-92 foi criado pela presidência da república o Programa Nacional de Educação Ambiental, compartilhado pelo MMA, MEC, parcerias com o Ministério da Cultura e da Ciência e Tecnologia. O ProNEA foi executado pela coordenadoria de EA do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão.

Em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de EA no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) cujos princípios desta câmara eram a participação, descentralização, o reconhecimento da pluralidade e a diversidade cultural e interdisciplinaridade.

Em 1996, foi criado no âmbito do MMA, o GT de EA, firmando um protocolo de intenções com o MEC, visando a cooperação técnica e institucional de EA.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram aprovados pelo Conselho Nacional de EA. Os PCNs se constituem em um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo. Dentre os chamados temas transversais, o meio ambiente seria um dentre outros temas que a escola poderia inserir procedimentos, atitudes e valores em suas atividades, conteúdos e no currículo escolar.

Em 1999, foi aprovada a Lei 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) com a criação da Coordenadoria Geral de EA (CGEA) no MEC e da Diretoria (DEA) no MMA. Sendo o intuito dessa política, nortear as ações referentes ao ensino, seja formal ou informal no que diz respeito à educação ambiental.

A PNEA, em seu Artigo 1º, entende por Educação Ambiental “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. (BRASIL, 2014, p. 38).

Em 2001 foi publicado o PNE (Lei nº 10.172, de 09/01/2001), onde houve a inclusão da Educação Ambiental como tema transversal, apesar deste fato representar uma conquista, apenas consta que ela deve ser implementada no Ensino Fundamental e Médio, com a observância dos preceitos da Lei nº 9.795/1999. Desta forma, o PNE deixa de obedecer o que estabelece a PNEA, que exige a abordagem da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2007).

Em novembro de 2003, foi realizada a I Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA), em versões adulto e infanto-juvenil, o documento resultante desse encontro contemplou, em um capítulo específico, deliberações para a EA.

Em 2004, houve mudança ministerial e a criação da Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), essa mudança conferiu maior visibilidade à EA consolidando sua vocação transversal, pois passou a atuar de forma mais integrada nas áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo.

Em 2007, ocorreu a divisão do IBAMA, sendo instituído o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), com essa divisão é extinta a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CGEAM), responsável pela EA no IBAMA. O ICMBio estruturou a EA no órgão ligado a gestão da biodiversidade e das Unidades de Conservação.

Em 2012, na Rio+20, a educação não foi um dos pontos centrais no evento oficial, porém esteve presente nas discussões em diversas atividades paralelas, como na Cúpula dos Povos, onde foi realizada a II Jornada Internacional de Educação Ambiental. Nesta jornada, foi discutida e lançada a Rede Planetária de Educação Ambiental, como parte da implantação do Tratado de EA.

Em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, conforme a Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012). As DCNs

reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades.

As DCNs ressaltam os princípios da Educação Ambiental.

A partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da Educação Ambiental: I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação. (BRASIL, 2012, art. 12, não paginado).

Com base no que dispõe o artigo 13 da referida Lei, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo; II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental; III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; IV - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, 2012, não paginado).

As DCNs foram baseadas na PNEA que tinha como objetivo reafirmar que a Educação Ambiental como uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012, art. 2º; BRASIL, 2014, p. 49).

Quanto à organização curricular, as DCNs é orientam que a proposta curricular deve estar contida no PPP da escola, levando em consideração que o currículo deve ser diversificado e que os conhecimentos relativos à EA devem ocorrer por meio da transversalidade. Ou seja, cada instituição deve ter o compromisso com seu papel socioeducativo, levando em consideração a diversidade em suas ações educativas, na organização e na gestão curricular, sendo a proposta curricular parte integrante do PPP.

Por isso, as questões relacionadas ao currículo devem permitir, reconhecer e valorizar a “pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo

valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente”. (BRASIL, 2014, p. 52).

3.1.2 Alguns conceitos importante de EA

Como são muitas as conceituações, feitas por diferentes instituições e autores, optou-se pelos mais significativos com o intuito de demonstrar um pouco da evolução do conceito ao longo do tempo. Com base em Dias (2004), foram extraídos os seguintes conceitos:

1) A UICN (1970) definiu EA como um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à compreensão e apreciação das inter-relações entre o homem, sua cultura, e seu entorno biofísico. (DIAS, 2004, p. 98).

2) Em Tbilisi 1977, a EA foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução de problemas concretos do meio ambiente, através de um enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da sociedade. (DIAS, 2004, p. 98).

3) O Tratado de EA para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) reconhece a EA como um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. (DIAS, 2004, p. 99).

4) O CONAMA (1996) definiu a EA como um processo de formação e informação, orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levem a participação das comunidades na preservação e no equilíbrio ambiental. (DIAS, 2004, p. 98).

5) Na Conferência de Thessaloniki (1997) definiu-se a EA como um meio de trazer mudanças em comportamentos e estilos de vida, para disseminar conhecimentos e desenvolver habilidades na preparação do público, para suportar mudanças rumo a sustentabilidade oriundas de outros setores da sociedade. (DIAS, 2004, p. 99).

6) Para Minini (2000) a EA é um processo que consiste em propiciar as pessoas uma compreensão crítica e global de meio ambiente, para elucidar valores e desenvolve atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa, a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumo desenfreado. (DIAS, 2004, p. 99).

Para Dias (2004) estas definições se complementam, o autor acredita que a EA é um processo por meio do qual as pessoas apreendem como funciona o meio ambiente, como se depende dele, como o afeta, e como será promovido a sua sustentabilidade. O que a EA pretende, segundo o autor, é desenvolver conhecimentos, compreensão, habilidades, motivação para adquirir valores, mentalidades e atitudes necessárias para lidar com as questões/problemas e encontrar soluções ambientais. (DIAS, 2004, p. 100).

Diante do que foi exposto, percebe-se que fazer um breve relato do histórico da EA tanto no plano internacional como no Brasil, foi de suma importância para verificar de que maneira os grandes eventos e conferências deixaram um legado de orientações e recomendações para quem pratica educação ambiental e para quem quer participar das decisões em relação ao meio ambiente. O esforço daqui por diante se dá pela tentativa de discorrer sobre as diferentes visões de EA que permeiam especialmente o cenário brasileiro.

3.2 As diferentes concepções de EA: das identidades às macrotendências político-pedagógicas da EA brasileira

Discutir EA não é uma tarefa tão simples, isto por que atualmente existem diferentes concepções a cerca dessa temática. Para iniciar essa discussão, recorreu-se a obra denominada “Identidades da Educação Ambiental Brasileira”, uma publicação do Ministério do Meio Ambiente, no ano de 2004. O intuito foi, a partir da leitura dos autores que participaram deste ensaio, entender um pouco do conceito de EA, bem como das suas diferentes denominações e classificações por eles apresentadas. Porém não é o objetivo aqui discorrer sobre cada uma das correntes de EA apresentadas na obra, mas depois da leitura das mesmas optar por aquela que houver maior identificação e que esteja de acordo com a prática pedagógica discutida na presente pesquisa.

Um dos autores que participaram da referida obra citada anteriormente, foi Philippe Layrargues, para quem a educação ambiental é um campo derivado da junção de dois termos: primeiro o substantivo “educação”, que é o campo maior e que garante a essência do termo e o segundo é um adjetivo, “ambiental”, que vai caracterizar o contexto da prática educativa, portanto, a junção de um substantivo e um adjetivo vai classificar o que se convencionou chamar de “educação ambiental”, o nome que foi dado as práticas educativas relacionadas à questão ambiental. (LAYRARGUES, 2004, p. 7).

A utilização do termo “educação ambiental”, permite o reconhecimento de uma identidade própria, diante de uma Educação que anteriormente não era ambiental (sustentável)

mas que num dado momento precisou chegar a sustentabilidade, explica Layrargues (2004, p. 7). Em sentido muito próximo, o termo “educação ambiental” para Carvalho (2004, p. 15), é efeito de uma adjetivação quando o atributo ambiental é aplicado ao substantivo educação.

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental”. (BRASIL, 2012).

O fato é que a EA no Brasil, não é uniforme, mas “abarca diversas classificações e denominações” (LAYRARGUES, 2004, p. 7), o que em determinado momento levou pesquisadores, da área a (re)significar os sentidos e a identidade do fazer educativo ambiental. O autor explica que houveram momentos que se discutiu as características da EA formal, informal ou não-formal, enquanto que em outros se discutiam as modalidades de EA, como a conservacionista, ao ar livre e ecológica.

A discussão sobre diferentes nomenclaturas para a EA, foi vista nos GTs ANPED, nas pesquisas de Portugal e Santos (2007) e em Oliveira (2011, 2012). Porém, percebeu-se que estes trabalhos são baseados e citam a obra “Identidades da Educação Ambiental Brasileira” (BRASIL, 2004), bem como nos autores que dela participaram como Layrargues, Carvalho e Guimarães (2004).

É interessante notar que no Brasil, estudiosos, pesquisadores e professores, têm dedicado esforços e contribuído significativamente para o amadurecimento teórico no campo ambiental, devido ao diálogo e as muitas ideias que surgem no mesmo. Este fato confere ao Brasil um papel de “protagonista” (LAYRARGUES, 2004, p. 8) no debate.

Para Layrargues e Lima (2014, p. 3), a EA brasileira é um “campo em disputa”. Para os autores, se for observado o processo histórico da EA brasileira, houve um primeiro momento onde a busca era por uma definição universal comum a todos os envolvidos nessa práxis educativa, já no segundo momento, ocorreu o abandono dessa ideia de definição universal, dada a “percepção crescente da diversidade de visões e pluralidade de atores que dividiam o mesmo universo de atividades e saberes”. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 5).

Esses dois momentos demonstram que ao longo do tempo a EA brasileira foi ampliando sua multiplicidade dentro do campo o que levou conseqüentemente a novos esforços teóricos e políticos, ou seja,

A multiplicidade de propostas conceituais revelava essa diversidade interna, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida, apenas na fase de consolidação do campo pôde ser compreendida. Ou seja, não mudou o objeto,

em si já diferenciado, mudaram e refinaram-se os olhares sobre ele. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 5).

Interessante notar também que os problemas advindos da chamada crise ambiental, da destruição da natureza, dos “problemas do meio ambiente”, influenciou que a EA no Brasil tenha herdado do campo ambiental a parte mais significativa de sua identidade e as suas realizações históricas. A aproximação teórica e prática com o campo educativo só veio a partir da década de 1990, quando por exemplo, as vésperas da Rio-92, o ministério da educação instituiu um Grupo de Trabalho permanente, chamado de Coordenadoria de Educação Ambiental (COEA), cuja a missão do GT seria elaborar uma proposta de atuação na área da EA formal. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 6).

Cabe ressaltar a Educação Ambiental é um campo permeado por controvérsias importantes Silva (2009), que para entender melhor o seu processo de constituição, é necessário fazer uma diferenciação entre a educação geral e a ambiental,

A primeira marca, ou seja, do adjetivo ambiental na educação se alicerça na própria construção da identidade do campo em questão. Rejeitar essa adjetivação é tentar retirar a especificidade das ações que explicitam o ambiental nas práticas educativas. A adoção da adjetivação de Educação Ambiental coloca, portanto, a identidade desse campo. Essa identidade se dá em sua especificidade diante da educação em geral e o legítima. Como afirmamos, não se pode falar de Educação Ambiental como algo uníssono. Trata-se, por essência, de um campo em construção e diverso. (SILVA, 2009, p. 3).

Pelo exposto percebe-se que não existe uma única forma de descrever a EA, mas dentro do chamado campo, existem pluralidades onde há conflitos densos e importantes que vão contribuir para o amadurecimento teórico no campo em questão. Na sociedade capitalista, existe uma elite dominante, uma minoria, que impõe um paradigma a ser seguido pela maioria, como essa sociedade é formada por classes, no seu interior, podem surgir movimentos contra hegemônicos que vão pressionar e disputar a hegemonia no grupo. Da mesma forma, no caso específico da EA, no seu interior podem emergir diferentes correntes, que vão travar verdadeiros embates para conquistar a hegemonia dentro do campo educacional ambiental.

3.2.1 As pluralidades das correntes em EA

Até aqui observou-se que a EA é “um campo em construção e diverso” (SILVA, 2009, p. 4), onde há conflitos densos, porém importantes, segundo a autora. Este fato, pode ser observado em (CARVALHO, 2004, p. 15) que alerta que para o melhor enfrentamento da “babel” das múltiplas educações ambientais é preciso passar pela abertura de um espaço que

contemple o diálogo entre as diferentes abordagens, ou seja, embora haja diferentes práticas de EA categorizadas de diferentes maneiras como popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre para solução de problemas, etc, é necessário além do diálogo, a participação nas discussões e o consenso.

Para exemplificar as pluralidades que permeiam a educação ambiental, Sauv e, (2005 *apud* SILVA, 2009, p. 4) que identificou e descreveu ao menos 15 correntes de EA, que resumidamente são classificadas em tradicionais e recentes. As tradicionais estão divididas em naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral/ tica. As recentes são: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o e da sustentabilidade.

A publica o do MMA demonstra por meio dos autores que participam da obra que a EA tem várias denomina es como Alfabetiza o Ecológica, Educa o Ambiental Crítica, Transformadora ou Emancipatória, Educa o no Processo de Gestão Ambiental (CARVALHO, 2004, p. 8). A autora comenta que a diversidade de nomenclaturas, aponta a necessidade de se discutir e ressignificar os diferentes posicionamentos em rela o   EA brasileira dada as expressões que surgiram como a Ecopedagogia, EA Crítica, entre outras.

Guimarães (2004)   um dos defensores da EA crítica em contraposi o a EA conservadora que   aquela que se alicerça na visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da rela o, por isso,   centrada na parte, o que gera uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transforma o de seu comportamento (educa o individualista e comportamentalista). Porém a realidade   complexa, vai além da soma das partes como totalidade, não pode ser vista numa perspectiva simplista e reduzida.

A EA conservadora não contempla a perspectiva da educa o se realizar no movimento de transforma o do indivíduo inserido num processo coletivo de transforma o da realidade socioambiental como uma totalidade dial tica em sua complexidade. Não compreende que a educa o   rela o e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo, como explica Guimarães (2004, p. 27)

Desta forma a Educa o Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso v  transformar seu comportamento e a sociedade.

Guimarães não vê a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico de algo que era anteriormente conservador, ele a percebe como uma contraposição que, a partir de um outro referencial teórico, acredita subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa, defende. Seu pensamento foi influenciado pela Teoria Crítica e nesta linha três autores se constituíram como grandes referências para a produção teórica do autor, que foram Paulo Freire (leitura crítica da realidade), Milton Santos (espaço geográfico) e Edgar Morin (teoria da complexidade).

A partir dessa influência teórica, o autor defende que a EA crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização de processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que se possa nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas¹ e propiciar um processo educativo em que nesse exercício, estejam, educandos e educadores, formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que se vivencia e afeta a todos.

Para Loureiro (2004), a educação ambiental pode ser adjetivada como “transformadora”, entendendo-a estritamente na condição de uma nuance inserida no campo libertário da educação ambiental, no qual se inscrevem abordagens similares como a emancipatória, crítica, popular, ecopedagógica, entre outras, que se aproximam na compreensão da educação e da inserção na sociedade contemporânea. O autor explica que a educação ambiental transformadora é definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade. É portanto, uma EA que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. (LOUREIRO, 2007).

Em meio a pluralidade das correntes em EA, Loureiro (2004, p. 65), acrescenta a adjetivação “transformadora”, para caracterizar uma educação ambiental que esteja baseada, intrinsecamente na condição de uma variante inserida no campo libertário da educação ambiental, onde existem abordagens próximas como emancipatória, crítica, popular, ecopedagógica, entre outras. Para Loureiro (idem, p. 67), essa corrente no Brasil, começa a ganhar força com os simpatizantes da educação popular, tanto nas instituições de educação, como entre militantes de movimentos sociais e ambientalistas que tinham como foco a

transformação da sociedade e o questionamento radical aos padrões impostos pelo modo de produção capitalista.

3.2.2 As Macrotendências político-pedagógicas da EA

Baseados na ideia de “Campo Social” de Pierre Bourdieu (2004) os autores Layrargues e Lima (2014, p. 2) propuseram um debate em torno de três grandes paradigmas que “disputam a hegemonia dentro do campo social ambiental” (idem, p. 3). Esses paradigmas são chamados de macrotendências político-pedagógicas, classificados a partir de diferentes momentos históricos concepções e visões sociais de mundo determinadas. As três macrotendências da EA brasileira situam-se nas correntes conservacionista, pragmática e crítica.

A ideia de campo extraída de Pierre Bourdieu refere-se a um “conjunto de relações de dominação, subordinação e de adesão” dentro de um espaço social (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 2), com base neste conceito obtiveram o entendimento que o campo social é um espaço relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotados de regras próprias, neste espaço que os grupos dominantes tendem a impor suas regras que deveriam ser seguida por todos, por outro lado os dominados tendem ao questionamento da ordem imposta buscando a subversão do que foi previamente estabelecido.

Os autores entendem que a educação ambiental é um subcampo dentro do campo ambientalista, ao mesmo tempo veem como um campo que tem certa autonomia em suas atividades e em seus saberes. A educação ambiental a partir da noção de campo social é composta por diversos atores, grupos, instituições sociais que compartilham de valores e normas comuns.

Quando a EA no Brasil começa a aparecer ao grande público, aquele não-especializado, como se fosse um único e mesmo objeto, mesmo sendo um campo de conhecimento e de práticas totalmente diversificado, corria-se o risco de homogeneizar e reduzi-lo, sem levar em consideração essa diversidade no campo, daí surge a necessidade de fazer um mapeamento das vertentes da EA no campo ambiental brasileiro.

Isto porque, segundo os autores não é possível precisar quando percebeu-se que haviam distintas correntes político pedagógicas na educação ambiental, mas é possível afirmar que o debate sobre o tema revela que no início dos anos 1990, essa constatação começa a se manifestar nos discursos dentro do campo. Por exemplo, na citada década, a EA brasileira abandonava o perfil inicial predominantemente conservacionista e passava a reconhecer a dimensão social do ambiente.

Layrargues e Lima (2014) propuseram-se a organizar esse debate, mostrando que, em síntese, há três macrotendências da EA com concepções e ações peculiares a cada uma delas, as quais se filiam a processos históricos diferentes de formação e visões sociais de mundo determinadas. São elas: a conservacionista, a pragmática e a crítica.

A conservacionista constitui-se como uma tendência que surge historicamente ligada ao debate global das décadas de 1960/70 acerca dos “problemas ambientais”. É uma macrotendência fortemente influenciada por ecologistas e ambientalistas preocupados com a manutenção das espécies, da biodiversidade, dos biomas e ecossistemas naturais. Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

A macrotendência conservacionista, afirmam os autores, caracteriza-se pelo comportamentalismo ecológico-educacional, por uma certa ética do autoconhecimento, pela necessária interface entre ser humano e natureza, valorizando a dimensão afetiva das pessoas em relação aos animais, às plantas, aos rios, aos mares, ao ar livre etc., sempre com a perspectiva de mudar certos comportamentos individuais nefastos ao meio ambiente, advogando uma “mudança cultural que relativize o antropocentrismo”. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

A EA pragmática é colocada pelos autores como uma espécie de sofisticação das ideias ambientalistas iniciadas com a macrotendência conservacionista. Surgida na década de 1990, a proposta pragmática de EA tem no problema do lixo urbano-industrial o seu foco maior de discussão. Com o passar do tempo, novos temas são apresentados e assimilados como bandeira de luta pragmática, “que ganha forte adesão dos educadores ambientais”. Assim, a atenção antes focada exclusivamente na questão do lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia para o Consumo Sustentável”. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

Por fim, tem-se a macrotendência crítica da EA colocada por Layrargues e Lima (2014) como uma proposta contra-hegemônica ao estabelecido pelas correntes conservacionista e pragmática. A corrente Crítica da EA tem suas concepções pedagógicas ancoradas em princípios Freireanos e da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

Para além dos aspectos puramente ambientais, a macrotendência Crítica da EA marca seu viés sociológico e político apontando a necessidade de se colocar no debate conceitos como cidadania, democracia, participação, movimentos sociais, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social e outros (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Na visão Crítica, a função da escola e dos sistemas de ensino não pode se resumir ao ideário de construção de certa subjetividade genérica de um indivíduo ético abstrato, ecologicamente correto, ou seja, com base na ideia de cidadão/consumidor/ecologista/consciente, como pode ser observado no trecho, a vertente crítica

Se nutre do pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. Por ter forte viés sociológico, introduz conceitos-chave como Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros. (LAYRARGUES, 2012, p. 394).

Resumidamente, a macrotendência conservacionista tem como princípios educativos os que os problemas ambientais são passíveis de serem corrigidos pela difusão de informações sobre o meio ambiente, pela utilização dos produtos do desenvolvimento científico e tecnológico e pela conscientização e sensibilização das pessoas. Os principais lemas propagados por esta vertente são “conhecer para amar, amar para preservar”, “preserve a natureza”, “salve a Amazônia”, por exemplo.

Já a vertente pragmática tem como princípios educativos que o ser humano é visto como um ente genérico e abstrato, causador e vítima da crise ambiental que pode ser resolvida pelo autoconhecimento individual e capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza. Daí a necessidade de uma EA com conteúdo, instrumentos e normas que viabilizem o repasse de conhecimentos para as pessoas desde a mais tenra idade. As bandeiras levantadas por esta vertente são do tipo: “jogue o lixo, no lixo”, “reduzir, reutilizar e reciclar”, “cada um fazendo a sua parte”, entre outros.

A vertente crítica por sua vez, tem como princípios educativos que a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza a partir do modo de produção e consumo capitalista. Por isso a necessidade de articulação do “problema ambiental” com as dimensões sociais, políticas e econômicas criticando a percepção de um indivíduo genérico, abstrato e deslocado de sua condição social. A partir dessa crítica, a EA deve promover o questionamento da sociedade capitalista atual em sua totalidade, com emancipação das pessoas em seus processos coletivos na busca pela transformação da sociedade. Como mostra o trecho.

Todos dependemos de um ambiente equilibrado para viver. Sua degradação atinge a todos e fere o direito coletivo. Então porque existem tantos conflitos? O motivo central é a tensão entre o caráter público dos bens ambientais e sua disputa por interesses privados, isto porque os bens econômicos e sociais são objetos de uma disputa desigual. Os grupos com maior força econômica e política terminam sobrepondo seus interesses corporativos aos interesses coletivos na distribuição dos bens ambientais. (CARVALHO, 2008, p. 165).

Como foi visto anteriormente, todos dependem de um ambiente equilibrado para viver, o problema é que o modo de acesso aos bens ambientais e conseqüentemente seu uso, muitas vezes é impedido por uma minoria que detém os meios de produção, ou seja, o uso ou a apropriação por parte de alguns não pode reduzir, limitar ou impedir sua disponibilidade para todos, neste caso, é preciso lutar por justiça social, rumo a transformação social, como apregoa a educação ambiental crítica.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ELABORAÇÃO DO PPP

Pelo que foi exposto, observa-se que quando se fala da EA crítica e a partir dela se faz uma reflexão sobre suas práticas e no exercício da cidadania é oportuno discorrer sobre participação. Primeiro é necessário entender um pouco do conceito de participação, com o objetivo de mostrar qual é a relação entre EA e participação e como estas categorias podem ter desdobramentos no PPP da escola.

Buscou-se nos documentos dos eventos mundiais de educação ambiental o que eles dizem sobre participação, com isso, espera-se ao final do tópico entender e explicar como a participação aparece como recomendação para desenvolver a educação ambiental e como ela pode ser estratégica na elaboração do PPP.

4.1 Conceituação: o que é a participação?

A participação não apenas um conceito, mas também uma prática social, as modificações no conceito de participação vinculam-se também aos diferentes contextos históricos. No caso do Brasil, foi a partir da década de 1970 que os fortes movimentos populares pela democratização do país exigiam a abertura de espaços de representação popular, nesse contexto, participação vincula-se à ideia de cidadania e à pressão pela abertura de espaços de representação popular na esfera pública.

Em 1980, os movimentos em prol da participação centraram-se na consolidação e na conquista de novos espaços de participação na esfera do Estado. Esses movimentos ficaram fortalecidos pela Constituição Federal, aprovada em 1988, que apoiada no princípio da democracia participativa, prevê o estabelecimento de conselhos de co-gestão nas diferentes esferas de atuação do estado.

Em 1990, houve uma ascensão da ideia de participação vinculada, em nível da esfera estatal, a uma nova concepção de gestão do Estado; surgiram termos como governança, poder local, *accountability*, associados a participação. Surgiram as organizações não-governamentais, o chamado Terceiro Setor.

Afinal, o que é a participação? Para Bordenave, a participação vem da palavra “parte”, é fazer parte, é tomar parte, é ter parte” (2013, p. 24). Por isso, o autor afirma que a participação opõe-se a marginalização, no sentido que a marginalização é ficar de fora, às margens de um processo sem nele interferir.

A participação é uma necessidade humana, desde os primórdios os seres humanos vivem agrupados entre os seus iguais. No mundo contemporâneo há uma notável tendência por processos participativos que só vem crescendo nas últimas décadas. Isto acontece porque é cada vez maior o descontentamento com a marginalização, a exclusão e exploração dos povos por uma minoria que tomam as decisões em assuntos que interessam a todos. O interesse pela participação vem crescendo por conta das contribuições positivas que ela proporciona.

Por isto, Bordenave (2013), explica que a participação é um caminho natural, para o homem exprimir, sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Historicamente, a participação era mais ou menos exercida de acordo com o movimento, principalmente político, que estava ocorrendo. Além de uma necessidade humana universal, a participação tem bases complementares, uma base afetiva, onde “participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros”, e a base instrumental, em que “participamos porque é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos” (BORDENAVE, 2013, p. 16), além da satisfação pessoal, a participação contribui com resultados positivos nos processos em detrimento de um esforço aplicado por atitudes individuais ou isoladas.

Para Bordenave (2013) existem várias maneiras de participar.

1) participação de fato: se dá como ocorre na família, no clã, estão associadas as suas necessidades de subsistência

2) participação espontânea: é a que ocorre quando se forma um grupo de amigos, de vizinhos, as “panelinhas”, as “gangs”.

3) participação imposta: é a que ocorre quando o indivíduo é obrigado a fazer parte do grupo, como no voto obrigatório, no serviço militar obrigatório.

4) participação voluntária: ocorre quando um grupo é criado pelos próprios participantes que definem a organização, os objetivos e as formas de atuação do grupo. Como ocorre nos sindicatos livres, associações profissionais, cooperativas, partidos políticos. A participação provocada é uma subcategoria da participação voluntária, se dá por agentes externos ao grupo com a finalidade de realizarem objetivos que não aqueles do próprio grupo (participação dirigida ou manipulada).

5) participação concedida: relaciona-se com participação do indivíduo em instâncias que não foram criadas por ele. Mas sua presença, em termos de poder ou de influência, é considerada legítima tanto pelos subordinados como pelos superiores. Embora essa não seja ainda uma participação democrática, pode ser potencialmente transformadora. Exemplo: participação nos lucros da empresa.

Além destas maneiras de participar existem graus de participação, que vai do menor ao maior grau. O menor grau é a “informação”, ou seja, os dirigentes informam aos membros da organização sobre as decisões já tomadas. E o maior grau é a autogestão na qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. Na autogestão desaparece a diferença entre administradores/administrados visto que nela ocorre a “autoadministração”.

O autor descreve ainda a participação simbólica e a participação real. Na simbólica os membros de um grupo têm influência mínima nas decisões e nas operações, mas são mantidas na ilusão de que exercem o poder. Na participação real, os membros influenciam em todos os processos da vida institucional, para se concretizar este tipo de participação e não ficar no plano simbólico, precisa de certas ferramentas operativas, isto é, de certos processos através dos quais o grupo realiza sua ação transformadora sobre seu ambiente e sobre seus próprios membros.

Dalmás (2014), afirma que a pessoa faz história tomando parte na difusão dos rumos e na construção de uma nova sociedade. Para o autor, assumir-se como sujeito é participar e comprometer-se com decisões e ações no processo histórico. Para ele a participação consciente e ativa se exercita na vivência da liberdade responsável.

No caso do processo educativo, todos tem sua palavra a dizer, face a isto, a participação no processo decisório de alunos, professores, pais determina nova orientação da ação pedagógica-administrativa da escola. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender com a práxis grupal. Para Bordenave (2013, p. 8), a “democracia é um estado de participação”, só se aprende a participar participando.

Uma outra forma de democracia nos processos decisórios se dá por meio do “planejamento participativo”, que para Bordenave (2013) é aquele implantado por alguns organismos oficiais, como as prefeituras dos municípios, por exemplo. Para Dalmás (2014) no caso das escolas, esse tipo de planejamento também pode ser executado, isto porque a escola é um segmento da sociedade e com esta sociedade a escola está comprometida com a continuidade das relações de dominação e de exploração vigentes, contribuindo com o aumento da opressão e da injustiça, a transformação dessa sociedade só pode vir por meio de uma educação transformadora, que é o enfoque primeiro da educação libertadora idealizada por Paulo Freire. Por isto, o projeto pedagógico da escola não pode reduzir-se em apenas integrar a escola-família-comunidade, mas também deve visar a realização das pessoas na transformação da comunidade na qual a escola está inserida.

A pesquisa realizada por Juciley Freire em 2009, demonstrou que para entender a participação e sua relação com a educação é preciso partir de uma concepção sócio-histórica, ao partir do entendimento que a educação tem uma função social e que essa função define-se na luta entre as classes fundamentais que compõem a sociedade ao instituírem seus interesses próprios.

Com esse entendimento, a participação adquire um papel estratégico na consolidação da função social da educação, isto porque participar é tomar parte nesta luta, definindo os rumos, tomando decisões que conformarão um determinado tipo de formação humana e de sociedade.

De acordo com Freire (2009), existe a participação sócio-política e a participação como técnica de gestão. A primeira refere-se a participação popular na definição de políticas públicas, porém no período da ditadura militar no Brasil, na década de 1970, ocorreu o fechamento dos canais de comunicação e a negação do direito de participar, nas décadas de 1999 e 2000, parece ocorrer um movimento contraditório, de um lado, os princípios neoliberais adotados pelo governo central que, postulando um Estado mínimo em sua capacidade de provimento das políticas sociais, mas forte na sua capacidade de controle social, negam a participação efetiva das organizações e grupos sociais e educacionais na definição e controle das políticas públicas, requerendo, porém, sua participação na execução em âmbito local das ações, programas e projetos já definidos em suas finalidades e objetivos pelas esferas centrais de poder. (FREIRE, 2009).

Por sua vez, a participação como técnica de gestão, nessa perspectiva, pode ser entendida como uma técnica facilitadora da organização e consecução local dos objetivos e finalidades previamente estabelecidos por um poder central. Uma participação coesa e integrada

à gestão pública orientada para promover a funcionalidade, eficiência e eficácia das políticas estabelecidas. (FREIRE, 2009).

Para Freire (2009) há um deslocamento da ideia de participação sócio-política, como controle efetivo das instâncias decisórias pelos sujeitos sociais, para a ideia da participação como uma “técnica de gestão” dos serviços públicos pensados pelos idealizadores das políticas sociais. Como “técnica de gestão” a participação está ligada aos processos locais e ocorre por meio de procedimentos operacionais de execução das políticas educacionais.

Para Morais (2011), a participação é uma forma da gestão escolar ampliar os espaços democráticos na gestão da escola pública. Isto porque alguns autores entendem a participação como uma prática social concreta, é também um produto histórico cultural fruto da conquista da própria sociedade. A participação é uma das condições essenciais para a construção de espaços democráticos, uma vez que se alimenta em sua essência da autopromoção do sujeito na busca da igualdade social.

Morais (2011) afirma que a participação como prática educativa é essencial a gestão da escola, pois permite que os sujeitos exercitem na sociedade sua autopromoção no interior de relações sociais concretas. Desse modo, existem inúmeros mecanismos participativos presente em estruturas organizativas da escola dentre eles destaca-se o Conselho de Escola, Caixa Escolar e a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Esses mecanismos permitem que os sujeitos da comunidade escolar envolvam-se em estruturas participativas que definem a organização da escola.

Desse modo, a gestão democrática da escola da pública apesar de ser uma conquista da sociedade em meados dos anos de 1980, vem sendo exigida em diversos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira. Por exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), já apresenta em seu artigo 206 as possibilidades de modificações para educação e gestão, no tocante à concepção de democratização e descentralização do ensino. Tais modificações expressam a preocupação com a gestão democrática e requerem da sociedade civil o envolvimento no que concerne ao compartilhamento de responsabilidades na tarefa educacional por meio da criação de estruturas participativas, como é o caso dos Conselhos e do Projeto Político-Pedagógico.

Em consequência, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) se refere à legitimação da concepção de democratização do ensino com a criação de Conselhos Escolares e formulação dos Projetos Político-Pedagógicos, que se caracterizam por serem possibilidades de decisões no interior das instituições educativas.

Em âmbito local, o Plano Municipal de Educação de Belém (PME), Lei 9129 de 24 de junho de 2015 (vigência 2015-2025), é uma importante legislação que tem parágrafos que tratam da promoção do desenvolvimento sustentável e da educação ambiental nas escolas da rede pública municipal, ou tratam da difusão dos princípios da equidade, do respeito a diversidade e a gestão democrática da educação. Este documento define as diretrizes, metas e estratégias do PME para os níveis e modalidades de ensino, baseado nos eixos: diversidade e inclusão, gestão e avaliação, financiamento da educação e valorização profissional.

Dentre as diretrizes, que tratam da promoção do desenvolvimento sustentável e da educação ambiental nas escolas da rede municipal e da gestão democrática, respectivamente, têm-se a meta que prevê que se deve assegurar condições, no prazo de 2 anos para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e desempenho e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Para alcançar essa meta, uma das estratégias traçadas seria garantir a **participação** e a consulta de profissionais da educação, estudantes e pais na formulação dos PPP ou proposta pedagógica, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimentos escolares a partir do primeiro ano de vigência do PME.

4.1.1 A participação enquanto recomendação nos eventos internacionais ambientais

Da conferência de Estocolmo em 1972, resultou o documento “Declaração da ONU sobre o Ambiente Humano”, esta declaração apresenta uma série de recomendações para elaboração de políticas públicas relacionadas ao meio ambiente, não tem um tópico específico sobre participação diretamente, este termo parece estar implícito quando em alguns pontos fala em coletividades.

Em 1975, no “Encontro Internacional sobre Educação Ambiental” que a UNESCO promoveu em Belgrado, Iugoslávia, foi produzida a Carta de Belgrado. Essa carta não fala em participação, mas reafirma pontos importantes que culminaram na ratificação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) criado em 1972. A carta reconhece que é necessário que a juventude receba um novo tipo de educação, que exige um novo relacionamento entre estudantes e professores, escola e comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade. Reafirma também que a Recomendação nº 96, da Conferência Estocolmo 1972, que reconhece que a EA é um dos elementos mais críticos para combater a crise ambiental no planeta.

A carta de Belgrado, apesar de destacar que é necessário uma nova ética global, que promova atitudes e comportamentos para os indivíduos e sociedades, não fala em participação dos indivíduos como responsáveis pela preservação das presentes e futuras gerações.

Da Conferência de Tbilisi em 1977, saíram as definições, os objetivos, os princípios, e as estratégias para a EA, adotadas em todo o mundo na atualidade (BRASIL, 1998, p. 30). As principais características da EA sob a ótica de Tbilisi são: a EA é um processo dinâmico integrativo, a EA é transformadora, é participativa, é abrangente, é globalizadora, é permanente e contextualizadora. A EA tende a ser participativa porque ela atua na sensibilização e conscientização do cidadão, estimulando a participação individual nos processos coletivos.

A recomendação nº 2 de Tbilisi também destaca 12 princípios de onde devem partir a ação educativa, dentre elas está a “promoção da participação dos alunos na organização de todas as suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar consequências”. (BRASIL, 1998, p. 32).

A recomendação nº 3, atribui a escola um papel determinante na EA, contribuindo "para a busca de uma nova ética baseada no respeito pela natureza, no respeito pelo homem e sua dignidade e no respeito pelo futuro, bem como na exigência de uma qualidade de vida acessível a todos, com o espírito geral de participação”. (BRASIL, 1998, 33).

A recomendação número 2, destaca categorias de objetivos para a EA, que são: a consciência, o conhecimento, o comportamento, as habilidades e a participação, que diz que se deve “Proporcionar aos grupos sociais e aos indivíduos a possibilidade de participarem ativamente nas tarefas que têm por objetivos resolver os problemas ambientais” (BRASIL, 1998, p.33).

A recomendação número 3, continua

Contribuir desse modo, na busca de uma nova ética fundada no respeito a natureza, ao homem e a sua dignidade do futuro e a exigência de vida acessível a todos com espírito de participação. (BRASIL, 1998, p. 33).

Estas recomendações indicam que a participação deve ser a condição para que os grupos sociais busquem melhores condições de vida e dignidade, em busca de uma nova ética ambiental.

No Relatório “Nosso Futuro Comum”, 1987, observa-se que “as mudanças que desejamos, nas atitudes humanas, dependem uma campanha de educação, debates e participação pública”. (BRASIL, 1998, p. 41).

Em 1987, em Moscou, na Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, foi divulgada a Declaração de Moscou, que afirma que a EA por seus objetivos e funções, a EA uma forma prática educacional sintonizada com a vida da sociedade. Ela só pode ser efetiva se todos os membros da sociedade participarem, de acordo com as suas habilidades, das complexas e múltiplas tarefas de melhorias das relações das pessoas com seu meio ambiente. Isso só pode ser alcançado se as pessoas se conscientizarem do seu envolvimento e das suas responsabilidades. Dias (2004, p. 148). Em 1992, durante a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, CNUMAD, resultou no Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis, nele destaca-se: “A educação deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas”. Ou seja, para as tomadas de decisão é preciso haver a participação dos sujeitos interessados na escola, independente da etapa ou nível de ensino.

Outro documento resultante da Rio-92, é a Agenda 21, cujo capítulo 36 destaca:

O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnica e comportamento em consonância com o DS e que favoreçam a participação pública e efetiva nas tomadas decisão.

As autoridades pertinentes devem assegurar que todas as escolas recebam ajuda para a elaboração de planos de trabalhos sobre as atividades ambientais com a participação dos estudantes e do pessoal.

As escolas devem estimular a participação dos escolares nos estudos locais e regionais sobre saúde ambiental, inclusive água potável, saneamento, alimentação, e os ecossistemas e nas atividades pertinentes vinculando esse tipo de estudo com os serviços e pesquisas. (BRASIL, 1998, p. 54).

A Carta Brasileira de EA, divulgada durante a Rio-92, propôs o estímulo a participação da(s) comunidade(s) direta ou indiretamente envolvida(s) e das instituições de ensino superior. (BRASIL, 1998, p. 55).

A Declaração de Thessaloniki (1997), reafirma que a EA deve ser implementada de acordo com as orientações de Tbilisi e de sua evolução a partir das questões globais tratadas na Agenda 21 e nas grandes conferências da ONU, que também abordaram a educação para a sustentabilidade. A participação parece estar implícita na recomendação que afirma.

Um processo coletivo de aprendizado, as parcerias, a participação paritária e o diálogo contínuo são requeridos entre os governos, autoridades locais, comunidade educacional e científica, empresas, consumidores, organizações não-governamentais, mídia e outros atores sociais, para que se atinja a conscientização e se busquem alternativas, bem como se atinja a mudança de comportamentos e estilo de vida, incluindo padrões de consumo e produção na direção da sustentabilidade. (BRASIL, 1998, p. 72).

Como pode ser visto, a participação aparece como recomendação em determinados trechos dos documentos resultantes dos grandes eventos internacionais de EA. A seguir é mostrado como a participação aparece na legislação ambiental brasileira.

A CF 88 afirma que “todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” e que “impõe-se ao poder público e a coletividade o dever de defender e preservar” (art. 205), neste sentido fica subtendido que deve haver a participação e o esforço da comunidade de forma que todos proponham medidas em conjunto pela preservação do meio ambiente e da vida humana.

Na Lei 9795/1999 que instituiu a PNEA, o artigo 1º declara que a EA é um processo por do qual o indivíduo e sociedade, constroem valores sociais para a conservação do meio ambiente. Considera que a EA tem um enfoque democrático e participativo e um dos seus objetivos é o

Incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, 1999).

Em 2005 foi divulgada pelo MMA, a 2ª edição do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)¹³, este programa tem como eixo norteador a perspectiva da sustentabilidade ambiental, por isso, tem suas bases no envolvimento, na participação social, na proteção, recuperação e na melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida. Neste sentido, destaca-se uma das suas diretrizes, que é a “democracia e a participação social”. (BRASIL, 2014, p. 23).

A democracia e a participação social permeiam as estratégias e ações – sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social – por intermédio da geração e disponibilização de informações que garantam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável.

Segundo essa diretriz, a participação e o controle social destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso. Neste sentido, é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade.

¹³ A sigla “PRONEA” é referente ao programa instituído em 1994, ao passo que a sigla “ProNEA” refere-se ao Programa instituído em 2005. (BRASIL, 2014, p. 22).

O ProNEA tem como um dos seus princípios o enfoque participativo e tem como um dos seus objetivos

Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais. (BRASIL, 2014, p. 27).

O ProNEA, incentiva que haja a inclusão da EA nas instituições de ensino, por meio da inclusão da dimensão ambiental no PPP. O programa propõe que haja uma reestruturação da educação, dos currículos, na gestão escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, visando a sustentabilidade ambiental, como pode ser observado nos trechos em destaque

Estabelecimento de uma reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, por meio inclusive da construção de novos currículos, nos quatro níveis de ensino, que contemplem a temática ambiental e estejam em sintonia com o ProNEA e com os Programas Estaduais de Educação Ambiental.

Incentivo à gestão escolar dinâmica, aproveitando as experiências acumuladas, trabalhando com a pedagogia de projetos e promovendo a integração entre as diversas disciplinas.

Inclusão da educação ambiental em escolas diferenciadas, como indígenas, ribeirinhas, de pescadores, de assentamentos e de extrativistas. (BRASIL, 2014, p. 35).

Na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE N° 2, de 2012), que estabeleceu as DCNs, é visto que elas também reafirmam o princípio da democracia e da participação, como foi citado nas legislações anteriores. Também objetiva incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio, no exercício da cidadania, como foi visto na PNEA.

Quanto à questão da organização curricular, orientam que a proposta curricular deve estar contida no PPP da escola, nas diversas instituições de ensino, levando em consideração que o currículo deve ser diversificado e que os conhecimentos relativos à EA devem ocorrer por meio da transversalidade.

Para Gadotti (2001, p. 3) a autonomia e a participação são pressupostos fundamentais na elaboração do PPP. Para participar, segundo o autor, não basta apenas “assistir reuniões”, a presença dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar deve ser efetivada na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas, entre outros como exemplifica o autor.

4.2 O projeto político pedagógico e sua interface com a educação ambiental

A educação ambiental é um processo tão amplo que pode criar uma interface entre os dois sentidos etimológicos da palavra latina para educação: educare e educere (SORRENTINO e TRAJBER, 2007). O significado de educare, é mais comumente percebido entre os educadores de um modo geral, por estar ligado a questão dos currículos e aos programas de ensino formais, por outro lado, o diálogo entre a sociedade e a escola, resgata o educere, que significa “tirar de dentro o que cada um e cada uma tem de melhor” (SORRENTINO e TRAJBER, 2007, p. 16), neste sentido, as políticas públicas somente conseguem contribuir para os enormes desafios das questões socioambientais da contemporaneidade quando apoiadas no diálogo permanente com a sociedade.

A educação é um processo contínuo de formação dos seres humanos, a educação é portanto, um direito de todos, um direito universal, é o que assegura a Constituição Federal do Brasil (CF) no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, não paginado).

Desta definição pode-se depreender que a educação escolar no Brasil é direito do cidadão e dever do estado, “é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho” (CURY, 2011, p. 2), apesar do direito está garantido na lei, nem sempre os cidadãos tem acesso a uma educação de qualidade, com escolas bem equipadas, profissionais qualificados para atender o público.

Carvalho (2007, p. 138) afirma que a educação em todas as suas modalidades é uma prática formativa e a escola por sua vez, é o espaço institucional onde essa formação transcorre de “forma planejada e intencional” na sociedade moderna. A escola é um espaço de socialização, de aprendizagens, de troca de experiências e de reflexão sobre o tipo de sociedade onde essa escola está inserida e que tipo de cidadãos ela pretende formar.

Um marco importante no âmbito das legislações que regem a educação no cenário brasileiro, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O artigo 14 ressalta que os sistemas de ensino deverão definir as normas de gestão democrática de acordo com dois princípios fundamentais, conforme o excerto

Art. 14. Os **sistemas de ensino** definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De acordo com a LDB, a educação brasileira está organizada em sistemas de ensino, que deve ser ministrada de acordo com alguns princípios, dentre eles, a gestão democrática do ensino público, já os estabelecimentos de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua **proposta pedagógica**, cabendo aos docentes o dever de participar da elaboração desta proposta, para tanto, os estabelecimentos de ensino deverão considerar como princípios, a **participação** dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola, bem como a **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 11 - 12).

A educação ambiental também é um direito assegurado por lei, primeiro porque todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225 da CF/88) e segundo, porque, como parte de um processo educativo mais amplo, todos têm direito a educação ambiental conforme a Lei 9795/99, art. 3º, a PNEA (BRASIL, 1999), como foi visto anteriormente.

O artigo 1º da PNEA destaca que a EA é um processo, em que tanto o indivíduo quanto à coletividade, podem construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999), ou seja, assim como todos tem o direito à educação ambiental, todos tem a responsabilidade em cuidar uns dos outros e do ambiente onde se vive.

A educação ambiental crítica é aquela em que o ambiente não está separado da sociedade no processo educativo, mas a formação do indivíduos deve levar em consideração o todo numa relação de reciprocidade. Para Guimarães (2007, p. 89), a EA crítica é a que compreende a sociedade numa perspectiva complexa, em cada uma de suas partes (indivíduos) influencia o todo (sociedade), ao mesmo tempo que a sociedade, os padrões sociais, influenciam os indivíduos.

Carvalho (2004, p. 20) explica que a EA crítica é a que tem como uma de suas características a formação voltada para as relações indivíduo-sociedade, em que ambos são responsáveis pelo meio ambiente, ou seja, é pensar em si próprio, nos outros e nas relações com o mundo.

A separação entre sociedade e meio ambiente, é resultado da forma como a sociedade moderna desenvolveu um sentimento de não-pertencimento à natureza, estabelecendo com a mesma uma relação de exploração para atender de forma imediata, egoísta, dominadora, suas necessidades. Na disputa pelos recursos naturais, a competição entre indivíduos, empresas, países, o patrimônio que é coletivo e bem comum de todos, é apropriado por uma pequena parcela que priva a maioria dos benefícios da natureza.

Nas sociedades modernas, o modo de produção vigente que promove a acumulação privada do meio ambiente e a concentração das riquezas, intensificou a exploração e distanciou os seres humanos da sociedade urbano-industrial da natureza, o que segundo Guimarães (2007, p. 87), provoca a degradação de ambos, tanto da sociedade quanto dos recursos naturais.

Diante de um quadro de exploração e conseqüente degradação da natureza, que afeta tanto a sociedade quanto o ambiente, faz-se necessário a tomada de um posicionamento diante da crise ambiental instalada, ou de conformismo ou de uma mudança de postura frente aos problemas que tanto tem prejudicado a saúde e a qualidade de vida dos indivíduos, comprometendo também o bem-estar das gerações futuras.

Neste contexto, é necessário emergir um processo educativo que contribua para a diluição de tal crise ambiental, que traz consigo a degradação de valores, aculturação, alienação, o não-engajamento, por uma postura crítica que recupere os valores morais, a ética, que induza a novos comportamentos, uma maior consciência de que ao destruir a natureza, seres humanos se autodestroem.

A esse processo educativo capaz de contribuir para mudanças tão significativas na sociedade é a educação ambiental, que é um processo de aprendizagem permanente, que afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Entre outros setores da sociedade é no espaço escolar que a educação ambiental tem ganhado força e tem sido inserida no fazer pedagógico de muitos educadores em todos os níveis de ensino, nas mais diferentes modalidades de educação através de ações e projetos, contidos no PPP da escola.

O PPP é um documento em que nele estão contidos os objetivos, a missão, os valores, as diretrizes e a proposta curricular da instituição de ensino, entre outros aspectos. Surge como um instrumento importante para auxiliar a gestão escolar nas tomadas de decisões. Por isso, é de suma importância que ele seja elaborado de forma participativa, onde a comunidade escolar possa ser ouvida e assim contribua com a gestão democrática da escola, como preconiza a LDB.

Para Vasconcellos (2007, p 169), o projeto político-pedagógico tem, portanto um valor de articulação da prática, “de memória do significado da ação, de elemento de referência para

a caminhada”, o projeto político-pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento. Construído participativamente, é uma tentativa no âmbito da educação de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.

O PPP tem sua relevância dentro do planejamento escolar, visto que ele faz parte da própria organização do trabalho pedagógico da instituição e que também esse documento não deve ser elaborado e depois esquecido na gaveta, ou para ser desconhecido, nem para ficar defasado com o tempo. É um documento que deve auxiliar a gestão escolar, o trabalho do professor quanto as questões pedagógicas e curriculares, aos alunos quanto ao calendário, atividades, avaliações, etc, ou seja, ele perpassa por todos os departamentos da escola, por isso, o grande desafio da construção do PPP é que este não seja um documento estanque, mas que ele seja um instrumento vivo de participação, onde vários interesses estejam representados.

Para Veiga (2002), ao se construir os projetos das escolas, planeja-se o que se tem intenção de fazer, de realizar. Lança-se para diante, com base no que se tem, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

Sabemos que não são poucas as transformações que a sociedade vem passando e a escola acaba sendo forçada a se adequar as novas mudanças ambientais, econômicas, culturais, comportamentais em curso atualmente. Neste contexto, “a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Essas alterações do capitalismo criam novas demandas e exigências para a escola”. (OLIVEIRA, 2013, p. 1), e principalmente,

[...] as pressões para que as escolas se ajustem às mudanças em curso estão trazendo implicações substantivas para a construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este nem sempre passa a representar o corpo e a alma da escola, ou melhor, o que ela realmente é, o que a caracteriza e orienta a ação educativa. O PPP da escola deve, de fato, mostrar a escola, com sua cultura organizacional, suas potencialidades e suas limitações [...]. (OLIVEIRA, 2013, p. 1-2).

Paro (2004) explica que quando se fala em gestão democrática da escola, parece que já está se falando em participação da comunidade na partilha do poder e na tomada de decisões quanto aos assuntos concernentes a escola, o que na prática, nem sempre é assim que funciona. A democracia é o princípio fundamental quando se pretende alcançar uma gestão dialógica, este valor é explicado por Paro (2004, p. 25) como “um valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade”, portanto, é preciso uma mudança de postura e consciência das pessoas quando se pretende uma gestão com a participação coletiva.

Gadotti (2001, p. 4) ressalta que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade”, ou seja, o projeto traz consigo a ideia de prever ações futuras, parar para rever as atitudes e práticas e depois de um autoexame, planejar o que está por vir com ações que permitam melhorar a qualidade do ensino, da instituição e dos profissionais envolvidos.

Quanto ao aspecto “político” no termo PPP, pode ser extraído de Veiga (2002, p. 13) que esclarece que um dos aspectos que confirmam que todo projeto de escola é também um projeto político, é porque ele é uma ação intencional que tem como características: a) um compromisso definido coletivamente; b) está intimamente ligado ao compromisso sócio-político e c) deve ter compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Quanto a dimensão pedagógica, a autora esclarece que é nela que se efetiva na prática as intenções e ações que a se propõe a realizar, esta intencionalidade da escola deve ser, prioritariamente, “a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. (VEIGA, 2002, p. 13).

Quando se trata da construção do PPP, caráter democrático que este carrega é de fundamental importância, tanto que Veiga (2002, p. 13), afirma que a construção do PPP, é muito interessante por propiciar que haja na escola uma “vivência democrática” necessária a participação de todos os membros da comunidade escolar que é o exercício da cidadania.

A escola existe para a formação dos alunos, mas também para promover formas democráticas de organização do trabalho pedagógico, neste sentido, a gestão tem um papel de fundamental importância, como comenta Bussman (2003, p. 50) em seu trabalho.

Ser administrada, supervisionada, inspecionada não é a razão da existência da escola, mas sim ser o espaço-tempo da prática pedagógica em que a criança e o jovem relacionam-se entre si, com professores, ideias, valores, ciência, arte e cultura, livros e equipamentos, problemas e desafios, concretizando a missão da escola de criar as oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber. [...] Referida a isso é que tem sentido a gestão escolar que, para viabilizar um projeto político-pedagógico globalizador e interdisciplinar, deve prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, incluindo as relações de trabalho em seu interior.

Dourado *et al.* (2013, p. 10) analisa que “a gestão democrática é condição para que a escola se torne local/espço de efetiva participação, pautando-se na dignidade e no respeito, no comprometimento coletivo, na autonomia”. Para Gadotti (2001) a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico, segundo o autor.

Neste sentido, Cabral Neto (*et al* 2011) também analisa que:

A gestão democrática pressupõe o efetivo envolvimento e participação de todos os sujeitos na tomada de decisão do processo administrativo e no planejamento pedagógico escolar. Logo, considera-se de fundamental importância o projeto político-pedagógico (PPP) como instrumento de articulação entre os meios e os fins, fazendo o ordenamento de todas as atividades pedagógico-curriculares e a organização da escola, tendo em vista os objetivos educacionais.

De acordo com Dourado (*et al* 2013, p. 3), o PPP “engloba todas as dimensões da vida escolar; não se reduz a uma somatória de planos ou de sugestões, não é transposição ou cópia de projetos elaborados em outras realidades escolares; não é documento “esquecido em gavetas” Essa é a mesma perspectiva de Veiga (2002, p. 1) para quem o PPP É construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”, afirma.

Gadotti (2001, p. 2) ao questionar sobre a responsabilidade da constituição do projeto da escola, o autor argumenta que essa responsabilidade não é apenas do diretor como já foi dito, outro aspecto importante é que, não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, “todo projeto pedagógico da escola é também político. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola, ou seja, na escolha do diretor ou da diretora percebesse já o quanto o seu projeto é político”.

O PPP é um dos mecanismos da gestão democrática na escola, Cabral Neto *et al* (2011, p. 756) comenta essa relação entre o PPP e a gestão participativa quando argumenta que:

Ao buscar uma nova forma de organização da escola, o PPP deve pautar-se em princípios de solidariedade, de reciprocidade, de participação coletiva. Essa dinâmica exige uma gestão compartilhada, que busca superar a adoção de mecanismos de centralização e de controle hierárquico tradicional. Por meio de uma gestão participativa, haveria uma maior demanda de envolvimento e compromisso de todos os interessados no processo decisório da escola. Pais, alunos, professores e funcionários devem participar, auxiliando na tomada de decisões desde a fase do planejamento até a implementação e avaliação das ações escolares.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo, um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam cidadãos ativos participantes da sociedade como profissionais comprometidos. (CURY, 2011, p. 11).

Como a construção do PPP é um processo que pressupõe dois momentos distintos, “o da concepção e o da implementação” Gadotti (2001, p. 4), a presente pesquisa busca analisar

como a gestão trabalhou no sentido de articular tempo, sujeitos e recursos na construção do projeto e o que está sendo feito para efetivar o novo PPP da Escola Bosque.

Na gestão participativa ocorre a interação entre comunidade escolar, entre os membros da comunidade escolar, desde a direção, professores alunos e demais membros. Sobre esse aspecto, a “construção de uma escola democrática envolve apropriação dos espaços da educação numa gestão participativa no âmbito do Estado local, desenvolvendo uma interação entre os profissionais da educação e da população” (BARBOSA *et al* 2012, p. 66).

4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico: conceituação, características e princípios

Para continuar tecendo a discussão sobre a temática o PPP, utilizou-se autores que têm empenhado esforços para tratar teoricamente este tema tão importante dentro do planejamento escolar, dentre os quais destaca-se, Gadotti (2001), Veiga (2002), De Rossi (2004), Vasconcellos (2007), Medel (2008), estes autores foram utilizados com o intuito de entender não somente o que é o PPP, mas também como se dá a construção, gestão e implementação do mesmo na escola.

Para Vasconcellos (2007) o projeto político-pedagógico (ou projeto educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição.

De acordo com a LDB 9394/1996, todas as escolas devem elaborar sua própria proposta pedagógica. Esta recomendação está descrita no artigo 12, inciso I, onde orienta que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Ou seja, cada escola, de acordo com sua realidade e suas particularidades deve refletir sobre sua intencionalidade, sobre quem é, o que quer ser e o que está fazendo para alcançar seus objetivos.

O projeto pedagógico é um documento elaborado nas instituições de ensino que tem intuito principal descrever como é a escola, o que objetiva fazer e alcançar durante um determinado período de tempo. É um documento amplo, pois deve abranger todos os aspectos da escola como a gestão, o currículo, a formação dos professores, por exemplo, mas é também conciso, pois deve ter a clareza necessária para que todos conheçam seu conteúdo e o coloquem em prática.

O projeto pedagógico aponta um rumo para escola, dá um direcionamento para as ações a serem desenvolvidas, por isso, não pode ser confuso, prolixo. É um documento que deve ser sucinto, que tenha uma boa sistematização. Isto porque, ao elaborar um projeto, deve-se saber de antemão que ele não poderá ser guardado numa estante ou gaveta, mas sim deverá estar disponível para constantes consultas. Até porque não basta que seja elaborado pela comunidade escolar, mas executado e posteriormente avaliado.

Ao analisarmos o nome dado ao referido documento, destacamos o que cada palavra do termo PPP designa, assim temos que: “**projeto**” é uma reunião de propostas de ação com prazos pré-estabelecidos, “**político**” porque a escola é um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e “**pedagógico**” porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Veiga (1995) ao conceituar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), parte do sentido etimológico da palavra projeto, a autora explica que este termo vem do latim *projectu*, que é o participípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para frente” (VEIGA, 2002, p. 12), acrescenta também que significa plano, intento ou desígnio. Ou seja, o projeto pedagógico visa registrar quais são as intencionalidades da escola.

Sobre este aspecto, Gadotti (2001, p. 2) afirma que todo “projeto-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e o seu modo de vida”. O autor analisa que tudo isso é importante, mas não é apenas isso, pois, um projeto precisa rever o instituído para, a partir dele instituir outra coisa”, ou seja, “ser um instituinte”. Para elaboração de um PPP, a escola deve partir do que ela é e do que ela tem, fazendo uma reflexão sobre sua autoimagem e propondo novas formas de se organizar administrativa e pedagogicamente.

Neste sentido Veiga (1998, p. 1) afirma que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. Ou seja, para a autora, apesar da intencionalidade que permeia o projeto, não é possível dar conta de tudo, mas é necessário empenhar o maior esforço possível para se adequar as novas demandas da sociedade na qual a escola está inserida, que é cada vez mais plural e diversa, deve ser previsto na concepção do projeto da escola que se quer ter.

Deste modo, construir um PPP, é ir além de questões técnicas ou burocráticas, sobre este fato, Veiga (1998) analisa que sendo a escola o espaço da construção e implementação do seu PPP, deve organizar o trabalho pedagógico com base nos seus alunos, deve assumir

responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, ela própria por meio de seus atores, precisa dedicar um tempo para planejar suas ações.

Diante disto, a escola burocrática atual precisa ver além de questões técnicas, para buscar uma nova identidade, pois a sociedade em que a escola está inserida atualmente é cada vez mais plural, marcada pela diversidade, portanto, precisa educar para a cidadania e uma escola cidadã é aquela que “surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência, como resposta à falência do ensino oficial que, embora seja democrático, não consegue garantir a qualidade e em resposta também ao ensino privado às vezes eficiente, mas sempre elitista”. (GADOTTI, 2001, p. 5).

Para que uma escola, em especial a pública, seja de fato participativa, o projeto-pedagógico não deve ser de responsabilidade apenas de sua direção, mas deve estar pautado numa gestão democrática, onde uma pessoa ou uma equipe são previamente escolhidos pela comunidade para executarem o processo de construção do projeto coletivo, esta equipe deve ser formada por pessoas nas quais sejam reconhecidas habilidades como “**competência e liderança**”. (GADOTTI, 2001, p. 2, grifo do autor).

O PPP não deve ser tarefa do diretor ou diretora, ou apenas da equipe de professores, justamente porque ele exige um esforço conjunto em prol das melhorias na escola. Oliveira (2013, *apud* VEIGA, 1995; 1998) esclarece que o PPP deve ser visto como um processo permanente de reflexão e de discussão dos problemas da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola.

Uma característica destacada por Gadotti (2001) na construção do projeto político-pedagógico, é a autonomia que toda escola deve ter associada a gestão democrática. O autor afirma que não existe um padrão único que oriente a escolha do projeto da escola, mas que cada estabelecimento de ensino deve ter autonomia para estabelecer, executar e avaliar o seu projeto. A autonomia deve andar de mãos dadas com a gestão democrática e esta é portanto, uma exigência básica nessa construção.

Por isso, o autor defende que “a gestão democrática exige em primeiro lugar uma **mudança de mentalidade** de todos os membros da comunidade escolar” (GADOTTI, 2001, p. 2, grifo do autor).

Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais.

Em suma, o autor está defendendo que a gestão democrática é de fundamental importância para a escola pública por duas razões: primeiro, porque deve formar para a cidadania, pois ela presta um serviço para a comunidade que a mantém e segundo, porque pode melhorar o que é específico da escola que é o seu ensino, “aproximando as necessidades dos alunos aos conteúdos ensinados pelos professores”. (GADOTTI, 2001, p. 3).

Por outro lado, o autor analisa que existem limitações e obstáculos para se instaurar um processo democrático como parte do projeto político-pedagógico, como pode ser observado nos pontos abaixo:

- a) a nossa pouca experiência democrática;
- b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e que o povo incapaz de exercer o governo;
- c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- d) o autoritarismo que impregnou nosso ethos educacional;
- e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. (GADOTTI, 2001, p. 3).

Outra característica que merece destaque é a ousadia, pois o autor defende que o projeto depende da “ousadia dos seus agentes, de cada escola assumir-se como tal, partindo da cara que tem, com o seu cotidiano e seu espaço-tempo (GADOTTI, 2001, p. 3). Ou seja, para elaborar um novo projeto é preciso movimento, reunir forças para romper com o estado monótono das coisas, é preciso ousadia buscar uma nova identidade.

Com esse entendimento, observamos que não deve ser tarefa fácil iniciar um processo de construção coletiva e mexer com as estruturas da escola, mas entendemos que é necessário sair do comodismo, do meramente instituído. Pois todo projeto pressupõe rever a real situação e querer algo novo, pressupõe “rupturas com o presente e promessas para o futuro” como diz Gadotti, ou ainda, “projetar significa sair do estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente”. (GADOTTI, 2001, p. 4).

Veiga (2003, p. 38) afirma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Com esta afirmação, pode-se entender que a escola é um espaço marcado por interesses diversos, muitas vezes conflitantes, o que pode implicar na disputa de poder dentro dela. Neste sentido, o autor defende que o PPP surge com instrumento de luta, pois no exercício da gestão

democrática que ele proporciona, ele contrapõe-se a fragmentação do trabalho pedagógico e ao autoritarismo na escola básica.

Para Gadotti (2001, p. 3) o processo de elaboração do PPP é um momento para exercer direitos, o PPP na perspectiva da educação para a cidadania, mostra que o projeto da escola está ligado a um momento de renovação, “projetar significa lançar-se para frente”, ou ainda “antever um futuro diferente do presente”, o projeto é importante porque o “projeto pressupõe uma ação intencionada com sentido definido explícito, sobre o que se quer inovar”.

No mesmo sentido, Veiga (2002, p. 1) afirma que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Segundo a autora, ao construir um PPP deve-se saber que:

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola [...] A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2002, p. 5).

O PPP precisa revelar como é a escola para poder buscar novas alternativas visando a melhoria, a qualidade que se almeja na educação. Ele precisa ser discutido por todos para que seja dinâmico e para contemplar os anseios da maioria, por isso, não se deve concentrar sua elaboração em uma única pessoa, como na figura do diretor por exemplo.

Existem princípios que devem embasar a construção do PPP. De acordo com Veiga (2002, p. 3) os princípios que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita são: “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (*apud* SAVIANI, 1982), reafirma com este que a desigualdade do ponto de partida deve traduzir-se em igualdade no ponto de chegada; qualidade para todos; gestão democrática; liberdade e a valorização do magistério”. Como pode ser demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3- Os princípios norteadores do PPP segundo Ilma Veiga.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PPP		
Princípio	Objetivo	Características
a) Igualdade	Criar condições de acesso e permanência na escola.	Expansão, ampliação, manutenção da qualidade.
b) Qualidade	Propiciar qualidade para todos	Qualidade formal ou técnica, política
c) Gestão democrática	Repensar a estrutura de poder da escola tendo em vista sua socialização	Participação coletiva, reciprocidade, solidariedade, autonomia.
d) Liberdade	Resgatar os conceitos de autonomia e liberdade	Articulação com limites e possibilidades, autonomia.
e) Valorização do Magistério	Garantir o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente.	Formação continuada.

Fonte: Quadro construído a partir de Veiga (1998).

Medel (2008) também descreve os princípios pelos quais o PPP deve estar baseado que vai desde a autonomia, passando pela qualidade do ensino em todas as escola, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a até a democratização do acesso e permanência com sucesso do aluno na escola.

Quadro 4- As dimensões do PPP segundo Rita Medel.

DIMENSÕES DO PPP			
PEDAGÓGICA	ADMINISTRATIVA	FINANCEIRA	JURÍDICA
Refere-se a finalidade primeira da escola; à todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula; à todas as formas de gestão; à abordagem curricular; à relação escola-comunidade.	Aspectos gerais da organização da escola; gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda; dos demais registros acerca da vida escolar.	Questões gerais de captação e aplicação de recursos financeiros, tanto para o desempenho pedagógico do aluno como à capacitação contínua dos docentes por meio de materiais de estudo.	Retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias do sistema de ensino-municipal, estadual e federal e com outras instituições.

Fonte: Quadro construído a partir de Medel (2008).

4.2.2 Os elementos e as fases do PPP

Segundo Veiga (2002), o PPP é constituído por sete elementos básicos: a finalidade da escola; a estrutura organizacional; o currículo; o tempo escolar; o processo de decisão; as

relações de trabalho e a avaliação. A autora não apresenta um modelo pronto a ser seguido, mas analisa que a construção do PPP como organização do trabalho pedagógico na escola passa pela discussão dos princípios citados anteriormente e pela descrição destes elementos básicos. Resumidamente temos que:

a) a finalidade: necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define.

b) a estrutura organizacional: a escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo.

c) o currículo: refere-se à organização do conhecimento escolar. É uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive.

d) o tempo escolar: é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. Fala do calendário escolar, dos horários. A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

e) o processo de decisão: Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

f) as relações de trabalho: Quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

g) a avaliação: O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada é a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

De um ponto de vista mais prático, Medel (2008) apresenta três momentos a serem seguidos na construção do PPP: 1º - o do diagnóstico “como é a nossa escola”; 2º - o do levantamento de informações “que identidade nossa escola quer construir” e 3º - da definições de estratégias “como executar as ações definidas pelo coletivo”.

Quando se planeja elaborar um projeto pedagógico deve-se ter em mente três perguntas básicas (DALMÁS, 2014): - o que se quer alcançar? (utopia); - a que distância se está do que se quer alcançar (diagnóstico); - o que será feito para se diminuir a distância.

Para dar início ao processo de elaboração do PPP é necessário um tempo pra planejar este processo. Para Luck (2005) planejar é pensar analiticamente e objetivamente sobre a realidade e sobre a sua transformação. Por isso, o planejamento possui três elementos básicos: a racionalidade, a tomada de decisão e o futurismo. A racionalidade é empregar o raciocínio para resolver problemas, ou seja, é uma operação mental complexa que consiste em estabelecer relações entre elementos dados. A tomada de decisão corresponde ao estabelecimento de um compromisso de ação sem a qual o que se espera não se converterá em realidade. O futurismo é a capacidade de antecipar o futuro, pois embora o planejamento leve em consideração o passado e o presente, tem por orientação superá-los tendo em vista construir uma realidade futura de sentido melhor, é o vir-a-ser, desenvolvimento.

A autora conceitua o planejamento como sendo um “processo de estruturação e organização da ação intencional” (LUCK, 2005), realizado mediante:

- 1) Análise de informações relevantes do presente e do passado, objetivando, principalmente, o estabelecimento de necessidades a serem atendidas;
- 2) Estabelecimento de estados e situações futuras e desejadas;
- 3) Previsão de condições necessárias ao estabelecimento desses estados e situações;
- 4) Escolhas e determinações de uma linha de ação capaz de produzir os resultados desejados, de forma a maximizar os meios e recursos disponíveis para alcançá-los.

Quando se fala em passado, presente e futuro no processo educacional, deve-se levar em consideração que o planejamento é um processo que se preocupa com o “para onde ir” e quais as maneiras adequadas de “chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade quanto as do indivíduo. (COROACY, 1972 *apud* DALMÁS, 2014, p. 24).

A partir dessa conceituação cabe ainda fazer uma diferenciação entre planejamento, plano e projeto. De acordo com Luck (2005) planejamento é o processo, ação de planejar. O plano e o projeto são as descrições resultantes do planejamento, onde são especificadas as

decisões tomadas e do curso de ação a seguir. O planejamento é uma dinâmica mental, enquanto que o plano e o projeto são um produto, um documento, um mapa de orientação para viagem.

O plano geralmente é uma descrição de larga abrangência em termos de problemática abordada e de tempo envolvido. Já o projeto costuma responder à descrição de abrangência menor, afirma a autora. Ainda de acordo com a mesma, os projetos tem como características serem eventuais, abordam problemáticas específicas já os planos tendem a abranger período maior de tempo. Exemplo: planos anuais, bienais, quinquenais, etc. Os planos são mais genéricos e abrangentes sobre a realidade e sobre as ações a serem desencadeadas e os projetos detalham esses aspectos, portanto, projetos pressupõe planos.

4.2.3 Sujeitos que participam coletivamente da construção do PPP

De acordo com o inciso I do artigo 14 da LDB/1996, foi visto que deve haver a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político da escola, isto porque os que estão envolvidos no cotidiano escolar não só conhecem sua realidade com devem dar suas contribuições para a gestão democrática na organização do trabalho escolar. Dentre os atores que podem e devem ter participação na elaboração do projeto político da escola pode-se citar “o diretor, coordenador, professores, pais, estudantes, funcionários e os demais interessados na escola”. (DOURADO, 2013, p. 7).

Segundo Oliveira (2010, p. 12) esclarece que

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 delegando à escola pública a responsabilidade de elaborar e executar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) ficou assegurado a cada instituição, a possibilidade de definir a organização de seu trabalho pedagógico e conseqüentemente, a conquista de sua autonomia. Nesse sentido a lei assegurou a possibilidade de elaboração do PPP, mas são os diversos atores da escola que garantem a sua realização.

Medel (2008) também ressalta que a participação dos diversos sujeitos na construção do PPP “exige a participação de todos: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos; responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local”. (MEDEL, 2008, p. 1).

Portanto, observa-se que essa tarefa não é apenas do diretor ou coordenador, não é um ato isolado de um profissional apenas, mas deve ser um movimento coletivo, onde cada segmento esteja representado. Por isso, Gadotti (2001, p. 2) afirma, “não é responsabilidade

apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo”. Segundo o autor, o PPP “é um instituinte” (GADOTTI, 2001, p. 2), ou seja, não nega o que foi instituído, pois isso é a história da escola, mas busca o que está por vir, novas experiências, nova identidade.

Em geral, cabe ao diretor, a capacidade para organizar, coordenar, administrar, a fim de eliminar as falhas nas tomadas de decisões, a falta de recursos, problemas com pessoal, entre outras funções. Dentre tantas atribuições que carrega, tem também a de participar da elaboração do PPP da escola, mas em meio a tantas tarefas, como fica o papel do diretor numa perspectiva democrática.

No caso do projeto político-pedagógico, o diretor escolar deve ter uma certa habilidade para liderar democraticamente o processo de elaboração do mesmo, deve ser simpático, tolerante, ousado, dentre outras qualidades. Além do diretor outros atores podem e devem ter participação na elaboração do projeto político da escola como “o coordenador pedagógico, professores, pais, estudantes, funcionários e os demais interessados na escola” (DOURADO, 2013, p. 7). Dentre as diversas ações decisórias realizadas pela escola pública na prática de uma gestão democrática participativa, encontra-se a elaboração e execução do PPP (OLIVEIRA, 2013).

Cury ressalta que “o papel do gestor é o assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições” (2011, p. 3) também destaca a importância do papel do gestor no processo de elaboração do projeto pedagógico, e ressalta que esse ato deve contar com a participação dos profissionais da educação. Para o autor, a “gestão do projeto pedagógico é tarefa coletiva do corpo docente, liderado pelo gestor responsável, e se volta para a obtenção de um outro princípio constitucional da educação nacional que é a garantia do padrão de qualidade” (CURY, 2011, p. 11), destaca ainda que

Se a finalidade do processo de ensino é o aprendizado do aluno, garantido por um padrão de qualidade, o núcleo básico do processo é o Projeto Pedagógico (inciso I) do estabelecimento e que deve ser objeto de um *planejamento*, obrigatório. Ele não pode ser cópia de um estabelecimento que, eventualmente, teria feito uma matriz. O projeto pedagógico é a marca registrada de uma escola. Ele é a sua “carteira de identidade”. Daí porque, guardadas as orientações, os critérios e as diretrizes dos órgãos normativos, cabe ao gestor liderar propostas que devem ser retrabalhadas pelos estabelecimentos escolares de modo a deixar claro o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, as formas de aproveitamento de estudos, os processos avaliativos e as formas de recuperação (quando necessárias). (CURY, 2011, p. 18).

Cada escola é única, situadas em espaço-tempo diferentes umas das outras, por isso não pode ter um PPP copiado de outro estabelecimento. Cabe ao gestor ser um articulador e incentivador da participação das pessoas em torno do PPP e depois se esmerar para que os objetivos traçados sejam alcançados e não esquecidos na prateleira ou na gaveta.

Por fim, vale ressaltar que o PPP pode ter um caráter técnico regulador, ou pode ter um caráter inovador emancipatório. Segundo Veiga (2003), o PPP na perspectiva da inovação regulatória ou técnica ocorre quando se assume o PPP apenas como um conjunto de atividades que vão gerar um produto pronto e acabado, nesse caso, a produção coletiva do documento não foi levada em consideração. O problema é que nessa perspectiva, nega-se a diversidade de interesses dos atores que fazem parte da comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores. (VEIGA, 2003, p. 272).

Nestes moldes, a perspectiva regulatória, tem burocracia, na ordem, nas normas sua maior expressão. Por outro lado, o PPP na perspectiva emancipatória ou edificante, articula a inovação, integrando o processo como produto, ou seja, enfatiza-se mais o processo de construção do que o documento finalizado. (VEIGA, 2003, p. 275).

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Para a autora, ao construir o projeto político-pedagógico para uma instituição educativa, como é o caso da EB, significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder Veiga (2003), sem esse enfrentamento, corre-se o risco da acomodação e da falta de compromisso uma educação de qualidade.

Para entender com o processo de elaboração de um PPP ocorre na prática, investigou-se empiricamente como se deu a construção do PPP da EB no ano de 2016, buscando identificar neste processo, quais foram as etapas dessa elaboração, quais os sujeitos estiveram envolvidos e quais as referências da EA estão presentes no documento elaborado, conforme será mostrado na sessão a seguir.

5 DE EIXO NORTEADOR AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REALIDADE DA ESCOLA BOSQUE DO OUTEIRO

Na sessão anterior foram discutidas as bases teóricas sobre a educação ambiental e sobre a elaboração do PPP. Neste capítulo discute-se como a educação ambiental apresenta-se como o eixo norteador das ações e do projeto pedagógico da EB do Outeiro. Especificamente busca-se analisar o processo de elaboração do PPP da referida escola em 2016, bem como o conteúdo textual do documento finalizado e disponibilizado ao público em 2017.

Primeiramente é feita uma contextualização sobre a porção insular do município de Belém onde a EB está localizada, a Ilha de Caratateua. Discute-se as políticas públicas que influenciaram no contexto de criação da escola, bem seu processo de construção e instalação, neste sentido são apresentadas as principais características quanto a estrutura, projeto arquitetônico, estrutura organizacional e pedagógica da mesma.

Em seguida é feita uma descrição do Projeto Pedagógico de 1996 e do Projeto Político-Pedagógico elaborado vinte anos depois da inauguração da escola, em 2016. Apresenta-se estes documentos, discutindo-se analiticamente seus aspectos mais relevantes como os referenciais teóricos, organização do documento e processo de elaboração do projeto que visa nortear a organização do trabalho pedagógico na escola referência educacional ambiental na Amazônia paraense.

5.1 Belém: características de uma cidade com duas faces, a continental e a insular

O estado do Pará possui um extenso território, é um dos sete estados que compõe a região norte do Brasil e atualmente têm 144 municípios. Belém é capital deste estado que apresenta riquezas naturais significativas da floresta amazônica, com vegetação, clima e hidrografia que conferem uma geografia peculiar a esta cidade. Quanto aos aspectos demográficos, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na referida capital, a população estimada no censo de 2010 foi de 1.393,399 habitantes, distribuídos em 1.059,458 km² de área territorial, o que gera uma densidade populacional de 1.315, 26 habitantes por km². (BELÉM, 2007).

A cidade de Belém, capital do estado do Pará, está localizada a 01°27'20'' de latitude sul e 48°30'15'' de longitude oeste de Greenwich. Limita-se ao norte com a Baía do Marajó; ao leste com os municípios de Santo Antônio do Tauá, Ananindeua, Santa Bárbara e Marituba; ao sul com o município de Acará e ao oeste com a Baía do Guajará e Baía do Marajó. (BELÉM, 2007).

Os principais acidentes geográficos do município são: as Baías do Marajó, ao norte e do Guajará, a oeste. Nesta última deságua o rio Guamá que em conjunto, contribui para a conformação peninsular do município. Na Baía do Guajará deságuam os Igarapés: Bacuri, Val-de-Cans, Una e o furo do Maguari que separa a ilha de Caratateua (Outeiro) do continente. (BELÉM, 2007).

O município de Belém integra a Região Metropolitana de Belém (RMB), possuindo 505 km² de área, sendo 34,6% do território formado pela porção continental e 65,4% correspondendo ao conjunto de 39 ilhas (BELÉM, 2013). Estas ilhas apresentam características diversas, algumas possuindo ambiente urbano definido associado ao ambiente rural ou ambiente natural (BELÉM, 2007). Dentre este conjuntos de ilhas destaca-se as duas maiores que são as de Mosqueiro com 212 km² de área e 27 mil habitantes e a de Caratateua, que possui de 31,6 km² de área e cerca de 90 mil habitantes. (BELÉM, 2007).

Segundo estudos realizados por Silva *et al.* (2016, p. 12), principalmente no que tange a área e a concentração populacional “as ilhas apresentam tamanho e antropização distintos”, isto porque existem aos arredores de Belém grandes ilhas como as já citadas acima, mas também existem pequenas ilhotas como a do Fortinho, das Pombas, a do Cruzador, entre outras.

De acordo com Silva e Santos (2010, p. 8), entre a porção insular e a parte continental da cidade de Belém, existe uma relação de interdependência pois “em geral estas ilhas assumem papel de destaque no cotidiano da parte continental do município sejam como polo de produto extrativista, seja como polo de desenvolvimento cultural, seja como áreas estratégicas para o turismo, ou mesmo como moradia sazonal das classes médias urbanas belenenses”. Por outro lado, também, as ilhas têm atraído certo contingente populacional interessado em residir, trabalhar ou mesmo para investimentos, devidos as características naturais desses lugares. Em relação aos atrativos das ilhas destaca-se que

As ilhas de Mosqueiro e Caratateua apresentam condições para tornar-se o ambiente preferido para movimentos habitacionais ou para assentamentos da reforma agrária. Ambas as ilhas são ligadas ao continente por ponte rodoviária e possuem linha regular de transporte público. Apresenta turismo intenso, razoável estrutura de atendimento, equipamentos urbanos em boas condições e são as únicas ilhas que apresentam solo de terra firme no ambiente natural, condição que para muitos parece favorável à agricultura embora exista grande maioria de solos empobrecidos nestes ambientes. (BELÉM, 2007, p. 17).

É notório que, embora as ilhas ainda apresentem certo grau de preservação, ao longo dos anos vem sofrendo “forte pressão populacional impactando sobremaneira os recursos florestais e aquáticos”, como ocorre nas áreas insulares de Mosqueiro, Caratateua e em menor grau, Cotijuba. (SILVA *et al.*, 2016, p. 13).

Atualmente o município de Belém possui 71 bairros divididos em 8 distritos administrativos que são unidades de planejamento territorial (BELÉM, 2013), os distritos foram instituídos pelo Plano Diretor Urbano de Belém (Lei nº 7603 de 13 de janeiro de 1993), que estabeleceu que Belém seria administrada através de regionais administrativas sediadas em distritos. (BELÉM, 1993).

Os distritos administrativos foram criados por meio da Lei 7682 de 05 de janeiro de 1994 que dispõe sobre regionalização administrativa de Belém. Dos oito distritos criados, apenas dois estão em ambiente insular: os Distritos administrativos de Mosqueiro (DAMOS) e o de Outeiro (DAOUT). (BELÉM, 2007).

5.1.1 A Ilha de Caratateua e o planejamento urbano

A Ilha de Caratateua é também conhecida como Outeiro, pois este é o nome mais comumente usado para se referir ao lugar, pois é assim que seus moradores a identificam (BITTENCOURT, 2013). Historicamente pode-se ressaltar que a denominação Caratateua é de origem indígena e significa lugar das grandes batatas. A ilha era utilizada anteriormente pelos indígenas para enterrar seus animais (BELÉM, 2007). Sobre a possível origem do termo Caratateua, Assunção (2005, p. 31-32) assim explica

Há duas versões para a origem do nome Caratateua. Uma delas refere-se ao fato de ter havido uma plantação muito grande de batata nas proximidades do bairro da Brasília e as pessoas mais antigas assim se referiam, “vou lá em Caratateua”; a outra versão refere-se ao fato de que em tupi-guarani “cará” significa batata, e “teua” significa grande, portanto o sentido etimológico refere-se a “batata grande”, e é este o desenho geográfico visto no mapa da Ilha, estando situada no centro-leste do município de Belém.

Por outro lado, a denominação Outeiro é de origem portuguesa com o significado de pequenos morros (BELÉM, 2007)¹⁴. Como foi dito, a referida ilha é popularmente conhecida assim, porque essa denominação é comumente usada por geomorfólogos para descrever os aspectos geográficos e as pequenas elevações que a ilha possui. Assunção (2005, p. 32), também comenta

[...] a Vila do Outeiro surgiu em 18 de novembro de 1918, pela Lei nº 1743, que desapropriou a Fazenda São João do Outeiro para loteamento e consequente povoação, embora haja registro de emissão de carta de Sesmaria a Raimundo Santos, datada de 06 de abril de 1731. As terras de Caratateua compreendiam uma área dividida em quatro grandes fazendas, a São João do Outeiro, Redentor, Água Boa e

¹⁴ Esta informação está disponível: em belem.pa.gov/ver-belem/caratateua.

Santa Cruz. Naquele momento teve início a Construção do Instituto Organológico, que se tornou mais tarde uma hospedaria, depois Escola Agrícola, onde atualmente funciona o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar (CEFAP).

A Ilha de Caratateua está localizada a aproximadamente 35 km do centro de Belém, sendo a ilha mais próxima da capital paraense (BITTENCOURT, 2013). Atualmente é bastante procurada como opção de lazer pelas suas praias de água doce, sua localização próxima a capital e facilidade de acesso pela ponte que foi inaugurada em meados da década de 1980, de acordo com Bittencourt (2013, p. 47).

A construção da Ponte Enéas Martins Pinheiro ou Ponte do Outeiro como é conhecida pela população ocorreu no período de governança do atual Senador do Estado do Pará, Sr. Jader Fontenelle Barbalho. Sua inauguração se deu em 26 de Outubro de 1986.

A ponte ao mesmo tempo que proporcionou facilidade de acesso à ilha, por outro lado, contribuiu para o aumento dos problemas de ordem ambiental, pois

Com a ligação física ao continente iniciou-se a exploração predatória dos recursos naturais da ilha, principalmente de minérios classe 2, cuja exploração configura impacto ambiental à ilha. Ainda hoje vários dos covões abertos foram, com o tempo recoberto de vegetação impedindo a avaliação exata de um problema que ainda ameaça à saúde dos habitantes e do ecossistema. (BELÉM, 2007, p. 20).

Este comentário demonstra que a ponte também proporcionou à procura de lotes para ocupação, intensificando a ocupação desordenada por pessoas que procuravam moradia fixa ou de veraneio, com especulação imobiliária intensa e loteamentos clandestinos (BELÉM, 2007), com isto percebe-se que a ilha sofreu significativo aumento populacional no período pós-ponte. (BITTENCOURT, 2013).

Diante do crescimento da cidade, foi instituído o Plano Diretor Urbano (PDU) do município de Belém, por meio da Lei 7.603 de 13 de janeiro de 1993. O PDU foi uma das políticas públicas criadas no governo municipal (1993-1996), com o “objetivo de promover o desenvolvimento do município de Belém e buscar a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes e usuários” (BELÉM, 1993, p. 5). No caso específico das ilhas de Belém, o PDU destaca que as elas seriam objeto de um plano próprio, dada as especificidades dessas áreas,

Art 152 - a ordenação de espaços das ilhas de Mosqueiro e Caratateua, como áreas de recreação e de lazer, por serem as únicas com disponibilidade de praias fluviais próximas a Belém, de fácil acesso a população belenense de baixa renda, respectivamente, e possuírem grande potencial turístico, receberão tratamento urbanístico especial, através de Planos Diretores próprios.

Parágrafo 1º - As ilhas de Mosqueiro e Caratateua deverão ser objeto de plano diretor específico, a ser elaborado com a participação de entidades representativas da sociedade especialmente as do movimento popular e a partir das propostas já existentes da ASMAM – Associação dos Moradores e Amigos de Mosqueiro e do

CONSILHA – Conselho dos Representantes da Ilha de Caratateua. (BELÉM, 1993, p. 37-38)

Segundo o PDU (art. 152, parag. 2º), com exceção de Mosqueiro e Caratateua, as ilhas menores foram consideradas como zonas rurais, que também estabeleceu que o município de Belém seria administrado através de Regionais Administrativas sediadas em distritos, no caso, a ilha de Caratateua corresponderia ao DAOUT (BELÉM, 1993), como dito anteriormente.

O PDU foi um conjunto de normas e diretrizes para o desenvolvimento do município de Belém, tendo como princípio fundamental direcionar as questões voltadas ao planejamento físico, social, administrativo e econômico Reis (2009, p. 35), que também comenta.

Foi a partir do PDU de Belém que se passou a discutir a elaboração de um planejamento desse conta das problemáticas da região insular que representa cerca de 64% da área do município, destacando-se Mosqueiro e Caratateua, pelo fato de as mesmas terem passado por processos de urbanização acelerados, com a crescente ocupação de seus territórios necessitando de um maior planejamento de seus espaços, além de serviços, saneamento básico e políticas sociais mais efetivas para as áreas de educação e saúde.

Em 12 de Janeiro de 1994 houve a promulgação da Lei Municipal nº 7.684 que definiria o Plano Diretor das Ilhas de Mosqueiro e Caratateua, o PDI. Nesse plano estariam contidos princípios e determinações para fazer cumprir a função social destas ilhas. Esta lei, foi o instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana no município, que visava garantir o bem estar individual e coletivo dos seus habitantes. (BELÉM, 1994).

No PDI é possível perceber que a mudança no modo de acesso à Caratateua, de um modelo fluvial para o modal rodoviário, primeiro possibilitou a expansão da malha urbana de Belém para ilha, cuja consequência foi o crescimento urbano desordenado

Art. 7º, II - Até o início da década de 80, a referência principal, em consequência do transporte fluvial, com travessia sobre o rio Maguari, através de balsas, consistia na ocupação ao longo da estrada Velha do Outeiro e Avenida Beira Mar, até a Praia Grande. Com a construção da Ponte Enéas Pinheiro, em meados da década de 80, o acesso a ilha passou a ser basicamente o rodoviário, fomentando a ocupação de uma nova área de expansão, não só nas imediações da rodovia, como também ao longo das estradas do "Fama" e "Tucumaeira". (BELÉM, 1994).

Para Reis (2009), o processo de ocupação acelerado que a Ilha sofreu, nos meados da década de 1980, foi impulsionado pela construção da ponte Enéas Martins e conseqüentemente, além do crescimento demográfico, o aumento do desemprego, déficit escolar, invasões de terra, desmatamento, entre outros.

Vale ressaltar aqui que tanto o PDU quanto o PDI foram criados para reforçar uma concepção de desenvolvimento sustentável local advindos de um contexto maior, principalmente de textos elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU), através dos

relatórios de Desenvolvimento Humano, lançados pelo Programa das Nações Unidas (PNUD) e também pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). (REIS, 2009).

A economia de Outeiro está voltada para o comércio varejista, produção de artesanato e cerâmica, produção de farinha, produção de carvão, atividades ligadas ao turismo como bares, hotéis e transporte. Quanto às expressões culturais, destacam-se as festas de aparelhagens, as festas religiosas como o festival de Iemanjá, o carnaval com blocos e escolas de samba tradicionais, o boi-bumbá e os pássaros juninos. Outeiro não escapa aos problemas sociais comuns as periferias da Grande Belém, consequência da desigualdade extrema, explosão demográfica, falta de políticas públicas, índices de violência alarmantes. Não escapa também, dos problemas ambientais que afetam a qualidade das águas de suas praias, pelo despejo de dejetos, acúmulo de resíduos sólidos, degradação ambiental com o aumento do desmatamento da floresta primária. (BELÉM, 2016).

Guerra (2015, p. 588), analisa que a função social das ilhas foi sendo alterada ao longo do tempo, pois

No caso das ilhas de Belém, anteriormente consideradas e usadas como espaços de isolamento, seja para a contemplação e recreio, como as ilhas de Mosqueiro e Caratateua, para o internato ou presídio, como foi a ilha de Cotijuba, para a produção agrícola, como tem sido Combu, ou ainda para reserva de produtos naturais, como a maior parte delas, as ilhas vêm sendo incorporadas às agendas de debate das instâncias municipais para tratamento normativo e medidas do executivo.

Guerra (2015, p. 586), analisa que o intenso processo de urbanização, acontece à medida que vai ocorrendo o adensamento na porção continental, torna o “espaço insular cobiçado pelos que almejam qualidade de vida associada a tranquilidade do mundo rural”. Porém, com a explosão populacional de Belém, as áreas de Icoaraci e Caratateua sofreram também um rápido crescimento de sua população. (BRANCO, 1996).

A Ilha de Caratateua foi a que registrou o maior crescimento populacional, a interligação via ponte entre Icoaraci e Outeiro, facilitou o acesso da população a diversas praias, transformando-a em área privilegiada de entretenimento e lazer dos belenenses, provocando correria as áreas verdes existentes. Consequentemente, houve um processo desordenado de ocupação, que gerou desmatamento e perda de cobertura vegetal na ilha.

De acordo com Branco (1996), o crescimento urbano e populacional acentuado a partir da década de 1960, as duas maiores ilhas belenenses, passaram a substituir as áreas verdes que a cidade perdeu, criando uma alternativa para a produção local de alimentos. Com a necessidade de preservação da ilha como unidade ambiental e como unidade produtora de alimentos para Belém, fez com que a administração municipal (gestão 1993/1996) elege-se a Ilha de Caratateua

como prioritária para ação governamental, para tanto, incorporou no PDI uma espécie de Zona Econômica-Ecológica (ZEE), onde haveria incentivo à produção de hortifrutigranjeiros, à pesquisa, fruticultura, entre outros.

5.1.2 O CONSILHA como expressão da luta por melhorias na ilha de Caratateua.

Até a década de 1980, nota-se que foram poucas as ações do poder público no espaço insular de Belém. Na década de 1990, “organizações da sociedade civil passaram a fazer proposições e pressão para investimentos” na Ilha de Caratateua (GUERRA, 2015, p. 587). Neste contexto, é importante destacar o papel do Conselho dos Representantes da Ilha de Caratateua, o Consilha.

Diante dos problemas ambientais surgidos na ilha, a sociedade civil organizada, passa a discutir e defender a preservação da mesma, bem como propor a melhoria das condições de vida desse lugar, pois era preciso “reverter o quadro socioeconômico devido os índices de precariedade e pobreza em Caratateua”, como afirma. (BRANCO, 1996, p. 50).

Uma das reivindicações do conselho era a “preservação de uma grande área verde existente em Outeiro, que à época estava começando a ser invadida”. Ao buscar uma saída para que o terreno não fosse invadido e loteado, foi proposto ao poder público municipal que fizesse a desapropriação do terreno e se construísse uma escola no local, pensou-se então em destinar a área para implantação de uma projeto de educação ambiental. (BRANCO, 1996, p. 59; SOUZA, 2004, p. 38).

O conselho atuou de forma expressiva quando apresentaram a SEMEC¹⁵, em 1993, uma proposta de criação de uma escola voltada para a conservação da natureza, pois os participantes do movimento estavam preocupados com o crescimento urbano desordenado, com a pressão que este causa sobre os recursos naturais da ilha, bem como sobre o futuro do seu local de moradia. (SILVA, 2007).

A ideia da criação de uma escola com caráter ambiental em Outeiro estava ligada não somente com a preocupação com a preservação ambiental, mas também com o déficit de escolas e vagas existente na ilha (REIS, 2009, p. 43).

O Consilha defendeu e lutou pela ideia de uma escola voltada para a educação ambiental na ilha devido a ocupação desordenada e as consequências socioambientais, além da possibilidade do acesso à educação para a comunidade que naquele período apresentava um índice muito alto de alunos fora da escola.

¹⁵ Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém.

Com dito anteriormente, existia em Outeiro uma grande área verde que estava suscetível de ser invadida por populares, para evitar que este fato acontecesse, os movimentos populares uniram-se para proteger a área. Pensando em qual destinação seria dada ao terreno de 120.000 metros quadrados, o Consilha juntamente com o sociólogo Mariano Klautau elaboraram um projeto de uma escola que teria como característica principal a promoção da educação ambiental. Sobre o projeto inicial, explica (REIS, 2009, p. 44).

Esta ideia foi encampada por José Mariano Klautau, sociólogo e professor da UFPA, morador da ilha e um dos idealizadores do projeto, que juntamente com o Consilha, encaminhou o projeto a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a proposta não foi aceita e, em seguida, foi enviada à prefeitura de Belém, na gestão do Partido da Frente Liberal (PFL) que acolheu a ideia, e, no ano de 1995, foi inaugurada.

Com a aprovação do projeto pela prefeitura, as obras da escola foram iniciadas em 1993. Em 30 de dezembro de 1993, o jornal O Liberal, publicou a seguinte matéria “*Escola-Bosque fica pronta em seis meses*” e comenta

A Escola-Bosque que a Secretaria Municipal de Educação implantará em Outeiro deve ser concluída no final do primeiro semestre de 1994. A obra está a cargo da construtora Engeplan e anteontem pela manhã foi visitada pela titular da Semec, Therezinha Gueiros, acompanhada pelos presidentes da Engeplan, Fernando Flexa Ribeiro e do Conselho de Representantes da ilha de Caratateua, Mariano Klautau. Eles se reuniram na área da escola para tratar das próximas etapas da obra, que consistirão na escavação e fundação dos prédios da pré-escola, do 1º e 2º graus. (O LIBERAL, 30 abr. 1993).

Entre a aprovação do projeto e o início das obras da Escola Bosque, o Consilha continuou atuando para garantir que o que foi proposto de fato se efetivasse. Um exemplo convite feito pelo Consilha em 20 de janeiro de 1994, convocando para uma reunião ampla no dia 26 do mesmo mês, as entidades comunitárias e moradores de Outeiro, onde seriam discutidos três assuntos principais: a construção da Escola Bosque, que já estava em andamento, a lei que criou o distrito de Outeiro e o plano diretor da ilha de Outeiro. No caso da escola, já seria a sétima reunião sobre o assunto, o convite destacava a importância de falar da obra em andamento na escola e a importância da Escola Bosque para educação ambiental.

Outro ponto destacado na carta-convite, seria uma proposta para o zoneamento de Outeiro, apresentado por meio de um croqui, onde eram sugeridas áreas habitacionais, de preservação permanente, de lazer, de comércio, rural, de uso especial, áreas particulares e áreas invadidas. O convite afirma que estariam presentes na reunião os representantes do próprio

conselho, da SEMEC e da CODEM¹⁶, onde seriam dadas explicações técnicas sobre os assuntos em pauta. O convite foi assinado pelo então coordenado do Conselho, à época, Mariano Klautau.

O Informativo da SEMEC “Caminhos” (BELÉM, 1994, p. 4), dedicou página inteira para falar da atuação do Conselho com o título “*Na base a comunidade*” e “*Com a palavra, um lutador*” referindo-se a Mariano Klautau. O informativo conta um pouco da proposta do Conselho em relação a construção de uma escola com viés ambiental

A aceitação do projeto da Escola Bosque pela Semec – em meados de 1991 ele fora apresentado a SEDUC, que não demonstrou qualquer interesse – não significou a acomodação do Conselho. Ao contrário. O conselho, que manteve livre o terreno onde está sendo instalada a escola, vem fazendo o mesmo com uma área próxima bem maior e melhor preservada, a qual pretende ver transformada em um anexo, funcionando como verdadeiro e natural laboratório e campo de pesquisa as EB que imaginam os membros do Conselho poderá vir a ser o embrião da escola superior de meio ambiente de Belém.

Este informativo explica algumas propostas para Outeiro que já tinham tido resultado e outras que na época estavam em andamento. Quanto as propostas atendidas, além da Escola Bosque, duas deram base para os projetos de lei aprovados pela Câmara Municipal que resultaram no Plano Diretor da Ilha de Caratateua e o Governo Municipal das Ilhas. Outra proposta de interesse da prefeitura foi a execução do projeto da calçadinha da orla do Outeiro, da localidade da Brasília até a Praia Grande, seria uma área de lazer arborizada, que evitaria a ocupação indevida da orla como ocorreu por exemplo, em Belém.

Um outro projeto proposto pelo Conselho foi encaminhado à SUDAM¹⁷, mas até onde se sabe, o projeto não teve retorno, tratava-se do trapiche da Sotave, considerada uma massa falida de propriedade da União uma vez que a empresa devia cerca de 120 milhões aos cofres públicos. No caso a Sotave¹⁸, pretendia com a construção do porto, fazer escoamento de sua produção partindo de Outeiro, porém o Conselho protestou, alegando que instalação do porto, bem como as demais atividades da empresa, afetaria consideravelmente os recursos naturais da ilha. Para revitalizar a área onde a construção do porto ficou abandonada, o conselho propôs que fosse instalado no local um entreposto de pesca artesanal, porto turístico marítimo-fluvial, feira de artesanato e anfiteatro para as manifestações culturais, simultaneamente.

Atuação do Conselho também se deu na discussão sobre a proposta de emancipação do distrito de Icoaraci e de Outeiro em relação a capital Belém. Neste caso, os moradores de

¹⁶ Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém

¹⁷ Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

¹⁸ Empresa multinacional ligada à produção de adubos e defensivos agrícolas, que construiu um porto na ilha de Caratateua na década de 1980. A população da ilha se posicionou contra a transferência do porto de Belém para o porto construído na ilha alegando dentre outras razões, a questão da agressão ambiental.

Outeiro participaram de um plebiscito, cujo resposta dada pelo povo, foi o não a emancipação. De acordo com. (ASSUNÇÃO, 2005, p. 18).

O Consilha congregava representantes de 13 centros comunitários, na década de 1990 desempenhou importante papel nas decisões da Ilha, a exemplo da não emancipação do distrito em 1993, bem como o processo de construção e implantação do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque em 1994.

Como foi analisado por Assunção (2005), além da não emancipação de Outeiro, o Conselho também discutiu a questão da melhoria do transporte urbano para ilha com a EMTU¹⁹, empresa de transporte que atuava na época em Belém. Porém, o conselho teve forte influência na construção da EB, isto porque a educação sempre esteve na pauta de discussão do conselho, onde obtiveram conquistas significativas como no caso da referida escola. a autora comenta que

Os movimentos sociais na ilha datam da década de 1980 e giram em torno das reivindicações por equipamentos públicos, como abastecimento de água e esgoto, luz elétrica, melhoria de transporte, incluindo a construção da ponte Enéas Martins. [...] Neste sentido, [...] era urgente a implementação de políticas sociais voltadas para o campo da educação, onde os movimentos sociais da ilha vão desempenhar importante papel (ASSUNÇÃO, 2005, p. 78 e 82)

Sobre este aspecto, um dos primeiros membros do Consilha, em entrevista a Assunção (2005), afirmou que, na sua opinião, o maior empreendimento na área da educação em Caratateua foi a construção da EB, confirmando que essa foi, inegavelmente, uma conquista do conselho.

O Consilha foi oficialmente em instituído em 6 de janeiro de 1991, embora já atuasse enquanto movimento social, desde a década de 1980. O conselho representava uma nova expressão de luta popular, “pois nasceu da necessidade de fortalecer a luta pela melhoria da qualidade de vida dos moradores do lugar”. Participavam do conselho, além de Mariano Klautau, um dos entusiastas da criação da escola e que contribuiu consideravelmente para a efetivação do projeto, a arquiteta Dula Lima, que idealizou o desenho arquitetônico para a escola de modo compatível com as características da flora e fauna da região. (BELÉM, 2016).

Possivelmente no decorrer da construção da escola, começaram haver divergências entre as propostas do conselho e a prefeitura de Belém, o que foi provocando o distanciamento entre a comunidade e o órgão executor da obra. Tanto que no dia 26 de abril de 1996, dia da inauguração oficial da escola, o jornal O Liberal, publicou a matéria: “*Escola Bosque abre suas*

¹⁹ Empresa Metropolitana de Transportes Urbano, depois denominada de Companhia de Transportes de Belém (CTBEL), atualmente Superintendência Executiva de Mobilidade Urbana de Belém (SEMOB).

portas”, em relação ao conselho, não deixou de ressaltar que a escola foi uma proposta do conselho

o projeto atende também a um antigo desejo do Conselho de Representantes da ilha de Caratateua (Consilha), que argumentava ter Outeiro uma forte vocação ecoturística, de grande potencial econômico. O argumento foi forte o bastante para justificar a implantação da Escola Bosque [...] (Jornal O Liberal, Caderno Atualidades, 26/04/1996).

Embora a matéria jornalística reconheça a participação do Consilha no projeto de construção da escola, por outro lado, Reis comenta ao longo da obra sugeriram impasses que dificultaram o diálogo entre comunidade e o poder público,

A concepção da escola bosque pensada inicialmente pela comunidade e depois, para sua construção foi feita uma parceria com o poder público municipal. Todavia, ao longo da sua construção, esta parceria foi se distanciando, pois foram erguidas barreiras entre a comunidade e a escola, tendo ficado difícil a inserção comunitária nos direcionamentos da mesma, o que explica talvez a saída da arquiteta Dula Lima, antes mesmo do término das obras e o não-comparecimento de Mariano Klautau na inauguração da escola. (SILVA, 1998 *apud* REIS, 2009, p. 49).

O fato comentado acima foi divulgado nos jornais da época. No dia seguinte à inauguração, 27 de abril de 1996, o jornal O Liberal fez mais uma publicação sobre a abertura dos portões da escola ao público com a matéria “*Paraíso do sonho ecológico, única na América Latina, a Escola Bosque quer integrar comunidade e meio ambiente*”, em um determinado trecho comenta

Fruto da parceria entre Secretaria Municipal de Educação e do Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua, o Consilha, cujo presidente e também mentor do projeto, Mariano Klautau, não compareceu à solenidade [...] o Consilha foi representado por um dos seus membros, Mauro Silva. (O LIBERAL, 27/04/1996).

Como foi dito, a parceria entre o poder público municipal e o conselho, não só existiram como resultaram no erguimento de um centro de referência em educação ambiental, na ilha-periferia de Belém. Porém, possíveis desentendimentos podem ter feito com que os entusiastas da obra, não tenham comparecido à inauguração como forma de manifestar seu protesto em relação as mudanças e propostas não acatadas pela prefeitura municipal.

5.1.3 A Escola Bosque do Outeiro: aspectos físicos, estruturais e arquitetônicos

O local onde foram realizadas as obras de construção da escola, ocupa uma área de 120.000 metros quadrados de mata secundária, onde foram realizados levantamentos topográficos e zoobotânicos (BELÉM, 1994). O terreno foi uma “conquista dos moradores e repassado para a Prefeitura de Belém” (DEMO, 1996, p. 25), que deu início às obras com

previsão de entrega para agosto de 1994. Por sua cobertura natural praticamente intacta, o projeto elaborado pretendia preservar ao máximo a vegetação que serviria de laboratório vivo para seus futuros alunos. É nesse cenário que foi concebida uma escola com viés ambiental, com a intenção de levar a educação formal, educação para a cidadania e educação ambiental para formar cidadãos plenos, conhecedores de seus direitos e deveres para com a sociedade e com o meio ambiente.

A gestão municipal do período de 1993-1996, alicerçou seu plano de trabalho com base em três eixos principais: o desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e a educação (GUEIROS, 1996, p. 11). Estes eixos estão relacionados com os aspectos econômico, social e ambiental. Com base nisto, foi feita uma tentativa de se buscar mecanismos para se reverter os problemas socioeconômicos existentes em Outeiro. Com esse entendimento, a SEMEC, elaborou como uma de suas metas, implantar a EA na rede de ensino municipal de Belém. (BELÉM, 1996).

Dentre as políticas públicas criadas em Belém, visando articular o planejamento urbano e a educação, pode-se destacar: O Plano Diretor Urbano de Belém (Lei 7603/1993) e o Plano Diretor das Ilhas de Caratateua e Mosqueiro (Lei 7684/1994, discutidos anteriormente e o Sistema Municipal de Educação, Lei 7722 de 1994.

O planejamento urbano pensado para Belém por meio do Plano Diretor das Ilhas, a educação é vista como produtora de equidade social e de formas de ajustamento do indivíduo a sociedade, conseqüentemente, ao desenvolvimento Reis (2009, p. 26). O PDI previa no artigo 93, inciso VIII, que as escolas das ilhas deveriam promover “práticas de educação ambiental com equipamentos escolares localizados em Caratateua e Mosqueiro (Escolas-Bosque)”. (BELÉM, 1994).

Para implantar uma escola na ilha de Outeiro, de outro lado, se tinha o discurso da prefeitura e da secretaria de educação, de um outro, existiam os anseios e as reivindicações do Conselho, exigindo mais atenção do poder público para melhorias em Outeiro, como já foi discutido. Neste cenário, criou-se o projeto da Escola Bosque, sendo efetivamente instituída por meio da Lei 7.747 de 02 de janeiro de 1995, primeiro no âmbito da SEMEC e em seguida transformada em fundação pela Lei Delegada nº 002 de 20 de novembro de 1995, devido seu porte e abrangência do projeto.

É neste contexto que foi sediada na ilha de Outeiro, a popularmente chamada Escola Bosque (conforme o mapa 01), a qual está institucionalizada com o nome de Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

Mapa 1- Localização da Escola Bosque na Ilha de Outeiro



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Localizada na Rua Nossa Senhora da Conceição, Distrito de Outeiro, a Escola Bosque foi pensada a partir de uma estrutura diferenciada para ser um centro de referência em educação ambiental para toda a rede municipal de ensino. A escola recebeu o nome do professor Eidorfe Moreira, homenageado por suas obras de cunho geográfico-literárias que descreviam a riqueza das paisagens beleneses, bem como de suas ilhas como a de Outeiro.

Eidorfe Moreira nasceu na Paraíba em 1912, mas por volta dos dois anos de idade mudou-se com a família para Belém, onde viveu até 1989 quando faleceu. Segundo Guerra (2015) Eidorfe formou-se em direito pela Universidade Federal do Pará, onde também foi professor. Por seus conhecimentos autodidatas em Geografia, lecionou em algumas escolas de Belém. O apreço por esta disciplina e por ter vivido muitos anos no Pará, fez com que se tornasse um estudioso das paisagens e do modo de vida na Amazônia.

O escritor dedicou especial atenção à cidade de Belém e suas ilhas, para ele, são nestas “que reside a graça da paisagem belenense” (MOREIRA, 1989 apud GUERRA, 2015, p. 587), na sua concepção, as ilhas não estão isoladas do continente, mas ligadas, trazendo uma beleza cênica típica da região amazônica. O fato é que pela percepção que Moreira tinha do aspecto

insular da cidade, suas reflexões demonstraram que essa área também carecia de investimentos e atenção do poder público. Destaque para a criação e implantação da Escola Bosque, que recebeu o nome do professor Eidorfe Moreira por sua obra e legado deixado sobre Belém e suas ilhas.

No discurso de inauguração da escola, a secretária de educação da época, Therezinha Gueiros, deixa claro em sua fala, o porquê da homenagem:

*[...] Este é um acontecimento. É um acontecimento porque retira das sombras para a nitidez de uma homenagem: a de dar seu nome à Escola Bosque. O filósofo da geografia que tão bem estudou e conceituou a Amazônia, **dedicando especial atenção à Belém, sem esquecer sua parte insular**, e que em vida atendeu pelo nome de Eidorfe Moreira. Professor, geógrafo, filósofo. Razões não faltam para nossa homenagem [...]* (BELÉM, 1996, não paginado, grifo nosso).²⁰

Na cerimônia de inauguração da Escola Bosque em 26 de Abril de 1996, estiveram presentes, o Prefeito Hélio da Mota Gueiros, sua esposa Therezinha Gueiros, secretária de educação e Stella Facciola Pessôa Guimarães, diretora escolar, que realizaram seus discursos na solenidade.

A inauguração da escola criada com o intuito de ser referência em educação ambiental, para Outeiro e para o sistema de educação municipal, foi noticiada nos jornais locais, sobre o evento foi publicado

O prefeito Hélio Gueiros inaugura hoje a Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, em Outeiro, um projeto de educação pioneiro na América Latina, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação [...]

A diretora da nova instituição, professora Stella Guimarães, vê a escola como um projeto audacioso [...] “nós queríamos ajudar a comunidade das ilhas a se engajar ao seu próprio estilo de vida, fornecendo meios para que ela buscasse a melhoria da qualidade de vida. Assim, ousamos nos impor como um centro de referência ambiental”.

Os alunos e professores da Escola Bosque são orientados pelo sociólogo e educador Pedro Demo, para quem o conhecimento do aluno deve ser adquirido por ele próprio, munido de condições para tal aprendizado. (O LIBERAL, 26 abr. 1996).

Como pode ser visto no trecho da matéria jornalística, são destacadas personalidades ligadas ao projeto e execução da escola, inclusive do consultor contratado com o intuito de orientar a política educacional no município de Belém, Pedro Demo (REIS, 2009). Por outro lado, é possível perceber que o jornal reconhece que a construção e implantação da escola em Outeiro foi uma reivindicação dos moradores da ilha representados por meio de um conselho.

A Escola Bosque iniciou suas atividades em agosto de 1995 em caráter experimental, foi inaugurada oficialmente em 26 de abril de 1996, localiza-se na área urbana da Ilha de Caratateua, no bairro São João do Outeiro, área de abrangência do DAOUT, distante 35 km do

²⁰ Discursos de Inauguração, abril, 1996.

centro de Belém. Tendo uma área total de 120 mil metros quadrados, cerca de 12 hectares (REIS, 2009), a escola fica em uma área de floresta tropical secundária, para impactar o mínimo possível a floresta sobre a qual está assentada, foi utilizado apenas 4.100 metros quadrados na época da sua construção, o que representou 3,4% de espaço construído naquele momento. (SOUZA, 2004).

De fato, ao caminhar pela escola, logo se observar que se está numa escola “diferente” das demais escolas da rede de ensino público municipal de Belém. A primeira diferença que nota-se, certamente, é que é um espaço muito arborizado, muito grande, as salas são circulares, os espaços são amplos, o deslocamento entre os prédios são feitos por meio de trilhas que interligam estes espaços, etc. Percorrendo as trilhas observa-se muitas árvores típicas da floresta amazônica, algumas estão identificadas por placas.

Quanto essa questão da flora, na época da construção foi feito um levantamento de espécies vegetais no terreno onde a escola seria erguida, foi feita uma parceria entre a prefeitura e o Museu Paraense Emílio Goeld, onde técnicos encontraram madeiras nobres como cedro, cumaru e piquiá, além de trinta e cinco espécie de árvores frutíferas nativas como o uxi, umari, bacuri-pari, bacuripanã e cupuí (BELÉM, 1994), entre as árvores encontram-se alguns animais como borboletas, aranhas, pássaros, preguiças, iguanas, entre tantos outros.

Se a primeira vista encanta, o discurso também seduz. A propaganda feita pelo governo municipal a época da construção da escola demonstra o entusiasmo com a obra, criticada por custar aos cofres públicos algo em torno de 5 milhões de dólares (REIS, 2009), e a construção que foi planejada para usar materiais de baixo custo e alternativo, acabou ficando muito dispendiosa, por isso foi chamada de “elefante verde”, ainda assim, o orgulho com a obra é bem perceptível, como observa-se no trecho retirado de um informativo da SEMEC, a prefeitura não poupou elogios para falar da grandiosidade do projeto.

Escola Bosque lança a semente da educação ambiental: Na construção da escola que será concluída em agosto, todo o cuidado para preservar ao máximo a cobertura vegetal da área que servirá também de laboratório vivo”.

“Nasce a Escola Bosque. Literalmente plantada em meio a uma grande área verde – 100.000 m2 com cobertura vegetal praticamente intacta – está em construção a primeira escola bosque de Belém, cuja obra termina em agosto. A escola é única em seu gênero no país, se propõe a ser na verdade um verdadeiro centro de referência em educação ambiental para toda a rede municipal de ensino de Belém”

(BELÉM, 1994, não paginado).

Como foi dito, a escola está sediada em uma área bastante arborizada e sua arquitetura busca se adequar a proposta de educação ambiental. Pelo que se observou *in loco*, a estrutura predial da escola tem o objetivo de se articular e moldar à realidade paisagística e natural do

local sem grande descaracterização dos espaços. Segundo informações da prefeitura de Belém (BELÉM, 1996), para minimizar o impacto na cobertura vegetal da área seu projeto de construção seguiu a matriz da descompactação, resultando em vários blocos descontínuos ligadas por caminhos de terra.

Sobre a justificativa quanto à adequação do terreno ao tipo de construção que seria erguida, observa-se no discurso da prefeitura

Depois de adaptado todo o projeto arquitetônico, foram iniciadas as obras, que tem como cuidado básico preservar o máximo possível a cobertura vegetal da área, com a utilização de estruturas pré-moldadas, para reduzir ao mínimo a necessidade de desmatamento (BELÉM, 1994, não paginado).

O projeto arquitetônico da Escola Bosque foi desenvolvido pelo professor e arquiteto Milton Monte, contratado pela prefeitura de Belém (BELÉM, 1996). Foram colaboradores do projeto a arquiteta Dula Lima, que também ajudou na concepção inicial da EB, em trabalho doado à prefeitura. A escolha dos arquitetos foi pelo octógono como modelo geométrico básico, tanto para salas de aula, como para prédios multiuso, a justificativa para tal escolha foi a funcionalidade do formato, que no caso das salas de aula, por exemplo, poderiam romper com o modelo tradicional onde o professor fica à frente dos alunos, enquanto estes ficam enfileirados.

Sobre esse aspecto Souza (2004, p. 45) analisa que a Escola Bosque “teve seu espaço construído para possibilitar a realização de uma nova proposta educacional suas salas foram erguidas em formato octogonal para facilitar a disposição circular ou semicircular de carteiras e mesas e a formação de grupos de estudo” (SILVA, 2007, p. 117), também comenta a proposta e a forma como a escola foi concebida,

A estrutura física da Escola Bosque começou a ser construída de forma concomitante a sua proposta pedagógica. Obedeceu a uma preocupação central com a adequação de linhas e estruturas ao sentido e significado das práticas educativas a serem realizadas. Espaços circulares, salas com formato octogonal, ventiladas, com iluminação natural facilitada, laboratórios, trilhas, espaço para horta, tudo pensado a partir de uma proposição pedagógica também circular e dialogal, construída coletivamente num diálogo entre comunidade, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e instituições de ensino e pesquisa da região.

Quanto à questão das salas terem ventilação e iluminação natural, ressaltadas por Silva no comentário anterior, Souza (2004, p. 44) faz a seguinte crítica

Na intenção de aproveitar a iluminação e a ventilação natural, foram colocadas telhas de vidro no centro das salas e construídas paredes com blocos vazados. No entanto essa estratégia arquitetônica não teve sucesso em virtude de vegetação natural não permitir a passagem satisfatória da luz e do vento, tendo sido necessária a instalação de instrumentos artificiais para clarear e refrescar os ambientes como ventiladores, condicionadores de ar e lâmpadas.

A Escola Bosque foi criada como parte integrante do Sistema Municipal de Educação, de personalidade jurídica de direito público, regida por seu estatuto, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial.

A Escola Bosque oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, tendo como eixo norteador a prática pedagógica da Educação Ambiental. Por isso sua missão é desenvolver educação, pesquisa e extensão, socializando conhecimentos a fim de contribuir para formação de indivíduos com visão sistêmica dos aspectos socioeconômicos e ambientais. (BELÉM, 2019).

Institucionalizada como “Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque “Professor Eidorfê Moreira” (FUNBOSQUE), a escola é uma fundação de direito público, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, vinculada ao gabinete do prefeito, de acordo com o Regimento Interno (Decreto 29. 407 de 1996). (BELÉM, 1996).

Ainda de acordo com o regimento, os objetivos do centro de referência em educação ambiental são:

I - atuação e manutenção da Educação Infantil, Escola de 1º grau, em regime de tempo integral, com currículos próprios e ênfase na educação ambiental e;

II - atuação e manutenção da Escola de 2º Grau, em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante, com ênfase aos cursos de técnicos em manejo de fauna, flora e ecoturismo

III - atuação e manutenção, por meios próprios ou por convênios e acordos a serem celebrados; com outras instituições oficinas, encontros e programas de educação formal e não formal.

A Escola Bosque em Outeiro é a sede da Fundação, a ela estão atreladas outras cinco Unidades Pedagógicas (UP) localizadas nas ilhas de Cotijuba, Jutuba e Paquetá. As unidades que funcionam como anexos a EB são as UPs: Faveira, Flexeira, Seingal, Jutuba, Jamaci e da Ilha Longa. Além destas, também faz parte da fundação a Casa-Escola da Pesca²¹ que é uma escola municipal fundada em 2008, oferta EJA, ensino fundamental integrado a formação em pesca e aquicultura, ensino médio técnico em recursos pesqueiros, sendo a organização do trabalho de tempo integral, cuja metodologia é fundamentada na pedagogia da alternância. (Informação disponível em <funbosque.belem.pa.gov.br>).

²¹ Sobre a Escola da Pesca ler o trabalho de SILVA, J.B; SANTOS, J; SOUZA, N. S. D. **Escola básica e comunidades ribeirinhas em Belém, Estado do Pará: problemas e perspectivas**”, 2016. (KLA Working Paper Series, 18).

A Escola Bosque foi concebida com o compromisso de fomentar a educação ambiental no sistema de ensino de Belém, sendo ela própria um centro gerador. Suas principais características são: o funcionamento o dia inteiro; noção de currículo intensivo; fundamentada na construção do conhecimento por parte de professores e alunos, visão educativa interdisciplinar, incluindo atendimento as necessidades globais da criança (alimentação, saúde, lazer, etc; dinamização comunitária, abrindo-se a participação e a presença constante dos pais e da comunidade global).

Os aspectos pedagógicos da escola estão ligados ao NAP, que é um espaço de apoio pedagógico multiprofissional, composto por cinco pedagogos, um assistente social, um psicólogo e um técnico administrativo, que tem como objetivo o acompanhamento dos alunos no seu processo de desenvolvimento por meio da orientação pedagógica, de maneira que suas necessidades sejam supridas e contribuindo significativamente para o processo de aprendiz (informação obtida em < funbosque.belem.pa.gov.br>).

A Escola Bosque do Outeiro, em sua gênese, objetivava primeiramente, implantar a educação ambiental na rede de ensino municipal e a partir disso ser um polo de onde partiriam os fundamentos para teoria e prática em educação ambiental, dentro da própria escola, norteando o projeto pedagógico e efetivando uma parceria com a comunidade, oferecendo subsídios para pesquisa, a fim de que a comunidade pudesse identificar, atuar e propor soluções para os problemas de ordem ambiental que afetam a localidade onde a escola está inserida. (BRANCO, 1996).

5.1.4 O sistema de educação municipal em Belém na década de 1990: a criação da Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Escola Bosque

No período de 1993 à 1996, o poder público municipal era administrado pelo prefeito Hélio da Mota Gueiros, do Partido da Frente Liberal (PFL), enquanto que a secretaria municipal de educação estava a cargo da professora Therezinha Gueiros, esposa do então prefeito. Esta gestão tinha como meta enfrentar os desafios e os problemas da cidade apoiados no discurso do desenvolvimento sustentável, baseados no tripé econômico, social e ambiental. Para alcançar a meta pretendida, o governo municipal criou o Plano Diretor de Belém (Lei nº 7603/1993), o Plano Diretor das Ilhas de Caratateua e de Mosqueiro (Lei nº 7684/1994) e o Sistema Municipal de Educação (Lei 7722/1994).

O sistema de ensino do município de Belém, foi instituído pela citada lei em 7 de julho de 1994, portanto num período anterior à LDB, que só foi sancionada em 1996. A política

educacional do município era operacionalizada por uma rede de Unidades de Educação, que segundo o discurso do governo, esta rede estava disposta de maneira estratégica para “garantir o acesso facilitado das comunidades usuárias” (GUEIROS, 1996, p. 12). A rede estava dividida em dois subsistemas que eram a Rede de Unidades de Educação Básica (UEB), configurada como a rede mais antiga e a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UEDS), que teriam a função de além de oferecer o ensino regular, funcionariam com centros de formação por meio de cursos profissionalizantes. (GUEIROS, 1996, p. 13).

Reis (2009) comenta que a criação do Sistema de Ensino municipal próprio coloca Belém numa situação de vanguarda em relação a LDB de 1996. Para a autora os programas que influenciaram o desenvolvimento de políticas educacionais em Belém, foram oriundos da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia. Segundo Reis, este evento teve forte apelo à democratização da educação. Em Belém, esta conferência influenciou a SEMEC a lançar em 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Neste contexto e com a elaboração do Plano decenal, a SEMEC incluiu neste documento a “questão ambiental” (REIS, 2009, p. 38) que via na criação da Escola Bosque em Outeiro, um meio de proporcionar à população uma escola que oferecesse a educação ambiental e que servisse de referência para toda a rede de ensino. Gueiros (1996, p. 25) afirmou que o que “norteou o projeto foi o compromisso de fomentar a educação ambiental no sistema educacional como um todo, partindo de um centro gerador”, para tanto, “forjou-se uma fundação de educação ambiental, que teria dentro dela, esta escola”, comenta a autora.

Para compor a rede de educação dentro do contexto das UEDS foram criadas as escolas cujas propostas visavam promover os aspectos “econômico, social e ambiental” (GUEIROS, 1996, p. 11) como foi dito. De acordo com Gueiros (1996) e Reis (2009), foram criadas as seguintes escolas: o Liceu de Artes e Ofícios “Rui Meira”, localizada no bairro do Guamá; o Liceu Escola “Mestre Raimundo Cardoso”, no subdistrito de Icoaraci; o Complexo Educacional Parque da Amazônia, no bairro da Terra-Firme. O Liceu de Artes e Ofícios de Hotelaria, da Ilha de Cotijuba e o Centro de Referência em Educação Ambiental Professor Eidorfe Moreira, na Ilha de Caratateua/Outeiro.

Essas escolas estavam baseadas em diretrizes como a educação profissionalizante, a educação ambiental e o turismo ecológico, visando formar mão de obra para atender especialmente o complexo das ilhas de Belém. A educação ambiental foi considerada prioridade relevante do sistema próprio de educação no município de Belém e teve na Escola Bosque sua maior referência ecológica e técnica. (GUEIROS, 1996, p. 15).

5.2 O primeiro Projeto Pedagógico Escola Bosque em 1996.

O PP da Escola Bosque data de fevereiro de 1996, ou seja, num momento anterior a promulgação da LDB, que só ocorreu em 20 de dezembro do mesmo ano. O documento consta como uma publicação submetida à Prefeitura Municipal de Belém, ligado à Coordenadoria de Educação Infantil e 1º grau.

Foi elaborado por Lorena Bischoff Trescastro e teve como objetivo apresentar as ações necessárias a serem desencadeadas tanto na educação infantil (crianças de 0-6 anos) como no Ciclo Básico I (1ª e 2ª séries do antigo 1º Grau), no espaço da escola durante o ano letivo de 1996 (BELÉM, 1996). Cabe ressaltar que a autora não refere-se a escola enquanto uma Fundação (FUNBOSQUE), mas sempre destaca a escola como “o centro”, ou seja, ao nome pelo qual a escola foi instituída “Centro de Referência em Educação Ambiental Professor Eidorfe Moreira”. (BELÉM, 1996, p. 4).

O documento em si, contém 49 laudas, as páginas iniciais são compostas por uma capa, folha de rosto, epígrafe e o índice. Em seguida, na introdução, são apresentados os fundamentos e os conceitos quanto ao projeto pretendido pela instituição e é descrito também a ideia da aprendizagem por projetos. Os capítulos foram estruturados da seguinte maneira: o 1º capítulo trata dos fundamentos e conceitos, como escola, espaço de aula, o aluno, o papel do professor, o currículo, entre outros. O 2º capítulo, trata da contextualização e dinamização da escola. No 3º, é descrito o projeto de atuação da escola para o ano de 1996 e o 4º capítulo trata da avaliação, seguido da bibliografia utilizada.

Logo na introdução, Trescastro chama a atenção para o fato de que a escola que se quer de qualidade deve estar situada em propósitos democráticos e atualizados. Que as ações desenvolvidas na escola devem contribuir para práticas e produções que levem em consideração a educação ambiental que é considerada o fio condutor da escola, numa perspectiva interdisciplinar. Pelo que se pôde observar é somente neste ponto que a autora cita a educação ambiental, ao longo de todo o documento.

O 1º capítulo trata dos fundamentos ao projeto, que seria uma discussão que a autora faz sobre a escola enquanto espaço de construção, pesquisa e cidadania. A autora apoia-se no entendimento de Gaarder (1995 apud BELÉM, 1996) para fazer uma crítica ao modelo de escola tradicional como aquela não promove aprendizagens, mas apenas se ensina a cópia e a reprodução, além de uma postura passiva diante das coisas e do mundo. Portanto, a autora acredita que o papel da escola seja o da construção de conhecimentos para compreensão da realidade, para repensar e transformar a sociedade atual.

A autora fala dos diferentes sujeitos que compõe o espaço escolar, alunos, professores, pais, técnicos, coordenadores, que todos são partícipes no processo educacional. Ressalta também a importância da participação da família e da comunidade nos espaços de aprendizagem, afirmando que toda participação é sempre bem-vinda, por isso o diálogo deve ser sempre valorizado no espaço escolar.

A autora fala sobre o currículo escolar, que é constituído pelo conjunto de atividades e experiências realizadas na escola. Este currículo vai se materializar no que ela chama de espaço áulico, que não é necessariamente a sala de aula, mas um espaço de excelência na escola, onde a sistematização das aprendizagens vão ocorrer, a partir da relação entre professores e alunos.

Quanto ao PP, a autora concorda com Gadotti (1994 apud BELÉM, 1996), quando este afirma que o projeto da escola depende da ousadia de seus agentes. Quanto ao conceito, para a autora o projeto

é um plano com perspectivas e possibilidade de realização, sendo político por propor mudanças, tomada de consciência, envolvendo direitos e deveres, pressupondo participação democrática através de participação coletiva, que envolva todos os segmentos pertencentes ao contexto escolar. Sendo pedagógico porque encontra-se envolto nos propósitos da escola, com o objetivo de educar, promover aprendizagens, desafiando à construção de conhecimento. (BELÉM, 1996, p. 10).

Com base neste conceito, a autora deixa claro que a elaboração do PP da Escola Bosque era uma prioridade e uma necessidade naquele momento que antecedia o início do funcionamento da escola. O PP “representava uma ação planejada de mudança na escola”, era uma “manifestação do desejo coletivo de construir e transformar” (BELÉM, 1996, p. 10). Sua elaboração, dinamização e operacionalização visava repensar a ação da escola como um todo, desde sua organização até os processos pedagógicos.

Outro ponto que merece destaque é que assim como a educação ambiental, a ideia de trabalhar com projetos deveria perpassar por todo o processo educacional da EB. Isso ocorreu desde suas discussões originárias, ou seja, de uma escola na perspectiva ambiental, incluindo aspectos arquitetônicos, pedagógicos, comunitários, de implantação e administrativos. A ideia de projetos passaria pela elaboração de um “Projeto Pedagógico” maior, para a escola toda, elaborado pela equipe de coordenação, além de projetos menores, elaborados por professores para serem ministrados nas disciplinas.

Apoiada em Abrantes (1995 apud BELÉM, 1996, p. 12), a autora afirma que

o termo projeto surge como designação de um conceito que procura unificar vários aspectos decisivos do processo de aprendizagem: ação realizada com empenho pessoal, a intencionalidade dessa ação e sua inserção num contexto social.

De acordo com este conceito, pode-se perceber que todo projeto é elaborado com uma intencionalidade, que objetiva atingir determinados fins, num determinado espaço e tempo.

No PP também é ressaltado que a ideia de projeto tem a ver com a construção do conhecimento por meio da interação entre sujeitos, tem a ver com a intencionalidade das ações no processo educacional. Por isso, a ideia de projeto está atrelada a concepção da aprendizagem pela pesquisa, onde por meio da investigação, professores e alunos buscam conhecer e aprender por meio de uma postura crítica diante da realidade. (BELÉM, 1996).

Na finalização do primeiro é ressaltado o potencial da EB para o trabalho com projetos. O espaço escolar poderia proporcionar a interdisciplinaridade, pois nele transitariam diferentes disciplinas e ideias, cuja interação seria inevitável nos momentos da socialização dos projetos que a EB ofereceria, de acordo com a autora, “o espaço pedagógico da EB proporciona o desenvolvimento de tantos projetos quantos forem as ideias trazidas por alunos e professores e a articulação destas ideias”. (BELÉM, 1996, p. 14).

No segundo capítulo é apresentada uma contextualização e dinamização, que seria uma descrição do corpo discente tanto da educação infantil quanto do Ciclo Básico I, uma amostra do quantitativo de alunos por idade e sexo, o perfil das turmas e o quadro docente, a descrição dos espaços físicos da escola, como salas de aulas, sala de leitura, biblioteca, bloco administrativo, sala de informática, auditório, entre outros.

Apresentam também um levantamento de necessidades para que a escola estivesse equipada na data prevista para o início do ano letivo em março de 1996, portanto, um mês depois que o referido documento foi elaborado. Faz também uma descrição dos horários, como a carga horária/dia e a anual, a partir da quantidade de dias letivos. O calendário escolar foi definido de março a dezembro de 1996, com um total de 190 dias de aulas.

Outro ponto destacado foram os projetos que seriam desenvolvidos na escola. Antes da descrição destes projetos, a autora do PP, Lorena Trescastro, resalta que foi realizado um Encontro Pedagógico em fevereiro de 1996, com um grupo formado por professores e técnicos, com as coordenadoras do 1º e 2º graus e a psicóloga da escola. Ao que parece, a discussão que houve neste encontro, serviu de base para fornecer elementos para elaboração desta parte do PP que trata dos projetos.

Neste encontro foi feito ao grupo presente, o seguinte questionamento **“O que significa aprender por Projeto?”**, em seguida a autora do PP, passa apresentar uma lista com várias assertivas que parecem ser as respostas dadas por professores e demais profissionais que estavam presentes neste encontro pedagógico, permitindo, segundo a autora, avaliar o quanto

se estava construindo naquele momento a cerca deste tema (BELÉM, 1996, p. 35). São elencadas 25 respostas, todas muito interessantes, das quais destaca-se:

- Significa construir um aprender sistematizado, planejado, onde o sujeito é responsável pelo seu desenvolvimento e desenvolvimento do meio em que está inserido; é um aprender não individualizado.
- Significa aprender a partir de um conhecimento proposto por um autor, onde o aluno também participa.
- Projeto envolve planejar, pesquisar, envolver-se com o objeto da pesquisa, ele é amplo, envolve vários tópicos e abrange assuntos diversificados.
- Aprender por projeto, significa colocar em prática algo cuja sua viabilização traga uma resposta positiva, para os integrantes do mesmo, pois a aprendizagem ocorrerá através da união entre teoria e prática.
- Significa considerar o aluno enquanto sujeito da aprendizagem, ser ativo e participante que constrói a sua aprendizagem, interagindo com seu meio social.

Sem uma análise mais aprofundada destas falas, pode-se perceber que há um entendimento que a aprendizagem por projeto passa primeiro um planejamento de conteúdo, pela questão da teoria e prática em sala de aula, pela interação entre professores e alunos, pela construção do saber a partir da relação com o meio social, econômica e política. Porém, do ponto de vista da educação ambiental, observa-se que nenhuma das respostas fala diretamente em natureza, meio ambiente ou em questões ambientais, a resposta mais próxima disto cita o “meio social”, se os projetos a serem trabalhados na escola são de EA uma vez que esta deve conduzir e perpassar por todos os eixos da escola, não fica claro no PP se os profissionais tinham a clareza do que seria trabalhar com pedagogia de projetos ou com educação ambiental de forma interdisciplinar.

Depois de elencar as respostas, a autora do PP, argumenta que a partir destas discussões no encontro pedagógico e utilizando-se de autores como Abrantes e Trescastro (apud BELÉM, 1996) foi possível fazer uma construção coletiva do seria esta proposta de projeto pedagógico pra a escola, reconhecendo que muito ainda precisava ser discutido para houvesse um avanço no que diz respeito a prática pedagógica por projetos junto aos alunos da escola.

Os projetos descritos no PP são “Horti-criança”, “Educação Física e Informática”, “Brinquedoteca” e “Ler e Dizer”, (na Educação Infantil); “Educação Ambiental no CB I”, “Reciclagem de Lixo”, “Clube de Ciências”, “Nutrição e/ou Alimentação Alternativa”, “Informática Educativa”, “Projeto de Leitura”, “Educação Física e Brinquedoteca” (no Ciclo Básico I).

Pode-se observar a partir da leitura da descrição destes projetos citados no PP, que apenas o Horti-criança que seria desenvolvido na educação infantil, tem características da educação ambiental ao trabalhar com atividades experimentais de plantio e cultivos de

hortaliças em canteiros próximos as salas de aulas, incluindo aí os registros das atividades e experiências na horta pelos próprios alunos. (BELÉM, 1996).

No CB I, destaca-se o projeto Educação Ambiental no CB I, que trabalharia com atividades de horta, farmácia viva, jardinagem e arborização, em caráter experimental e a nível teórico e prático no espaço da escola, envolvendo vida animal, vegetal e mineral. O projeto Reciclagem de Lixo, visava o reaproveitamento dos resíduos sólidos (confeção de papel, vasos, esculturas, etc) e orgânicos (compostagem), sendo apenas estes dois projetos trariam características da EA na sua descrição que consta no PP.

Terminada as descrições dos projetos, a autora Trescastro passa ao terceiro capítulo que descreve o Projeto de Atuação para o ano de 1996 da Coordenadoria Infantil e de 1º grau da Escola Bosque. Logo na justificativa a autora esclarece que a EB tem como propósito ser uma escola de qualidade, isso pressupunha a “elaboração de um projeto pedagógico numa perspectiva dialógica e democrática, situado e fundamentado em bases teóricas e construtivas e atualizadas, com base na postura de pesquisa diante do conhecimento, que demonstrem coerência com as exigências deste tempo”. (BELÉM, 1996, p. 43).

O projeto pedagógico da EB apresenta objetivos e propósitos, e busca prevê um desencadeamento de ações num processo constante de planejamento e avaliação. Estas ações são entendidas pela autora a partir de Gaarder (1995 apud BELÉM, 1996), como o estar no mundo, as concepções, o modo de ver as coisas, é o plano das ideias, e é neste plano que se deve agir para se intervir na realidade através da educação. E quando se fala em educação no espaço da EB, logo remete-se a fio condutor da ações que nesta escola se realizariam que é a Educação Ambiental.

Em seguida, são apresentados os objetivos da Coordenação da EB, além de um quadro com nove ações que foram projetadas para o ano de 1996, explicando como estas ações seriam operacionalizadas, quais seriam os sujeitos envolvidos e um cronograma. É interessante destacar que a autora deixa claro que a as ações da escola não podem ser isoladas mas articuladas, que deveriam ser executadas em grupo, num espaço de trocas, pois a autora acredita “no processo participativo e democrático, de decisões tomadas em conjunto, representativa da vontade daqueles que integram a escola”. (BELÉM, 1996, p. 44).

Quanto à questão da participação, é somente nesta altura do texto que percebe-se que a autora tinha o anseio de que as decisões e construções em relação a EB fossem coletivas, que ela acredita sim na democracia como expressão da vontade da maioria, como pode ser visto nesta citação acima.

A quarta seção trata da avaliação, onde pretendia-se avaliar o trabalho e os alunos de forma constante, o tempo todo, por meio da observação, da interlocução, de relatos e relatórios, com diálogo constante com a comunidade, onde também seriam feitos os Conselhos de Classe e reuniões com os pais.

Depois do tópico sobre a avaliação, a autora, não apresentou suas considerações finais, como suas expectativas para o ano letivo que estava por começar, por exemplo. Durante todo o documento é visto muitas expressões escritas na primeira pessoa verbal, como “*com muitos sujeitos, que como eu*”, ou “*destaco aqui, a importância participação da família*” ou ainda “*considero o espaço áulico*”. Ou seja, os trechos citados dão indícios que foi ela própria quem elaborou o documento, embora tenha acontecido aquele momento de diálogo que ocorreu no encontro pedagógico onde foi discutido sobre aprendizagem por projetos.

Após o tópico sobre avaliação, segue a bibliografia, é interessante destacar que as referências elencadas referem-se predominantemente à educação, pesquisa, projetos, aprendizagem, leitura e informática. Não há registro de nenhuma referência sobre educação ambiental, confirmando o que foi percebido ao longo do documento que nenhum autor dessa área temática foi citado. O mesmo ocorre em relação a democracia e participação. Em relação ao conceito de projeto o autor que é citado, não é registrado na bibliografia. Ocorre também o fato de autores que estão na bibliografia que não foram citados no texto. O que se percebeu no decorrer dos três capítulos do PP é que há uma certa ausência de referenciais bibliográficos, diante de tão densa discussão sobre educação e o planejamento da escola, o que pode ser confirmado pelos poucos autores que são listados na bibliografia.

Na imagem 1, apresenta-se a capa deste que foi o 1º PP da EB em 1996, primeiro ano de funcionamento da escola.

Imagem 1- Capa do 1º Projeto Pedagógico da EB em 1996

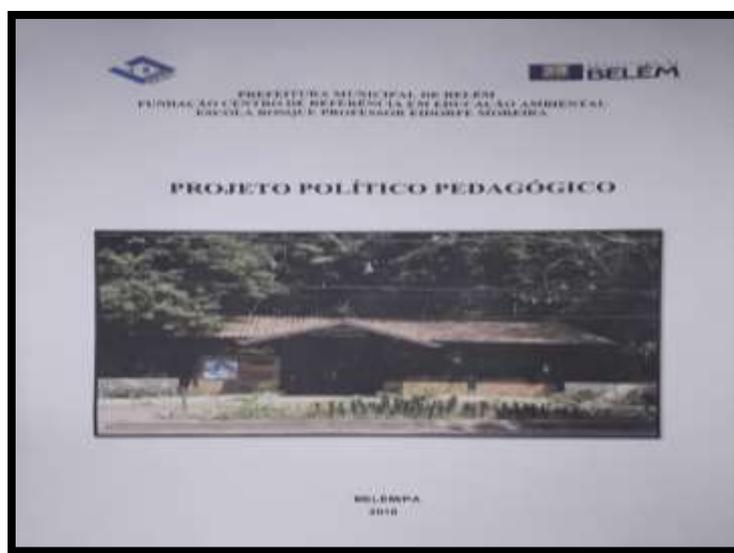


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5.3 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Bosque de 2016

O PPP da EB é um documento que foi elaborado e finalizado no ano de 2016 e entrou em vigor a partir de janeiro de 2017. Na capa deste documento, estão registradas as logomarcas da Prefeitura de Belém e da Fundação Escola Bosque, com um cabeçalho indicando a subordinação da escola ao sistema educacional municipal. Logo abaixo, centralizado, aparece o título do documento “Projeto Político Pedagógico”, seguido de uma foto frontal da escola e na parte inferior da página, é informado o local (a cidade de Belém) e o ano (2016), como mostra a Imagem 2.

Imagem 2 - Capa ilustrativa do PPP da EB em 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como foi visto anteriormente, o primeiro PP datava de 1996, com o passar dos anos, o conteúdo textual desse documento passou apenas por alterações pontuais, provocadas por alguma demanda da secretaria municipal de educação, principalmente quando ocorria mudança na gestão municipal que interferiam consequentemente na gestão da Escola Bosque. Por exemplo, até 1996, a prefeitura era comandada pelo PFL (partido de direita), entre 1997-2000 e entre 2001-2004, a prefeitura foi comandada pelo Partido dos Trabalhadores (PT, de esquerda), neste governo, houve uma mudança do projeto original para o Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana” (REIS, 2009, p. 66), que vigorou nestes dois mandatos do PT.

Com tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, urgia a necessidade de atualização do projeto pedagógico que encontrava-se defasado, para tanto, era necessário realizar primeiramente, um diagnóstico da situação em que a escola encontrava-se naquele período, haja visto que se aproximavam os vinte anos de existência da mesma.

O processo de atualização iniciou-se em meados de 2015 e seguiu ao menos três etapas em 2016, a de levantamentos de dados, que gerou o Marco Situacional, de discussão dos referenciais teóricos, filosóficos e das diretrizes curriculares da escola, que deu subsídio ao Marco Referencial e a elaboração do plano de ações futuras e as demandas específicas de cada nível de ensino, que formulou o Marco Operacional.

O PPP da EB apresenta nas páginas iniciais, além da capa descrita anteriormente, a listagem da equipe responsável pela elaboração do projeto, o sumário do documento, as listas de abreviaturas, quadros, tabelas e gráficos. Em seguida, apresenta-se na introdução, a metodologia desenvolvida no processo de elaboração, que envolveu reuniões preparatórias, de planejamento, reuniões para estudos, cronograma, definição da estrutura do documento, sensibilização da gestão e da comunidade escolar, aplicação de instrumento de pesquisa, elaboração de diagnose, assembleias, fórum, sistematização e produção escrita do documento.

A diagnose da realidade escolar, foi realizada com os dados obtidos por meio de questionários, registros fotográficos e levantamento bibliográfico sobre a instituição. Esse diagnóstico teve por objetivo “traçar um perfil socioeducacional da comunidade escolar, bem como da prática pedagógica e da gestão”. (BELÉM, 2016, p. 16).

A atualização da proposta pedagógica da EB em 2016, teve como intuito, discutir democraticamente com a comunidade escolar, os pressupostos teóricos e filosóficos da escola, além de toda a organização pedagógica da mesma, como pode ser visto neste trecho

Este documento, além de constituir uma prerrogativa normativa, também representa escolhas ideológicas, políticas e metodológicas. Sobretudo, a gestão do processo e resultados de aprendizagem, através da projeção, organização e acompanhamento de todo o universo escolar. (BELÉM, 2016, p. 17).

Na introdução do PPP, apresenta-se os procedimentos metodológicos e a divisão do documento em três partes, o Marco Situacional (MS), o Marco Referencial (MR) e o Marco Operacional (MO). Na primeira parte, o MS, apresenta-se uma caracterização do contexto escolar, a legislação, o cenário de criação, os objetivos da escola, o perfil insular de Belém, a descrição do espaço físico da EB sede, a descrição das UPs por meio de registros fotográficos e o históricos destas unidades de ensino.

Com a finalização desta parte mais descritiva, o MS apresenta o diagnóstico do contexto escolar entre os anos de 2015 e 2016 feito a partir de dados coletados por meio dos questionários aplicados junto aos alunos, professores, funcionários, gestores, operacionais e família. Esse diagnóstico foi dividido em duas categorias “práticas pedagógicas e gestão” (BELÉM, 2016, p. 39). Quanto às práticas, expõem dados sobre a avaliação institucional, o planejamento

pedagógico, os referenciais teóricos, os recursos didáticos, a interdisciplinaridade, a avaliação escolar e a prática pedagógica inclusiva.

Quanto à gestão, discute sobre a informação democratizada, a proposta educativa institucional considerando os problemas sociais, a infraestrutura organizacional, o tratamento de conflitos, a comunicação e as relações interpessoais, o conselho escolar, o trabalho dos operacionais e a descrição dos oito projetos oferecidos pela escola: Projeto Pedagógico de Apoio (PPA), Sala de Leitura, Agentes Monitores Ambientais (AMA), Brinquedoteca, Sala de Informática Educativa (SIE), Shizen Karatê-dô, Casarão da Cultura Amarildo Mattos. Vale ressaltar que, destes projetos descritos apenas cinco citaram o desenvolvimento de atividades voltadas para perspectiva da Educação Ambiental. (BELÉM, 2016, p. 109).

Após a descrição dos projetos, descreve-se os níveis de ensino oferecidos pela escola, ou seja, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio profissionalizante e a modalidade EJA. Em seguida, é feito o relato do trabalho pedagógico desenvolvido pela coordenadoria pedagógica, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), pelo setor técnico administrativo, pela Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário (CDC) e pelo setor técnico operacional.

Em seguida, são apresentados os resultados da diagnose em Assembleias para socialização de dados obtidos, as reuniões aconteceram entre os meses de abril e maio de 2016, na EB sede e na UP Faveira em Cotijuba. A reestruturação da Proposta Político Pedagógica teve como principais objetivos:

Estabelecer uma maior articulação comunitária nesse processo; Trazer uma devolutiva a comunidade sobre os resultados da diagnose; Identificar e refletir coletivamente sobre os avanços e principais situações- problema de cunho estrutural, de gestão, administração e pedagógicos que a Escola Bosque possui; (BELÉM, 2016, p. 168).

Os principais problemas levantados nas Assembleias foram melhoria da aprendizagem, distorção idade-ano, ausência de Conselho escolar, de coordenação do ensino médio, problemas na infraestrutura, melhoria da comunicação entre escola e a comunidade, entre outros.

Depois das assembleias, são apresentados os resultados do I Fórum de Discussões do Projeto Político-Pedagógico da EB, realizado no período de 19 a 25 de maio de 2016. Conforme o documento, o I Fórum aconteceu após a conclusão do MS e teve como principal objetivo “construir de forma coletiva e democrática com a comunidade escolar, os referenciais que subsidiarão as práticas pedagógicas da Escola Bosque sede e unidades pedagógicas” (BELÉM, 2016, p. 171).

O Fórum teve como tema central “**A Escola Bosque construindo suas referências**”, a organização do evento ficou a cargo da equipe de reformulação do PPP e tiveram o apoio da UFPA, UEPA²², SEMEC, do Projeto AMA, da Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário (CDC), e da Rádio Comunitária local, que contribuiu na divulgação do evento em Outeiro e arredores. (BELÉM, 2016).

A realização do Fórum, possibilitou um acúmulo de debates e todo material reunido serviu de subsídio para elaboração do Marco Referencial (MR), isto porque foi neste fórum que foram discutidos os pressupostos da Educação Ambiental que norteariam as práticas educativas da EB, ou seja, foi feita uma opção teórico-metodológica do currículo e da avaliação para a escola.

No MR chegou-se aos seguintes objetivos para o fazer pedagógico da escola: 1- Estabelecer o trabalho coletivo de reflexão e ação estratégica via apropriação sistematizada das problemáticas institucionais, bem como de seus setores responsáveis por cada ação da escola; 2 - Estimular a prática institucional de organização do trabalho pedagógico e administrativo de modo democrático e qualitativo. (BELÉM, 2016).

Após as discussões no Fórum, no segundo semestre de 2016, seguiram as atualizações dos referenciais teóricos e metodológicos que se materializaram na identidade pedagógica institucional. Esse “movimento foi fruto do processo de construção coletiva que objetivou a diagnose a partir do diálogo e atuação da comunitária educacional”. (BELÉM, 2016, p. 174).

Neste sentido, são apresentados as diretrizes filosóficas da EB, primeiramente os pressupostos norteadores da Educação Ambiental, depois da Educação do Campo/Ribeirinha, a relação à EA e a Cultura, as diretrizes pedagógicas da Educação Básica, que envolve os princípios da Educação Básica, a Pedagogia de Projetos, o processo de avaliação da aprendizagem, os Marcos Referenciais da educação inclusiva e as diretrizes curriculares da EB que vai desde o ensino infantil até o ensino médio e a EJA.

Da discussão curricular, passa-se ao Marco Operacional (MO) que é a terceira e última parte do PPP, contém a sistematização do plano de intervenção pedagógica e o cronograma de ações futuras de cunho administrativo e pedagógico (BELÉM, 2016). Representa o alvo a ser alcançado (a utopia), é portanto, a parte de maior importância dentro do PPP por corresponder ao “como fazer” ou a “ação propriamente dita” (VEIGA, 1998), pretendida pela escola.

O MO, representa o plano de ações futuras, sendo que “o levantamento das principais questões apontadas no plano de ação foi proveniente dos resultados da diagnose, Assembleias

²² Universidade do Estado do Pará.

e dos diálogos ocorridos ao longo do processo e do I Fórum de Discussões do PPP da EB” (BELÉM, 2016, p. 324). Porém, para dar prosseguimento ao processo de elaboração desta parte, ficou ajustado entre a presidência, a coordenação pedagógica e a comissão do PPP, que o preenchimento do plano poderia ser feito nas Horas Pedagógicas coletivas e/ou reuniões setoriais, mas o documento apresenta somente o plano de ações futuras e as demandas específicas da EJA e das UPs, ainda assim, de forma inconclusa.

5.3.1 O conteúdo textual do PPP 2016 e as Macrotendências da EA

O conteúdo textual do PPP, no que se refere ao Marco Referencial, ficou dividido em três partes, a primeira trata dos pressupostos filosóficos da EA e da educação do campo. A segunda, trata das diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a terceira trata das concepções de currículo e as diretrizes curriculares para cada nível e modalidade de ensino, neste marco foram expressas as filiações teóricas-filosóficas acerca da EA na escola.

O conteúdo textual do PPP, apresenta uma crítica a ideia do paradigma da ciência moderna que submete o conhecimento científico sobre o domínio da natureza com base em autores como Heidegger e Morin (apud BELÉM, 2016). Neste sentido, a educação ambiental cabe refletir sobre as causas que tornam cada vez mais desproporcional à submissão da natureza a uma racionalidade que controla os recursos naturais visando aumento do lucro pelo capital.

No PPP, pode-se observar que a partir do pensamento de Morin (2003 apud BELÉM, 2016), obtêm-se o entendimento de que mediante a complexidade de ser, estar e agir no mundo, a formação da condição humana está mediatizada pelo meio, dessa maneira, a relação do homem com a natureza não deve ser concebida de forma reducionista nem de forma disjuntiva.

Portanto, a ética que deve orientar a EA é aquela que se baseia na ideia de reaproximar o homem ao sentido da Terra, que foi perdido com a expansão e o domínio da técnica sobre o mundo. Não é a Terra como mero depósito de energia renovável, nem no sentido astronômico (meio físico), mas no lugar privilegiado onde a vida surge, tudo cresce e volta a encontrar o seu abrigo, Terra como condição da morada humana. A EA na escola parte do desafio ético-político do desenvolvimento coletivo, de reflexões e práticas que tem como ponto de partida seus atores sociais.

A EA tem no espaço escolar um território de elementos significativos que fazem parte dos processos de desenvolvimento humano. Nesse território os sujeitos expressam suas intencionalidades atreladas as manifestações do contexto local que podem ser marcados por impactos socioambientais, histórias de vida, situações problemas.

A EA tem no território escolar como ponto de partida os sujeitos e suas relações com o meio e o ponto de chegada deverá ser sempre as formas de aprender a ser no mundo, para que haja o exercício reflexivo com práticas que se configurem como resistência e de superação da condição de opressão. O desafio da EB é promover a formação de sujeitos críticos, poéticos e ecológicos, que vivenciem em seu processo educativo o tripé ensino pesquisa e extensão, articulando escolarização, meio ambiente e a comunidade.

Com base em Sato (2004 apud BELÉM, 2016), fala-se no cruzamento entre a natureza, a dimensão humana do meio ambiente e a cultura, pois para Sato, o ambiente não é apenas o conjunto de elementos biofísicos, é um meio de vida com dimensões históricas, culturais, poéticas, econômicas.

A EA crítica enquanto práxis de inclusão social compreende que o sujeito ecológico é histórico e complexo, em constante formação Morin (2005 apud BELÉM, 2016). A EA critica tem por desafio promover ambiente educativo de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade, outro desafio é a ruptura com posturas individuais características de teorias conservacionistas, com enfoque no desenvolvimento econômico que legitimam práticas de exploração e degradação dos recursos naturais que caracterizam injustiças ambientais. (BELÉM, 2016, p. 184).

Como foi visto, o PPP adotou uma postura crítica frente a EA, como pode ser percebido ao defender que a EA crítica não é neutra, pois projetos emergem de ações de perspectivas emancipatórias, de ampliação do conhecimento e enriquecimento da teoria que fundamenta a prática.

A macrotendência crítica da EA tem como característica principal sua postura contra hegemônica frente as correntes conservacionista e pragmática, por isso, as principais categorias usadas nesta corrente pedagógica são a democracia, a participação, emancipação, conflito, justiça e injustiça ambiental, mudança e transformação social, entre outras.

A EA crítica cabe promover o questionamento da sociedade capitalista atual em sua totalidade, com a emancipação das pessoas em seus processos coletivos, na busca pela transformação da sociedade.

As macrotendências da EA em relação ao PPP da EB, foi objeto de análise em pesquisa feita por Silva *et al* (2018). Silva analisou de que maneira a ocorrência de categorias ligadas as macrotendências, aparecem no PPP, a partir dessa análise, foi possível constatar que o PPP da EB tem uma maior filiação as tendências conservacionista e pragmática da EA em detrimento da macrotendência crítica.

Em relação a macrotendência crítica da EA, Silva *et al* (2018) analisou que os termos Movimentos Sociais, Sociedade Capitalista, Classe Social, Transformação Social, Democracia quase que desaparecem em relação aos conceitos como meio ambiente, natureza, biodiversidade, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, preservação, dentre outras que tem maior aproximação com as tendências conservacionista e pragmática. (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Em relação ao conceito de participação, pode-se perceber que é um dos termos mais expressivos no PPP (18%), porém Silva analisa que esta participação refere-se mais ao espaço institucional, sendo a escola a maior expressão dessa participação, proporcionada pela própria instituição, o que pode caracterizar a face conservadora deste termo, pois não é uma participação vinda dos movimentos sociais locais.

Para Jacobi (2003) a participação faz parte da lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Para o autor na era da internet, onde as pessoas tem cada vez mais acesso à informação, a educação para a cidadania representam a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida e na gestão ambiental.

Em relação ao termo Desenvolvimento Sustentável (DS), que é característico da macrotendência pragmática, ele tem uma ocorrência de 2% assim como o termo sustentabilidade também ocorre em 2%. Verificou-se o termo DS aparece 11 vezes no PPP referindo-se quase que em todas as ocorrências, a um dos níveis de ensino oferecidos pela Escola Bosque, o ensino médio.

Na parte do PPP que trata da organização curricular da educação profissionalizante ofertada no ensino médio técnico da EB foi onde mais localizou-se a expressão “desenvolvimento sustentável”, seja como nome de disciplina, seja como, conteúdo da mesma, no sentido que se discutir o conceito, os princípios e as formas de se desenvolver projetos de EA tendo em vista a sustentabilidade.

O discurso do desenvolvimento sustentável, mais especificamente o desenvolvimento local, esteve muito presente na gestão do prefeito Hélio Gueiros (PFL), entre 1993-1996, em Belém do Pará. As políticas públicas implantadas no período associavam à educação ao desenvolvimento sustentável com vistas à ações de incentivo a atividades econômicas e sociais para o aumento do nível social, marcados pela pobreza urbana e abandono das áreas rurais, especialmente em Outeiro.

As categorias natureza e meio ambiente somadas correspondem a 37% das ocorrências no PPP, enquanto que os termos classe social, sociedade capitalista, não aparecem em nenhum

momento no texto (0%). Já o termo transformação social, aparece uma única vez no documento todo, mas não em relação a EA, refere-se a uma citação de Paulo Freire, num trecho relacionado a EJA.

Para Loureiro (2004, p. 66-67) a transformação social é um “movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas”, esse movimento visa três objetivos, o fortalecimento dos sujeitos, o exercício da cidadania e a superação das formas de dominação capitalista. Loureiro baseia-se na Teoria da Complexidade de Morin, por acreditar que é preciso compreender o mundo em sua complexidade como totalidade.

A emancipação é uma categoria com baixa expressividade no PPP, apenas 1%. Em termos conceituais, a emancipação refere-se a uma mudança social e cultural de libertação individual e social, de integração no sentido da complexidade. Lima (2004), baseia-se na teoria da Emancipação de Boaventura de Souza Santos, que defende que não se deve reduzir o real ao que existe, mas enxergar possibilidades alternativas para além do que está posto.

Ainda de acordo com Santos, reinventar a emancipação é conceber uma globalização contra hegemônica, a partir de alianças locais-globais que lutem contra a exclusão, a exploração e a opressão produzidas pela globalização neoliberal.

Com esse entendimento, Lima (2004) ressalta que o objetivo de tais lutas é criar alternativas a racionalidade do capitalismo global através da construção de espaços de participação democráticas, de conhecimentos emancipatórios, novas solidariedades, novos modos de produção e convivência cultural.

Em vez da emancipação, o PPP valoriza mais os conceitos de sensibilização e conscientização dos discentes em relação à sustentabilidade. Em detrimento do conceito de Emancipação, que, para Loureiro (2007), é a finalidade primeira e última de todo o processo educativo próprio da Educação Ambiental Crítica, o PPP valoriza conceitos como Conscientização e Sensibilização dos discentes em relação à sustentabilidade ambiental, ao consumo e à responsabilidade social.

As categorias Ser Humano, Homem e Indivíduo, presentes no PPP, somam um total de 56 ocorrências (10%). As relações dessas categorias são feitas geralmente com as questões ligadas à construção de uma consciência ecológica dos seres humanos entre si (em sociedade) e em relação com o meio ambiente. Pode-se dizer que o texto do PPP propõe que a Escola Bosque contribua com a edificação de uma ética ambientalista global de seus/as educandos/as face às exigências atuais advindas dos “problemas da natureza”. (SILVA, 2018).

Silva *et al.* (2018) demonstrou na pesquisa realizada sobre análise do PPP da EB e sua relação com a dimensão ideológica da educação ambiental que a presença de termos “desenvolvimento sustentável”, por exemplo, é um termo característico da macrotendência pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2014), associados a outros termos como natureza, meio ambiente e sensibilização, da vertente conservacionista, não só estão presentes no conteúdo textual do PPP como são predominantes. Conseqüentemente, estes termos acabaram por superar conceitos como democracia, participação e transformação social, propostos pela vertente crítica da educação ambiental.

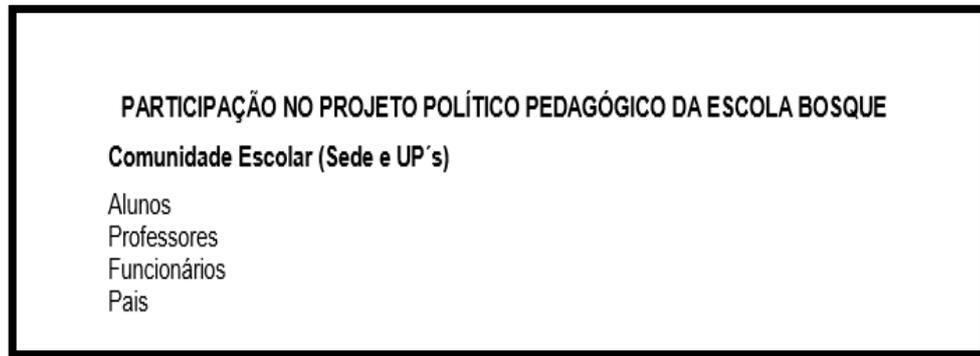
Pode-se considerar que o processo de elaboração do PPP em 2016 foi um movimento que de certa maneira, mexeu com as estruturas da escola, por envolver pessoas, interesses, relações de poder, entre outros aspectos. Para Vasconcellos (2007), o processo de elaboração de um projeto deve seguir alguns passos, o primeiro é o momento que surge a necessidade do projeto, seguido da decisão inicial de se fazer, depois segue o trabalho de sensibilização e preparação, feita a sensibilização vem a decisão coletiva onde é discutido conjuntamente se é possível ou não fazer o PPP, aí sim segue-se para a elaboração.

Diante destes passos iniciais, Vasconcellos (2007, p. 176), faz um questionamento, “quando a instituição deve desencadear a elaboração do projeto?” O autor responde que o projeto deve ser iniciado quando houver por parte da instituição o desejo, a vontade política, de aumentar o nível de participação da comunidade educativa, o real compromisso com uma educação democrática, ou seja, decisão política da direção/mantenedora e da comunidade, é o momento em que se decide por uma nova prática.

No caso da EB, sua história vem sendo construída ao longo de vinte anos de existência. É uma escola que se diferencia das demais escolas da rede municipal por sua proposta ambiental, sua estrutura física e administrativa, bem como, pelas ações desenvolvidas. Para dar continuidade a essa proposta diferenciada, o PPP constituiu-se num produto de uma construção coletiva que visou atender mudanças possíveis e necessárias para atingir as metas e desafios futuros da escola. (BELÉM, 2016).

Para o processo de elaboração do PPP se efetivasse, toda a comunidade escolar pertencente a FUNBOSQUE, foi convidada a participar. De acordo com a informação retirada da folha de rosto PPP, observa-se que a comunidade escolar tanto da sede, quanto dos seus cinco anexos, participaram da elaboração do PPP.

Imagem 3- Segmentos da escola que participaram do PPP



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observa-se na informação acima, que no processo de elaboração foram envolvidos, alunos, professores, funcionários e os pais. Quanto à participação docentes na elaboração do PPP, a equipe de elaboração textual, foi composta por onze professores, da sede e das UPs, além de uma equipe de oito colaboradores. De fato, percebe-se no conteúdo textual do PPP/2016, em vários trechos, expressões como “participação, participar, participarem, participei”, num total de 107 ocorrências. Mas o questionamento que se faz é em que bases se deram esta participação? As pessoas foram chamadas para participarem efetivamente ou apenas para receberem informações já previamente definidas por um grupo? Estes e outros aspectos serão discutidos na seção seguinte.

6 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP DA EB EM 2016: A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES E DA COMUNIDADE ESCOLAR NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO

Nesta seção, discute-se o desenrolar do processo de elaboração do PPP da EB entre os anos de 2015 e 2016, principalmente a partir das informações prestadas pelos sujeitos que, de alguma forma, participaram da construção coletiva deste documento. Dentre os informantes desta pesquisa, estão professores integrantes da comissão responsável pelo projeto ou que fizeram parte da equipe que colaborou com a produção textual do documento. A elaboração do PPP foi um processo liderado por uma equipe de professores que, de um lado, estavam tensionados pela legislação nacional, como a LDB, e de outro, por questões normativas e burocráticas locais, que exigiam da escola um PPP atual e discutido democraticamente.

No plano nacional, a LDB, orienta que uma das incumbências da escola é a de elaborar e executar sua “proposta pedagógica” (BRASIL, art. 12, inciso I, 1996). E que os professores devem **participar** juntamente com outros segmentos, da elaboração desta proposta (art. 13), ou seja, esta “obrigatoriedade” recai tanto para as instituições de ensino, como para os professores. Atentos a essa exigência formal-legal, um pequeno grupo de docentes da EB, buscou elaborar para escola uma proposta pedagógica que atendesse aos diversos segmentos, aos diferentes níveis e modalidades de ensino que oferta e em diferentes realidades, tanto na sede quanto nas UPs.

Isto exigiu dos docentes da EB organização e planejamento, pois o PPP além de integrar um dos momentos do planejamento escolar, é também um instrumento da gestão escolar democrática, que na escola atual visa a busca pela educação de qualidade (VEIGA, 2009). Essa busca é por melhorias nas condições que são oferecidas para os professores desenvolverem seu trabalho e para que os alunos tenham melhores condições de estudo e aprendizagem. Uma escola de qualidade exige uma ruptura com o atual estado de burocratização e autoritarismo dentro dela, que deve buscar sua reorganização de dentro para fora, ou seja, romper com o existente e avançar rumo a uma nova proposta pedagógica.

No caso da EB, em 2016, ela completaria vinte anos de existência, um momento oportuno para avaliar o que foi construído historicamente nestes anos e olhar para o futuro, buscando uma nova proposta político-pedagógica, de forma democrática, tanto na sede em Outeiro quanto em seus anexos nas ilhas circunvizinhas. Neste sentido, Veiga (2009, p. 166), explica que

A gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse

compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado aos interesses e necessidades da população.

O PPP surge da necessidade de discutir qual é a intencionalidade da escola, de refletir sobre seu papel na sociedade, que tipo de cidadão desejar formar, entre outros. O PPP deve ser iniciado quando houver o desejo, uma necessidade, a vontade política, de aumentar o nível de participação da comunidade educativa, do contrário, não se tem condições de iniciar o processo de um PPP se houver um clima de hostilidade entre os educadores e deste com a mantenedora. (VASCONCELLOS, 2007). A mantenedora da escola poder ser estatal, comunitária, ou privada. No caso da EB, ela é uma fundação ligada ao gabinete do prefeito, portanto, é mantida pela Prefeitura Municipal de Belém, por meio da FUNBOSQUE, como demonstra a sua lei de criação. (BELÉM, 1995).

Diante do que afirma Vasconcellos (2007), que o PPP deve iniciar quando houver o desejo, a vontade de aumentar o nível de participação da comunidade escolar, pergunta-se, que outros fatores teriam tensionado, local e internamente, a EB entrar em um processo de refazimento do seu PPP, além da legislação educacional, a nível federal.

No plano local, a necessidade de reconstruir o PPP da escola se deu pela demanda dos professores concursados que recém chegados a instituição entre os anos de 2012 e 2014, tinham muitas dúvidas sobre como trabalhar a proposta original da escola, que envolvia a questão da educação ambiental, da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, haja visto que a escola oferta diferentes modalidades de ensino como a educação infantil, o ensino fundamental em ciclos, o ensino médio técnico e a EJA em totalidades, que se configuram em diferentes realidades, isso gerava muitas dúvidas nos professores e até desentendimentos administrativos e pedagógicos.

Em relação as dificuldades administrativas e pedagógicas citadas em relação a EA, foi relatado pela coordenadora da comissão de elaboração do PPP que, quando chegavam novos professores concursados, sempre haviam os questionamentos sobre o currículo da escola, sobre qual educação ambiental estava sendo desenvolvida na escola, como deveria ser a avaliação em cada nível e modalidade de ensino que a escola oferta. De acordo com a coordenadora

*Desde quando os concursados chegaram em 2008 e os demais em 2010 e 2014, houve esse questionamento: mas qual o currículo? qual a referência de **educação ambiental? que educação ambiental** estamos fazendo? Nós estamos fazendo **educação ambiental? Nós não fazemos educação ambiental!**²³ (Informação verbal).*

²³ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

Perguntada sobre o cenário que antecedeu a elaboração do PPP, a vice-coordenadora da comissão do PPP explicou

Bom, o nosso PPP, quando eu cheguei aqui ele estava desatualizado. Então fui convidada para fazer parte de uma comissão que iria reestruturar o PPP da escola. Então nós iniciamos com uma equipe de professores, técnicos, gente da ilha e daqui da sede para dialogar. Eu me lembro que em 2014 quando eu entrei na instituição, eles estavam fazendo uma reforma no PPP para legalização do curso do médio, uma coisa muito teórica, de organizar texto. E depois que a gente entregou essa parte escrita do médio, só pra questão de legalização, a gente começou a se preocupar com outro projeto que também era uma cobrança do Conselho Municipal de Educação, já que o projeto que a escola tinha era muito desatualizado e era muito fragmentado e não foi construído coletivamente²⁴. (Informação verbal).

O processo de elaboração do novo PPP foi autorizado pela presidência da fundação em 2014. O presidente naquele período, por ter uma formação acadêmica na área da educação, teve uma postura pacificadora, primeiro, reconhecendo a demanda professores que precisavam de um referencial que indicasse e identificasse a real vocação da escola, especialmente no que diz respeito à educação ambiental. Sensibilizado com a causa, o presidente então formou uma comissão inicial para dar início aos primeiros procedimentos.

*Então, isso se tratava da ideia de ter uma comissão e seguir o protocolo de **construção coletiva**, com representação de professores das UPs, com representação de professores da sede e os pedagogos, a professora coordenadora do ensino médio ficou como coordenadora desta comissão de elaboração do PPP²⁵. (Informação verbal).*

Perguntada como foi esse processo inicial, a coordenadora auxiliar que estava representando as UPs, respondeu

*Porque primeiro havia uma necessidade de reconstruir o PPP. A demanda da escola era mais no plano legal para questão da legitimidade do ensino médio, mas para todos os outros colegas, tinha a necessidade mesmo de retomar a proposta da Escola Bosque no campo do trabalho, no campo da **educação ambiental** e esse trabalho mais vinculado a comunidade, de intervenção e tudo mais. Então a gente percebeu ali uma oportunidade institucional, havia uma abertura, havia uma vontade. Então a responsabilidade era muito grande, só que a escola ela vinha num desencontro muito grande, pedagógico, político-pedagógico vamos dizer assim²⁶. (Informação verbal).*

Junto a isso, existia também uma demanda do Ministério Público que orientava que a EB tivesse um PPP legítimo, devidamente registrado no Conselho Municipal de Educação, inclusive para que o ensino médio continuasse funcionando na rede municipal. Estes aspectos

²⁴ Vice-Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

²⁵ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

²⁶ Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

tencionavam a EB reformular em caráter de urgência sua proposta pedagógica, pois havia um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que a escola deveria em certo tempo, atender, como pode ser observado no relato de um professor que também participou das discussões para elaboração do PPP, segundo ele

Não fazia muito tempo que havíamos recebido uma auditoria do Tribunal de Contas dos Municípios, que apontou uma série de fragilidades estruturais e pedagógicas nos diferentes setores da Fundação, bem como, pelas trilhas falava-se, vez por outra, da necessidade de atualização do PPP, sob pena de inviabilização do funcionamento da instituição. Por outro lado, ficava evidente, sobretudo entre professores mais antigos, um contínuo processo de descaracterização do projeto original da FUNBOSQUE, de seu fim social, afastamento da comunidade e do projeto pedagógico, um ou outro projeto funcionando a muito custo, e que em geral, era chamado a mostrar resultados em eventos pontuais, uma espécie de “cortina de fumaça” diante do real estado da FUNBOSQUE ²⁷(Informação verbal).

Diante destes fatos, uma comissão é nomeada para discutir a proposta pedagógica da escola, porém, haviam muitos desafios a serem superados, as barreiras na comunicação entre a presidência, a coordenação pedagógica e o corpo docente, precisavam serem rompidas. Vasconcellos (2007, p. 176), alerta que, quando há um clima de hostilidade na escola, há também uma grande necessidade de superar esse impasse antes que se inicie o processo de elaboração, o que não significa que o PPP só deva ser iniciado quando não houver mais conflitos na instituição, pois os conflitos sempre existirão e o projeto é inclusive uma forma de enfrentar tais conflitos. O autor diz que a comunidade educativa vai aprender a fazer o PPP fazendo, para isso, não deve-se “cair no erro de ficar esperando o momento ideal” (VASCONCELLOS, 2007, p. 176), que certamente nunca chegará.

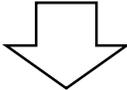
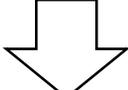
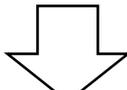
6.1 A comissão de elaboração do PPP, as etapas de coleta e sistematização dos dados

Como foi visto anteriormente, o processo de elaboração do PPP da EB teve início em 2015, continuou com as etapas em 2016, sendo consolidado e finalizado neste mesmo ano, passando a vigorar em 2017.

O Quadro 5, abaixo, demonstra que o processo de elaboração do PPP, entre os anos de 2015 e 2016, seguiram três fases, onde cada uma gerou uma das três partes do documento, ou seja, os marcos situacional, referencial e operacional, respectivamente.

²⁷ Professor 1, Geografia/SEDE.

Quadro 5: O processo de elaboração do PPP entre os anos de 2015 e 2016

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
2º semestre de 2015: - Sensibilização da gestão e da comunidade escolar - Reuniões preparatórias - Elaboração de cronograma - Encontros para estudos - Levantamento de dados 1º semestre de 2016: - Aplicação de questionários - Assembleias para socializar dados obtidos	1º semestre de 2016: - Continuação da produção textual para finalização da diagnose escolar - Realização de Fórum com a comunidade escolar - Sistematização das discussões obtidas nos Grupos de Trabalho do Fórum - Produção textual sobre os referenciais teóricos e filosóficos da escola.	2º semestre de 2016: - Continuação da produção textual - Discussão e produção do plano de ações futuras - Revisão e finalização do documento - Assembleia para apresentação do documento finalizado
RESULTADO  MARCO SITUACIONAL	RESULTADO  MARCO REFERENCIAL	RESULTADO  MARCO OPERACIONAL

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Com a saída do presidente da fundação que formou a comissão que lideraria o processo de elaboração, é nomeada uma nova presidente para a FUNBOSQUE, em 2015. A nova presidente, autorizou a comissão de elaboração do PPP a dar início ao processo. A comissão designada para trabalhar era composta por professores de diferentes formações, como letras, biologia, história, matemática, informática, veterinária e pedagogos. Essa diversidade acadêmica gerava diferentes entendimentos acerca do processo.

Antes de seguir as etapas, ainda em 2015, a comissão ficou um tempo buscando ajuda especializada de professores-pesquisadores que atuam nas Universidades Federal e Estadual do Pará, nas áreas de gestão escolar e na área de currículo, para entender como deveria ser feita a elaboração de um projeto pedagógico. Os membros da comissão procuraram fazer leituras a partir de referenciais teóricos sobre o assunto, isso levou um certo tempo, que provocou desentendimentos na equipe e causou a impressão para a comunidade de que a comissão não estava desenvolvendo a tarefa que lhe foi designada.

Posteriormente, a comissão passou a elaborar o roteiro definindo as etapas que seriam seguidas, o passo a passo era apresentado nas reuniões da comissão, mas novamente haviam os

desentendimentos, alguns professores queriam supervalorizar algum modelo sugerido por um professor da universidade, enquanto outros discordavam.

Apesar dos impasses, comissão formada teria com uma das suas primeiras atribuições elaborar um roteiro ou uma espécie de esqueleto de como seriam as etapas da elaboração, seguido de um cronograma. Então a comissão definiu que primeiramente deveria ser feito um resgate histórico da Fundação, afim de fazer um diagnóstico da realidade escolar. Neste momento surge um impasse em relação as UPs, pois percebeu-se que no PP/1996, essas unidades ainda não tinham sido estabelecidas, portanto, não eram mencionadas nem as UPs, nem educação ribeirinha, nem se quer educação do campo. Com isso era necessário construir um viés que contemplasse a educação ribeirinha nesse novo PPP.

Para tanto, a comissão decidiu delegar funções entre os professores. Ficou definido quem iria fazer o levantamento histórico da EB sede e quem faria das UPs. Em relação a sede já existiam várias publicações e informações disponíveis que poderiam colaborar com essa sistematização, mas em relação as UPs, o material era mais escasso, o que demandou maior esforço dos professores para fazer a descrição e os registros fotográficos das cinco unidades localizadas em três diferentes ilhas da região insular de Belém, Cotijuba, Jutuba e Jamaci.

Para reunir informações para elaborar uma diagnose da situação da EB, foi feito inicialmente a aplicação de uma pesquisa do contexto socioeducacional, a metodologia adotada para levantamentos de dados empíricos, foi feito por meio da aplicação de questionários (tanto impressos quanto via “*Formulários do Google*” com os sujeitos que faziam parte do cotidiano escolar, ou seja, 1- alunos; 2- a família; 3- os professores; 4- os gestores e 5- os operacionais. Para estas cinco categorias, foi disponibilizado um *link*, com perguntas específicas sobre cada setor. Os questionários foram aplicados durante um período de três meses (de janeiro a março/2016), tanto na sede da escola como nas UPs Faveira, Flexeira e Seringal (na Ilha de Cotijuba), Jutuba (Ilha de Jutuba) e Jamaci (Ilha de Paquetá).

A partir das informações coletadas, foram feitas as análises dos dados obtidos, juntamente com uma pesquisa bibliográfica. O objetivo era garantir que houvesse uma amostragem diagnóstica dos diversos setores da instituição. Em seguida houve a socialização desses dados por meio de um relatório apresentado em três assembleias²⁸ que ocorreram tanto na sede, quanto nas UPs.

Em seguida, a comissão partiu para o levantamento de informações sobre a estrutura organizacional da instituição, onde foram descritas as funções dentro de cada setor da

²⁸ 13/04/2016 – Nos turnos da manhã e tarde na sede da Escola Bosque; 27/04/2016 – No turno da noite, sede da Escola Bosque; 17/05/2016 – Na UP Faveira, no turno da manhã.

Fundação, como a diretoria geral, a secretaria, o almoxarifado, o CDC. Foram feitas também as descrições dos projetos da escola como o AMA, a Horta do Conhecimento, o Plano de Pedagógico de Apoio (PPA). Para cada setor da instituição foi enviado um questionário com perguntas específicas sobre o mesmo.

Foram feitos durante a etapa de realização da pesquisa diagnóstica, relatos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela coordenação e pelo NAP. Além da descrição do trabalho desenvolvido em cada nível e modalidade de ensino de ensino. Foram feitos os levantamento sobre os indicadores de aprendizagem, com base em dados do IDEB/SAEB²⁹, Qedu³⁰, do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE).

As etapas descritas até aqui, ou seja, elaboração da diagnose do contexto educacional, as assembleias e os relatos do trabalho desenvolvido em cada nível e modalidade da escola, subsidiaram a parte do PPP que corresponde ao Marco Situacional, que refere-se a autoimagem da instituição e suas práticas. No caso da EB, foi traçado um perfil socioeducacional comunitário atrelado as dimensões históricas, econômicas, culturais e estruturais da região insular de Belém. (BELÉM, 2016).

Para fazer todo esse levantamento de informações, a comissão teve muitas dificuldades para coletar os dados, analisá-los e sistematizá-los, os membros da comissão afirmaram que embora o processo de elaboração não fosse potencializado pela gestão, no que dependesse da equipe, cada dado conseguido seria uma parte para fazer um corpo e não um amontoado de informações. Segundo a comissão, naquele momento a escola vinha mudando, assim como seu público e o ambiente da mesma, obviamente naquele período, não se tinha a dimensão que o PPP tomaria e a importância teria depois de finalizado.

O esforço dos professores, era para que o PPP, não fosse apenas elaborado por uma equipe, não queriam que fosse um trabalho elaborado por uma única pessoa, como acontece geralmente, em que só o diretor escolar elabora o documento e depois submete as autoridades competentes, mas era consenso que o novo PPP da escola deveria ser construído coletivamente, como a coordenadora comentou

*Porque geralmente é o diretor de uma escola que vai e faz, submete ao conselho e fica por isso. E ele não tem essa dimensão político-pedagógica mesmo que vai desde os referenciais teóricos, currículo e avaliação, que é a principal discussão, de um modo geral.*³¹ (Informação verbal).

²⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³⁰ O QEdu é um portal desenvolvido para divulgar dados sobre a qualidade da educação brasileira. Maiores informações em: <qedu.org.br>

³¹ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

A primeira coordenadora da comissão precisou se afastar desse processo, então a presidente da Fundação autorizou a lotação de uma outra pedagoga recém chegada da licença-saúde, para substituir a coordenadora, que já estava enfrentando entre outras dificuldades, problemas de saúde. Neste meio tempo, outros professores também já haviam se retirado da comissão. Depois disto, a comissão foi refeita, a nova coordenadora comentou

*Quando você tem uma estrutura administrativa pedagógica flutuante, a questão da gestão escolar pesa muito no equilíbrio do trabalho, na coesão entre os parceiros, então existiam sim conflitos. Posteriormente, então a ideia de levantamento de dados, diagnose, a ideia de levantar, qual a percepção de **educação ambiental** de acordo com essa diagnose, quais os principais problemas a serem superados, aí sim a gente foi pra **elaboração**. Então quando nós fizemos este levantamento de dados no PPP e o relatório está todo feito, com gráficos e ele ficou repetitivo porque nós buscamos ser fidedigno mesmo ao que foi levantado de dados. E aí isso seguiu primeiro a entrevista, a pesquisa histórica, e depois o retorno para a comunidade, para as UP's do que nós conseguimos levantar de dados, retorno para a sede, do que nós conseguimos, e ouvimos mais uma vez os pais, os alunos, professores e que pudessem somar ao que nós tínhamos conseguido. Porque o quantitativo de dados não era o ideal, mas era o que nós tínhamos³². (Informação verbal).*

O novo PPP que seria elaborado, deveria ter um diagnóstico do contexto sócio educacional envolvendo o levantamento de dados obtidos por entrevistas com a comunidade escolar, e uma diagnose realizada por meio de uma abordagem etnográfica, já que está se tratando de uma comunidade múltipla, com características muito peculiares, pois como comentaram os professores, a ilha de Outeiro, é um híbrido cultural, que tem uma série de composições diferenciadas naquele lugar. Com a substituição, a nova coordenadora, começou um trabalho de sensibilização com o corpo docente, chamando os mesmos para dialogar sobre a importância do PPP, já que ela era mais próxima dos professores.

A situação relatada até aqui, remete ao eu foi visto no capítulo anterior, quando Vasconcellos (2007), afirma que o PPP segue alguns passos antes da elaboração, o primeiro é o momento que surge a necessidade do projeto, seguido da decisão inicial de se fazer, depois segue o trabalho de sensibilização e preparação, feita a sensibilização vem a decisão coletiva onde é discutido conjuntamente se é possível ou não fazer o PPP, aí sim segue-se para a elaboração propriamente dita.

Para a etapa de sistematização dos dados, a presidência, autorizou o afastamento de um professor de sala de aula por dois meses, de cada nível de ensino, para ajudar a comissão na tarefa de elaborar o perfil de cada nível de ensino a partir da diagnose já realizada.

³² Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

Neste contexto, uma professora, que estava retornando da licença-saúde, também foi lotada na comissão do PPP, como ela trabalhava nas UPs e já tinha experiência com pesquisa, essa professora ficou responsável por alinhar a discussão sobre a educação do campo, que era uma das maiores lacunas a ser preenchidas no novo PPP. A coordenadora comentou.

*E aí posteriormente, teve uma situação muito boa, apesar da nossa amiga estar fazendo tratamento de saúde, ela ficou um período afastada das UPs. No seu retorno, ela ficou lotada na comissão do PPP e aí ela alinhou justamente a discussão da **educação do campo**, ela foi uma pessoa fundamental nesse processo, porque vinda das UPs, juntou-se com outro professor das UPs que tinha feito o histórico das UPs, o perfil da comunidade, os registros [fotográficos] das escolas, e ela veio com toda essa dimensão da **educação ambiental**, até porque ela já tem todo um know-how de pesquisa e prática nessa área.*

*Foi um PPP construído por mestres e doutores, pesquisadores. Então, foi trabalhoso mais ele trouxe uma identidade muito interessante para esse PPP, agora não bastava ter essa visão academicista, precisava que a comunidade se visse nesse processo, então no momento em que foi feita essa comissão pra ir sistematizando os dados nós fizemos um fórum lá na sede, que era de currículo e **educação ambiental**, com enfoque na reestruturação do PPP³³. (Informação verbal).*

As etapas de levantamento de dados sobre a sede e as UPs, sobre a estrutura organizacional e administrativa de cada setor, a descrição do trabalho desenvolvido em cada nível, a descrição dos projetos, os indicadores de aprendizagem e a descrição do trabalho desenvolvido em cada nível de ensino, subsidiou a parte do PPP que corresponde a primeira parte do PPP, o Marco Situacional.

6.2 O fórum de discussão da proposta pedagógica da EB

Depois de terminada a coleta de dados e ter sido descrita toda a diagnose do contexto socioeducacional, precisava-se discutir os referenciais teóricos-filosóficos da escola. Para tanto, foi realizado o I Fórum de Discussão do PPP da EB³⁴, evento que objetivava discutir os referenciais teóricos que norteariam as práticas pedagógicas e de educação ambiental da escola. O material obtido por meio dos debates e reflexões obtidos extraídos dos Grupos de Trabalho, serviriam de base para a sistematização do Marco Referencial do PPP.

O evento aconteceu em maio de 2016, no auditório da escola. Antes da realização, a comissão trabalhou tanto na organização do evento, como na sensibilização dos pais, professores, alunos, funcionários e a comunidade para que participassem do evento.

³³ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

³⁴ O folder do evento encontra-se nos anexos. Este material foi recolhido em pesquisa de campo em 2019, na escola.

O Fórum aconteceu no momento em que o Marco Situacional estava sendo concluído, após toda a coleta de informações obtidas através dos questionários e da análise que foi feita e discutida nas assembleias. Com a finalização do Marco Situacional, passava-se a fase de discussão dos marcos referenciais teóricos e filosóficos que iriam subsidiar o fazer pedagógico da escola, por isso, o Marco Referencial é a parte do PPP que refere-se principalmente ao currículo da instituição.

A programação do evento foi composta por mesas redondas e por debates em grupos de trabalho específicos. As mesas foram compostas por lideranças comunitárias locais e por professores renomados e experientes nas áreas de educação, currículo e educação ambiental, do campo e da EJA. Os Grupos de Trabalho (GT), visavam discutir “as concepções de EA”, “Currículo e EA”, “Currículo e Educação no Campo” e a “Visão de comunidade e perfil dos alunos a ser formado”. Após as reuniões nos GTs, foi elaborado um relatório cuja devolutiva foi feita no retorno ao auditório da EB.

Durante o segundo dia de evento, cada segmento da comunidade escolar foi convidado a participar de um dos GTs, que discutiriam como eles veem a escola, qual a perspectiva da comunidade em relação à escola, qual a importância da mesma para Outeiro, que tipo de cidadão essa escola pretendia formar, entre outras questões. Como não foi possível realizar um fórum nas UPs, o evento concentrou-se apenas na EB sede.

*Aí nesse fórum, depois que a gente levantou as primeiras questões, nós fomos nos aprofundar no segundo dia nos GTs e dentro destes GTs existia um grupo que ia discutir “currículo e educação ambiental”, “educação do campo e educação ambiental”, “avaliação e educação ambiental”, foi onde a gente foi **aprofundar o debate sobre educação ambiental**. E posteriormente a este fórum, para estruturação do texto base, que este texto que está no PPP ele é um texto base porque ele é fruto de não uma pessoa que tem um aprofundamento em **educação ambiental**, mas do que foi o relatório de um grupo. Então no relatório houve um estudo sobre as correntes da educação ambiental, sobre as correntes da educação do campo, currículo e como a educação ambiental perpassava por estes eixos e aí cada grupo fez a memória desse GT e aí os professores que tinham sido lotados, saíram de sala pra esse fim, foi que sistematizaram os textos. Então assim foram várias mãos, em cada eixo e aí continuou o estudo, porque como eu estava lotada nessa função posteriormente nós vimos, que nós sabíamos pouco sobre **educação ambiental**³⁵. (Informação verbal).*

Os GTs foram organizados com o intuito de discutir, debater, ou mesmo refletir sobre as perspectivas da escola, as relações que se estabelecem nela por meio de seus sujeitos e qual a formação esta escola pretende proporcionar aos alunos, desde crianças, até os adultos de maior idade nela matriculados.

³⁵ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

Para convocar e incentivar a comunidade escolar para participar do Fórum, a comissão responsável utilizou materiais como faixas, comunicados enviados aos pais ou responsáveis dos alunos, convites oficiais que eram remetidos pelo Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC), além da parceria feita com a Rádio Disco Club (bairro da Brasília, Outeiro), tudo visando a divulgação do evento. Porém, pelo que se observou no relato da comissão, é que, embora tenha havido um certo esforço nesta divulgação, considerou-se que a participação das famílias e da comunidade, ficou aquém do esperado tendo em vista a importância das discussões que aconteceriam no Fórum.

Como foi dito, as estratégias para divulgação do Fórum se deram por meio de convites, pela rádio local, por faixas e por carro-som. Apesar do esforço da comissão em dar ampla divulgação ao evento, a comissão considerou que o quantitativo de pessoas foi baixo, que poderia ter sido maior se não tivesse acontecido alguns contratemplos, no caso das UPs, por exemplo, foi relatado que, embora a comunidade das ilhas tenham se organizado para participar do fórum, não foi disponibilizado por parte da gestão, o transporte para leva-los até a EB sede.

Como foi relatado, o Fórum aconteceria para ser discutido as bases teóricas-filosóficas da educação geral, da educação ambiental e do campo, mas esse momento foi entendido pela gestão (leia-se presidência) como um momento de críticas, que seriam apontados os problemas e descontentamentos em relação a essa gestão, que temia qual avaliação que seria feita no fórum. Como não foi disponibilizado o transporte para que alunos, pais e pessoas da comunidade das UPs pudessem participar do Fórum, a representatividade escolar dessas unidades foi comprometida mais uma vez pelos desentendimentos entre a comissão e a presidência da instituição.

Pais e alunos ficaram sem transporte. Sendo que nós já havíamos organizado com a presidência da Fundação que garantisse o transporte. Então no momento em que uma instituição de educação pública ela é avaliada pela comunidade ela incomoda uma gestão pública. A visão de avaliação ela é ainda muito provinciana e tendenciosa. Então por isso eu acho que um dos principais motivos pro PPP das escolas em geral ele não assumir a sua função de fato, não ser apenas um instrumento burocrático é essa, é o processo de construção que normalmente pela relação de poder ele é limado. E foi a tentativa³⁶. (Informação verbal).

Houve uma participação pontual de professores das UPs, que por residirem em Belém ou em outros municípios próximos, puderam se deslocar até a EB sede, sem depender do transporte cedido pela secretaria de educação. Alguns professores levaram alunos da Escola da Pesca, que é ligada a FUNBOSQUE, mas essa participação também ficou aquém do esperado.

³⁶ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

Os GTs foram criados para possibilitar, apesar das limitações, um espaço para que a comunidade pudesse contribuir com críticas e propostas acerca de temas previamente lançadas ao grupo de discussão. Embora esta fosse a pretensão dos organizadores do evento, foi registrado no PPP, que a baixa participação de pessoas da comunidade trouxe à tona, a dificuldade de que a EB, enquanto instituição, tem de se articular com a comunidade do seu entorno. Este fato dificulta tanto em ouvir as demandas da comunidade como dificulta também que a escola, por meio de seus agentes possam propor ações conjuntas para mitigação de tais demandas.

A comissão considerou que boa parte dos professores entenderam a necessidade de discutir os referenciais teóricos da escola, inclusive se colocaram à disposição para contribuir com o debate. Por outro lado, houveram os que, por diversos motivos, se abstiveram desse processo, como comentou a coordenadora

O PPP foi maciçamente discutido. Aí, lógico que houve professores que se absteve, né, não concordava, achava que o método não estava correto, que poderia ser mais democrático, enfim, mas também ele não disse como e também não quis se envolver quando nós pedimos ele se manifestasse que a gente ia tentar atender a sugestão dele mas também ele não quis, hoje ele fala que o PPP é realmente importante, mas naquela época não foi assim³⁷. (Informação verbal).

Após o fórum, todo material obtido no mesmo, juntamente com uma discussão teórica, foi sistematizado a segunda parte do PPP que corresponde ao Marco Referencial. No documento finalizado encontra-se a seguinte informação sobre esta parte do PPP

O Marco Referencial está constituído das bases legais que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação em seus diversos níveis. Além dessa referência, serão estabelecidas de forma coletiva as diretrizes Filosóficas, Ambientais, Educação do Campo/Ribeirinha e Educação Inclusiva. A partir destas concepções serão propostos como plano de intervenção procedimentos metodológicos curriculares e avaliativos para a prática de ensino da escola. (BELÉM, 2016, p. 17).

Vale ressaltar ainda que, os GTs do fórum deram origem aos grupos de estudos que posteriormente seguiram discutindo sobre as bases teóricas de cada nível de ensino, tanto para discutir o currículo da EB, quanto as novas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com por exemplo, o grupo de estudo sobre educação ambiental, grupo de estudo sobre a EJA, grupo de estudo da educação infantil, entre outros.

³⁷ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

A partir da finalização da segunda fase, que corresponde ao MR, inicia-se a terceira e última fase, onde foi elaborado o plano de intervenção pedagógica que corresponde ao Marco Operacional, que é

Constituído pela sistematização do plano de intervenção pedagógica, construída a partir do quadro diagnóstico das demandas administrativas e educacionais da Escola Bosque, por meio de um plano de ação. Estabelecendo, mediante o trabalho coletivo, um cronograma de ações futuras de cunho administrativo e pedagógico. (BELÉM, 2016, p. 17).

O Marco Operacional, constitui a terceira parte do PPP, que foi formado a partir de todo o acúmulo de debates e informações recolhidas durante as etapas da elaboração, como aponta o documento

O levantamento das principais questões apontadas no plano de ação é oriundo dos resultados da diagnose, Assembleias e das discussões oriundas ao longo do processo e do I Fórum de Discussões do Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque. (BELÉM, 2016, p. 324).

Porém, o MO não foi totalmente concluído, isto porque uma das partes que compõem o marco, é a organização curricular de cada nível de ensino, ou seja, no caso da EB, da educação infantil ao ensino médio, não foram finalizadas. O que consta no documento, apenas parcialmente, o plano de ações futuras e demandas das UPs e da EJA, dos demais níveis, não. Porém, uma professora que contribuiu com a discussão do MO, ressaltou

*Acho que faltou muito pouco, principalmente essa questão do currículo que era uma parte mais técnica, querendo ou não exigiria que a equipe fosse de técnicos pedagógicos mesmo, porque o professor da disciplina ele dá a contribuição na área dele, mas essa parte do conceito, do currículo e da teoria que iria nortear nosso trabalho do próprio currículo enquanto produção lá na sala de aula, foi que a gente acabou não conseguindo caminhar até o fim.*³⁸ (Informação verbal)

Como foi dito, talvez um dos motivos para que o marco operacional não fosse concluído, foi a falta de pessoal qualificado para definir o currículo de uma instituição tão complexa quanto a EB, tendo que levar em consideração a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade, a educação em tempo integral, e educação profissionalizante, entre tantas outras realidades. O que se torna algo desafiador para os docentes, que talvez não se sentiram aptos a fazerem a elaboração do currículo da instituição. Outros motivos que implicaram na não conclusão do PPP, por conta de outras demandas que interromperam o processo, serão discutido mais a diante.

³⁸ Professora 2, Pedagoga/SEDE

6.3 A construção coletiva e a atuação dos docentes na elaboração do PPP

A construção coletiva do PPP, como dito em Veiga (2002) é necessária para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, que passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e a valorização do magistério. De acordo com a autora, a gestão democrática é um princípio que não é fácil de ser consolidado, isto porque, no interior da escola existem relações afirma

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (VEIGA, 2002, p. 3).

De acordo com uma professora entrevistada, o PPP iniciou num momento de incertezas, dada pelas constantes trocas de presidentes na fundação, que tem desdobramento na ação pedagógica da escola, segundo a mesma

Em 2015, assim, a troca de presidentes é muito constante aqui na fundação e nesse período nós tivemos uma troca de presidente e ele formou uma comissão, não só da parte administrativa, mas ele recorreu a muitos professores, até mesmo a pedagogos pra pensar nessa reformulação do PPP. Até porque já havia uma demanda também vinda de uma denúncia do ministério público que precisava atualizar o PPP pra organizar o ensino médio, pra regulamentar o ensino médio. Então pra que houvesse essa regulamentação e as verbas também pudessem chegar até esse nível de ensino, esse presidente ele formou uma comissão, da qual eu inicialmente não fazia parte, é que fez todo o estudo daqueles marcos, marco referencial, do qual a gente chegou a esse ponto, a gente também teve um primeiro momento que foi a coleta de dados que foi quando eu entrei na equipe, primeiro teve a equipe que organizou quais seriam as etapas a serem seguidas no PPP e a partir dessa equipe nós fomos dando prosseguimento no trabalho, que durou em média, 1 ano e meio, essa equipe depois foi se dissolvendo por conta de lotação e de outras questões³⁹. (Informação verbal).

Na opinião da professora que atua na sala de atendimento especializado, que fica no mesmo prédio do NAP, os professores de um modo geral foram convidados a participarem das etapas da elaboração do PPP, principalmente por meio da vice-coordenadora da comissão, que foi a pessoa que teve o papel de incentivar, tanto os técnicos do NAP, quanto os professores das disciplinas específicas. Ainda de acordo com a entrevistada, por parte dos professores, houve uma boa aceitação em relação ao PPP, segundo ela não houve aquela empolgação em torno do projeto, mas considera que de um modo geral também não houve resistência dos

³⁹ Professora 2, Pedagoga/SEDE.

professores, muitos se dispuseram a colaborar, havia um grupo que defendia a elaboração, mas outros não, ficavam no meio termo, afirmou a professora.

Sobre a participação dos docentes em geral, percebe-se que houve um misto de entusiasmo, envolvimento por parte de alguns dos professores, mas havia também um grupo que se manteve neutro, isso é comum entre professores que tem contratos de trabalho por tempo determinado, como eles sabem que não vão ficar por um longo período na escola, então eles acabavam não se envolvendo nestas questões mais complexas referentes à gestão, ao trabalho pedagógico e ao currículo. Quanto à questão do envolvimento dos professores, uma pedagoga, que atua como técnica no NAP, comentou

A maioria se envolveu, a maioria sim, porque teve assim uma sensibilização mesmo por parte na época da coordenadora, mais da comissão na verdade, eles conseguiram, assim, foi difícil, claro, porque a gente tem uma rotina dentro da escola, a gente tem resistência também, mas foi assim, o trabalho foi feito. Claro que algumas pessoas deixam de ir, então vão pra lá mas não estão muito dispostas a colaborar, contribuir com a discussão mesmo de fato, mas teve muita gente que foi e que fez uma contribuição de qualidade mesmo sabe?⁴⁰ (Informação verbal).

Como foi relatado pela pedagoga do NAP, muitos professores deram suas contribuições com materiais para contribuir com a escrita do PPP. Em seu relato, ela demonstrou ter se empenhado bastante na fase de coleta de dados, ajudando os alunos da EJA, no turno da noite, a responderem ao questionário fornecido pela comissão, sobre esta situação, ela relatou

Eu lembro que a coordenadora pedagógica fez uma reunião e informou a gente sobre a elaboração do PPP, e aí eu já comecei a auxiliar também a equipe, aplicando os formulários, por exemplo, pro turno da noite, que a gente fez pelo laboratório de informática, os alunos foram pra lá e a gente conseguiu coletar as informações deles. Eles mandavam um link pelo Google pra gente preencher um questionário, a gente preenchia pelo Google, por causa também desse auxílio da professora da EJA que era lotada lá no laboratório de informática. Então foi assim, muita gente envolvida, porque realmente houve uma mobilização dentro da escola e mesmo assim com muita gente envolvida, sensibilização, teve muita gente que não respondeu ao questionário, foi difícil algumas vezes coletar informação, é aquele trabalho de formiguinha, de paciência mesmo, sabe?⁴¹ (Informação verbal).

Na opinião da professora da EJA, a discussão do novo PPP para escola era necessário para inserir neste documento, a realidade da EJA na escola, que não trabalha com etapas, mas em totalidades, como determina as diretrizes curriculares para esta modalidade de ensino. Segundo a professora,

Esse período, ele se consistiu em vários momentos de debates dentro da escola, mas devido a dinâmica da rotina escolar, a carga horária dos professores, esses trabalhos foram segmentados por turnos. Então cada turno, com seu coletivo se dispôs a

⁴⁰Orientadora Pedagógica, técnica do NAP/SEDE.

⁴¹Orientadora Pedagógica, técnica do NAP/SEDE.

discutir, a estudar alguns referenciais e nós tivemos o apoio de algumas colegas que se dispuseram a dialogar conosco, exatamente esses referenciais pra que ficasse fundamentado as escolhas, as decisões que nós fôssemos tomar em relação ao Projeto Político-Pedagógico. Por que o anterior, ele não era muito claro no sentido da linha curricular que se pretende desenvolver aqui na escola, não era muito claro, já existia uma linha curricular e a partir daí se optou a olhar o que já tinha pra alinhar uma nova proposta com base inclusive na nova legislação, aí vem surgindo, neste contexto, a nova BNCC também⁴². (Informação verbal).

A professora da EJA foi indagada sobre a etapa de levantamento de informações que consistiu na pesquisa diagnóstica e a aplicação dos questionários. Levando em consideração que esta pesquisa foi destinada a todos os segmentos da instituição, foi indagado a professora se ela havia respondido ao questionário pela categoria dos professores, sua resposta foi

*Sim, os professores responderam, na época a Coordenadora, aplicou esses instrumentos e os professores responderam, alunos também. E ela ficou incumbida de sistematizar, que foi o que deu, que gerou um material pra que a gente começasse a pensar num rumo e hoje a gente já tem um projeto bastante avançado, faltando alinhar ainda alguns conceitos do ponto de vista pedagógico, mas a gente discutiu muito a questão da essência da **educação ambiental** dentro da escola, a proposta de currículo para os ciclos. A escola tem muitas realidades, pra você ter ideia a gente tem o fundamental em ciclos, a gente tem o médio técnico, nós temos a EJA em totalidades, tem a educação infantil, então são várias realidades⁴³. (Informação verbal).*

Algumas medidas foram adotadas estrategicamente pela gestão, para ajustar a carga horária dos professores ao período que seria necessário para elaboração do PPP, assim, algumas medidas foram tomadas para que os professores pudessem participar

*Para que nós pudéssemos formar uma equipe, tanto de produção né, quanto de resultado da coleta de dados e como da própria coleta, vários professores tiveram sua jornada de turmas reduzida, no meu caso como eu tinha uma única turma, eu saí de sala de aula, para ficar na produção do PPP, então, aconteceu comigo, aconteceu com outros professores, nem todos tiveram a liberação total de turmas, porque como eu tô te explicando, eles eram de disciplinas, então era mais difícil abrir mão de um professor que tinha carga horária extensa e muitas turmas, mas teve, uma liberação parcial em alguns casos uma liberação total, ajuste de horário, olha de manhã tinha um professor da ilha, ele tinha que vir pra cá pra reunir aqui com a gente, ele também era liberado pra tá aqui, é, repassando os dados de Cotijuba. Então eu achei que houve uma flexibilização boa, nessa questão da **gestão** em relação a nossa participação, pelo menos até um certo período⁴⁴ (Informação verbal)*

Nós temos o horário que nós chamamos de Hora Pedagógica, nossa HP, então isso foi assegurado pra que a gente pudesse reunir, pra que a gente pudesse discutir, em alguns momentos inclusive quando foi necessário a gente até interrompeu um turno ou meio turno pra poder dar cabo. Até porque a construção do projeto foi entendido como dia letivo, considerando que ela faz parte dessa dinâmica. Agora isso foi muito mais dinâmico nos turnos da manhã e da tarde, a noite foi menos, devido exatamente

⁴² Professora 4, EJA/SEDE.

⁴³ Professora 4, EJA/SEDE.

⁴⁴ Professora 2, Pedagoga/SEDE.

a dificuldade de alinhar os horários, a carga horária dos professores⁴⁵. (Informação verbal)

Para dar conta da produção escrita do PPP, ficou decidido entre a comissão e uma equipe de professores que cada um ficaria responsável pela descrição dos níveis e modalidades da escola para compor o PPP, da sede, uma professora escreveu sobre a educação infantil, outras duas sobre o fundamental menor e um professor, ficou com o fundamental maior, uma professora com o ensino médio e outras duas com a EJA; no caso das UPs, ficaram dois professores, um fez o histórico destas unidades e registros fotográficos e uma professora entrou com a parte da educação do campo/ribeirinha e a educação ambiental nas UPs. Como cada professor tem uma formação específica, então cada um contribuiu de alguma forma, ou com levantamentos de dados, ou com a sistematização de dados, ou com a escrita do documento, de acordo com o nível ou modalidade de ensino em que atua na instituição.

O professor responsável pela parte do ensino fundamental maior, quando foi indagado sobre sua participação na escrita do PPP, ele afirmou que a partir da sua formação acadêmica e sua experiência em sala de aula, buscou contribuir com a análise das falas colhidas na pesquisa diagnóstica e pôde perceber que são vários problemas da comunidade de Outeiro, que acabam por interferir na escola, problemas de segurança, saneamento, acesso a água potável, chegando à conclusão que, de maneira geral, a população de Outeiro vive num cenário demarcado pela falta de acesso a direitos básicos. Então, segundo o professor, todo esse debate acabou perpassando toda a discussão do PPP, que na época, foi possível ser discutido coletivamente, foi permitido o diálogo entre a escola e a comunidade. Sobre este cenário do processo de discussão do PPP, o professor afirmou que

Foi feita uma equipe na época, a Coordenadora, foi convidando alguns professores e eu fui chamado pra participar do grupo pra contribuir de alguma maneira pra elaboração. E assim, era referendado, porque as pessoas que estavam lá, havia uma representatividade, os colegas, reconheciam a legitimidade de estar presente, foi aberta assim, houve a reinvidicação em grupo, a gente reunia com certa frequência, hoje é praticamente proibido dentro dessa escola, a gente não pode reunir. Na época, a gestão tinha uma certa autonomia pode se dizer assim, da equipe pedagógica e isso era um ponto muito positivo. O PPP ficou a cargo da equipe pedagógica, que monta uma comissão pra fazer um trabalho mais profundo no sentido de reunir, montar um questionário, passar esse questionário pra mães, alunos pra gente reunir um acervo que nos direcionasse nesse processo de construção, então havia essa situação que foi muito positiva, que não ocorre, ocorre exatamente o contrário hoje, hoje é muito difícil ter alguma reunião e quando tem são reuniões muito específicas, só pra discutir calendário, passa muito longe da possibilidade da gente ter uma reunião⁴⁶. (Informação verbal).

⁴⁵ Professora 4, EJA/SEDE.

⁴⁶ Professor 5, História/SEDE.

Como foi dito, para produção escrita do documento, na fase de sistematização dos dados obtidos, a gestão fez a lotação de alguns professores que foram retirados de sala de aula para dedicarem tempo na comissão do PPP, perguntados como foi possível a participação dos professores, quais foram as estratégias usadas nesta fase, a resposta foi

Exatamente com a retirada de professores de sala de aula por cada nível de ensino, então todos os dados levantados foram sistematizados por cada professor por nível de ensino, e a sistematização dos dados no que diz respeito aos referenciais teóricos, eu fiz da parte da educação ambiental, que foi o relatório dos GTs e do estudo por que isso aqui prosseguiu é um tempo de estudo maior com os professores sobre educação ambiental e aí eu fiz o relatório dos consensos, a partir disso, da discussão sobre avaliação, sobre educação ambiental, sobre currículo, é que nós, fomos atualizar os objetivos, mas houve, porque claro, cada professor que trabalha lá tem um know-how de conhecimento em educação ambiental e prática sim, mas não existia uma coesão, uma coerência, uma noção coletiva de uma percepção do PPP para Fundação, então cada uma conduzia por si, então nós fomos entrando em consenso, dentro das vertentes, por exemplo, era muito forte a vertente conservacionista, e aí nós fomos trabalhar a questão da equidade, a questão da justiça socioambiental, nós tivemos contribuição de um professor, que já não estava mais na fundação, mas ele fez uma vídeo aula com a gente sobre isto, nós ampliamos a discussão sobre isto e aí nós construímos este processo⁴⁷. (Informação verbal).

O processo de elaboração de um PPP, quando construído coletivamente, deve-se ser feito na perspectiva do planejamento participativo, pois este tipo de planejamento traz para o documento, o rigor e a participação, sendo esta sua grande contribuição (2007, p. 172). Para Vasconcellos (2007, p. 172), o rigor traz qualidade formal ao PPP, enquanto que a participação traz a qualidade política. O rigor refere-se ao fato de que o projeto precisa de um *Méthodos* que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica e essencialmente participativa. Sobre a participação nas diferentes fases, uma professora comentou

Eu fiquei, fiz além do diagnóstico, da tabulação desses dados e a escrita do relatório que gerou todo o resultado da diagnose, a partir daí, a gente começou a fazer a orientação curricular das séries iniciais, no meu caso, aí nós tivemos a adesão de outros professores também nesse momento. Mas eu também participei da escrita desse marco referencial mesmo do PPP. A gente ficou até certo ponto quando a gestão não apoiou mais a escrita do PPP, e a entrega mesmo pro conselho municipal de educação a gente não conseguiu finalizar, não tem esse documento oficializado. Ele foi redigido porque a nossa diagnose ela foi muito detalhada e ela acabou gerando uma quantidade de dados imensa, não só pra tabular, mas também pra analisar, então ela tem essa parte diagnóstica muito rica e quando a gente chegou na parte curricular a equipe foi se desfazendo e a gente não conseguiu finalizar esse PPP⁴⁸ (Informação verbal).

⁴⁷ Professora 2, Pedagoga/SEDE.

⁴⁸ Professora 2, Pedagoga/SEDE.

Alguns professores consideraram o PPP uma oportunidade democrática de debater e dialogar sobre a situação da escola, como até então nunca tinha havido na instituição.

Não sei se tenho muito a contribuir em relação a uma memória sobre o processo de elaboração do PPP da Escola Bosque, naquele momento eu estava envolvido com a finalização de minha tese e participava de forma intermitente do processo. Mas lembro bem de algumas etapas deste que considero, talvez, o último suspiro de democracia, de diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar⁴⁹. (Informação verbal).

O processo do PPP, ele surgiu de uma oportunidade pra gente poder contribuir pela primeira vez com o projeto, com a construção de um PPP democrático. O PPP quando nós chegamos ele já existia, não foi construído democraticamente. Esse PPP foi a primeira oportunidade real de uma construção ouvindo as falas dos alunos, ouvindo as falas dos professores, os pais, pra que nós pudéssemos a partir de falas significativas e com a contribuição pedagógica a gente ter a oportunidade de fazer um debate, uma reflexão e construir efetivamente uma proposta pra escola que tivesse uma correspondência que tivesse uma integração, que representasse realmente as necessidades e os interesses da comunidade escolar⁵⁰. (Informação verbal).

Como pode ser visto nos relatos acima, o PPP de 2016, foi um momento ímpar de discussão para construir coletivamente um projeto pedagógico para escola, ouvindo a comunidade e buscando soluções reais para os problemas. Por outro lado, a comissão pontuou que enfrentaram muitas dificuldade durante todo o processo. De início, não sabiam de onde partir, o passo a passo do projeto, então buscaram ajuda na literatura especializado o suporte teórico, além da ajuda de professores das universidades que trabalham com a temática do PPP.

Durante a coleta e a análise desses dados, não foi diferente, a comissão usou com estratégia, dividir estas análises entre os professores que ficaram responsáveis por cada nível de ensino. Da mesma forma, assim procederam para finalização texto escrito, o que exigiu da equipe muito comprometimento e seriedade para lidar com todos percalços que surgiam no caminho, pois chegou num momento de muita pressão para concluir o trabalho, pois além da diagnose feita, ainda era preciso vencer o maior desafio, elaborar o currículo da instituição que contemplasse aspectos teóricos, de legislação educacional e pedagógicos.

6.4 Algumas constatações ao longo do processo

A comissão de elaboração do PPP em 2016 chegou à algumas constatações durante e após o processo de entrega do documento, as principais são descritas a seguir.

6.4.1 Constatações sobre o Ensino Médio, pedagogia de projetos, educação ambiental

⁴⁹ Professor 1, Geografia/SEDE.

⁵⁰ Professor 5, História/SEDE.

Após as discussões do fórum, as professoras envolvidas na comissão do PPP, puderam fazer algumas constatações sobre o ensino médio e a educação ambiental e desta com a pedagogia de projetos. No caso do ensino médio da EB, é ofertado o Curso Técnico em Meio Ambiente e o Curso Técnico integrado, esta modalidade de ensino está fundamenta na LDB artigos 22, 35 e 40, que tratam da formação do educando para o mundo do trabalho e sua formação para cidadania. O curso está relacionado ao eixo tecnológico dos Recursos Naturais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BELÉM, 2016, p. 141). Na opinião da professora

*A gente percebeu e identificou, uma coisa interessante que eu lembro na época, até hoje que é o grande impasse na atual gestão, que o nível de ensino que tem sido mais combatido, que é o ensino médio, é onde a gente encontrou uma caracterização, uma apropriação mais coerente com a **educação ambiental** que a escola propõe. As práticas docentes, elas estavam relacionadas a trabalhos de extensão, ao trabalho de pesquisa, ao processo de ensino construtivista e todo um processo que alcançava aquela proposta da Escola Bosque, como uma escola de referência em educação ambiental. Então os outros níveis de ensino, buscavam se integrar, fazer parte, mais ainda muito no campo do ensino, não fazem um trabalho de pesquisa e extensão como se propõe a Escola Bosque, então isso é uma questão assim que eu vejo, foi uma constatação nesse processo do PPP⁵¹ (Informação verbal)*

Diante desta constatação, uma outra professora complementou que o aluno chega à instituição com quatro anos e sai com dezoito anos, isso faz com que aluno crie um forte vínculo com a escola, essa formação do aluno estava prevista desde a inauguração em 1996, como se percebe no comentário

*A lógica da fundação no 1º PPP é exatamente essa, que essa criança chegue e ela passe a educação básica, vivenciando experiências de educação ambiental e que ao chegar no ensino médio-técnico ela vai ampliar essa extensão comunitária. Então teoricamente esse aluno ele já vem com uma formação em **educação ambiental** desde a infância. Para fazer realmente o ensino médio técnico em meio ambiente com propriedade com este tema⁵². (Informação verbal).*

No 1º PP/1996, foi visto que os alunos viveriam experiências na educação por meio dos projetos, como o Horti-criança na educação infantil e o projeto Educação Ambiental no Ciclo Básico I, estes projetos visavam aliar teoria e prática, de forma que o saber e o conhecimento fossem adquiridos e produzidos pelo próprio educando. Para Reis (2009), tanto a organização escolar quanto a atividade docente, em todos os níveis que a escola oferece, levam em consideração a relação entre educação e desenvolvimento como requisitos fundamentais na filosofia da escola.

Em relação a Pedagogia de projetos, foi constatado que durante a elaboração do PPP:

⁵¹ Coordenadora auxiliar, Pedagoga/UPs.

⁵² Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

Que ao longo dos anos, o ensino fundamental, ele falhou, não teve esse norte, por quê? Porque quem garantiria essas experiências para além da sala de aula, seriam os projetos, e aí estes projetos ao longo dos tempos sempre foram sucateados, e eles não davam conta dessa demanda. Por exemplo, o aluno do fundamental menor, que até o 5º ano ele tinha acesso a horta do conhecimento. Então no PPP, tem a descrição de 9 projetos e cada um apontava como a educação ambiental era conduzida. Então esses projetos, o aluno até o 5º ano ele tinha acesso muito projetos, a Horta do Conhecimento, ao projeto Agentes Monitores Ambientais, falando de sede, porque as UPs não tem projeto não, que é um problema seríssimo. Como a educação ambiental estava na Sala de Leitura, na Informática Educativa, então você imagina vários projetos, Plano de Apoio Pedagógico, Casarão da Cultura, Música, Karatê, 9 projetos. Então a educação ambiental deveria dialogar com a sala de aula e o professor regente, mas como não existia estruturação curricular, um desenho curricular que garantisse essa inter[disciplinaridade] e uma gestão pedagógica que garantisse isso ficava pontual, só que quando o aluno chegava no fundamental maior acabou projeto pra ele. O AMA não dava conta, a informática não dava conta, sala de leitura não dava conta. Quer dizer havia uma quebra no fundamental maior, ou seja, quando ele chegava no médio, aquilo tinha se perdido. Então foi isso que foi detectado. Qual era a lacuna da educação ambiental na fundação, porque ela era contraditória na sua premissa, que era o aluno viver a experiência da educação ambiental. Então isto foi destacado e depois que houve toda descrição dos projetos e a importância deles para execução da educação ambiental na Fundação eles acabaram este ano. O ensino médio fadado a ser encerrado, se a comunidade realmente não reagir e esses outros projetos não existem mais, só existe mesmo, informática educativa e sala de leitura e AMA. Os demais não estão funcionando⁵³. (Informação verbal).

No PPP/2016, são feitas as descrições de oito projetos e não nove como foi citado pela Coordenadora, pois não consta o “projeto Música” como foi dito, constam: o Plano Pedagógico de Apoio (PPA), Sala de Leitura, AMA, Horta do Conhecimento, Brinquedoteca, Sala Informática Educativa, Shizen Karate Dó e Casarão da Cultura Amarildo Mattos. De acordo com o documento, a descrição dos projetos citados “apontam no que diz respeito às dimensões educacionais que demarcam as formas de organização do trabalho pedagógico da Escola Bosque, a perspectiva teórica e metodológica da Pedagogia de Projetos. (BELÉM, 2016, p. 108).

Quanto a articulação destes projetos com a educação ambiental, verificou-se que apenas cinco dos oito projetos desenvolvem atividades voltadas para questão ambiental. Sendo as principais metodologias utilizadas nessas práticas são temas de relevância social, observação e manejo dos recursos ambientais, reciclagem, trato com o meio ambiente, cultura e educação. (BELÉM, 2016, p. 109).

Ao analisar o PPP, é possível verificar que muitas vezes os projetos funcionam sem articulação com a sala de aula e o professor regente, acontecendo ações pontuais ou a atuação isolada de alguns professores, que fazem a culminância de seus projetos em eventos coletivos do calendário escolar. Assim, verificou-se como entraves.

⁵³ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

- A falta de orientação e esclarecimento institucional quanto aos objetivos, metodologias e diretrizes curriculares do projeto;
- Falta ou insuficiência de recursos didáticos e estruturais de atendimento do quantitativo de alunos e especificidade de abordagem metodológicas do projeto;
- Ausência de um plano pedagógico de acompanhamento e assessoramento a execução dos projetos que viabilizem a articulação entre os mesmos e a prática do professor regente, bem como ao trabalho curricular interdisciplinar e participação mais efetiva nos eventos coletivos da escola (BELÉM, 2016, p. 109).

Pode-se perceber que falta uma formação adequada para que os professores recebam um suporte teórico sobre a como trabalhar com a pedagogia de projetos. As dificuldades relatadas acima, apontam para falta de uma prática interdisciplinar, justamente pela ausência de articulação entre as disciplinas, pelo desencontro de um projeto pedagógico maior na instituição que oriente os projetos menores que seriam desenvolvidos na sala de aula e extra classe.

6.4.2 Constatações sobre as Unidades Pedagógicas da FUNBOSQUE

O atendimento educacional na ilhas de Belém, mais especificamente, na região norte da capital, está sob a responsabilidade da FUNBOSQUE, correspondem as Unidades Pedagógicas (UP) localizadas nas Ilhas de Cotijuba (as UPs Faveira, Flexeira e Seringal), na Ilha de Jutuba (UPs Jutuba I e II) e a Ilha de Paquetá (UP Jamaci). Como foi visto anteriormente no PDU, as ilhas de Belém, com exceção das maiores, Mosqueiro e Outeiro, são consideradas áreas rurais. (BELÉM, 1993).

De acordo com a SEMEC, a educação pensada para estas ilhas, passa por políticas educativas desenvolvidas junto às populações situadas em áreas consideradas “rurais” (POJO, 2011, p. 12). Estas populações, inseridas no circuito do campo, comumente denominadas de “comunidades das ilhas”, são caracterizadas pelos diferentes grupos humanos que lá residem, como agricultores familiares, assalariados, sem-terra, assentados, ribeirinhos, extrativistas, pescadores e remanescentes quilombolas (POJO, 2011, p. 12-13). Estes grupos são assim descritos, quanto ao trabalho e forma de vida

Na região insular, as famílias desempenham atividades voltadas ao extrativismo do açaí, mas há também carpinteiros, marceneiros, pescadores, barqueiros e mecânicos. As mulheres, algumas se destacam como guerreiras, de bravura ímpar, que pescam, apanham açaí e caçam; outras desempenham atividades de artesãs preparando cestos de palha, entre outras formas de trabalho. As atividades não são pré-definidas, visto que, dependendo do movimento do rio para a pesca e da safra das frutas, modifica-se o tempo espaço do trabalho, que nessas ilhas, em sua maioria, é restrito à subsistência da família. (POJO, 2011, p. 16).

As unidades pedagógicas, embora localizadas todas em ambiente ribeirinho, diferem entre si pela maior ou menor facilidade de acesso, percepção de tempo-espço, modo de produção econômica e conseqüentemente uso do tempo e lazer, como está descrito no PPP (BELÉM, 2016, p. 26). Neste sentido, é importante destacar que

Quanto às UPs, sabe-se por uma questão cultural, geográfica, econômica, política, que cada uma delas é uma realidade diferente, com especificidades e características próprias, que precisam de uma intervenção também própria, inclusive quanto ao calendário letivo, que considere o movimento das marés, o modo de vida dos alunos, os quais participam ativamente das atividades familiares. E essas especificidades têm que ser consideradas no Projeto Político Pedagógico. (POJO, 2011, p. 56).

Os trabalhadores das ilhas e seus filhos, para terem acesso à educação, recorrem aos anexos da EB, para iniciarem estudos e conquistarem melhores condições de formação educacional, que em muitos casos, os pais não tiveram acesso.

No PPP 2016, as informações sobre as UPs são encontradas no Marco Situacional, quando é apresentado o histórico e descrição das cinco unidades, e o resultado das discussões na assembleia realizada na UP Faveira, turno da manhã; no Marco Referencial, discute-se a educação do campo/ribeirinha para contemplar as UPs, e no Marco Operacional, a intenção era apresentar um Plano de Ações Futuras e as Demandas Específicas para as UP's, mas o plano ficou inconcluso, como já foi mencionado.

Sobre a problemática das turmas multi-ano, que é uma realidade nas UP, foi dito que

Então nós temos, 4 UPs, que tem turmas, elas são organizadas em turmas multi-ano, a UP Jamaci, a UP Jutuba, a UP Seringal e a UP Flexeira. Inclusive na UP Seringal junta primeiro, segundo e terceiro ano, organiza o ciclo e lá não tem CII, e educação infantil apenas em um turno e as demais são organizadas dentro do campo legal por ciclo, não mistura ciclo, mas ainda tem essa realidade. O que é bastante desafiador, eu trabalho com turmas multiciclo, [ou melhor] multi-ano, e assim, eu tentei fazer um diálogo com a gestão pra poder conduzir mais eles propuseram que eu fizesse uma proposta e entregasse pra eles. O entendimento é que essa elaboração é sempre responsabilidade de uma pessoa e o nosso entendimento não, pra gente propor uma discussão curricular como no caso, por exemplo, pras UPs, a gente tem que dialogar com a comunidade, reunir e aquele velho impasse, mas vai parar aula? vai interromper a aula? E vocês vão repor a aula? E como que é? Ai fica aquele temor⁵⁴. (Informação verbal).

A constatação feita, durante o processo de elaboração do PPP em 2016, é que no caso da UPs, tem-se a questão do multi-ano que precisaria ser discutido de forma coletiva entre a gestão, coordenação pedagógica, professores, alunos e os pais, Porém, esse processo não ocorreu, não foi possível chegar a essa etapa, como revelou a fala das entrevistadas. Até se chegou a fazer os instrumentos de coleta de dados, modelos de relatório de avaliação, modelos

⁵⁴ Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

de documentos de secretaria, mas não se chegou a reunir e discutir com a comunidade um projeto político-pedagógico próprio de cada UP, separado da EB sede, até se chegou a fazer a um levantamento histórico desta unidades e foram feitos registros fotográficos, conforme constam no PPP, algo aliás, inédito, pois os PPs anteriores, se quer mencionavam a educação do campo, nem se quer as UPs.

6.4.3 Constatações sobre a relação da escola-comunidade: diálogo versus tentativas de silenciamento dos sujeitos

Quando Gadotti afirma que o PPP quando discutido coletivamente, ele dá lugar a “criatividade e ao diálogo” (2001, p. 2), ele está ressaltando a importância do diálogo numa escola que se quer democrática. Neste mesmo sentido, Veiga afirma que o PPP construído coletivamente ele favorece o diálogo, é regido pelo intercâmbio e pela cooperação (2003, p. 278). Como demonstram estas citações, o diálogo aparece como elemento fundamental em um processo de construção de um projeto que visa ampliar o nível de participação dos sujeitos nas decisões da escola.

Porém, no processo de construção do PPP da EB, mesmo que a participação dos sujeitos não tenha sido a maioria como esperava-se, a comissão considerou que os espaços de debates foram abertos e a comunidade foi incentivada a participar das discussões do PPP. Após a entrega do PPP, as gestões da escola mudaram, o cenário passou a ser de uma gestão mais fechada, que segundo os professores relataram, as conversas com a comunidade eram evitadas, para que não houvessem críticas, nem questionamento quanto ao trabalho que a presidência vinha executando.

Na opinião da coordenadora, quando a nova gestão chegou e recebeu o PPP, mas suas atitudes foram contrárias aos que foi discutido no documento como a tentativa de encerrar o ensino médio, a retirada do projetos da escola, a não expansão de projetos para as UP, não permitir reuniões entre pais, alunos e professores, não realizar assembleias para atualizar a proposta do PPP, como disse a coordenadora, é ir totalmente contra aos objetivos da escola em formar cidadãos ecológicos e críticos, é uma tentativa de desestruturação do PPP na prática.

Bem, o que eu vejo é assim, a nossa busca foi entender que o processo educacional ele tem que ser resultado dos seus próprios sujeitos, então nós entendemos que ainda que tenha um currículo, uma elaboração formal, de conteúdos que disciplinam esses conteúdos e que legitimam o conhecimento, nós buscamos trazer o conhecimento dessa comunidade para o fazer educacional. E o impasse que nós vivemos é o entendimento contrário, é que essa comunidade não tem capacidade de falar, ela não tem capacidade de produzir. No campo, eles não são cidadãos efetivamente, são

“subcidadãos”, então a condição dele não é de escuta, não é da fala, não é da voz, então ele tem que receber aquilo que é possível, então o pouco, ele tem que ficar muito feliz com aquele pouco⁵⁵. (Informação verbal).

A professora Coordenadora refere-se a esse “pouco” oferecido pela gestão municipal para a população de Outeiro como um “benefício extremo”, que eles devem aceitar e se sentirem satisfeitos com o que receberam, sem fazer qualquer questionamento quanto ao pouco recebido.

Se por exemplo, os pais queriam era uma vaga pro filho, então foram fechadas as turmas de ensino médio para abrir matrículas no fundamental, sem o questionamento quais consequências isto traria para escola e a comunidade. O que se percebe pelos relatos acima é que, como a gestão da escola temia a possível avaliação que seria feita pela comunidade, então não era permitido as reuniões entre os pais e os professores, ou a própria gestão não reunia com professores para ouvir as demandas deles, sob o receio de receber críticas e posicionamentos contrários aos interesses desta gestão.

Não dar oportunidade de fala aos sujeitos, não propiciar o debate é ter uma postura que reforçam práticas sociais alicerçadas na exclusão e na discriminação (VEIGA, 2003, p. 277) e na marginalização. (BORDENAVE, 2013, p. 24). Ao contrário, quando é dada a oportunidade de fala, os sujeitos não só participam como tomam parte da responsabilidade pela gestão da escola, sobre esses aspectos a coordenadora auxiliar comentou

Porque ele não está numa condição de voz, ele não tá numa condição de fala, ele não tá na condição de cidadão. Então quando a gente levanta a questão da qualidade do trabalho, a qualidade do ensino, a existência dos projetos, o fortalecimento da escola, a ampliação desse trabalho nas UPs, a valorização desses profissionais, porque a base de sustentação disso tudo nos entramos em embate direto, porque ninguém quer saber disto, afinal nós estamos falando de pessoas que não tem voz e não tem fala. Então se eu falo aqui, ela participou? ela questiona? quando nós fazemos o diálogo elas vão questionar, porque se eu trago esse diálogo que eu estou fazendo aqui, ora, fora aqueles, como diz lá no Jutuba “aqueles zum”, “fora aqueles zum”, que não são muitos, nós vamos ter diversos que vão dizer assim “não é que é isso mesmo professora? Peraí, cadê o nosso PPP? Não peraí, não, mas não é bem assim! Não, aqui ninguém tá fazendo favor pra gente! Peraí, professora tu tens que fazer isto, mas fulano tu também tens que fazer! Cadê as vagas? Cadê o recurso investido nisso? Esse processo aqui, então a gente não tem, em que pese ‘esses zum’ não temos, eu não posso dizer que eu estou falando de uma comunidade omissa, ao contrário, eles não tem o poder da fala!⁵⁶ (Informação verbal).

Quando dá a oportunidade de fala ela é coesa, ela é insistente, ela é gritante!⁵⁷ (Informação verbal)

Agora na ilha de Outeiro, na sede, atualmente existe um silenciamento. Por quê? Porque quando foi este ano, por algum motivo, a gestão administrativa da prefeitura e da ilha, inventou-se 700 vagas dentro da Fundação. E assim o fórum, essas pessoas do “fórum em defesa da EB”, fórum onde não tem alunos, pais, existem pessoas que

⁵⁵ Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

⁵⁶ Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

⁵⁷ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

nem eram da escola, não tinham vivência dentro da Fundação. Organizaram com a comunidade, então foi organizado dentro da escola um inchaço de alunos, salas do ensino médio foram fechadas pra inserir o fundamental ao invés de se ter um anexo ou mesmo de se ter uma outra escola da PMB já que a ilha de Outeiro aumentou muito populacionalmente, colocou as pessoas numa área de preservação ambiental que foi projetada para 700 alunos, ela já tem mais de 2000, então esses pais eles se sentiram muito gratos com essa vaga na Escola Bosque, o que é um alento, os filhos terem acesso a EB, então realmente é uma fala extremamente silenciada porque eles temem perder a vaga do filho.⁵⁸ (Informação verbal).

Como pode ser observado nas falas, com o aumento do número de vagas na escola, muitos pais sentiram-se privilegiados com a conquista dessa vaga, como se ela tivesse sido dada como um favor prestado pela prefeitura municipal e não como um direito garantido. Por essa situação, muitos pais e pessoas da comunidade acabavam não participam das discussões coletivas da escola, especialmente a elaboração do PPP, por receio de que como estavam participando de um momento de avaliação da instituição, poderiam sofrer algum tipo de retaliação como a perda da vaga do filho. Segundo a comissão, estes fatos demonstram uma certa tentativa da gestão em intimidar e silenciar a comunidade para que não viessem a questionar os problemas da escola, como inchaço de vagas, problemas na infraestrutura, transporte precário pros alunos, encerramento do ensino médio, fechamento dos laboratórios, não expansão dos projetos pedagógicos para UPs, entre outros.

Obviamente, que os novos alunos matriculados a partir de 2017, não acompanharam o processo de elaboração do PPP no ano anterior, apesar da gestão ter dado um prazo de prorrogação para que a discussão curricular continuasse, dificilmente os pais e alunos se envolveriam em reuniões coletivas para propor melhorias para escola, diante dos problemas que ela enfrentava, justamente por esse temor de supostamente perder a vaga numa escola que é considerada um lócus de ensino privilegiado na ilha de Outeiro.

6.4.4 Constatações sobre a relação da escola-comunidade: o político-pedagógico versus o político-partidário

A coordenadora da comissão pontuou que houve uma certa participação dos pais e dos alunos, mas estes segmentos não eram organizados em associação de pais ou grêmio estudantil, por exemplo. No caso, da participação dos pais e de algumas pessoas da comunidade nas assembleias e no fórum, ocorriam mais por questões e interesses político-partidários do que pela causa da discussão da escola que se queria para os filhos dos trabalhadores em Outeiro.

⁵⁸ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

Foi constatado que a adesão dos alunos foi maior na fase da coleta de dados, quando respondiam aos questionários aplicados. Os pais e a comunidade, tiveram maior participação nas assembleias e no Fórum. Participaram destes eventos algumas pessoas que se intitulavam de lideranças comunitárias. Foi perguntado as entrevistadas sobre o caso dessas lideranças que atuam em Outeiro, como seria essa situação? São lideranças que representam qual tipo de segmento, os bairros, as igrejas, associações? E qual seria a relação destes com a escola e qual interesse deles nas discussões do PPP? As entrevistadas comentaram

*Eles se identificam como representantes das comunidades das ilhas.*⁵⁹ (Informação verbal).

*A gente tem um setor, CDC, Centro de Desenvolvimento Comunitário, dentro da escola. Que ele seria um órgão, um setor, responsável por trazer a comunidade pra dentro da escola, no sentido de participação efetiva dos pais no dia a dia da escola. O que que esse órgão, esse setor se transformou? Ele se transformou num gabinete de extensão política aonde através da escola é utilizado alguns benefícios pra comunidade no sentido de organizar a comunidade a partir de uma visão assistencialista pra prendê-lo enquanto cabo eleitoral futuro*⁶⁰. (Informação verbal).

*Oferecem cursos, formações sim. Mas assumem esse perfil assistencialista*⁶¹. (Informação verbal).

*Esse aspecto que a gente tá mencionando pra dizer que tinha uma expressão que não dá pra ignorar, que são esses líderes comunitários, mas eles não eram a maioria, muitas vezes se valiam pela própria ausência dos pais, da dificuldade de mobilização desses pais e a iniciativa por parte da gestão em não levar pais que se posicionassem contrários. Eu sou de uma unidade que os pais são bastante críticos, eles se impõem, dificilmente se intimidam na sua grande maioria e eles não são chamados, quando tem qualquer coisa, os barcos não vão buscá-los, quando tem eleição quando tem votação, sim, entendeu?*⁶² (Informação verbal).

*Uma estratégia de isolamento*⁶³. (Informação verbal).

Quanto essa questão da tentativa de isolamento, foi relatado pela coordenadora da comissão que houve uma conversa com a presidência da fundação no sentido de garantir que as embarcações do transporte escola fossem cedidas para que pessoas das ilhas próximas, pudessem participar das discussões do Fórum na sede em Outeiro. Porém, no dia do evento a gestão não autorizou o uso das embarcações e os pais e alunos ficaram impossibilitados de chegar à sede, alguns poucos que tinham condições de pagar sua passagem, foram por iniciativa própria. Este fato, refletiu na baixa participação de representantes das UPs no Fórum de discussão do PPP.

⁵⁹ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁶⁰ Vice-Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁶¹ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁶² Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

⁶³ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

Segundo a comissão, as reuniões com a comunidade escolar nas assembleias e no Fórum objetivava tão somente a elaboração do PPP, mas em dados momentos haviam os desentendimentos com a gestão. Em geral, a gestão da escola era uma indicação política que iria presidir uma fundação ligada ao gabinete do prefeito e com verba própria. As discussões em torno do PPP, foram no sentido de que, as verbas destinadas a fundação fossem de fato aplicadas nas melhorias das escolas a ela ligadas, na melhoria e expansão dos projetos pras UPs, entre outros, estes aspectos podem ser observados na fala

Em toda discussão do PPP no fim das contas é recurso que está se falando, a gente busca que os recursos que são destinados a escola sejam aplicados efetivamente no trabalho da escola, e que os projetos, sejam mantidos, o que requer investimentos, que os profissionais que ali trabalham sejam lotados dentro de um critério acadêmico, de um critério profissional e não um critério eleitoral. Então isso vai de encontro direto com a condução que é feita por lá. Então todo o caminho que a gente buscava nesse PPP, é pra dizer olha, tem que ser feito dessa forma, os recursos vem pra isso, e o discurso é o contrário, era silencioso, era velado, hoje é público⁶⁴ (Informação verbal).

O discurso a que se refere a coordenadora auxiliar na fala acima, é o discurso da gestão que acusava que os professores não teriam compromisso, de professores que não se sentiriam responsáveis pelo problema de aprendizagem dos alunos e pedagogos que não assumiriam seus trabalhos como deveriam, por outro lado, os professores se defenderam afirmando que na verdade a gestão por indicação política acabava criando um movimento paralelo e que isto sim gerava uma falta de comprometimento institucional.

Segundo foi relatado por alguns professores, o perfil de quem assume a presidência neste moldes, ou seja, por indicação e não por um critério acadêmico e de carreira, é sempre complicado, alguns casos, o presidente pode ser omissivo e distante do corpo docente e da comunidade, em outros pode ter uma postura autoritária, tomando decisões arbitrárias, estabelecendo uma relação de intimidação de professores e pedagogos caso se mostrassem contrários à sua gestão. Sobre estes aspectos, um professor mencionou que

Quer dizer então que toda uma discussão que foi passada pelo PPP no sentido de dar acesso, possibilitar as vozes da comunidade, hoje não existe, hoje nós estamos vivendo um momento de profunda indefinição, não sabemos como vai ficar a situação, essa semana tá tendo a eleição pro conselho escolar, mas nós não sabemos o que esperar desta gestão e isso compromete também o próprio PPP da escola, quer dizer foi ventilada a possibilidade de renovação desse PPP, mas provavelmente esse processo de renovação, não ocorrerá da forma como ocorreu nesse momento ⁶⁵. (Informação verbal).

⁶⁴ Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

⁶⁵ Professor 5, História/SEDE.

Depois da entrega do PPP em 2017, houveram mudanças de gestão nos anos seguintes, todas elas tinham a intenção de renovar o PPP feito em 2016, porém na percepção dos professores, caso isso acontecesse, não se teria a relativa autonomia que houve na época, numa gestão considerada totalmente autoritária e arbitrária.

Após a entrega do PPP, a comissão concluiu que, apesar do enorme desafio que era elaboração um PPP para uma fundação onde diferentes escolas estão atreladas, era possível, reunir materiais teóricos, discutir com a comunidade e elaborar um documento representativo de vinte anos de existência desta instituição, embora isso tenha causado desentendimentos, tensões e revelar conflitos por disputa de poder. A coordenadora auxiliar analisou que

Talvez agora a gente consiga ter dimensão do que representou o PPP, ali a gente percebeu o quanto a gente pode ter força, mas isso teve um desgaste, muito grande, em todo mundo⁶⁶. (Informação verbal).

Os desgastes a que se refere a fala acima, são relacionadas as questões de saúde do professores, principalmente os que estavam à frente da comissão, que depois de toda pressão que passaram para fazer a entrega do PPP ainda passaram por outros momentos de tensão na escola o que gerou, conseqüentemente, pedidos de afastamentos para tratamentos de saúde, como discutido no item a seguir.

6.4.5 Constatações sobre o adoecimento dos docentes

A temática do adoecimento docente na EB, foi uma constatação após o processo de elaboração do PPP, mas esta temática já vem sendo estudada há algum tempo, inclusive foi objeto de estudo na pesquisa realizada por Izabel Reis em 2009. Para autora, a questão do adoecimento é uma realidade das escolas, onde os trabalhadores passam a adoecer ou desistir do trabalho e pedir afastamento de suas funções por não mais suportarem as violências, agressões, estresses e outros problemas que afetam seu cotidiano. (REIS, 2009, p. 123).

No caso da EB, a autora constatou em sua pesquisa, que ocorrem muitas saídas e desistências dos docentes dessa instituição, por várias questões em jogo, dentre as quais destaca as relações que são estabelecidas entre os gestores (leia-se: a presidência e a coordenação geral) e os docentes. Isto porque que sabe-se que a escola, pela sua história de agência formal de ensino, é um espaço de conflito, pelas relações que se estabelecem na sociedade e pelos sujeitos, que por não serem neutros, trazem consigo suas ideologias, crenças e convicções (p. 133). Na

⁶⁶ Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

EB, quando ocorriam conflitos entre a presidência o corpo docente, isso refletia-se nos pedidos de afastamento dos professores ou de devolução à SEMEC de docentes que eram cedidos pela secretaria, para atuarem na escola.

No período que se sucedeu após a entrega do PPP em 2017, houveram afastamentos por motivo de tratamento de saúde, especialmente entre os professores que lideraram o processo de elaboração do PPP. Com a entrega parcial do documento, a presidência autorizou um período de prorrogação do prazo para que o Marco Operacional fosse concluído, assim as demandas de trabalho na escola continuaram, a comissão seguiu discutindo o currículo da EB, por cada nível e modalidade, além de tentar alinhar esse currículo, a nova BNCC e a Reforma do Ensino Médio, nos anos posteriores.

Por outro lado, haviam outras demandas internas, como a renovação do conselho escolar que precisava ser feita e a defesa da permanência do ensino médio na escola que iria ser fechado. Estes fatos, de certa maneira, afetaram o quadro de saúde, especialmente de quem esteve liderando o processo de elaboração do PPP. Tanto que em 2019, dentre os professores que cederam as entrevistas para presente pesquisa, três deles, estavam afastados de suas funções por problemas de saúde. Segundo eles relataram, seus quadros de saúde estavam afetados ainda em consequência da sobrecarga de trabalho vividas desde o período de elaboração e entrega do PPP, entre os anos de 2016-2017, período que eles consideraram de muita exaustão, pois o estresse vivido entre o dia a dia na sala de aula e a elaboração do projeto, entre outras tarefas, ocasionaram a diminuição do rendimento da qualidade do trabalho desses professores, que culminou no afastamento dos mesmos. Uma professora entrevistada que esteve na comissão do PPP, desabafou:

Nós adoecemos depois, lá tem um alto índice de adoecimento, eu adoeci, tô de licença saúde, a gente adoeceu. Foi muita pressão pra chegar até o fim.⁶⁷ (Informação verbal).

Como foi relatado pelos professores, o PPP foi entregue as duras penas, pois o processo de elaboração causou um grande desgaste, principalmente, entre quem esteve na comissão.

A duras penas, eu vejo assim, que talvez agora a gente consiga ter dimensão do que representou o PPP, ali a gente percebeu o quanto a gente pode ter força, mas isso teve um desgaste, muito grande, em todo mundo.⁶⁸ (Informação verbal).

⁶⁷ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁶⁸ Coordenadora Auxiliar, Pedagoga/UPs.

Alguns professores disseram sofrerem vários tipos de assédio, enquanto que outros sentiram vontade de sair da instituição, por não terem mais condições de trabalhar com dores, estafados e desmotivados. Estes desabafos, remetem ao que foi pesquisado por Reis (2009, p. 176), que constatou por meio dos depoimentos colhidos entre docentes e coordenadores da EB, estudados a luz da análise de conteúdo, que de certa maneira, a depender do ambiente instaurado na Fundação, favorecia ou desencadeava o aparecimento de doenças naquele local de ensino.

A autora constatou ainda que, entre os principais motivos apontados pelos entrevistados, tinham como queixas: o fato do professor passar muito tempo na escola; os níveis de cobrança e exigência elevados; o produtivismo acadêmico; falta de autonomia, falta de tempo para cuidar de si, medo de devolução à SEMEC; desvalorização profissional; questões político-partidárias muito fortes e as relações conflituosas entre o corpo docente e a gestão. (REIS, 2009, p. 177).

Voltando ao caso específico da entrega do PPP em 2017, como foi dito, alguns professores foram afastados de suas funções por apresentarem sintomas relacionados ao estresse, problemas cardíacos, gastrites nervosas, problemas psicológicos, entre outros. O que afetou a continuidade da discussão do currículo da EB, uma vez que esses professores eram responsáveis pelo prosseguimento desse processo.

6.5 Finalização do processo: fase de implementação, surgimento de outras demandas e outros conflitos

O PPP da EB foi entregue e disponibilizado a comunidade escolar no final de janeiro de 2017, porém o Marco Operacional estava parcialmente feito. Após essa entrega, esperava-se que o documento entraria em uma fase de implementação, ou seja, seria colocado em prática no decorrer do ano letivo. Alguns meses depois, a gestão autorizou um período de prorrogação de prazo, para que os estudos e montagem do currículo continuassem, pois esse PPP, precisava ser entregue ao Conselho Municipal de Educação para ser definitivamente homologado. Referindo-se a ruptura do processo, ou seja, a não continuidade por questões de retorno as lotações iniciais dos professores da comissão, além de desentendimentos com a gestão, a entrevistada comentou

*Mudou a gestão e veio a reforma do ensino médio. Aí nós concluímos entre aspas, porque o que que faltava? O principal problema destacado no PPP dentre as questões diagnósticas era a lacuna no currículo, que tivesse como eixo norteador na estrutura curricular a **educação ambiental**. Então quando foi em 2018, aí veio a reforma do ensino médio, e o que que aconteceu? A gestão ela prorrogou o período de entrega do PPP para que a gente estruturasse o currículo. E aí foi o período que eu assumi a coordenação pedagógica geral e a Vice-coordenadora assumiu a coordenação do ensino médio e a gente conduziu os estudos da base e nós tivemos o apoio de uma*

*professora que tinha voltado da licença, ela era da área de currículo, contou-se com uma outra professora também, fizemos um desenho curricular, a partir do eixo norteador que são os eixos estruturantes da **educação ambiental**, com base nos documentos normativos da **educação ambiental** alinhados a BNCC. Então nós fizemos toda uma organização curricular, foi feito isso da educação infantil ao ensino fundamental, faltando algumas disciplinas, umas 3 disciplinas pra terminar essa organização curricular. Quando nós estávamos neste processo de reestruturação do la ideia de encerramento do ensino médio, aí nós já fomos pra outro embate e aí esse processo em parte foi finalizado e em parte foi mandado pro Conselho Municipal de Educação que foi aprovado uma nova matriz curricular, mas a organização do ensino fundamental maior faltou concluir que realmente foi interrompida e do ensino médio foi estruturado, mas com a reforma do ensino médio sofreu outras alterações, porque aí o nosso foco já não era mais defender o currículo mas defender o ensino médio e aí com todo esse transtorno, a Vice-coordenadora pediu pra sair realmente porque até então ela já era a coordenadora do conselho escolar que foi outra organização importantíssima nesse embate e eu me retirei da coordenação geral. E aí esse currículo, esse processo, ainda não está nesse PPP.⁶⁹ (Informação verbal).*

Como foi mencionado pela entrevistada, houve uma tentativa de encerramento do ensino médio na EB em 2018, essa tentativa por parte da presidência, causou muita indignação na comunidade escolar. Alguns professores achavam que toda a discussão e debate proporcionado pela elaboração do PPP, fossem como sementes plantadas, que após a entrega do documento já começariam a dar frutos. Com as contribuições dadas para produção do conteúdo textual do documento, esperava-se que as demandas levantadas seriam atendidas, haveria alguma mudança, mas o cenário foi outro, como comenta o professor

O transcurso para efetivação destas propostas parecia promissor, contudo, o cenário de pretensa passividade foi atropelado pelas eleições municipais de 2016. Cansados de esperar por melhorias estruturais, pedagógicas e salariais, uma grande leva de Professores da FUNBOSQUE resolveu marcar posição política, assumir publicamente o apoio ao candidato que foi derrotado no pleito posteriormente. Vieram então, através de sucessivas gestões, a meu ver, em desagravo, retaliações permanentes ao projeto pensado. Entre estas retaliações podemos destacar, além do quase total desconsideração das demandas apontadas no PPP, a neutralização ou substituição de coordenações pedagógicas, e mais recentemente, no período referente aos últimos dois anos, de mudanças monocráticas, de cima pra baixo, quanto a questões pedagógicas fundamentais, tentativa de implementação da BNCC antes de sua aprovação pelo MEC, inúmeros Processos Administrativos Disciplinares (PADs) abertos repentinamente, a toque de caixa. E o capítulo final, uma tentativa vigorosa, desrespeitosa, violenta, de encerramento do Ensino Médio, sob alegações legalistas que se mostraram rasteiras, sem base, politiquieras. Um esforço sem medida de inviabilizar uma parte importante do projeto FUNBOSQUE.⁷⁰ (Informação verbal).

Os fatos relatados remetem bastante ao que discute Vasconcellos (2007, p. 33), quando afirma que a participação acaba sendo uma forma de disciplinamento de alunos e professores,

⁶⁹ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁷⁰ Professor 1, Geografia/SEDE.

pois muitas vezes as pessoas não participam do resultado final do próprio trabalho, a não ser em casos mínimos apenas para sua sobrevivência. Outras vezes o que acontece é que os professores são chamados para participar apenas de questões periféricas, menores, sendo que as essenciais já vem decididas, “enquanto os professores estão discutindo se a cor da parede da sala deve ser verde ou azul, a mantenedora está resolvendo fechar um curso ou departamento”, o que caracteriza uma pseudodemocracia e uma não-participação. No caso da EB, a gestão da escola, apenas comunicava as decisões tomadas, sem qualquer diálogo entre a comunidade escolar, como no caso do encerramento da ensino médio, que provocou protestos e a reação dos professores, pais e alunos na frente da escola

6.5.1 Quanto a fase de finalização, depois da elaboração do Marco Operacional

Como o tempo para entrega do PPP estava acabando e a essa altura a comissão estava sofrendo muita pressão para esta entrega, ficou decidido que o documento finalizado sem a conclusão do Marco Operacional, a comissão decidiu fazer a devolutiva pra comunidade e tornar público os dados produzidos, então a coordenadora disse

Nós retornamos pra assembleia e mais uma vez foi convocada as UPs, já estava num momento bem crítico dentro dessa assembleia porquê? Porque quando nós fomos dar a devolutiva de como foi conduzido o PPP, nós estávamos restituindo o Conselho, e aí começou outra confusão na escola, então tem sempre esse atravessamento toda vez que você quer conduzir o político-pedagógico é entendido como político-partidário, e aí a gente tem que estar sempre resistindo e conduzindo, resistindo e conduzindo pelo comprometimento, você não vai trabalhar de qualquer jeito. E aí são poucos que vão continuar resistindo, uns vão ficando no meio do caminho. E o que acontece? No mesmo momento que foi feito a socialização, foi apresentado o documento de eleição do conselho.⁷¹ (Informação verbal).

As assembleias para socializar com a comunidade o PPP finalizado foram realizadas nos três turnos, manhã, tarde e noite na sede. O que não ocorreu nas UPs, pois a comissão não conseguiu fazer a devolutiva do documento final nestas unidades por questões de logística.

A comissão relatou ainda dificuldades financeiras para arcar com o projeto, tendo que dispor de recursos próprios para disponibilizar o documento de forma impressa. Como relatou uma entrevistada

Do documento final nós imprimimos, fizemos uma assembleia, colocamos em Power Point pra apresentar os principais pontos, a gente imprimiu do próprio bolso, eu e a Coordenadora, a gente imprimiu da escola e mandou encadernar 10 cópias. Cópia colorida, encadernada, foi colocado na biblioteca, na sala dos professores, duas salas de professores, uma pra cada UP, foi colocado uma no NAP, uma na coordenação geral, foi mandado pra presidência. E aí quando foi a hora de entregar no CME, não conseguimos levar porque entendia-se que tinha que ser a partir da gestão.

⁷¹ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

A gente imprimiu do próprio bolso, eu e a Coordenadora, a gente imprimiu da escola e mandou encadernar 10 cópias. Cópia colorida, encadernada, foi colocado na biblioteca, na sala dos professores, duas salas de professores, uma pra cada UP, foi colocado uma no NAP, uma na coordenação geral, foi mandado pra presidência. E aí quando foi a hora de entregar no CME, não conseguimos levar porque entendia-se que tinha que ser a partir da gestão⁷². (Informação verbal).

A comunidade escolar que participou da elaboração do PPP ela questiona junto a gestão os objetivos que foram traçados no PPP? Eles perguntam como ficou a situação de não conclusão e o processo de continuidade do PPP?

Até a parte da discussão da diagnose eu não acredito que seja possível a gente fazer um trabalho que participe 100% do pessoal, tanto de técnico, como de professor, da comunidade, mas dentro daquilo que foi possível acho que o objetivo foi alcançado o que foi que ficou faltando realmente foi completar o PPP com a parte da matriz curricular, que até hoje não foi feito, tanto que uma professora de ciências tava dizendo um dia desses pra mim, o PPP tá uma coisa, a BNCC tá outra e o livro que estão entregando é outra coisa, pro 8º ano por exemplo⁷³. (Informação verbal).

Hoje a comunidade utiliza principalmente os professores mais próximos, e os pedagogos eles questionam, usam o PPP como referencial, mas a comunidade você diz assim pais, eles estão mais distantes do instrumento, do documento⁷⁴. (Informação verbal).

*Eu acho que não, eu acho que infelizmente, como na parte é que de alguma forma a gente vivencia o PPP que é o currículo que é a sala de aula, esse referencial teórico do PPP, ficou incompleto, ficou inconcluso eu acho que os professores não recorrem tanto, apesar dele ter um farto material de diagnose dessa população, de quem são os nossos alunos. Porque assim, de 2015 pra cá, acho que nós já tivemos **3 ou 4 presidentes**, porque essas questões políticas interferem, interferem não só na **gestão**, mas no quadro de professores, então a gente tem um fluxo muito grande de mudança de professor, tem a equipe dos professores concursados e muitas vezes ou é uma licença saúde, licença prêmio, são as licenças pra estudo que vão acontecendo e o professor se ausenta por tanto tempo e aí essa rotatividade de professor faz com que, a pessoa vem contratada e fica um ano ela nem se apropria das coisas ela vai no máximo pra prática. E como a parte que realmente fundamentaria a própria questão dos conteúdos, o currículo o que vai nortear a essa **educação ambiental** aqui ela fica perdida. Eu participei da reorientação curricular das séries iniciais a gente chegou a fazer com a educação infantil já com a aprovação da BNCC eu também fiz parte desse grupo e eu vejo que foi muito rico, mas não foi dado prosseguimento porque depende do pedagógico também, aí também tem isso, a mudança **de gestão** gera a mudança da coordenação pedagógica quem chega nem sempre quer se apropriar e muito menos recorrer ao PPP⁷⁵. (Informação verbal).*

Perguntados sobre o alcance dos objetivos do PPP, os professores analisaram que embora a adesão da comunidade não tenha sido a esperada, mas os objetivos foram alcançados, tanto que, os dados obtidos foram muito bem apresentados e os Marcos Situacional e

⁷² Vice-Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁷³ Orientadora Pedagógica, técnica do NAP/SEDE.

⁷⁴ Vice-Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁷⁵ Professora 2, Pedagoga/SEDE.

Referencial foram concluídos, faltando apenas concluir o Marco Operacional, que expressa a grade curricular. É justamente nesta parte que mais se vivencia o PPP na prática, no dia a dia da sala de aula.

6.5.2 Projeto político-pedagógico: tarefa burocrática ou compromisso sóciopolítico?

Como foi dito pela comissão, foram entregues cópias do PPP nos setores da escola. Ao final de todo o processo de elaboração do PPP da EB, surgem algumas perguntas: E agora, onde foi parar o PPP? Está arquivado no computador? Guardado na gaveta? Na prateleira? Sumiu? Veiga (2002, p. 1) é bem enfática ao dizer que

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro Gadotti (2001, p. 4), essas promessas tornam visíveis campos de ação possível, ou seja, aquilo que de fato se tem a possibilidade de alcançar e fazer, é isso que traz o comprometimento de seus atores e autores. Neste sentido, Veiga afirma que o projeto é intencional, é um compromisso definido coletivamente, por isso é político, em suas palavras “todo projeto pedagógico da escola é também projeto político” (VEIGA, 2002, p.1-2). Segundo autora, é político por dois motivos: 1- por estar articulado ao compromisso sóciopolítico com o interesse os interesses reais e coletivos da população majoritária e 2- no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Perguntados onde estaria o PPP, passado um certo tempo depois da sua finalização e entrega, os professores responderam

*O PPP está salvo lá no computador, só.*⁷⁶ (Informação verbal).

*Ele está em fase de reestruturação, de atualização.*⁷⁷ (Informação verbal).

*Em fase de reestruturação, não foi possível incluir neste PPP, porque a vice-coordenadora saiu da função e eu saí da coordenação e eu repassei para a nova coordenação mais a mesma ainda não conseguiu conduzir, não consegue ainda dialogar não consegue se encontrar.*⁷⁸ (Informação verbal).

Não sei por onde está. Eu lembro quando ele foi concluído, a vice-coordenadora disponibilizou, eu acho que ela deixou no computador do NAP a cópia pra gente e

⁷⁶ Orientadora Pedagógica, técnica do NAP/SEDE.

⁷⁷ Vice-Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

⁷⁸ Coordenadora, Pedagoga/SEDE.

*tudo, ele impresso ficou gigantesco assim, eu lembro que ela teve algumas cópias impressas eu não sei pra onde elas foram destinadas, mas teve. Agora atualmente acho que não tá, teoricamente estaria sendo usado, mas usado mesmo não está sendo nada. O pessoal nem lembra, acho que a gestão não faz ideia do que é um PPP e nem pra onde vai a qualidade da educação, porque aqui tá, o negócio tá complicado.*⁷⁹ (Informação verbal).

*Se você me perguntar agora aonde que está esse PPP eu não sei, eu não fiquei na comissão final que ia fazer a revisão e a entrega, aconteceram alguns conflitos políticos internos mesmo, que por exemplo tinha uma pessoa que era presidente dessa comissão que era também a presidente do conselho escolar, ela era coordenadora do ensino médio na época, ela teve problemas, ela teve que responder um PAD, ela tá ausente por problemas de saúde. Então são muitas questões internas e políticas que influenciam no até de te responder onde está esse documento, eu não sei quem ficou com esse documento e se ele chegou a ser homologado da forma como estava porque ele não estava completo.*⁸⁰ (Informação verbal).

*Eu acredito assim, a documentação que foi feita na escola, tanto o PPP, quanto todo o acúmulo de debates que nós tivemos sobre a grade curricular, ele tá em suspenso. Nós vivemos um momento, como falei ainda a pouco, de profunda indecisão e insegurança no que diz respeito a administração da escola. É como se nós retornássemos ou vivêssemos uma situação atípica, de profundo autoritarismo, e que não há nenhum espaço para reflexão sobre isto. Então por mais que você tenha oficialmente e eu acredito que ele existe, o PPP, ele continua, assim como o conselho, ele continua existindo oficialmente, nem a administração e a coordenação pedagógica assumem esses documentos de forma prática, então as orientações as decisões que são tomadas não tem de nenhuma forma correspondência com o PPP da forma como ele foi criado, ou seja, é uma gestão que atropela todo esse acúmulo de debates. Nós que participamos, nós sabemos disso, ele existe, existe oficialmente mas, as pessoas que estão aí, os nossos colegas sabem da existência dele, mas hoje por conta dessa relação mesmo de terror, de praticar todo tipo de assédio, moral, e tudo mais, a gente não tem acesso, a gente não debate sobre essas coisas, a gente não fala sobre essas coisas, não há espaço pra isto, é uma tristeza ver o que que está sendo se fazendo com a Escola Bosque. O próprio ensino médio integrado foi desmontado de uma hora pra outra, o laboratório foi demolido, discussões que jamais fizeram parte do PPP, sobre a adequação da escola, sobre a mudança curricular da escola, foram introduzidos cursos que nós não sabemos a forma como foi elaborado o currículo, o curso pós-médio, por exemplo, nenhum de nós participou, isso não é o debate do PPP, ou seja, ela atropelou, todo o debate do PPP, o que nós estamos vivendo hoje uma outra escola, muito pior, muito mais precarizada do que nós vivíamos na experiência, no momento que a gente fez esse debate do PPP, nós pensamos algo grande, algo que ia dar uma consistência ao curso integrado técnico em meio ambiente e hoje nós estamos vivendo o desmonte da escola, estamos num grande desmanche, usando uma expressão como se fosse um carro desmontado peça por peça, é isso que está acontecendo. E o PPP que era a linha que definia nossa direção foi completamente ignorado, uma gestão que não levou nada em consideração, ela não leva em consideração, apenas os seus interesses e as suas relações políticas aqui, locais, para tomar decisões. É isso que a gente vê, percebe no dia a dia, e nas falas dos colegas, de tudo o que está acontecendo.*⁸¹ (Informação verbal).

Os relatos acima remetem ao que foi dito por Veiga (2002), o PPP é feito para ser vivenciado em todos os momentos, por todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola,

⁷⁹ Professora 3, Educação Inclusiva/SEDE.

⁸⁰ Professora 2, Pedagoga/SEDE.

⁸¹ Professor 5, História/SEDE.

a participação de “todos” contribui para o sentimento de responsabilidade e compromisso com o projeto. A participação coletiva outorgada aos PPPs na década de 1990 parece complicada (DE ROSSI, 2004), isto porque depois desta década, este tema tem merecido atenção especial das reformas educativas e das imposições das leis da educação, no sentido da regulação, da operacionalização organizacional que mobiliza as organizações escolares para a concepção de um determinado produto, ou seja um documento escrito.

Neste sentido, Veiga (2003), explica que os PPPs podem ter um caráter inovador emancipatório ou simplesmente técnico-regulador de relações que se estabelecem no chão da escola. O PPP na perspectiva da inovação emancipatória ou edificante não é reforma, intervenção ou mudança, mas pressupõe ruptura, por isso o projeto é um movimento de luta em prol da democratização, está voltado para a inclusão, favorece o diálogo. Por outro lado, A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Tem com características um conjunto de atividades que gera um documento programático, que visa à eficácia, que pode servir para a perpetuação do instituído, é um processo não coletivo, descontextualizada, racionalização do processo de trabalho, preocupado com a dimensão técnica, nega a diversidade de interesses,- e é um instrumento de controle. Nestes casos, a instituição educativa é regida por indicadores de desempenho e avaliação de resultados, é mera cumpridora de normas técnicas burocratizadas.

E o que é mais impactante, deixa de fora quem inova: professores, servidores técnico-administrativos e alunos. Estas características da inovação regulatória ou técnica foram observadas no decorrer do processo de elaboração e no desenrolar da presente pesquisa à medida que o trabalho de campo proporcionou a escuta dos sujeitos que estiveram liderando tal processo. Embora também tenha observado características da inovação emancipatória ou edificante, em menor proporção, as determinações para que o PPP da EB fosse produzido vindas de fora para dentro da escola acabam por determinar a carga burocrática e autoritária que se sobressai a um projeto de fato democrático, participativo e emancipatório.

7 CONCLUSÃO

O atual PPP da Escola Bosque configura-se como um avanço importante na busca pelo rompimento e superação da “visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012, p. 2). Isso pode ser notado tanto em relação à maneira colegiada e participativa como o PPP foi construído quanto ao modo como o texto direciona suas análises diagnósticas.

Este atual PPP não é um simples documento formalmente elaborado para satisfazer às necessidades ou exigências institucionais (VEIGA, 2002). Muito pelo contrário. O texto é um produto que revela o protagonismo de sujeitos educacionais comprometidos com o rigor e a seriedade indispensáveis aos processos de ensino, aprendizagem e gestão escolares, geralmente refratários às ações pedagógicas e administrativas inovadoras.

Porém, como foi visto, a elaboração desse documento foi tensionada pela legislação nacional: CF 1988, a LDB, PCN, PNE, entre outras. No plano local, pelo Plano Municipal de Educação (PME). Pela legislação ambiental brasileira, PNEA, ProNEA, DCN, que tratam da educação ambiental, uma vez que a EB é um centro de referência e suas ações devem estar embasadas nestes aspectos legais. No caso específico da escola, outros fatores que tensionaram o processo foi a desatualização da proposta pedagógica com o passar dos anos, além de uma demanda do Ministério Público que orientava que essa atualização era urgente para garantir o funcionamento da instituição, inclusive do ensino médio ofertado na rede municipal.

A Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, da qual a EB fez parte, criada dentro do Sistema próprio de educação no município de Belém, teve na escola, sua referência técnica e ecológica, que dispensou atenção especial ao complexo das ilhas de Belém, o que reforça o peso dela ser uma referência tanto para Belém, como para o estado.

Esta fato demonstra, que a EB carrega algumas insígnias como, fazer parte de um sistema próprio, de vanguarda, por ter sido criado em 1995, antes mesmo da LDB, que é de 1996, ser centro de referência em EA, ser prioridade relevante dentro do sistema, mas esta escola não escapa aos problemas comuns a muitas escolas públicas, como precariedade na estrutura física, falta de pessoal qualificado, falta de vagas, evasão, déficit de aprendizagem e tantos outros.

Problemas esses que poderiam ser discutidos se de fato os sujeitos tomassem parte na busca de soluções conjuntas para esses problemas, pois se ao elaborar o PPP não foi feita a escuta da comunidade é porque em vez de fazer um planejamento com os outros foi feito um

planejamento para os outros executarem, e esse não é o movimento ideal numa perspectiva democrática.

A questão que se coloca é que a EB foi concebida desde sua gênese dentro de uma visão sistêmica, como um todo articulado e interrelacionado. Dessa forma, a maneira como a escola vai ser administrada, deixa pouca margem para a participação dos sujeitos, que Reis (2009) vai caracterizar como uma administração centralizada numa linha vertical de poder, ou seja, sistema de cima para baixo

O PP de 1996 ao ser uma elaboração de uma única pessoa, demonstra que na fase de implantação da escola, quando ela ainda estava funcionando em caráter experimental, o grupo que fazia parte da consultoria contratada para dar o suporte pedagógico para escola, tomou conta da documentação exigida para o funcionamento, não deixando margem para discutir com a comunidade uma proposta pedagógica para a escola.

No PP de 1996 vê-se que o espaço pedagógico da EB proporciona o desenvolvimento de tantos projetos quantas forem as ideias trazidas por alunos e professores e que a articulação destas ideias certamente produzirá muitas outras a serem construídas. No que concerne à educação ambiental, numa perspectiva crítica, visa formar cidadãos críticos-reflexivos, que se contrapõem ao modelo de desenvolvimento da atual sociedade capitalista que degrada tanto a vida humana quanto os recursos naturais.

Nessa perspectiva Jacobi (2003) defende EA no contexto da educação para a cidadania, buscando a solidariedade, igualdade, respeito, onde a escola insere-se numa rede onde entrelaçam-se muitos caminhos e saberes. A EB não foge a esta afirmação, tanto a EB sede como suas UPs tem totais condições de desenvolver um projeto de educação onde valores, saberes tradicionais, crenças, entrelaçam-se para formar sujeitos não só ecológicos, mas também, emancipados e que contribuem pra transformação social.

Neste sentido, os movimentos sociais em Caratateua assumem um papel de suma importância, por reivindicarem direitos para quem escolheu viver com um jeito de ser insular Assunção (2005). Movimentos que lutam pelo direito de ficar e morar na ilha, com dignidade, e serem reconhecidos como cidadãos que conquistam seus direitos, não como benesses ou favores políticos. Como pôde ser observado nos jornais da época que enalteciam o grupo político que comandou a prefeitura municipal nos anos de 1993-1996, em detrimento da lutas dos trabalhadores de Caratateua, que reivindicaram uma escola de qualidade para educação de seus filhos.

Apesar de ter sido construído coletivamente com a comunidade de Outeiro e das UPs, não alcançou 100% dos seus objetivos, porque não foi concluído totalmente como foi demandado.

Para que o PPP da EB fosse o produzido, algumas forças tensionaram esse processo, de um lado a cobrança do CME como foi relatado pelos coordenadores do projeto, de outro lado, os professores que necessitavam de norte para trabalhar com EA, além dos desentendimentos políticos-pedagógicos dentro da instituição.

Durante o processo e principalmente depois dele, foi possível fazer algumas constatações:

No ensino médio, que oferta curso técnico profissionalizante, foram encontradas as características, mais próximas com a pedagogia de projetos e a EA, como propõe a escola em seu projeto original. Os projetos de pesquisa e extensão, mesmo com limitações, ocorrem mais neste nível, do que nos outros.

As UPs, que ainda não existiam no contexto do 1º PP, exigiu da comissão de elaboração uma pesquisa maior do que na Sede, onde já tinha bastante publicações a respeito. Nas UPs dada a escassez de materiais, foi preciso fazer levantamento histórico e documental, registros fotográficos, relatar as dificuldades destas unidades como a questão da multiseriação, entre outros.

Durante as discussões do PPP houveram supostas tentativas de impedir que alunos, pais, comunitários participassem de reuniões coletivas a fim de que suas falas e opiniões não fossem registradas, enquanto que a gestão temia a suposta avaliação que eles fariam desta gestão, para a comissão, este fato caracterizaria uma possível tentativa de silenciamento dos sujeitos.

Foi visto que durante o processo de elaboração do PPP, o político-partidário quis sobrepor-se ao político-pedagógico, o que não ocorreu pelo comprometimento ético e a responsabilidade com que os profissionais da educação e a comunidade, apesar dos muitos conflitos, superaram os embates e disponibilizaram pra comunidade um PPP, que proporcionou pela primeira vez na instituição, a possibilidade de discutir um projeto em bases democráticas e participativas, embora as limitações que se revelaram, mas lembrando Vasconcellos (2007) a comunidade vai aprender a fazer o PPP fazendo. É nesse exercício é que se deve lutar por mais autonomia, mais liberdade na escola e por mais valorização dos professores.

A comissão de elaboração formada majoritariamente por professores, relatou que após muita pressão para entregar o PPP, alguns sentiram-se doentes e pediram afastamento para tratamento de saúde. O adoecimento docente, especialmente na EB, não é um fato novo, mas já foi objeto de estudo e pesquisas nesta instituição, em anos anteriores.

Os professores, além da docência, sobre eles recaem tantas outras atribuições e participar da elaboração da proposta pedagógica da escola é uma delas. Mas nas suas jornadas, são acometidos de desilusões, frustrações e acabam por esmorecer. E os que perderam a vida ou adoeceram na batalha? Quantos mais precisarão afastar-se, pedir pra sair, morrer, gritar? É preciso reagir, resistir, desistir, jamais! Como relatou um professor

Veio então, na mesma proporção, a reação da comunidade, Professores e alunos, num amplo movimento de mobilização, sob o grito: O ENSINO MÉDIO FICA! Mas este é um outro capítulo de nossa luta em defesa da educação pública e de qualidade.⁸² (Informação verbal).

Concorda-se plenamente que nem que seja preciso gritar, mas é o povo que deve tomar os rumos das decisões, e não esperar que elas venham de cima pra baixo, já prontas e acabadas, que a comunidade seja protagonista de sua própria história.

Nas considerações finais do PPP/2016, o último parágrafo, o documento encerra agradecendo “a participação de todos que de um modo ou outro contribuíram e contamos com a participação de todos na continuidade do processo” (BELÉM, 2016, p. 339). Que a participação volte a sua gênese, do movimento popular, da luta por direitos e conquista de melhorias, para o povo e pelo povo, em especial de Caratateua, que tomem parte!

Essa é a nossa bandeira, defender a educação pública, gratuita e de qualidade para os trabalhadores e seus filhos, ribeirinhos ou não, camponeses, agricultores, da parte insular ou da parte continental, enfim, por todos e para todos! Espera-se ter contribuído de alguma forma!

⁸² Professor 1, Geografia/SEDE.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua/Belém-Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2005. 119p.

BARBOSA, Joelma Sampaio; SANTANA, Sabrina da Silva; GOMES, Roseli da Silva. O papel do gestor na elaboração e execução do projeto político pedagógico numa visão democrática. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 6, v. 6, n. 11, p. 62-73, jul./dez. 2012. Disponível em: www.cadernosdapedagogia.ufscar.br. Acesso: 15 dez. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70; LDA, 2011.

BELÉM. **Lei nº 7.603** de 13 de Janeiro de 1993. Dispõe sobre o Plano Diretor do município de Belém e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Belém, Belém, ano 19, n.7.434, 13 jan. 1993. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/coletanea/PDF/n_urban_p/pdu_belem.pdf Acesso: 23 maio, 2019.

BELÉM. **Lei nº 7.684** de 12 de Janeiro de 1994. Dispõe sobre o Plano Diretor das ilhas de Caratateua e Mosqueiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Belém, Belém, ano 19, n. 7.682, 13 jan. 1994. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7684&ano=1994&tipo=1 Acesso: 23 maio, 2019.

BELÉM. **Lei nº 7.722** de 07 de Julho de 1994. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. **Caminhos da Educação**. Disponível em: <https://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/582746/lei-7722-94> Acesso: 23 maio, 2019.

BELÉM. **Lei Ordinária n. 7.747**, de 2 de janeiro de 1995. Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, Município de Belém e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 4 jan. 1995. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7747&ano=1995&tipo=1 Acesso: 23 maio, 2019.

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC: Caminhos da Educação. **Escola Bosque**. Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 5).

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC: Caminhos da Educação. **Escola Bosque-Legislação**. Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 6).

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC: Caminhos da educação. **Lei nº 7.722** de 07 de Julho de 1994. Dispõe sobre o sistema municipal de educação. Caminhos da Educação. Belém, 1996, p. 145-159. (Série Planejamento, n. 3).

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC. **Fundamentos, razões, objetivos e perspectivas da Escola Bosque**. Belém, PA: SEMEC, 1994; 1995.

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC. Caminhos. **Informativo da SEMEC**, n. 3, jun. 1994. Belém, PA: SEMEC, 1996.

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC. **Discurso de inauguração da Escola Bosque**. Belém, PA: SEMEC, 26 abr. 1996.

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC. **Escola Bosque**: estrutura e computação gráfica. Belém, PA: SEMEC; Companhia de Informática de Belém, 1996.

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC. **Propostas das linhas gerais de atuação e os primeiros trabalhos desenvolvidos na Escola Bosque**. Belém, PA: SEMEC, 1996.

BELÉM, Prefeitura Municipal - PMB. Secretaria Municipal de Educação/SEMEC. **Plano Plurianual PPA 2014-2017**: contextualização das dimensões estratégicas: Anexo I. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 2013. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=37&conteudo=4586>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BELÉM, Prefeitura Municipal – PMB. Secretaria Municipal de Educação, Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. **Projeto Político-Pedagógico**. Belém: 2016.

BELÉM, Prefeitura Municipal – PMB. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. **Lista de autoridades, endereços e contatos**. Belém: FUNPEA 2007. 141 p.

BITTENCOURT, Heliana Rodrigues de. **Areião**: Lugar de Sociabilidade e Pertencimento na Ilha de Outeiro. Orientadora: Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida. 2017. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Universidade da Amazônia, Belém, 2013. Disponível em: <http://www6.unama.br/ppgclc> Acesso: 20 jan. 2017.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

BRANCO, J. L. M. Perfil de Outeiro e dos alunos da Escola Bosque. *In*: Secretaria Municipal de Belém. **Escola Bosque**. Caminhos da Educação. Belém: PMB; SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso: 12 out. 2015.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 28 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9795**, de 27 de abril de 1999 Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Educação ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Cadernos SECAD 1. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF, mar. 2007.

BRASIL. **Educação ambiental**: por um Brasil sustentável. ProNEA, Marcos Legais e Normativos. 4. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução n 2**, de 15 de Junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Diário Oficial da União, 18 de jun. 2012.

BUSSMAN, Antônia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. *In: Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CARTA DE BELGRADO. Disponível: portal.mec.gov.br. Acesso em: 22 mai 2020.

CARVALHO, I. C. M. **A formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In: Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Brasília, DF, 2004. p. 13-24. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira/> Acesso: 12 mar. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em: escoladegestores.mec.gov.br. Acesso: 15 dez. 2016.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DEMO, Pedro. Inovações educativas na prefeitura de Belém: uma experiência de 4 anos na secretaria de educação. *In: DEMO, Pedro. Caminhos da educação*. Belém: PMB; SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 3).

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do projeto político-pedagógico**: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAIS, Karine Nunes de. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática**: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. Disponível em: escoladegestores.mec.gov.br. Acesso: 16 jan. 2017.

FERNÁNDEZ, S. J. **Projeto político-pedagógico**: questões sobre o planejamento na interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar, 2015. Disponível:

<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3894.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019

FREIRE, J. S. E. **Concepções de participação nas políticas educacionais**: fundamentos sócio-históricos, 2009. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1653_int.pdf. Acesso: 11 maio, 2019.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**, 2001. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt> Acesso: 20 jan. 2017.

GUEIROS, Therezinha Moraes. Sistema de Educação no Município de Belém. Sistema Municipal de Educação. *In*: GUEIROS, Therezinha Moraes. **Caminhos da Educação**. Belém, PA: PMB; SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 3)

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Eidorfe Moreira e o aspecto insular de Belém. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 10, n. 3, p. 583-589, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GUIMARÃES, Maria Stella Faciola Pessôa. Eidorfe Moreira: uma introdução. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 10, n. 3, p. 567-568, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GUIMARÃES, Maria Stella Faciola Pessôa. **Sistema Municipal de Educação**. *In*: Caminhos da educação. Belém, PA: PMB; SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 3).

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica**. Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira/>. Acesso: 12 mar. 2016.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. *In*: **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 85-93. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf. Acesso: 12 out. 2019.

JACOBI, Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. Pesquisa**. Online. n.118, p.189-206, 2003. ISSN 1980-5314. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100008>. Acesso em: 9 nov. 2020.

LAYRARGUES, P. P. **Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemonica**. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1677/1526>. Acesso em: 28 nov. 2019.

LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LAYRARGUES, P. P. (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira. *In: Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; LAYRARGUES; Philippe Pomier (coord.). Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 7-9. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. *In: Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-110. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In: Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. *In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (Coord.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 57- 63. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

LUCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro. EPU, 2013.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

MELLO, S. S; TRAJBER, R. (org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. 248p. (Vários colaboradores). Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf> Acesso em: 20 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (org.). 30. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, N. A. **O projeto político pedagógico como elemento da gestão escolar democrática**. ANAIS da 39ª Reunião Nacional da ANPED, Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_6. Acesso em: 5 abr. 2019.

MISSÃO da Fundação Escola Bosque. Disponível em: www.funbosque.br. Acesso em: 15 maio, 2019.

MORAIS, P. S. **Participação como forma de ampliação dos espaços democráticos: concepções e perspectivas para gestão da escola**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0437.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

O LIBERAL. Escola Bosque fica pronta em seis meses. Belém, quinta-feira, 30/04/1993.

O LIBERAL. Inauguração. Escola Bosque abre suas portas. Belém, sexta-feira, 26/04/1996.

O LIBERAL. Paraíso do sonho ecológico: única na América Latina, a Escola Bosque quer integrar comunidade e meio ambiente. Belém, sábado, 27/04/1996.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. 2010. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/planejamento/pdf/u1_saibamais2.pdf. Acesso em: 16 jan. 2017.

OLIVEIRA, Olga M. **O projeto político-pedagógico: instrumento para uma gestão escolar democrática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. P. 132. 2013. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-projeto-politico-pedagogico-instrumento-para-uma-gestao-escolar-democratica/> Acesso: 23/04/2019

OLIVEIRA, A. L. **Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em educação ambiental**. ANAIS da 34ª Reunião. Natal, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT22/GT22-547%20int.pdf> Acesso: 5 abr. 2019.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática: 2004.

POJO, Eliana Campos (org). Educação nas ilhas de Belém “Travessias, desafios curriculares por entre cultura e aprendizagens”. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Belém. Caderno 1. Belém: 2011. 65p.

PORTUGAL, S; SANTOS, W. L. P. **Educação ambiental emancipatória na escola: participação e construção coletiva**. ANAIS da 30ª Reunião Nacional ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2007. Disponível: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3443--Int.pdf>. Acesso: 5 abr. 2019.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Escola Bosque**. Orientadora: Olgaísses Cabral Maués. 2009. 208 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

REUNIÃO-CONVITE do Conselho. Belém, 20/01/1994.

SATO, M. **Educação ambiental**. Editor: Santos, J. E. São Carlos: RiMA, 2004.

SILVA, L. F. Educação ambiental crítica e gestão escolar. **Revista Pesquisa em Debate**, edição 10, v. 6, n. 1, jan./ jun. 2009. Disponível em: http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_10/artigo_9.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

SILVA, José Bittencourt da; MIRANDA, Aquila Mescouto; REDIG, Elisangela Castro. Unidades de conservação e educação ambiental: o caso do Parque Estadual do Utinga, Belém, Pará. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO. ÁREA TEMÁTICA: DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL, EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 2, 2014, Santa Catarina. **Anais [...]** 2014. Disponível em <http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snnpd/pdf/snnpd2014/809.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SILVA, José Bittencourt da; SANTOS, J. Práticas pedagógicas freirianas em ilha belenense: um enfoque na unidade pedagógica da Comunidade Castanhal do Mari-Mari, ilha do Mosqueiro. **Papers do NAEA**. Belém, 2010.

SILVA, José Bittencourt da; SANTOS, J; SOUZA, N. S. D. Escola básica e comunidades ribeirinhas em Belém, Estado do Pará: “Problemas e Perspectivas”, **KLA Working Paper**; Kompetenznetz Lateinamerika - Ethnicity, Citizenship, Belonging, 2016. (Series, n. 18).

SILVA, José Bittencourt da, PINTO, Elisangela C. R; PINHEIRO, Marcio F. D. **Análise do PPP da Escola Bosque, Belém, Pará**. Revista Contemporânea de Educação, Debates contemporâneos, v. 13, n. 28, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14746>. Acesso: 20/03/2019

SILVA, M. L. A Escola Bosque e suas estruturas educadoras: uma casa de educação ambiental. *In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (coord.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 115-121. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf. Acesso em: 12 out. 2015.

SILVA, N. F; SOUZA, A. D; MANCIN, R. P. **Gestão democrática da educação, participação e democracia: qual relação?** ANAIS da 14ª Reunião Regional ANPED Centro-Oeste. 2018. Disponível: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3454-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso: 5 abr. 2019.

SORRENTINO, M; TRAJBER, R. Políticas de educação ambiental do órgão gestor. *In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (coord.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

SOUZA, Eliana Silva de. **A prática docente na Escola Bosque**: o desafio educativo de uma proposta construtivista. Orientadora: terezinha Valim Oliver Gonçalves 2004. 91 f Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

SPOLAOR, F. A; COSENZA, A. **A educação ambiental em contextos escolares**: uma análise da apropriação dos conceitos participação e protagonismo, 2018. ANAIS da 13ª Reunião Regional ANPED Sudeste, 2018. Disponível em: http://regionais.anped.org.br/sudeste2018/?_ga=2.184971946.2054524897.1615404883-411710406.1572659769. Acesso em: 5 abr. 2019.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (org.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, v. 23, n. 6.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.); Anna Rosa Fontanella. (Org.) et al. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE Lúcia Maria Gonçalves de. (org.). Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002, p. 11-35. Disponível em: www.sinprodf.org.br. Acesso em: 15 dez. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-81, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002. Acesso em: 15 dez. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 15 dez. 2016.

ANEXOS