



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

AQUILA MESCOUTO MIRANDA

**O SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
NO GOVERNO HÉLIO GUEIROS:** uma análise a partir da categoria inovação educacional

BELÉM
2023

AQUILA MESCOUTO MIRANDA

**O SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
NO GOVERNO HÉLIO GUEIROS: uma análise a partir da categoria inovação educacional**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção de mestrado em Educação Básica.

Área de Concentração: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva

BELÉM
2023

AQUILA MESCOUTO MIRANDA

**O SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
NO GOVERNO HÉLIO GUEIROS: uma análise a partir da categoria inovação educacional**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA) Área de Concentração: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

Apresentado em: 18/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Adriana Ramos dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Acre – UFAC

A todos aqueles que se encontram nas lutas e resistências diárias por reconhecimento de direitos sociais constitucionalmente garantidos e cotidianamente negados pela forma estrutural em que se constitui as organizações e relações de sociais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que em sua infinita bondade e amor me permitiu trilhar este percurso, nutrindo com as condições necessárias e favoráveis para que ele pudesse ser manifestado em resistência e resiliência em um período atípico de pandemia.

Aos meus familiares que mesmo sem aceitar e entender, me revelam o quanto é necessário afirmar e reafirmar o caminho do estudo e da formação como alternativas para superar as visões alienadas e acríticas que na maioria das vezes nos definem.

A minha querida mãe, minha inspiração, por seu exemplo de força e perseverança na superação diária das amarras do patriarcado, e no seu singelo exemplo de abnegação às intempéries da vida.

Aos meus irmãos, Aquiles e Adila, por sempre acreditarem em mim, muito mais do que eu mesma, e assim tecem energias positivas em transposição às barreiras que parecem intransponíveis.

Aos meus sobrinhos, Carlos Orfeu e Luís Miller, pelos seus exemplos juvenis envolto em sonhos e em infinitas possibilidades, que são hodiernamente limitadas às camadas sociais mais vulneráveis.

Aos meus amigos dos grupos de pesquisas, GEPEDA e GESTAMAZON, que formam um coletivo de profissionais extremamente competentes, expressão de forças, na qual a pesquisa o estudo e a formação são materializadas no interior dos seus ambientes de trabalho.

Aos meus amigos da turma do mestrado de 2020, aos quais nos foi privado de criarmos laços e vínculos mais profundos em decorrência do isolamento social realizado durante a pandemia do Covid 19.

As minhas parceiras de caminhada, Paula Nunes, Ana Maria Alcântara, Kezya Helga, Leila de Cassia, Rosa Gomes, pelos incentivos, pelas chamadas de atenção e pelas parcerias e orientações, por todo apoio e carinho.

As minhas companheiras do Sintepp Subsede Santa Bárbara do Pará, Andresa Ramos, Renata Ribas, Margarete Santos, Maria Aparecida, por tudo aquilo que passamos juntas, e que são expressão de mulheres fortes, determinadas e destemidas que me inspiram a ser melhor, que são apoio, cuidado, proteção e carinho.

A minhas companheiras, Dilcéia Rodrigues, Mhirlla Gonçalves, Michelle Tapajós e Karen Clarindo pela amizade, pelos infinitos aprendizados, pelas parcerias e pelos incentivos, expresso na frase ninguém solta a mão de ninguém, pelos seus exemplos de lutas e resistências como mulheres e educadoras, e por tonarem real um sonho de pesquisa de Educação Ambiental Crítica.

Aos meus professores da Núcleo de Educação Básica, pelos aprendizados e orientações durante o percurso acadêmico, que sempre teceram frases de incentivo e, principalmente ao meu querido professor e orientador, José Bittencourt, pela paciência, pelo cuidado, pelo carinho, pelos infinitos incentivos. E acima de tudo, por acreditar em mim, por me achar capaz e me proporcionar desafios que são verdadeiros presentes, como este estudo de inovação educacional.

Ao professor Orlando, um sábio amigo, que sempre me incentivou, que em sua indignação cobrou, brigou por valorização dos espaços ocupados e pela justa representação dos muitos amigos que almejam oportunidade semelhante, as quais ainda não foi possível.

Por fim, por todos aqueles que acreditam em mim e emanam energias positivas, rezam, oram e torcem pelo meu bem. Simplesmente gratidão a tudo e a todos.

*A consciência do mundo e a consciência de si
como ser inacabado necessariamente
inscrevem o ser consciente de sua inconclusão
num permanente movimento de busca.*

(FREIRE, 2011, p. 36)

RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar a política pública municipal que instituiu a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (RUEDS) no município de Belém, durante a gestão Hélio Gueiros (1993-1996). A questão da pesquisa é: em que medida se pode afirmar que a RUEDS representou uma inovação educacional no município de Belém? A investigação se debruçou sobre o contexto da primeira metade da década de 1990, período da institucionalização das Unidades. Para isso, realizamos um debate teórico a partir de dados da história e memória recente dessa política governamental belenense do período, com a análise de documentos e pesquisa bibliográfica, em uma abordagem qualitativa e mediada pelo referencial teórico mobilizado. Como uma das conclusões gerais a que chegamos, vemos que educação sob a lógica de desenvolvimento sustentável foi inserida nas escolas com uma visão de inovação educacional, a qual se materializou em estratégias mercadológicas e neoliberais presentes no planejamento estratégico das ações governamentais que deram origem ao Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A inovação educacional em maior evidência nessas ações se refere a uma concepção humanista moderna tanto em decorrência da organização educacional e metodológica, que priorizou as modificações dos espaços, quanto pelas finalidades do ensino, que secundarizou uma Educação Ambiental crítica e a emancipação dos sujeitos em favor de uma sustentabilidade voltada para atender às demandas do mercado.

Palavras-chave: RUEDS. Inovação educacional. Educação Ambiental. Desenvolvimento Sustentável. Política educacional.

ABSTRACT

This master's thesis aims at analyzing a municipal public policy that enacted the Education Unit Network for Sustainable Development (RUEDS) in Belém-PA, Brazil, during Hélio Gueiros' (1993-1996) term as mayor. Our research question is: to which extent can be affirmed that RUEDS represented educational innovation to Belém? The research has delved into the context regarding the first half of the 1990s, when such units were formally structured. Thus, we engaged in a theoretical debate based on history and memory data on this government policy at the time, also with document analysis and bibliographical research, mainly through a qualitative approach mediated by the present theoretical framework. As one of our general conclusions, we deem education informed by a logic of sustainable development to have been implemented in schools under the assumption of educational innovation, which has materialized itself in market-based and neoliberal strategies, both present in the very strategic planning carried out by the government actions to give origin to Subsystem of Education for Sustainable Development. Hence the educational innovation to be more pronounced in such actions refers to a modern humanistic concept stemming from methodological and educational organization, which prioritized spatial changes, as well as from teaching goals, which turned secondary not only critical environmental education, but also subject emancipation, all in favor of a sustainability oriented to answer to market demands.

Keywords: RUEDS. Educational innovation. Environmental Education. Sustainable Development. Educational politics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável no Município de Belém, Pará, Amazônia, Brasil	67
Figura 2 - Localização da Escola Bosque na Ilha Caratateua	71
Figura 3 - Complexo de estabelecimentos de ensino componentes da FUNBOSQUE	Erro! Indicador não definido.
Figura 4 - Vista Panorâmica da localização da Escola Bosque.....	73
Figura 5 - Planta Baixa da Escola Bosque.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 6 e 7 - Sala de aula e espaços formativos na Escola Bosque	74
Figura 8 - Mapa com a localização do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.....	76
Figura 9 - Vista Panorâmica da localização da Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso.....	76
Figura 10 - Fotografia da fachada do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em Icoaraci	77
Figura 11 - Fotografia Núcleo de oficinas do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.....	78
Figura 12 - Mapa de localização geográfica da escola Parque Amazônia	81
Figura 13 e 14 - Fotografias da inauguração da Escola Parque Amazônia da Terra Firme	82
Figura 15 - Vista Panorâmica da localização da Escola Parque Amazônia da Terra Firme ...	83
Figura 16 - Imagem da fachada da Escola Parque Amazônia da Terra Firme	84
Figura 17 e 18 - Fotografias referentes ao fazer pedagógico-laboral para adolescentes matriculados na Escola Parque Amazônia.....	84
Figura 19 - Imagem deteriorada da Escola Parque Amazônia da Terra Firme	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades pioneiras de Educação Ambiental no Brasil.....	39
Quadro 2 - Institucionalização da EA no Brasil no final do século XX	41
Quadro 3 - Vertentes da Educação Ambiental	47
Quadro 4 - Concepções de inovação educacional.....	60
Quadro 5 - Descrição dos Cadernos Caminhos da Educação do nº 1 ao nº 7	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EA	Educação Ambiental
CMMAD	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
GEPEDA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
RUEDS	Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
UEDS	Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável
UNCED	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
	Metodologia	19
1	AS CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA PROTEÇÃO AMBIENTAL	26
1.1	Políticas públicas educacionais: revisitando conceitos	26
1.2	Ações governamentais para a garantia de demandas sociais de promoção da qualidade educacional e ambiental	32
1.3	A inserção das preocupações de Educação Ambiental nas agendas políticas mundial, nacional e local.....	38
2	PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA INOVAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO.....	51
2.1	Considerações teóricas sobre sentidos e contornos da inovação educacional.....	51
2.2	Princípios filosóficos da inovação educacional: novas formas, antigas questões..	57
3	ESTRATÉGIAS (PRO)POSTAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUBSISTEMA RUEDS.....	65
3.1	Proposta de educação para o desenvolvimento sustentável presente na RUEDS	Erro! Indicador não definido.
3.2	As unidades educacionais para o desenvolvimento sustentável que compõem a RUEDS.....	Erro! Indicador não definido.
4	POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL PRESENTES NAS AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO HÉLIO GUEIROS	87
4.1	A compreensão de Educação Ambiental nos documentos do governo Hélio Gueiros	87
4.2	As expressões de inovação na UEDS.....	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem a finalidade de analisar a ação pública do governo municipal de Belém para garantia do desenvolvimento humano, econômico e ambiental durante a gestão de Hélio Gueiros (1993-1996), com foco naquela que foi denominada de Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (RUEDS). Esse movimento é realizado à luz da categoria teórica de inovação educacional, tendo em vista o exposto interesse da gestão da época em desenvolver uma prática educacional inovadora, como evidenciado em documentos legais (BELÉM, 1996a).

O debate sobre inovação educacional tem ganhado evidência nos diversos discursos, principalmente nas últimas décadas, quando se vivencia uma revolução tecnológica, na qual consideráveis mudanças ocorrem em distintas áreas profissionais. É algo ainda mais evidente ao voltarmos as análises para o tempo presente, momento no qual o mundo foi impactado pela pandemia do Covid 19, que impôs uma quarentena a toda população mundial e obrigou a repensar e readequar o ambiente educacional, porventura conferindo ainda mais destaque à temática de inovação educacional nas diferentes esferas da vida coletiva, pública e privada. Diante dessa realidade, Jesus e Azevedo (2020, p. 21) reconhecem que “nunca como hoje o termo inovação esteve tão presente nos discursos predominantes do mundo educativo”.

Nesse caso específico, trata-se de uma inovação do mercado, relacionada à tecnologia e voltada para manter atividades que necessitavam de relações presenciais, como a educação, área que precisou passar por uma radical adequação.

Cabe destacar como a inovação tem suas origens reconhecidas no ambiente industrial, empresarial e econômico, estando relacionada diretamente com a evolução das sociedades e com o desenvolvimento do modelo econômico capitalista, de modo que uma das suas marcas expressivas se insere na produção tecnológica em razão de o mercado precisar vender cada vez mais. Para Tavares (2019, p. 3-4), “a área da produção tecnológica talvez seja uma das mais proeminentes quando se fala nesse assunto, uma vez que nela percebe-se com maior clareza a necessidade de inovar para não perecer no jogo do sistema capitalista”.

Porém, quando a discussão sobre inovação adentra o ambiente educacional, apresenta-se uma diversidade de visões, sendo evidenciada por distintos autores como uma ampla rede de significados (TAVARES, 2019), polissêmica (SILVA, 2021), multidimensional e multinível (JESUS; AZEVEDO, 2020), ao reconhecerem as interferências dos vínculos sociais, ideológicos e cognoscentes no interior do processo socioeducativo.

Assim, os discursos relacionados à inovação educacional encontram-se presentes em vários âmbitos da sociedade, geralmente alicerçados em um entendimento de algo positivo quanto à mudança de um cenário atual, principalmente ao se pretender afirmar um aspecto superior ao que até então fora desenvolvido, ou ainda com a intencionalidade de vender uma ideia como promissora em consonância com os interesses e as demandas sociais. Ou seja:

[...] o conceito “inovação” é usado com diferentes sentidos e em alguns casos sem uma preocupação em precisá-lo. Não poucos textos apresentam a palavra “inovação” quando desejam adjetivar práticas ou processos educacionais com roupagens ou até conteúdos que se oponham a posições conservadoras. Em outros casos faz-se uso da “inovação” mais como estratégia para chamar a atenção, como *marketing*, para vender uma ideia ou produto, destacar uma instituição, do que existência de efetiva mudança ou diferença (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p. 358-359).

A esse respeito, Nogaró e Battestin ainda ressaltam que essa estratégia tem conseguido resultado positivos no sentido de atingir maior visibilidade, ao agregar a palavra “inovação” a diversos fazeres, expressando como esta “chama atenção até aos menos atentos” (2016, p. 359). Por isso, faz-se necessário empreender uma visada crítica na tentativa de interpretação do termo para além das aparências, a fim de identificar o que de fato se deseja com uma prática de inovação. Dessa forma, Jesus e Azevedo (2020, p. 21) chamam a atenção para a necessidade de “compreender de onde provêm as forças que a convocam, identificar como é que ela se processa e em que níveis atua” – em outras palavras: a quem serve? E quais seus resultados?

Os questionamentos e reflexões dos autores põem em destaque a necessária distinção conceitual, pois ampliam a reflexão sobre o uso indiscriminado e frequente da palavra inovação quando ligada a algum aspecto educativo e para tentar qualificar ações nesse domínio. Assim, aparenta estar associado à emergência de desenvolver uma educação de qualidade, com a finalidade de superar problemas que historicamente impactam a educação brasileira.

Em conformidade com essas pautas de interesse, entra em evidência no cenário brasileiro o movimento de proteção ao meio ambiente, em decorrência da consolidação da “consciência de uma crise ambiental moderna” (FOLADORI, 2002, p. 104), com uma série de conferências mundiais em defesa do meio ambiente, da educação e do desenvolvimento humano.

Entre essas ações, há o relatório *Nosso Futuro Comum*, de 1987, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), criada em 1983, que contribui para consolidar o conceito de desenvolvimento sustentável. Tal relatório se propõe a “satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de

suprir suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 46), para assim promover o desenvolvimento humano.

Este discurso, em grande parte, foi absorvido pelo governo municipal de Belém, estado do Pará, pois este implementou, no período de 1993 a 1996, um processo de mudança no seu sistema de ensino, no qual as chamadas unidades educacionais para o desenvolvimento sustentável foram colocadas como uma realidade prática de implementação de uma nova experiência de ensino. À época, a questão da inovação sempre esteve presente nos discursos de inauguração das escolas, em documentos legais, em entrevistas veiculadas em jornais da época como forma de rompimento com modelos anteriores de educação.

Esse contexto de mudança se materializou na organização da educação em dois eixos: sendo um sistema (BELÉM, 1994a) e um Subsistema (BELÉM, 1996b). O primeiro estava direcionado à educação geral e foi denominado de Rede de Unidades de Educação Básica (RUEB); já o segundo eixo, o qual interessa a esta pesquisa, visava a educação e meio ambiente e foi nomeado de Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (RUEDS), possuindo como estratégia a criação e/ou integração de 5 unidades educacionais, situadas em áreas estratégicas do município de Belém, como Guamá, Terra firme, Distrito de Icoaraci, Ilha de Cotijuba e Ilha de Caratateua, com o objetivo de facilitar o acesso da população.

Segundo o Decreto Municipal de Belém, nº 29.205, de 13 de setembro de 1996 (BELÉM, 1996a), as unidades que integram esse Subsistema (RUEDS) são:

- I – O Liceu de Artes e Ofícios do Guamá;
- II – O Liceu escola Mestre Raimundo Cardoso;
- III – A Escola Parque Amazônia – Terra Firme;
- IV – O Liceu de Artes e Ofício de Hotelaria da Ilha de Cotijuba;
- V - O Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira - Ilha de Caratateua (BELÉM, 1996).

Além dessas unidades que integram o Subsistema, convém ressaltar que no período histórico dessa reestruturação se vivenciava o fortalecimento do movimento ambientalista e a emergência de abordagens em defesa do meio ambiente, fazendo surgir o desenvolvimento sustentável como alternativa à crise ambiental. A expressividade deste conceito passa a compor os discursos e estratégias de ações na região, conforme expressa o referido planejamento educacional,

A Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável está ligada à noção de desenvolvimento humano sustentável voltada ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento, no qual

a educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso (BELÉM, 1996a).

Essa proposta estratégica implementada pelo governo municipal de Belém teve como principais idealizadores o prefeito Hélio Gueiros, a sua esposa Teresinha Gueiros, que atuava como secretária de Educação, e o professor Pedro Demo, que desenvolvia a função de consultor educacional. Segundo os registros documentais (BELÉM, 1996d), a intencionalidade era de que os espaços educativos propostos para áreas periféricas de Belém se caracterizassem como microssistemas sociais, econômicos e culturais, voltados para capacitar jovens para serviços de acordo com seus perfis locais. Daí vem o objetivo de formar cidadãos com percepção de sua realidade, tendo o “enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento, no qual a educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso” (BELÉM, 1996a) para atender às demandas do município, principalmente aquelas condizentes com cada localidade.

No objetivo desta proposta, é possível perceber inicialmente uma visão inovadora para a época, reconhecida e destacada pelas posteriores pesquisas realizadas na região de Belém, e/ou em uma das Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Assim, destacamos os trabalhos encontrados durante a revisão da literatura, correspondendo a 11 (onze) dissertações e 2 (duas) teses, todas as quais destacam o aspecto inovador com maior ou menor evidência, mesmo que nenhuma se dedique a estudá-lo como categoria analítica.

Dentre esses trabalhos, Assunção (2005) se dedica a estudar as políticas para a Educação Ambiental em Belém, ressaltando o olhar voltado para a área insular, questão que não era frequente durante os anos 1990. Por sua vez, Reis (2009), quando pesquisa a Escola Bosque, destaca os recursos financeiros próprios, juntamente com a totalidade da proposta que perpassa toda a formação do seu alunado, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Técnico Profissionalizante. Já Guedes (2007) ressalta a qualificação do professor em prol de inovar as práticas e os conteúdos educacionais.

Nesse viés, a partir das pesquisas já desenvolvidas há indícios de uma noção de inovação durante a gestão pública do então Prefeito Hélio Gueiros em diferentes formas, mas que estaria trazendo apenas de modo superficial aspectos ditos inovadores, sem que houvesse efetiva inovação. Justamente é o caso da formação docente, Educação Ambiental e financiamento, pois há controvérsias sobre o real conceito de inovação e se de fato houve alguma com a RUEDS. Daí decorre, em parte, a relevância acadêmica e social deste estudo, cujo propósito é desvelar cientificamente o caso concreto.

Assim, esse processo demanda uma abordagem diferenciada sobre a época, aguçando o interesse de investigar se podemos considerar essa proposta municipal de educação como inovadora, capaz de possibilitar melhoria na qualidade de vida dos sujeitos, ou se tal inovação foi tão somente estratégia de imagem de gestão pública, sem que se alterasse suas bases.

Outro fator diz respeito à intencionalidade expressa em seus documentos, principalmente ao dizer que corresponde à “[...]formação de cidadãos com percepção de sua realidade e capacidade inovadora e humanizadora do progresso[...]” (BELÉM, 1996a), equiparando em certa medida com o posterior documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), promulgado em 2012, após 16 anos da referida política. Essas diretrizes expressam a necessidade de superar a “[...]visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012).

Partindo desta contextualização e da permanência deste Subsistema na sociedade belenense após as várias mudanças de gestão municipal, principalmente no que se refere à RUEDS, reconhecemos a partir do levantamento realizado desse período histórico o quanto ainda há lacunas teóricas nas pesquisas a respeito dessa temática. Isso, porque esse recorte temporal é considerado relevante no enfoque de uma proposta educacional diferenciada para abordar os problemas ambientais, tendo como contribuição a constituição de um arcabouço legal. Por isso, torna-se imprescindível desenvolver pesquisas que investiguem as estratégias de ações pensadas e executadas durante este governo, além dessa proposta de Subsistema para o desenvolvimento humano.

Segundo essa visão, surgiu a proposta de analisar a Educação Ambiental no Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, implementado no governo Hélio Gueiros, com uma discussão a partir da categoria teórica de inovação educacional, buscando compreender os aspectos que a aproximam de uma prática inovadora ou os limites que ela possa ter apresentado para a última década do século XX.

A utilização dessa categoria é pertinente nesta pesquisa em decorrência das aproximações de estudos realizados tanto na própria proposta educacional, quanto na revisão de literatura, com estudos acadêmicos que podem considerar a proposta inovadora. Destacamos o relato de Assunção (2005, p. 98):

A implantação de uma Fundação Municipal como Centro de Referência em Educação Ambiental no Município de Belém e mais precisamente na ilha de Caratateua é potencialmente uma ação inovadora, que denota uma visão mais ampla e complexa, mais sintonizada com o contexto amazônico e que se desdobra em uma concepção mais alargada de cidadania, pela compreensão

de que o educando passa a considerar e lutar pela preservação do uso racional do meio ambiente e consequentemente pode tornar-se um agente ativo de um processo avançado de desenvolvimento integrado e sustentável, com vistas a perseguir os princípios de democratização e inclusão.

Reconhecemos também nessa proposta da RUEDS a perspectiva de inovação, a qual nos interessa investigar. De modo similar, outras pesquisas dão destaque a aspectos que consideram inovadores, das quais destacamos: Guedes (2007), Reis (2009), Pantoja (2020), Santos (2021) e ainda Costa (2017), embora este o faça de maneira tangencial.

No levantamento das pesquisas, percebemos que essas discussões ocorrem de forma centrada em um dos eixos da referida ação governamental, sem apresentarem análise da proposta da ação de governo para o desenvolvimento humano e de Educação Ambiental, nem quanto a suas características de inovação em interface com conceito teórico, direcionando-se geralmente a aspectos históricos da região.

Diante do exposto, a indagação central que se levanta na presente dissertação é: em que medida se pode afirmar que a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (RUEDS) representou uma inovação educacional no município de Belém? A partir dessa questão, têm-se alguns questionamentos pertinentes e norteadores da pesquisa:

- a) Como se estruturaram as políticas públicas educacionais do governo municipal para a implementação da RUEDS no que se refere à promoção da garantia do desenvolvimento humano, econômico e ambiental?
- b) Quais as bases conceituais de inovação educacional (pro)postas na RUEDS?
- c) Quais as possíveis contribuições da RUEDS para a inovação educacional de Belém enquanto mudanças estruturais necessárias à educação?
- d) De que forma se apresentam as faces de inovação educacional nas ações para a Educação Ambiental na gestão Hélio Gueiros?

A partir destes questionamentos e dos estudos sobre o contexto que impulsionou as ações do governo municipal de Belém, com a implantação da RUEDS, almejamos como objetivo geral: analisar essas Unidades, à luz da categoria inovação no âmbito educacional, na gestão pública municipal de Hélio Gueiros. A ideia é justamente poder verificar as contribuições desta proposta para a melhoria educacional básica na sociedade belenense.

Para alcançar esse propósito, elegemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar como se estruturou a política pública educacional do governo municipal para a implementação da Rede no que se refere à promoção da garantia do desenvolvimento humano, econômico e ambiental, para compreender as ações estatais e as possíveis contribuições na vida das pessoas; b) verificar quais as bases conceituais da RUEDS na perspectiva de efetivação de uma proposta

educacional escolar na época; c) Desvelar as possíveis contribuições da RUEDS para a inovação educacional de Belém enquanto mudanças estruturais necessárias à educação para um desenvolvimento sustentável; e d) analisar de que forma se apresentam as faces de inovação educacional nas ações para a Educação Ambiental na gestão Hélio Gueiros.

É importante salientar que esse debate sobre a inovação educacional e o contexto histórico do governo Hélio Gueiros faz parte de um processo de discussão que vem sendo desenvolvido no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia (GEPEDA), coordenado pelo Professor Doutor José Bittencourt da Silva, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA, em decorrência do projeto de pesquisa intitulado “Subsistema de educação para o desenvolvimento sustentável instituído em 1996: processo histórico, mediações e conjuntura atual” (SILVA, 2020).

No que concerne à relevância social, destacamos a importância de provocar reflexões a respeito das políticas públicas para a educação, em especial, a Educação Ambiental, além de dar ênfase ao direito de todos a uma educação de qualidade, contribuindo com possibilidades de repensar os espaços de ensino e a aquisição de práticas de inovações educacionais, capazes de gerar mudanças sociais, destacando-se a contribuição desses espaços formativos.

A relevância deste estudo para a academia corresponde à necessidade de se desenvolverem pesquisas que possam refletir ainda hoje na organização pública educacional, que contribuam para reconstituir a memória de importantes contextos locais e regionais, que vão se desarticulando com o não seguimento no serviço público. Outro fator corresponde à luta histórica para o fortalecimento da perspectiva da Educação Ambiental, principalmente segundo uma abordagem crítica, conforme estudos de Loureiro (2004, 2005, 2012), Layrargues (1997, 2002, 2020), entre outros, que vêm identificado a necessidade de superar a visão fragmentada, despolitizada e acrítica, que ocorre sem a necessária concretude e abrangência das problemáticas ambientais.

As motivações e os interesses por essa temática estão relacionados às minhas vivências enquanto pesquisadora. Primeiramente no meio acadêmico, momento em que deparei com as pesquisas desenvolvidas em Unidades Educativas situadas em arquipélagos da região paraense, tais como: Ilha de Cotijuba, Ilha de Jamaci, Ilha de Jutuba, Ilha de Caratateua e Ilha Longa. Além disso, o posterior ingresso no GEPEDA proporcionou um estreitamento com as práticas de Educação Ambiental e com autores referenciados neste assunto, como Layrargues, Loureiro, Lima e Leff.

Essa trajetória se consolida com um estudo durante meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulado *O Lugar da*

Educação Ambiental dentro da Nova Estrutura organizacional do Aparelho Estatal do Pará (MIRANDA, 2016). Nele, tratei sobre a Secretaria de Educação do Pará (SEDUC), abordando a reestruturação interna na Coordenação de Educação Ambiental (CEAM).

Nesse movimento físico e intelectual aos *loci* de Educação Ambiental estudados, obtive como resultado a constatação de que o desenvolvimento, manutenção e continuidade dessas propostas de políticas de Educação Ambiental são bastante fragilizados, acometidos de modificações internas e externas que impactam efetivamente no esforço, no trabalho e em recursos financeiros e humanos despendidos naquela proposta. Com isso, ao longo das modificações de governos, gerou-se uma descontinuidade nos serviços públicos.

Em razão dessas trajetórias de pesquisas no âmbito da Educação Ambiental na região, vejo o quanto esta temática precisa ser discutida e analisada, principalmente, no que corresponde a uma abordagem dialética da realidade, para que superemos a visão unilateral e fragilizada que impera nos discursos e nas práticas de EA.

Além disso, o estudo poderá ter relevância para o campo das políticas públicas educacionais, por revelar uma perspectiva de educação executada e ainda hoje com reflexos na realidade belenense. Trata-se justamente de uma relevância que se consolida no âmbito da linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, construída no curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB).

Metodologia

A dinâmica investigativa se desenvolve para entender como a perspectiva de inovação educacional se insere no percurso histórico da RUEDS, tendo em vista que se empenha em recompor os objetivos que nortearam os interesses da gestão educacional representada por Teresinha Gueiros, secretária de Educação na época, e Pedro Demo, ambos considerados idealizadores da proposta¹.

Ao expor as intencionalidades dessa pesquisa, definimos que se trata de uma pesquisa histórica do tempo presente, que tem como fato histórico a instituição da rede de educação denominada de RUEDS. Para tanto, delimitamos o período histórico recente de 1993 a 1996, época que perdurou a gestão municipal de Hélio Gueiros na Prefeitura de Belém.

Portanto, a pesquisa se insere em uma lógica histórica, mas focalizada na pesquisa bibliográfica sobre a realidade de Belém de 1993 a 1996, seus aspectos culturais, econômicos

¹ Teresinha Gueiros hoje é professora da UFPA, enquanto Pedro Demo é professor da Universidade de Brasília (UnB).

e sociais, conforme perpassaram e perpassam as práticas educativas pensadas para o desenvolvimento humano, econômico e ambiental. Desse modo, buscamos entendimento em torno de uma perspectiva de inovação educacional, de modo a analisar os níveis e proporções em que a inovação educacional se fez/faz presente nessa proposta, segundo se apresenta nos documentos elaborados durante esse período.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica decorre de levantamento sobre o tema estudado em dissertações, teses, livros e similares, como meio de se verificar o que já existe de produção a respeito e o que poderá ser produzido de novidade em relação a determinado fenômeno.

Um desses processos corresponde à revisão bibliográfica, que aqui se dá acerca da concepção de inovação educacional, visando compreender as características que a definem, bem como proporcionar condições de refinar o olhar para a posterior análise. Outra frente dessa revisão se refere à Educação Ambiental na década de 1990, no estado do Pará, especificamente, no município de Belém, com a intencionalidade de obter informações gerais dos produtos acadêmicos e científicos já publicados sobre o tema.

Severino (2007, p. 14) também destaca como esse momento é de fundamental importância para que se realize “toda uma imersão no universo teórico e conceitual, onde se encontre coordenadas epistemológicas, políticas e antropológica de toda discussão relevante e crítica da área [...] em permanente interação com a produção acumulada”.

Nessa perspectiva, a revisão da literatura sobre o conceito de inovação educacional forneceu bases para a aproximação desta pesquisa em relação ao objeto em tela, além de compor a fundamentação teórica sobre essa temática, nortear nosso olhar sobre as produções acadêmicas desenvolvidas sobre o objeto investigado e ainda servir de base para investigar/analisar os achados históricos decorrentes dessa incursão. A esse respeito, destacamos os estudos de Saviani (1995), Ferretti(1995), Wanderley (1995) Messina (2001), Nogaro e Battestin (2016), Tavares (2019), Jesus e Azevedo (2020), Silva (2021), dentre outros.

Daí a segunda etapa da investigação ter sido a pesquisa documental, pela riqueza de informações primárias que podem elucidar outras questões, já que

As fontes ou documentos são requisitos fundamentais para a produção e sistematização do conhecimento histórico. O trabalho de levantamento, catalogação, identificação e interpretação das fontes são elementos constituintes da pesquisa histórica e representam o alicerce para a preservação da memória histórica (CASTANHA, 2007, p. 2).

Nesse sentido, com o uso de documentos, pretende-se construir nesta pesquisa um corte longitudinal na história, mais especificamente na década de 1990, visando apreender como a ótica da inovação educacional se insere nos ideais da proposta presente nos documentos que pudemos analisar. Sobre esses documentos, buscamos empreender uma avaliação crítica, que propicie ampliar a percepção para distinguir os aspectos realmente inovadores nestes instrumentos. Com essa finalidade, foram selecionados os seguintes documentos que constituirão o *corpus* empírico desta pesquisa, tratando-se de fontes primárias e sendo classificados em dois aspectos: documental, no caso do Decreto nº 29.205/1996 (BELÉM, 1996a), publicado no Diário Oficial do Município de Belém; e os de caráter bibliográfico, que são os sete cadernos *Caminhos da Educação* (BELÉM, 1994b, 1994c, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1996f). Também serão utilizados como fontes históricas os jornais da época, que apresentam vestígios dos atos ou intencionalidade de ações, na medida em que registram os feitos empreendidos pela gestão.

Esses documentos serão tratados a partir das cinco dimensões destacadas por Cellard (2008), que correspondem: ao exame social global do contexto; o conhecimento dos autores e seus motivos para escrever; se assegurar sobre a autenticidade e a qualidade de um texto; conhecer a natureza do texto; e entender os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Com as considerações dessas bases, pretendemos desenvolver um estudo que leva em conta a visão ampla do texto, a identificação dos autores, a natureza do texto, revelando haver ou não liberdade de escrita, e as bases que os direcionam.

Em vista disso, apreender e refletir sobre esses registros é uma das tarefas deste estudo, ainda que compreendendo como o percurso analítico se complexifica ainda mais quando detalhamos tratar-se de uma pesquisa no âmbito da educação, pois isto a difere das demais pesquisas, devido às características inerentes ao contexto educacional. Segundo Severino (2007, p. 40), o motivo fundamental estaria no caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionada e sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social, que constrói os sujeitos.

Para abranger os objetivos pretendidos neste estudo, a pesquisa é de natureza qualitativa, em decorrência de esta abordagem metodológica possibilitar uma visão ampla do objeto e sua exploração por vários ângulos, bem como por se fundamentar na proposta ou propor “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 49).

As pesquisas qualitativas apresentam características que as diferem das pesquisas quantitativas, uma vez que seus estudos versam sobre as intencionalidades que dão base para o desenvolvimento das práticas nesse ambiente. Isso é importante porque as ações humanas são intencionais e reflexivas, têm significado apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência dos fenômenos, enquanto as pesquisas quantitativas defendem a quantificação e o controle das variáveis, alcançando o conhecimento objetivo do mundo (FRASER; GONDIM, 2004). Dessa forma

os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 47).

Assim, desenvolver uma pesquisa qualitativa em educação parte do entendimento de que as ações humanas possuem um significado para além do objetivo concreto visualizado, pretendendo atingir os sentidos subjetivos que perpassam pela mente das pessoas e consequentemente refletem nas práticas, nas ações e nos mais variados registros que desenvolveram, de forma consciente ou não.

Com o propósito de interpretar essas múltiplas visões e almejando o entendimento da realidade, a adoção de uma visada dialética resulta pertinente, pois trata da compreensão da realidade da “coisa em si”, mas que não se apresenta de forma imediata. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 13) salienta que “é necessário fazer não só um certo esforço, mas um *détour*” para compreender os fenômenos e adentrar as essências, destacando que esse é um exercício reflexivo analítico do movimento do pensamento constante, que se mantém em uma relação permanente.

Cardoso (1977) contribui para essa reflexão ao observar que a realidade concreta é anterior, exterior e independente do pensamento que a apreende. Todavia, a autora ressalta que, para se conhecer de maneira consistente tal processualidade, são necessários conceitos capazes de expressar as determinações não aparentes do devir histórico. O sujeito cognoscente, que também apresenta uma subjetividade, movimenta seu pensamento de maneira diferente e tem consciência de que a totalidade concreta e suas determinações não se situam no plano da evidência, ou seja,

Não são dados que a observação possa recolher. Não são aparentes. Para chegar até elas é necessário apelar para outra mediação que não o aparato sensorial. É necessário utilizar a razão, não apenas como capacidade de pensar, mas principalmente como produto do pensamento sistemático já

elaborado. Isto é, necessário pensar o objeto, utilizando o conhecimento disponível sobre ele (CARDOSO, 1977, p. 6).

Desse modo, os processos e procedimentos adotados nesta proposta trazem, em si, os objetivos que interpelam as pesquisas em educação, ou seja, aquilo que dá sentido às nossas práticas enquanto educadores, que é a “busca da construção de uma sociedade onde as pessoas possam encontrar subsídios para sua emancipação” (SEVERINO, 2007, p. 32). Segundo essa orientação, buscamos verificar a forma como esse processo ocorre a partir do desvelo da inovação educacional a que se propôs a Prefeitura de Belém, com a instituição do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, em 1996.

Por meio das contribuições sobre o exame social global do contexto, o pesquisador alcança condições de compreender as particularidades da organização da época, de acordo com o período de sua produção, levando em consideração as condições dadas pelas conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade.

Outro percurso necessário que auxilia a interpretação de um texto é o reconhecimento da identidade do autor e a identificação de em nome de quem ele foi produzido, bem como das motivações que levaram a produzi-lo. Esse gesto permite ler nas entrelinhas da história o que de fato revela a realidade vivida, sem excluir partes que poderiam se contrapor ao que previamente aparenta representar sobre a realidade, de modo que esse processo é essencial para a compreensão de inovação da RUEDS.

Seguindo esse movimento, é preciso identificar a natureza do texto, a fim de apresentar a liberdade ou não da sua produção, correspondendo às formas em que as informações se encontram no material, de maneira explícita ou implícita, pois a abertura do autor, os subentendidos podem variar de acordo com o contexto de produção. Isto é, um diário íntimo difere completamente de um relatório profissional, assim como um discurso político, de uma manchete jornalística, tal qual no caso estudado.

Frisamos que, para o seguimento da pesquisa, faz-se necessário recorrer à análise de conteúdo, por se mostrar como a mais adequada a responder as questões suscitadas pelo presente objeto. Segundo Bardin (2011, p. 31), esse procedimento consiste em: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens contidas nos dados coletados”.

Em consonância com a referida autora, a análise de conteúdo corresponde a três fases, denominadas pela própria como polos cronológicos e nomeadas como: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A primeira etapa se refere à pré-análise, que “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 95).

Portanto, realizamos primeiramente a leitura flutuante, atividade que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 96). Desse modo, escolhemos nesta fase os documentos que seriam mais adequados ao objeto de investigação. No momento de pré-análise, ocorre também a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores que correspondem a um recorte do texto a partir da “frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros” (BARDIN, 2011, p. 125).

Assim, como possíveis conceitos que se sobressaem no texto com frequência, elencamos as palavras: evolução, inovação, progresso e desenvolvimento humano, que são condizentes com aspectos prioritários para análise do objeto pretendido.

A segunda etapa corresponde à exploração do material, momento de administrar a técnica no *corpus*, ou seja, refere-se à análise propriamente dita, condizendo com a administração sistemática das decisões tomadas, sendo considerada então como uma etapa “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Por fim, a terceira etapa se refere ao tratamento dos resultados e interpretações, momento em que os resultados brutos “são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos[...] os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2011, p. 131).

Diante do exposto, a presente pesquisa de dissertação inicia com a delimitação e percurso da pesquisa nesta introdução, na qual apresentamos os elementos da pesquisa, percorrendo sobre a temática de inovação educacional e as aproximações com esse objeto de estudo. Especificamos o contexto das ações do governo de Hélio Gueiros, durante a implementação do Subsistema RUEDS em Belém, mostrando as questões que se levantam e elegendo um percurso metodológico capaz de alcançar os objetivos propostos. Em seguida, o texto se encontra organizado em quatro seções, correspondente aos detalhamentos a seguir:

Na **primeira seção**, intitulada “As contribuições das políticas públicas para a promoção do direito à educação e da proteção ambiental”, discorreremos brevemente sobre os conceitos de políticas públicas, encaminhando uma discussão sobre a função do Estado na figura de seus representantes. Trataremos da promoção do direito à educação e da Educação Ambiental, de modo a contemplarmos o processo de efetivação e a evolução desse campo de atuação, com atenção às macrotendências que o compõem.

A **segunda seção** aborda como temática as “Perspectivas conceituais da inovação no campo educacional e pedagógico”, momento em que abordaremos mais detalhadamente o conceito de inovação no campo educacional e escolar, apresentando as diversas concepções e níveis de inovação empreendidos nesse ambiente, justamente para distinguir o que significa inovar no ambiente escolar e pedagógico, bem como seus possíveis efeitos na sociedade.

Na **terceira seção**, nomeada de “Estratégias (pro)postas de inovação educacional na constituição do Subsistema RUEDS”, trataremos dos sentidos e contornos da educacional, identificando as bases teóricas do conceito de inovação educacional, adentrando o modelo educacional RUEDS empreendido no município de Belém, descrevendo as unidades educativas, suas estruturas e atendimentos, além dos possíveis aspectos inovadores que os constituem.

Designamos a **quarta seção** de “As faces de inovação educacional presente nas ações para a Educação Ambiental na gestão Hélio Gueiros”. Nela descreveremos as expressões de inovações que podem envolver os atores, agentes e ações no Subsistema de Educação, para o desenvolvimento sustentável. Realizaremos uma análise comparativa e classificatória a partir dos cadernos *Caminhos da Educação*, documentos gerados no contexto histórico e que expressam o que permeou as ações e os interesses da gestão ao propor inovar a educação belenense.

Nas considerações finais, apresentaremos os resultados que foram obtidos nesse investimento investigativo, evidenciando em que proporção a inovação educacional integrou as ações do governo, buscando reconhecer os pontos positivos e ainda destacando os limites para bons resultados inovadores.

1 AS CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA PROTEÇÃO AMBIENTAL

Esta seção tem por objetivo contextualizar as bases sobre quais se estruturaram as ações governamentais do município de Belém para implementar as Redes de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, contemplando o reconhecimento legal do direito à educação e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Para isso, o texto se organiza em três momentos. No primeiro, abordaremos as políticas públicas para a educação, desenvolvendo-se uma discussão a partir dos conceitos da origem das políticas públicas, compreendendo a importância de seu estudo e funcionalidade para a garantia do direito à educação.

Em seguimento, discorreremos sobre os direitos sociais, especificamente a educação e educação para o meio ambiente, traçando para isso uma discussão a partir da importância da abordagem desses aspectos sociais para a formação cidadã e das múltiplas condições históricas que impulsionaram esses direitos.

No terceiro momento, trataremos do processo de efetivação da Educação Ambiental partindo das expressões protagonistas e em caráter individual para os seus principais representantes e ações. Também trataremos da evolução desse campo educacional reconhecendo as macrotendências que o compõem.

1.1 Políticas públicas educacionais: revisitando conceitos

A busca por direitos sociais, incluídos os educacionais, faz parte de constantes reivindicações coletivas que se encontram em pauta com base nos interesses das camadas populares que dependem diretamente da implementação de políticas públicas. No entanto, segundo Cury (2008), a garantia desse direito à educação de qualidade foi historicamente negada no Brasil, pela forma sistemática de organização escolar, ocorrida de modo elitista e seletivo. Assim, deixou à margem principalmente populações tradicionais oriundas de áreas periféricas ou apartadas dos centros das cidades, como os ribeirinhos, camponeses etc., sujeitos a quem se direcionava a ação governamental objeto de estudo desta pesquisa.

Souza (2006) explica que o campo de conhecimento das políticas públicas ganha visibilidade, entre demais fatores, em decorrência das dificuldades de “formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de

grande parte de sua população” (SOUZA, 2006, p. 21). A autora ainda ressalta que superar esses desafios não é fácil e depende de vários fatores.

Em exposição sobre políticas educacionais, Vieira (2007) também dá ênfase à dimensão da complexidade demandada pela implementação e pela análise das políticas públicas, pois se inserem em um campo de disputa impactado por diversas forças sociais, econômicas e políticas, que influenciam na negociação, contestação e implementação de uma ação de governo.

Nesse campo de disputa, existem diversos estudos sobre a origem das políticas públicas, apresentando certo consenso nesse princípio, que se diversifica a partir das proposições conceituais elaboradas por pensadores relevantes dessa área. Porém, para Dias e Matos (2015), essas diversas definições estão relacionadas ao poder social, ou seja, referem-se a infinitas possibilidades de influenciar, incentivar e reconhecer uma ação como necessária diante das inúmeras questões que também demandam atenção para serem solucionadas.

Ainda assim, a trajetória da área de conhecimento de políticas públicas tende a auxiliar a compreensão sobre o papel desempenhado por diversos atores no que se refere à implementação de políticas públicas como uma das vertentes do direito à educação. Por conseguinte, tem-se a garantia do direito ao meio ambiente e de uma Educação Ambiental que o fomenta, ambos aspectos sociais que impactam diretamente as populações menos favorecidas, que dependem quase que exclusivamente dos investimentos dessa categoria.

Na recomposição dos caminhos trilhados por este saber, demarcamos que o conceito de política pública apresenta dois nascedouros distintos, assim como as intencionalidades presentes na sua atuação, advindas dos múltiplos fatores, por exemplo, há: o ponto de partida da identificação, a concepção de sociedade e também as perspectivas dos seus precursores.

Em um primeiro momento, destacamos a sua origem nos Estados Unidos da América (EUA), onde, segundo Souza (2006, p. 68), essa “área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos”. Já no que se refere à origem Europeia, “a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo –, produtor, por excelência, de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p. 68).

Sobre essa origem, Dias e Matos (2015) ressaltam que na língua inglesa existem dois termos, *politics* e *policies*. O primeiro se refere à política em um aspecto mais amplo, condizente como um “conjunto de interações que definem múltiplas estratégias entre atores para melhorar seu rendimento e alcançar certos objetivos” (2015, p. 2). Já o segundo termo se refere a uma ação de governo, a qual

constitui atividade social que se propõe a assegurar por meio da coerção física, baseada no direito, a segurança externa e a solidariedade interna de um território específico, garantindo a ordem e providenciando ações que visam atender as necessidades da sociedade (DIAS; MATOS, 2015, p. 2).

É importante mencionar que, segundo os mesmos autores, não existe essa diferença na língua portuguesa, ocorrendo um único termo para contemplar os dois sentidos, porém, utilizando o termo *policy* (singular) ou *policies* (plural) como “políticas públicas”, correspondendo a um conjunto de atividades referente a ações dos governos.

No entanto, é interessante perceber como essa área possui um percurso de estudos do mundo público que se tornou possível com a ascensão das sociedades democráticas. Segundo Souza (2006, p. 23), “o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes”. Esse processo permitiu investigar cientificamente as ações e não ações dos governos, a partir de três caminhos percorridos por este campo de saber:

O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2006, p. 22).

Esse terceiro caminho, denominado de políticas públicas, tem sua origem nos anos 1930, e apresenta como fundadores quatro grandes referências, H. Lasswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Os estudos de Souza (2006) apontam as contribuições desses autores para a compreensão da evolução deste conceito e o posterior reconhecimento dos seus desdobramentos na atualidade, como descrevemos a seguir.

Sobre as contribuições de Lasswell, em 1936, ele introduz a expressão *policy analysis*, correspondente à análise de política pública, que se refere ao ideal de estreitar os diálogos entre os diversos âmbitos das políticas públicas.

Os acréscimos de Simon, em 1957, consistem em introduzir o conceito de racionalidade, com *policy makers*, que se trata das decisões políticas para amenizar as interferências pessoais, tanto de limitação de conhecimentos quanto de interesses pessoais por meio da criação de estruturas expressas em um conjunto de regras que enquadre e modele o comportamento dos autores na direção dos resultados almejados.

Já Lindblom reflete sobre o estabelecido pelos pensadores anteriores, no caso Lasswell e Simon, questionando a ênfase no racionalismo, quer na formulação quer na análise, de modo que propõe acréscimos de outras variáveis complementando o percurso que corresponde às correlações de poder, tais como “o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse” (SOUZA, 2006, p. 22). Por sua vez, as reflexões de Easton contribuem para a política pública ao defini-la como um sistema, reconhecendo as diversas interferências de vários âmbitos da sociedade, que influenciam a formulação, os resultados e os efeitos desta política.

Os desdobramentos deste percurso a partir da leitura de Souza (2003, 2006) evidenciam momentos distintos de percepção das ações do governo, que, em um primeiro momento, focam nas necessidades de investigação das ações empreendidas nesse âmbito e, em seguida, focam nos resultados, reconhecendo as limitações humanas dos autores, que tendem a priorizar seus interesses. Em momento posterior, põe-se em evidência a necessidade de compreender as diversas influências que podem estar interferindo nos resultados, concluindo com a visão sistêmica que almeja englobar o todo e as múltiplas interferências que uma parte pode ocasionar nas demais.

Ao mapear como as literaturas recentes e clássicas tratam o tema, Souza (2006) apresenta algumas das principais definições de Políticas Públicas ao longo do caminho constituído por diferentes pensadores de política,

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.

A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p.17-18).

Um consenso no entendimento sobre política pública diz respeito a um conceito que a reconhece como uma ação empreendida pelo Estado. Ainda assim, mesmo reconhecendo e em acordo com a definição, precisamos trazer outros olhares sobre as diversas influências que direcionam as ações do Estado, ou seja, dos governos ao eleger ou não uma política pública.

Nesse sentido, mais do que isso, política pública representa o Estado em ação, atuando para garantir que a população mais vulnerável tenha acesso aos meios existentes para dispor de condições de viver plenamente (PAULANI, 2006). Logo, as políticas públicas sociais possuem

um cunho mais geral, com foco no público, em aspectos como as políticas de saúde e de educação. Aqui damos destaque à educação para o meio ambiente ou ambiental, que deve ser garantida pelo Estado.

Primeiramente precisamos compreender que a política pública não ocorre de forma aleatória, pois parte de um problema público, definido por Secchi (2013) como existente a partir do reconhecimento de uma questão social que interfere negativamente em um grupo considerado de pessoas, representando uma necessidade que precisa ser superada ou amenizada, consistindo em uma demanda social.

Secchi (2013) destaca ainda a importância da compreensão de todo o processo e das etapas que envolvem a implementação das políticas públicas. Para isso, elenca sete momentos, que são: identificação do problema público, agenda pública, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação, extinção.

Para além de uma abordagem linear dessas etapas, frisamos que o problema público evidenciado neste estudo perpassa por aspectos do macro ao micro. Isso, porque já à época se tratava de uma demanda mundial, afirmada em conferências e em acordos entre diversas nações, para criar medidas de enfrentamento à crise ambiental, pois seus efeitos encontravam-se e encontram-se cada dia mais evidentes e frequentemente impactam o meio natural (biosfera). Outro fator corresponde ao acesso e permanência à/na educação de qualidade, que encontrava sérias dificuldades, principalmente para comunidades menos favorecidas e em localidades afastadas dos centros urbanos.

O processo em tela é seguido de uma sucessão de acontecimentos históricos, que inserem na agenda pública local a necessidade de preservar a região amazônica em decorrência da morte do ambientalista Chico Mendes, no Acre, e da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada no rio de Janeiro, que são absorvidas à proposta de campanha política do Hélio Gueiros, ator público implementador da política da RUEDS.

Na capital paraense, as ações governamentais empreendidas, aqui analisadas em destaque, foram a estratégia política que deu origem ao Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Com isso, as RUEDS compreendem uma política pública pensada para educação e para o desenvolvimento do meio ambiente, algo afirmado nas ações e intenções do governo em desenvolver uma prática inovadora, almejando dessa forma superar problemas históricos enfrentados pela sociedade belenense. De forma preliminar, destacamos o acesso à educação para os moradores de áreas periféricas ou, principalmente, os ilhéus.

Cabe destacar que as políticas públicas são de extrema relevância para garantir o bem-estar da sociedade e a promoção da qualidade educacional, tendo em vista que se referem à

distribuição e à alocação de valores pelo Estado para a sociedade. Para tanto, os governos devem ser efetivos agentes do público, e o Estado precisa figurar como uma instância institucional que coordena interesses variados e corrige ou elimina as falhas que operam no mercado (PRZEWORSKI, 1999).

Essa noção de política pública entendida como o Estado em ação muda de forma significativa no Brasil nos anos 1990, com a introdução dos princípios do neoliberalismo na forma de gerir o país. Como projeto de classe com foco em inovação advinda do mercado, privatização e menos Estado, o neoliberalismo foi o caminho percorrido pelos gestores desse período como forma de dinamizar o Brasil, o que implicou diretamente a educação e a escola, que passaram a se assemelhar ao mercado (PERONI, 2015).

O gerencialismo, isto é, a utilização dos princípios da gerência com controle, planejamento e foco em resultados, passou a nortear a administração pública, cujo sentido de política tornou-se similar a um serviço que pode ser negociado no mercado (VALE, 2017). O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado no ano de 1995, na gestão de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), ainda possui desdobramentos na organização da educação brasileira até os dias atuais, e à época promoveu a palavra inovação como sinônimo de privatização, privilegiando as estratégias do setor privado em detrimento das da esfera pública (VALE, 2017; PERONI, 2015).

Esta breve recuperação pretende apresentar um entendimento sobre o tema de políticas públicas, justamente para subsidiar o nosso olhar sobre a proposta empreendida para a educação em Belém, pelo governo Hélio Gueiros. Com isso, compreendemos que, para além de um problema e uma necessidade socialmente reconhecida pela comunidade, fez parte do interesse daquele gestor público o ato de empreender políticas públicas para a educação e proteção do meio ambiente, por ser uma das propostas de campanhas, pelas interferências internacionais e pelos interesses e necessidades da população, condizendo com que os enfoques de Simon ao se referir às influências dos interesses pessoais.

Nesse direcionamento, Secchi (2013, p. 10) ressalta que a área de políticas públicas tem a função de contribuir com o setor público, que na maioria das vezes carece de conhecimento, concedendo condições teóricas e metodológicas para que as ações do governo correspondam à elaboração de políticas públicas adequadas à resolução de graves problemas sociais, pois a “administração pública brasileira ainda sofre de ineficiência, ineficácia, descontinuidade patrimonialismo de um lado, burocratismo do outro”.

É importante destacar que as políticas públicas estão presentes em quase tudo que envolve o ser humano que vive em sociedade, portanto, são o meio pelo qual sentimos as ações

do Estado e governos nos diversos direitos inerentes à condição de todos os seres humanos ou ainda a negação destes. Nesse contexto, é necessário conhecer as ações governamentais e entender sobre quais perspectivas o direito à educação e ao meio ambiente vão se constituindo enquanto um problema público, como adentram as agendas públicas e quais preferências de atuação e implementação norteiam os autores públicos.

1.2 Ações governamentais para a garantia de demandas sociais de promoção da qualidade educacional e ambiental

Buscamos aqui compreender as estratégias governamentais realizadas pelo município de Belém, o qual “elege a educação como um fator crucial de desenvolvimento” (BELÉM, 1996a) quando se propõe a realizar uma educação qualitativamente superior à anterior até aquele momento. Assim, trataremos brevemente das circunstâncias históricas e ideológicas que marcavam o período em tela, reconhecendo suas possíveis influências na organização e gestão da educação a fim de sustentar e nortear nosso entendimento.

Diante das demandas das políticas sociais – âmbito no qual se insere essa discussão, com o direito à educação de qualidade e o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado –, vemos que há um campo de disputas entre diversos setores da sociedade, como profissionais de educação, sociedade civil, ambientalistas, políticos, empresários, entre os demais sujeitos que marcam a representação dessas frentes de interesse. Outros fatores a se interpor são as condições sócio-históricas, que apresentam como necessárias, para um dado período, novas formas de entendimento, demandas diversas e outras possibilidades de modificação.

Nesse contexto, a histórica luta de reivindicações por direitos sociais é tratada em detalhe por autores, como Saviani (2008), Cury (2002), Libâneo (2012), quando estes apresentam as congruências do percurso de oferta, acesso, permanência e evasão educacional. Explicitam ainda a importância dos movimentos sociais e da categoria de profissionais de educação, que se mantinham incansáveis em defesa da educação e na reivindicação por melhores condições, algo que só se consolida legalmente na Constituição Federal de 1988, com a inclusão das temáticas:

[...]a constituição de um efetivo sistema nacional de educação; a concepção de educação pública e gratuita; educação como um direito público subjetivo, assegurado pelo Estado; a descentralização e democratização do controle sobre o financiamento da educação; a gestão democrática da educação, entre

outros, tiveram presença importante no processo de elaboração da nova Constituição Federal (MINTO, 2013, p. 252).

As disputas nesses âmbitos têm marcas distintas, ainda que se deem em decorrência do mesmo campo social, político, histórico e econômico em que se encontram. Por isso, acabam se relacionando, principalmente a partir do movimento de reformas que positivaram momentos de predominância democrática no Brasil, criando as condições para o reconhecimento dos direitos educacionais e sociais. Como ressalta Minto (2013, p. 253),

No que se refere à democratização, a CF/1988 trouxe ganhos importantes em diversos aspectos. O primeiro deles é o que trata do Direito à Educação, que reafirmou a precedência do Estado no dever de promover o ensino (Art. 205); além disso, ampliou-se o significado e a extensão desse direito, inscrito a partir de então como direito social (Art. 6º). Um segundo refere-se à maior extensão e maior explicitação da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais (Art. 206). Somados aos anteriores, um terceiro avanço verificou-se na maior abrangência da obrigatoriedade do ensino, a partir de então também estendida para os que não conseguiam se escolarizar na idade considerada adequada (Art. 208), bem como foi prevista a possibilidade de garantir condições de permanência no sistema de ensino (Art. 206).

Esses avanços podem ser considerados como um grande passo para a educação, tendo em vista as possibilidades legais que dela decorrem. Porém, cabe frisar que esta não é condição de sua efetivação, pois a este processo se incorporam outros espaços de lutas e reivindicações que também demandam atenção.

Sem embargo, o direito à educação integra os direitos sociais e é reconhecido como direito de todos, pois deve proporcionar o desenvolvimento pleno das pessoas e seu preparo para exercício da cidadania. De modo assegurado na Constituição pela edificação do Estado democrático de direito, deve-se:

[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a educação se volta para dar subsídios à vivência e à participação em sociedade, pois, no regime democrático, toda pessoa deve ter a sua dignidade respeitada e a sua integridade protegida, independentemente da origem, raça, etnia, gênero, idade, condição econômica e social, orientação ou identidade sexual, credo religioso ou convicção política (OLIVEIRA, 2016).

Mesmo com o reconhecimento histórico da luta por direitos educacionais, contemplados na constituição, Saviani (2008) ainda aponta a luta resistente em prol da manutenção do direito

à educação de qualidade, que ultrapassa condições de acesso e permanência nos espaços educativos, legalmente presentes na Constituição, para oferta de conhecimento com qualidade e do saber cientificamente produzido pela sociedade.

Em perspectiva semelhante, Cury (2002, p. 169) destaca a profusão de forças que emerge desse ambiente, de modo que “analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais”. Por isso, há a necessidade de reconhecer e reafirmar a educação e o direito a ela, já que é promotora de demais direitos, principalmente na atualidade,

[...] momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania [...] (CURY, 2002, p. 246).

Justamente por essa relação estreita na constituição do ser cidadão e em como ele se configura na sociedade, esse direito precisa ser afirmado, defendido, ampliado e preservado, para que novos entendimentos não venham a destituí-lo do seu lugar.

Uma das formas de fazer isso encontra-se na própria Constituição, quando amplia a obrigatoriedade educacional, denominada de Educação Básica, correspondendo ao atendimento de crianças e jovens dos 4 aos 17 anos. A esse respeito, Cury evidencia ser este um conceito novo e amplo na história da educação brasileira, fruto de lutas e esforços de educadores para que seus anseios se concretizassem em leis; essa fase compreende “A idéia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e seqüencial, é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida” (CURY, 2002, p. 170).

Outro aspecto é o reconhecimento legal e os deveres que dele decorrem, pois a educação pública, de acordo com a Constituição, passa a ser dever do Estado em parceria com as famílias, possuindo em seus princípios de ensino uma contextualização correspondente ao percurso de uma formação cidadã, capaz de eleger a igualdade, a liberdade, a coexistência, a solidariedade, a valorização, a democracia e o pluralismo. Assim, o aspecto da cidadania se dá como a constituição da autonomia e da capacidade de intervir, de provocar mudanças estruturais para

além da reprodução social, ou seja, “A cidadania precisa controlar o Estado e o mercado, verdadeira alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário” (GADOTTI, 2000, p. 9).

Outro campo de disputa que se insere na Constituição, figurando entre as temáticas presentes na pesquisa aqui desenvolvida, refere-se ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, que se alicerça na educação como uma das estratégias de ação e de busca por garantias qualitativas desse equilíbrio.

Sobre a reconstrução histórica do direito à educação de qualidade e da Educação Ambiental que assegurem a manutenção qualitativa desse meio e melhorias das condições de vivência e atuação em sociedade, cabe ressaltar como são processo que ocorreram sem um comprometimento por parte do Estado, principalmente em relação a investimentos, como veremos no decorrer deste estudo. Portanto, embora se refiram a direitos sociais legalmente positivados, ainda se encontram em disputa por garantias qualitativas de execução, compreendendo períodos ou pontos de avanços, retrocessos e resistências.

A implementação de ações em defesa do meio ambiente e de uma educação que faça frente a esse interesse tem suas marcas no modelo econômico capitalista. Dentre pesquisadores que se dedicaram à temática, destacamos Leff (2001), Loureiro (2004), Layrargues (2020), Foladori (2002), Carvalho (2001), Guimarães (2013), os quais apresentam as dificuldades de resultados positivos para os fins almejados, alegando para isso uma série de fatores desde as ações estatais com corte e redução de investimentos, a aspectos conceituais e ideológicos predominante em uma abordagem acrítica à aspectos práticos do cotidiano escolar,

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa. Por isto, por mais que se argumente que a idéia de educação inclui a Educação Ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só idéia geral e abstrata de educação. O que se arrisca apagar sob a égide de uma educação ideal desde sempre ambiental são as reivindicações de inclusão da questão ambiental, enquanto aspiração legítima, sócio-historicamente situada, que sinaliza para o reconhecimento da importância de uma Educação Ambiental na formação dos sujeitos contemporâneos (CARVALHO, 2008, p. 174)

Nesse contexto, cabe reportar a importância das discussões acerca de uma educação que contemple as preocupações com o meio ambiente e os processos sócio-históricos que se intensificam na contemporaneidade. Porém, esse reconhecimento legal e prático só teve destaque no meio educacional na década de 1990, após movimentos mundiais promoverem o

enfrentamento à crise ambiental, instaurada pelos ditames do mercado e pelo modelo econômico capitalista, por meio de acordos, relatórios e tratados decorrentes de reuniões e conferências que visavam alternativas de superar os problemas ambientais que impactam o mundo. Entre esses problemas estão o empobrecimento do solo, o aquecimento global, poluição do ar, abastecimento e qualidade de água, queimadas, secas e desigualdades sociais (LEFF, 2010).

A questão ambiental, semelhante à educacional, tem à sua frente as camadas populares atuantes na luta por interesses que ultrapassam as esferas governamentais, de modo que formam uma frente cidadã em defesa do meio ambiente, implementando, transformando com ações e alcançando significativa visibilidade. Dessa forma, convém destacar que:

A formação de um campo ambiental no Brasil resulta da articulação de diferentes forças sociais. Nesta trama de processos e atores, a participação dos grupos e movimentos organizados da sociedade civil parece ser uma força protagônica na demarcação do ambiental enquanto esfera de ação política cidadã, isto é, esfera plural de decisões comuns que afetam o interesse público (CARVALHO, 2001, p. 46).

A partir desse movimento de reivindicações populares no campo social e de orientações internacionais, ocorre uma posterior ação de institucionalizações dessa vertente na educação. Uma dessas ações se materializa no Brasil, por meio da Constituição Federal de 1988. Como principal Lei, ao regulamentar as demais normativas, ela reconhece o “direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações”, afirmativa que origina outras deliberações.

Com relação ao nível nacional, cabe frisar ainda a sanção da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), a qual define a Educação Ambiental “como um componente essencial da educação nacional”, ou ainda, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (BRASIL, 2012), reconhecendo a sua importância para nortear como “uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades”. Por conseguinte, salientamos a importância das dimensões dessa educação em todos os momentos da formação humana, para que se favoreça a constituição de uma nova sociedade, principalmente quanto à perspectiva crítica dessa educação.

Diante desse desdobramento legislativo nacional e das recomendações mundiais, vivenciava-se um momento de preocupação com o meio ambiente e com a formação da sociedade na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica, compreendendo que esse viés contribui para

Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma homogênea de organizar a sociedade. Por isso entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho (TREIN, 2012, p. 316)

Para além dos aspectos fenomênicos que envolvem as realidades, e que são na maioria das vezes o primeiro e/ou único a ser identificado, na constituição desse movimento se traça este percurso na tentativa de aprender as motivações que envolve o objeto investigado.

Há que se admitir como a sociedade passou por diversas transformações nos modos de produção e de governança, perdurando nesse percurso o domínio das elites sociais, correspondendo a uma pequena parcela da população que controla os meios de produção, a mão de obra e as estruturas ideológicas da sociedade. Com isso, dificultam-se as mudanças em prol de um modelo de produção que dialogue com as necessidades sociais, históricas e biológicas do planeta.

As forças das realidades dos fatos históricos movem a forma de ser humano, pensadores e formuladores compreenderem a sociedade. Diante disso, retomamos as emblemáticas circunstâncias em que o meio ambiente entrou em pauta e tornou-se parte dos interesses pessoais e sociais das populações. Têm papel central aí os ambientalistas, mas também a inserção nas agendas públicas em âmbito principalmente nacional, para depois inserir-se, em microescala, na realidade da sociedade.

Porém, cabe mencionar os paradigmas ideológico e político que norteavam o período da década de 1980 e 1990. De acordo com Paulani (2006), as estratégias neoliberais direcionavam as ações em diversos âmbitos de sociedade, aspecto que dialogava com a compreensão política apresentada por Souza (2003, 2006), ao destacar o viés de restrição que passou a compor as realidades práticas das ações governamentais oriundas também desse modelo. Esse processo foi posteriormente reconhecido por Saviani, já em relação ao aspecto educacional, com as limitações predominantes nas políticas educacionais e alteração nas finalidades educativas entre qualidade e manutenção do sistema.

Por conseguinte, pelas estratégias desenvolvidas para educação no âmbito do cuidado e preservação do meio ambiente, abordaremos com mais detalhes alguns momentos históricos, perpassando pelo processo de institucionalização do campo de saber ambiental e de proposições políticas oficiais que dão base para aquilo que é proposto e posto na realidade educacional do município de Belém.

1.3 A inserção das preocupações de Educação Ambiental nas agendas políticas mundial, nacional e local

As discussões em torno da Educação Ambiental (EA) ganham destaque no Brasil nas décadas finais do século XX, quando houve movimentos mundiais² que almejaram superar a crise ambiental que se intensificava em várias partes do mundo, conforme expõe Layrargues, ao analisar as macrotendências dessa educação no cenário brasileiro, dizendo que:

A Educação Ambiental surgiu no contexto de uma crise ambiental reconhecida no final do século XX, e estruturou-se como fruto da demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais. Mas a constatação de que a Educação Ambiental compreendia um universo pedagógico multidimensional que girava em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza foi exigindo aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e aportes teóricos de crescente sofisticação, tornando essa prática educativa mais complexa do que se poderia imaginar (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 26).

Assim, cabe situar que as primeiras intervenções ainda não apresentavam essa complexidade, estando direcionadas a atender uma demanda mundial, por meio de várias expressões de enfrentamento à crise ambiental, com foco em ações de preservação, que vão emergindo em âmbito nacional e local.

É importante mencionar esse aspecto em razão de uma das características da Educação Ambiental brasileira estar relacionada à resistência das instâncias políticas em criar as condições para que esta educação se desenvolva estrategicamente como uma política de Estado. Dessa forma, predominaram ações individuais ou de pequenos grupos que apreendem a demanda de promover esse saber, concretizando experiências pontuais ligadas diretamente a atividades de aproximações com o meio ambiente, estudos de ecologia, conhecimentos sobre fauna e flora, tudo isso tendo como principais promotores aqueles profissionais ligados à área das Ciências Biológicas. O quadro a seguir apresenta algumas das experiências pioneiras voltadas para a preservação ambiental, ainda na década de 1950:

² Entre essas reuniões e conferências mundiais, estão: Conferência das Nações Unidas, em 1972; Conferência de Estocolmo, em 1975; e Conferência da ONU, em 1992, dentre outras.

Quadro 1 - Atividades pioneiras de Educação Ambiental no Brasil

Ano	Atividades de Educação Ambiental
1950	Jaboticabal, no interior de São Paulo Experiências pioneiras relacionavam-se sobretudo à ecologia, Aula fora da sala de aula, para a observação do ambiente e coleta de materiais.
1950	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Produziu “kits “para o ensino de ciências em destaque ecologia e o jornal ‘Cultos’
1950	Universidade Federal Rural de Pernambuco Trabalho regional de João Vasconcellos Sobrinho, incorporando características do que mais tarde se chamaria Educação Ambiental.
1951	Santa Teresa, no Espírito Santo, Cientista Augusto Ruschi, montou um curso de seis meses para professores, sobre fauna e flora, e mais outros temas ligando a questão econômica e a preservação da natureza

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1998).

Os aspectos apresentados compõem algumas ações consideradas pioneiras em defesa do meio ambiente, de modo que exemplificam o característico movimento histórico da EA, destacado por autores como Layrargues, Loureiro, Foladori, Lima, dentre outros, que dedicam-se ao estudo de uma abordagem crítica deste campo de saber. Tais autores chegam até mesmo a reconhecer a falta de uma base conceitual capaz de fazer a necessária crítica e dar ênfase ao que este conhecimento se dedicava a difundir, pois os olhares encontravam-se voltados para os efeitos. Em outras palavras, tinham foco nos fenômenos refletidos no meio natural, por meio da falta de água, do empobrecimento do solo, do aquecimento global, do desmatamento, das queimadas e de ocupações na Amazônia, sem questionar os possíveis fatores que poderiam originar as práticas degradantes no meio ambiente, ou seja, sem dar ênfase ao modelo econômico adotado. Para Foladori (2008), essa prática e visão se fortalecem como estratégia para atender à lógica do modelo econômico capitalista.

Nesse momento, o meio natural vem se firmando como sinônimo de desenvolvimento econômico, principalmente na década de 1960 e 1970, período em que países em subdesenvolvimento advogam o direito a devastar como o fizeram os países desenvolvidos. Assim, “a política brasileira escorava-se no crescimento de seus indicadores econômicos, relegando a papel sem qualquer importância a questão ambiental” (MIYAMOTO, 2008, p. 68). Com isso, restringe-se ao encargo de ações pontuais, individuais ou em caráter de boa vontade, como evidenciam pesquisas locais que posteriormente lidaram com estes aspectos, inclusive em Belém-PA (BELÉM, 2004).

Nesse contexto, as políticas tomadas pelo governo brasileiro sem um planejamento eficaz, nem de médio muito menos de longo prazo, colocaram-se no centro das críticas, convertendo-se o país no grande vilão internacional, apontado como responsável pela deterioração ambiental mundial a partir da década de 70 (MIYAMOTO, 2008, p. 69).

De certa forma, o país apresentou resistência em reconhecer a necessidade de mudanças práticas, acarretando uma visão negativa diante da comunidade internacional. Nesse sentido, Miyamoto (2008) destaca que durante anos não havia uma preocupação efetiva com políticas ambientais, que só passou a ocorrer de forma mais concreta após o assassinato de Chico Mendes, em 1988. Mendes era sindicalista que lutava pela preservação ambiental na Amazônia e denunciava os impactos ocasionados pela política de desenvolvimento empreendida na região, reconhecido internacionalmente por sua luta e perseguido no país por se opor ao modelo de “desenvolvimento” apregoadado.

A própria repercussão da morte de Chico Mendes e a forma como se sucedeu ecoaram no mundo, dando visibilidade ao tema ambiental e à necessária contraposição. Miyamoto (2008) destaca que o impacto preencheu a agenda externa brasileira, demandando uma postura propositiva para o enfrentamento dos problemas ao ampliar a visibilidade sobre a questão ambiental. A esse respeito, explica: “Dentro desse contexto, a realização da Conferência de 92 constituiu-se em um marco da agenda ambiental nacional” (2008, p. 70), tendo como resultado uma série de intervenções.

Para entender esse contexto de recomposição histórica, tomamos como referência Tamaio (2008), Brasil (1988) e Carvalho (2008), que elencam as estruturas legais, isto é, as Secretarias, Departamentos e Conselhos que deram visibilidade à Educação Ambiental e contribuíram para a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental enquanto Política de Estado. A seguir, consta um recorte desse movimento em nível nacional, conforme informações disponíveis em sites oficiais (BRASIL, [20--])

Quadro 2 - Institucionalização da EA no Brasil no final do século XX

Ano	Institucionalização da Educação Ambiental no Brasil
1973	Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA Divisão de Divulgação e Educação Ambiental da SEMA
1981	Política Nacional de Meio Ambiente “EA para todos”
1984	Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA.
1985	Parecer 819/85 do MEC “inclusão de conteúdos ecológicos”
1988	Constituição Federal do Brasil “Poder Público, promover a Educação Ambiental”
1989	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)
1991	Portaria 678/91 do MEC educação escolar deveria contemplar a E A Portaria 2421 /91 do MEC I Grupo de Trabalho de EA
1992	Núcleos de Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA
1993	Projeto de Lei, Nº 3.792 PNEA
1994	Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA
1996	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, “Convívio Social, Ética e Meio Ambiente
1999	Institui a Política Nacional de Educação Ambiental

Fonte: Elaborado pela autora.

As investigações sobre o contexto histórico que antecede a instauração da Educação Ambiental mostram a incidência de acontecimentos normativos a partir de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), principalmente pelas investidas do coordenador, professor Nogueira Neto, que desenvolveu uma estratégia baseada no bom relacionamento com a imprensa e em parcerias com órgãos do governo, visando adquirir recursos diante das precárias condições de trabalho, em decorrência das incipientes condições estruturais.

Com "um título muito importante, mas só duas salas e cinco funcionários", Nogueira-Neto começou um período à frente da SEMA que duraria treze anos, marcados por surpreendentes conquistas, como o desenvolvimento de normas e leis na área ambiental e a instalação de uma série de Estações Ecológicas, iniciadas pelos dois extremos do país (BRASIL, 1988, p. 35).

Na recomposição do período histórico, percebe-se como esse tímido movimento foi marcado por poucos investimentos, devido às condições estruturais e humanas empregadas na SEMA, e também por conta dos interesses em desenvolver a EA, fazendo-se necessário articular estratégias para alcançar resultados mais expressivos. Por exemplo, em parceria com o Ministério da Educação e da Cultura, conseguiu-se incluir a Educação Ambiental no currículo escolar por meio do Parecer 819/85, que reafirma a necessidade dessa educação em todas as

áreas do conhecimento do 1º e 2º graus, delegando à escola a formação da consciência ecológica.

Os dados expressos revelam a conjuntura legal que se estruturava no decorrer dos anos. Esses órgãos possuem um papel significativo ao contribuir nas condições de implementação, além de potencializar a efetivação prática da Lei – o maior destaque vai para a Constituição Federal de 1988, que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro e legitima a importância dessa Educação Ambiental. Nesse domínio, o consenso está nos ideais de fortalecer as bases legais do país, ao deliberar, como incumbências do poder público e da coletividade, o dever de defender e preservar o meio ambiente. Portanto, diz a Carta Magna: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, Art. 225).

Diante dessa realidade, cabe frisar que o Estado brasileiro não se eximiu dos seus deveres ao produzir as prerrogativas para instaurar aspectos que contribuíssem para efetivar o que vem a ser a Política Nacional de Educação Ambiental. Porém, não forneceu as condições necessárias para a sua efetivação, de modo que a política foi implantada sem a participação popular e sendo vetado o direcionamento de recursos financeiros. Sobre esse aspecto, Layrargues (2002) compreende que houve uma supressão do direito de existir devido aos poucos recursos públicos direcionados a essa área, dizendo que:

A Educação Ambiental desceu um degrau na hierarquia das prioridades de enfrentamento da questão ambiental e ficou à mercê de outras políticas públicas ambientais na disputa pela alocação de verbas. Essa situação condena os educadores ambientais a estarem constantemente articulados na busca de verbas para execução de seus projetos; e ainda por cima, condicionados ao critério - sabe-se lá qual - definidor do mérito da concessão de verbas por parte do agente financiador. Ou seja, qualquer que seja o projeto ou programa de Educação Ambiental proposto, ele terá que ser submetido a algum tipo de avaliação para definir a 'pertinência' da concessão da verba solicitada. No lugar da autonomia para a aplicação dos interesses próprios da Educação Ambiental, com o veto presidencial ao artigo 18, fica a submissão da Educação Ambiental a interesses outros (LAYRARGUES, 2002, p. 14).

Esses aspectos põem em dúvida as intenções ao se promover uma Educação Ambiental para a construção de uma superação dos problemas que impactam o meio ambiente e das condições de vida com qualidade, ou que mesmo está sendo direcionada a atender às exigências e/ou determinações internacionais. Inclusive, esse segundo ponto ganha destaque devido a suas proposições e comprometimento em eventos internacionais, mesmo que divergindo das práticas desenvolvidas no país.

Anteriormente, o país chegou aos anos 1970 embalado pelo "milagre econômico". Contrariando as tendências internacionais de proteção ao meio ambiente, o regime militar deu sustentação para o crescimento econômico a qualquer custo, sem nenhuma preocupação ambiental. Isto abrangia alguns megaprojetos, como Usina Nuclear de Angra, no estado do Rio, e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a Transamazônica e o Projeto Carajás, na região amazônica. Em resposta, o Brasil recebeu uma onda de críticas do exterior.

O governo colocou-se na defensiva, espalhando a opinião de que a defesa do meio ambiente seria uma espécie de conspiração das nações desenvolvidas para impedir o crescimento do país,

Mesmo mantendo esta posição defensiva, em 1972 o Brasil mandou uma delegação oficial a Estocolmo, para a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente Humano. Enquanto isso, de acordo com o relato do biólogo e professor Paulo Nogueira-Neto, o governo estadual goiano lançava uma campanha na mídia para atrair indústrias, mesmo que poluentes, com imagens de chaminés soltando fumaça e o título: "Traga sua poluição para Goiás", o que incitou ainda mais protestos internacionais. Mas, no fim da Conferência de Estocolmo, o Brasil assinou, sem restrições, a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano. E, no ano seguinte, a Presidência da República criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), dentro do Ministério do Interior, convidando o professor Nogueira-Neto para comandá-la. Foi o primeiro órgão nacional do meio ambiente. Entre as atribuições, havia o controle da poluição e a Educação Ambiental (BRASIL, 1998, p. 34-35).

Essa trajetória apresenta algumas figuras que propõem intentos de defender e desenvolver a Educação Ambiental, conquistando alguns avanços a partir de um significativo esforço individual. Como referência desse momento, temos o professor biólogo Paulo Nogueira na implementação da SEMA, chegando a atuar ali por 13 anos; em outro momento, há o ambientalista Fabio Feldmann³, uma figura importante, tendo em vista que demarca a base ambientalista no governo.

Esse movimento histórico evidencia que a Educação Ambiental e seu desenvolvimento partiam muito mais de interesses pessoais e de definições internacionais do que de uma conjuntura social e política de base intelectual que reconhecesse a sua importância,

[...] o estudo diagnostica alguns elementos que apontam para a precocidade da institucionalização da política nacional de Educação Ambiental: (a) ausência de oposição política à Lei no 9.795/99; (b) ausência de uma base social profissional minimamente articulada em torno de uma comunidade de

³ Segundo informações em entrevista fornecida à *Revista Página 22*, da FGV, e realizada por Flávia Pardini, podemos dizer que Feldmann é o "Primeiro deputado federal eleito no Brasil com uma plataforma ambiental, Feldmann atuou como parlamentar por 12 anos" (FELDMANN, 2007, p. 14), atuando de modo significativo tanto para a formulação da Constituição Federal de 1988 quanto para a implantação do PNEA, a partir de projeto de lei de sua autoria.

educadores ambientais; (c) inexistência de um corpo teórico estruturado a respeito da Educação Ambiental; (d) indefinição de um campo político-ideológico estabelecido em torno dos modelos pedagógicos possíveis (LAYRARGUES, 2002, p. 229).

A sua origem teve bases em práticas alicerçadas majoritariamente em interesses particulares ou naquelas de professores das ciências naturais, predominando assim os aspectos biologizante ou de sensibilidade e de conservação da natureza, inclusive nas coordenações do SEMA, com o biólogo Nogueira, o PNEA e o ambientalista Feldmann.

Diante dessa realidade, é interessante olhar para a própria justificativa contida no Projeto de Lei, formulado pelo deputado ambientalista Fábio Feldmann e equipe de trabalho da Câmara Federal, apresentado em 1993. O Projeto de Lei nº 3.792, denominado de Política Nacional de Educação Ambiental, realiza essa avaliação como a necessidade de estabelecimento de um imperativo legal que redirecionasse as práticas, visto que:

A prática da Educação Ambiental no Brasil se apresenta como bastante problemática. Sua introdução nos currículos escolares ainda é incipiente. O enfoque interdisciplinar não é efetivo, pois a mesma é tratada, via de regra, sobre um enfoque excessivamente restrito às ciências naturais. As ações levadas a efeito pelo Poder Público São desarticuladas. À pesquisa em Educação Ambiental e os recursos invertidos em capacitação de recursos humanos são reduzidos (BRASIL, 1993).

Em face disso, a implantação da política tem essa característica de reverter, modificar essa realidade. No entanto, questionamentos são feitos sobre as reais condições das frentes de governo e da sociedade, como um todo, para construir, selecionar e programar uma prática capaz de propor uma alternativa consistente para a realidade nacional.

Para Layrargues (2002), essa política é uma atitude precoce diante da conjuntura social e política da sociedade brasileira. Para fundamentar seu ponto de vista, o autor elenca três elementos importantes para se constituir uma política, que não foram contemplados na PNEA: a) ausência de uma oposição política; b) ausência de uma organização social coletiva dos educadores ambientais; e c) inexistência de uma base científica. Por isso ele chama a atenção para a precocidade da lei, direcionando-nos a refletir sobre os interesses que movem essa lei, ao dizer:

[...] antes de comemorar a consolidação de uma Política Nacional de Educação Ambiental, e antes de concluir se o processo foi democrático ou não, o que chama atenção é a precocidade dessa lei, que antecedeu a própria estruturação das bases organizacionais e políticas dos educadores ambientais. Ainda não estavam dadas as condições sociais para a realização de um debate nacional a respeito da necessidade de criação da PNEA. A lei se antecipou à própria organização social que não só deveria demandar formalmente a criação de

uma política pública, como tornaria o processo realmente participativo, transparente e portanto, legítimo (LAYRARGUES, 2002, p. 5).

Sobre as condições do desenvolvimento de questões ambientais, o próprio autor do projeto de lei, Feldmann, explica que uma das dificuldades do desenvolvimento ambiental no país decorre da ausência de uma bancada que defenda esses interesses. Feldmann ainda revela que “os temas ambientais tornam-se moeda de troca nas grandes negociações” (FELDMANN, 2007, p. 15). Confirma, portanto, a falta de um *corpus* teórico que defenda, critique, desconsidere ou reconheça as questões ambientais.

É necessário levar em consideração os elementos destacados por Layrargues (2002) em relação à ausência de uma oposição política que apresentasse argumentos opostos, interesses contraditórios por parte da sociedade, pois significa que a lei não interferiria nos interesses econômicos do estado. Isto é, a lei apresenta sugestões, mas não prevê sanções ou punições caso não sejam atendidas as recomendações. Como exemplo, podemos citar os direcionamentos feitos aos meios de comunicação, empresas e entidades e a sociedade como um todo:

- IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;
- V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;
- VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (BRASIL, 1999).

Essas recomendações a uma parcela da sociedade orientam a colaborar, a promover, a manter a atenção nas práticas ambientais. Isso nos leva a questionar as intencionalidades e a utilidade de uma política pública que não normatiza os interesses diversos e debatidos, fazendo com que prevaleçam os mais condizentes com a realidade que se almeja. Esse fator pode ainda ser decorrente da ausência de uma organização social dos educadores ambientais, que poderiam ser contrários as definições da política, pois

As políticas públicas cumprem o propósito de instituir as regras do convívio social para questões emergentes ou emergenciais numa determinada coletividade. Elas estabelecem os limites dos direitos e deveres, do público e do privado, demarcam os papéis sociais dos indivíduos e instituições. Podem ser consolidadas por vias autoritárias ou democráticas, ou seja, podem ser determinadas unilateralmente pelo Estado ou mutuamente acordadas pela coletividade por intermédio de processos de negociação política entre os

atores sociais envolvidos na matéria, de modo transparente e representativo (LAYRARGUES, 2002, p. 3).

Outro ponto destacado está relacionado com a inexistência de uma base científica que comprove as contribuições da Educação Ambiental para atingir os fins almejados na política, como a aquisição da consciência ecológica ao ser implementada em todos os níveis de ensino, para que se estabeleça uma relação direta na reversão da degradação ambiental. Portanto,

Se não é possível calcular minimamente a curva da correlação entre a Educação Ambiental e proteção da natureza, simplesmente porque não existem dados científicos a esse respeito, como pôde o legislador ter tanta certeza de que o vetor principal da Política Nacional de Educação Ambiental seja realmente a inclusão da dimensão ambiental em todos os espaços da Educação? Não parece ser sensato legislar sobre um terreno com tamanha incerteza científica, não parece ser coerente traçar metas e políticas públicas para a Educação Ambiental sem um arcabouço razoável do conhecimento científico acumulado que permitisse a estruturação de uma Teoria Geral da Educação Ambiental, por exemplo (LAYRARGUES, 2002, p. 4)

No contexto da influência de Feldmann, reconhecemos que a vertente é conservadora, correspondente à pragmática que defende a instauração de um desenvolvimento sustentável, ao destacar que “o que está faltando são políticas ambientais associadas a políticas de sustentabilidade, com o uso de instrumentos econômicos e outras medidas” (FELDMANN, 2007, p. 15). Por exemplo, quando se quer tirar do mercado produtos não sustentáveis, é preciso oferecer produtos sustentáveis. Não basta dizer “não consuma madeira que não seja certificada” (FELDMANN, 2007, p. 15), se não houver capacidade de se oferecer madeira certificada,

A Educação Ambiental comprometida com a formação da cidadania não tem a ver apenas com uma nova maneira de encarar a relação Sociedade e Natureza, mas sobretudo rever a maneira de encarar a relação homem e homem, ou melhor, capital e trabalho, patrão e empregado, classe alta e baixa, explorador e explorado, elite e povo, rico e pobre, cidadão consumidor e marginal excluído, agressor e vítima da natureza (LAYRARGUES, 2002, p. 4).

Na intenção de resguardar, apresentar e conceituar a Educação Ambiental, diversas iniciativas se destacaram, resultando em novas denominações dessa modalidade, tais como: Educação Ambiental Transformadora (LOUREIRO, 2004); Educação Ambiental Alternativa (LAYRARGUES; LIMA, 2014); Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2013); Educação Ambiental Emancipatória (LIMA, 2002); e Educação Ambiental Popular (CARVALHO, 2001). Essa diversidade de denominações é recente na história da Educação Ambiental, sendo inclusive posterior à constituição do campo legal nacional da EA, momento

em que ela se constitui enquanto campo teórico mais consistente, inclusive esses são alguns dos argumentos posteriores utilizados para questionar a efetividade da PNEA.

Na caracterização desse campo teórico, exemplificamos como – tal qual a educação possui várias correntes pedagógicas – a Educação Ambiental apresenta características diversas, que expressam seus campos de atuação, dominação e disputas. Segundo Layrargues e Lima (2014), estes têm peculiaridades direcionadas a tendências do ambientalismo, algo que se deve em grande parte a sua origem, além de serem marcados por saberes específicos, culturais e práticos condizentes com a escolarização. Portanto, sobre

[...] a Educação Ambiental a partir da noção de Campo Social pode-se dizer que ela é composta por uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre meio ambiente e questão ambiental, e nas suas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Esses diferentes grupos e forças sociais disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 3)

Essa diferenciação no campo da Educação Ambiental também se vincula à constituição desse educador, seus saberes, seus valores, visto que seu lugar de fala resulta das suas concepções de educação. Não apenas disso, mas também da forma que vê e entende o mundo, interagindo e ressignificando-o de modo consciente e autônomo, construindo assim uma nova realidade como um ser social histórico e dialético.

As reflexões dessa autonomia encontram-se nas diversas práticas de Educação Ambiental, apresentando características diversas em determinados períodos, predominantes ou incipientes, que coexistem em outros momentos. Ao mapear essas tendências pedagógicas da EA no Brasil, os autores destacam três padrões hegemônicos traduzidos nos seguintes aspectos:

Quadro 3 - Vertentes da Educação Ambiental

Vertentes	Características
Conservacionistas	Despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza;
Pragmática	Percebe os problemas do meio ambiente a partir dos comportamentos humanos;
Crítica	Busca o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

Fonte: Elaborado com base em Layrargues e Lima (2014).

Esses padrões apresentados pelos autores evidenciam que as práticas propostas pensadas e desenvolvidas em Educação Ambiental, sejam elas em nível de política, de projeto, de plano

e/ou até mesmo de prática docente, oscilam e apresentam inúmeras características, que condizem com alguma dessas vertentes condicionadas pela prática produzida, pelas bases teóricas empregadas e pela dinâmica usada para estudar as realidades naturais, sociais, políticas, econômicas e culturais.

A inovação do debate sobre o conceito de Educação Ambiental reflete, em parte, os interesses neoliberais e de agendas globais que a entendem como essencial para o desenvolvimento econômico.

A princípio, ocorre a predominância da vertente conservadora, que advém em grande medida do ideal de Educação Ambiental que se pretendia conveniente em prol do ideal de superação dos problemas ambientais decorrentes da ação desenfreada do homem no ambiente. Em vista disso, almejava-se restabelecer a conexão entre homem e natureza por meio da sensibilidade, de práticas relacionadas à preservação e à conscientização da natureza. Para os autores, “Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu princípio foi a destruição da natureza e porque as ciências ambientais ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

O desenvolvimento de outras vertentes foi se constituindo com o decorrer do tempo, com a percepção de que, mesmo diante da aquisição de medidas de contenção de caráter pessoal, os problemas ambientais não minimizavam. Portanto, a reflexão estava para além do controle do corpo, com mudanças de hábitos, pois dizia respeito a um processo associado à ocorrência de catástrofes ambientais, em face das quais o amadurecimento de estudos permitiu perceber como há várias inter-relações entre natureza, meio ambiente, sociedade e culturas. Portanto, existem também diferentes maneiras de desenvolver a Educação Ambiental, diferentes possibilidades de implementar uma educação que restabeleça a relação entre sociedade e natureza de forma cidadã, com a escolha dependendo da visão do educador e dos fins que se deseja alcançar com essa ação educativa.

Nessa perspectiva, a pragmática percebe o meio ambiente como uma fonte de recursos finitos. Logo, podemos dizer que seus objetivos fortalecem as práticas de desenvolvimento sustentável, com atividades que ressaltam a importância de economizar energia e água, evidenciando mudanças comportamentais e ainda alternativas tecnológicas, dentre outras.

A vertente crítica emerge em oposição às tendências conservadoras e pragmáticas – ambas consideradas como faces de uma mesma vertente conservadoras, devido a apresentarem semelhança nas finalidades de pensamento e por não proporem a realizar uma reflexão mais

abrangente e estruturante das diversas relações que ocorrem na sociedade, tal como descrevem Layrargues e Lima (2014, p. 11):

A vertente crítica, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente.

Desse modo, a vertente crítica se pauta de forma semelhante em correntes de educação críticas, que se fundamentam em estudos que pretendem realizar uma abordagem mais abrangente, alicerçada nos pensamentos de Marx sobre o materialismo histórico-dialético. Este analisa as estruturas que sustentam a sociedade e fortalecem o padrão hegemônico, que é excludente e opressor das minorias econômicas, as quais são diretamente impactadas pelos efeitos dos grandes empreendimentos no meio natural, que geram capital excedente e ampliam as desigualdades. Esse regime acaba sendo fortalecido por meio de práticas acríticas que não reconhecem os aparelhos ideológicos do Estado, consolidando, fortalecendo e reproduzindo as condições sociais já existentes.

Para aprimorar a compreensão a respeito das vertentes presentes no estudo de Layrargues e Lima (2014) e ajudar a entender a predominância de um viés conservador, que se subdivide em conservador e pragmático, faz-se necessário esmiuçar as condições e bases de implementação das ações no campo ambiental ou para a promoção do meio ambiente e desenvolvimento humano, que se consubstancia na proposta política estudada nessa pesquisa. Esse gesto demanda olhar par as ações conduzidas a partir de reflexões sobre as concepções filosóficas de homem e de mundo, pois norteiam a opção por uma prática em detrimento de outras possibilidades, como nos estudos a seguir, que contribuirão para subsidiar nossas análises.

Nesse sentido, é possível verificarmos que, a partir de alguns conceitos de políticas públicas, a Educação Ambiental é moldada por um aspecto de inovação do mercado e não necessariamente com uma preocupação em torno da mudança na vida das pessoas que são sujeitos concretos e com demandas urgentes.

As políticas públicas educacionais do governo municipal analisado para a implementação da RUEDS, no que se refere à promoção da garantia do desenvolvimento

humano, econômico e ambiental, foram balizadas em parte pela direção dada pelo governo federal e intensificada pelo teor neoliberal de inovação – com menos Estado e mais mercado. Foi uma vertente de inovação sem justificativa plausível do ponto de vista pedagógico, voltada muito mais para responder às demandas de números do mercado.

À época, as legislações aprovadas no governo Hélio Gueiros estavam em simetria com uma proposta mundial de produção e de inovação, sinalizando para mudança em relação às ações dos governos anteriores. Isso, porque a lógica de inovação não estava balizada em projetos municipais próprios a partir de estudos da realidade local. Antes, tratava-se de um movimento em que países em desenvolvimento, como o Brasil, apenas cumpriam orientações exógenas.

2 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA INOVAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO

As discussões em torno da categoria teórica de inovação educacional se fazem necessárias nesta pesquisa, na medida em que contribuem para dar subsídios epistemológicos para a compreensão de sentidos e significados que norteiam a pesquisadora, com condições objetivas e subjetivas para compreender o fenômeno estudado, a fim de desvelar o real sentido inovador da RUEDS.

Embora este movimento investigativo sobre inovação educacional esteja diretamente relacionado ao objeto de estudo em questão, não nos propomos aqui a esgotar seu sentido, até porque existe uma ampla rede de significados sobre este conceito (TAVARES, 2019, 2020). Para este momento, importa construir um referencial teórico e descrever a perspectiva de inovação e inovação educacional presente na sociedade.

A seção encontra-se dividida em duas partes. A primeira aborda as concepções de inovação, partindo da visão inicial sobre os conceitos, possíveis origens e definições empregadas por diversas pesquisas (TAVARES, 2020; MESSINA, 2001; GHANEM, 2012), bem como o frequente uso na sociedade e principalmente no âmbito educacional, com o possível fortalecimento ideológico de perspectivas que almejam consolidar o modelo hegemônico de sociedade capitalista.

Na subseção seguinte, apresentamos um panorama sobre os parâmetros filosóficos da inovação educacional, subsidiados nos estudos de Saviani (1995), e apresentando a imersão desse conceito no campo educacional.

2.1 Considerações teóricas sobre sentidos e contornos da inovação educacional

O termo inovação encontra-se presente em diversos setores da sociedade, com diferentes sentidos e significados, prioritariamente associado a algo positivo, novo ou que se opõe ao anterior. Em outras palavras, manifesta-se de distintas formas, geralmente sendo empregado no discurso de publicidades, vendas de produtos, apresentação de propostas, na intenção de qualificar e tornar positivamente aceitável um produto, um discurso e/ou uma prática apresentada apenas pela força da propaganda midiática de dar visibilidade a algo diferente.

Essa ideia de inovação advinda do mercado se intensifica com os processos de globalização, porque as distâncias são encurtadas e os empresários possuem estratégias para

propagar suas inovações ao maior número de pessoas possível, para fomentar o consumo e gerar cada vez mais lucratividade (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997).

Em relação à definição de inovação presente em dicionários (INOVAÇÃO, [202-]a; INOVAÇÃO, [202-]b), vemos que se refere ao sentido de “novidade” ou “ato ou efeito de inovar”. Já sobre o sentido etimológico da palavra, esta deriva do latim, *innovatio*, e significa “renovação alteração, inovação”. Essas definições remetem ao entendimento empregado correntemente na sociedade, porém, quando transpostos para a educação, coadunam-se a uma série de fatores inerentes a este campo de saber.

Segundo Saviani (2015, p. 288), o saber desenvolvido pela educação pertence, em linhas gerais, “ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem”. Já em outros âmbitos, como no caso empresarial, de vendas e produção de mercadorias, o destaque se concentra no produto e na sua utilidade, separando o ato de produzir daquele produto.

Nesse contexto, o autor apresenta os objetivos da educação, ao dizer que

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015, p. 287).

Ao descrever o objeto da educação, Saviani apresenta esses dois aspectos que serão importantes para nortear nossas análises em relação ao aspecto de inovação educacional desenvolvida ou pretendida pelo Governo Hélio Gueiros. Isso, porque essa categoria foi central no projeto de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável no município de Belém, em 1996, tornando-se algo que se manifesta na figura de seus gestores educacionais quando da implementação do Subsistema.

A inovação educacional presente nessa proposta se insere na intencionalidade mais adequada de atingir os fins educacionais. Todavia, os meios elegidos correspondem a visões de educação e, conseqüentemente, a concepções de humano e de sociedade que serão analisadas a partir dos registros das propostas, com atenção para os aspectos que se deseja constituir ou fortalecer por meio da referida estratégia política. Esse movimento é pertinente em razão de nenhuma política ser neutra, porque há sempre projetos educacionais em disputa que refletem no tipo de sociedade almejado (VALE, 2017).

Cabe ressaltar que, para além da escolha dos conteúdos que se considera necessário ensinar, a própria opção por um modo de operar já se sustenta nessa carga de conhecimentos históricos. Ora, na medida que selecionamos metodologias historicamente constituídas, acabamos por nos apropriar dos elementos culturais, reconhecendo dessa forma uma relação muito próxima, de certa dependência, entre elas – isso é, entre ciência historicamente construída e estratégias de ensino.

Em síntese, o objeto da educação se constitui em dois aspectos “identificação dos elementos culturais necessários a serem ensinados” e a “descoberta das formas mais adequadas”. O segundo aspecto se refere a questões práticas, corresponde à organização dos meios; sobre isso, Saviani (2015, p. 287) destaca quatro aspectos, “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos”, por meio dos quais a inovação educacional também vai se expressar.

Nessa esteira, faz-se necessário compreendemos o surgimento do conceito de inovação educacional a partir de vários estudos, tais como Tavares (2020), Silva (2021), Messina (2001), Nogaro e Battestin (2016) dentre outros. Estes apresentam a origem relacionada ao ambiente empresarial e/ou administrativo, tendo na área tecnológica sua principal marca, devido à necessidade de constante produção vivenciada nessa área, como bem ressaltam Nogaro e Battestin (2016, p. 360):

A área da produção tecnológica é uma das mais salientes quando se fala em inovação, uma vez que nela percebe-se com maior nitidez a necessidade da inovação para não perecer. Inovar é contrapor-se ao obsoleto, ao ultrapassado, ao desuso. As novas tecnologias eletrônicas e digitais simbolizam com grande propriedade e são o exemplo fiel para ilustrar o que a inovação representa para o mundo do mercado, nele inovar é permanecer vivo, não inovar é sucumbir.

Os autores também levantam o questionamento sobre os possíveis sentidos que essa área pode provocar na educação, pois sua natureza no mundo do mercado se reporta à constante necessidade de inovar, no sentido de se manter criando coisas diferentes para o consumo, e não propriamente para inovar a sociedade em transformações eficazes.

Nogaro e Battestin (2016) consideram 1920 e 1930 como o período de início da inovação educacional no Brasil, com as ideias da Escola Nova e o movimento dos pioneiros da educação, compreendendo que as marcas históricas da inovação decorrem da necessidade de mudança. Esse processo certamente também tem seu *locus* na educação, pois, de acordo com Cardoso (2001, p. 174), “a educação é uma das dimensões vitais da espécie humana, o fundamento da sua existência e a garantia da sua permanente adaptação ao meio, preparando o indivíduo para tarefas e papéis, que lhe são propostos e por formas de organização social cada vez mais complexas”.

Dessa forma, a educação é condição vital em decorrência de o ser humano não nascer com formas de assegurar sua própria subsistência, a qual é produzida e reproduzida historicamente pelos sujeitos sociais e pela instituição escolar, que congrega em seu meio, o papel de distinguir quais saberes são necessários para cada sociedade, levando em consideração a finalidade pretendida para cada sujeito.

Para as demarcações históricas, Ferreti (1995), Messina (2001) e Tavares (2020), dentre outros, buscam reconhecer o início da inovação na década de 1960 e 1970, embasando-se em aspectos sociais diferentes. Para Messina (2001) e Ferreti (1995), as mudanças ou transformações na educação decorrem de um processo social de mudanças aceleradas pela globalização e pela tecnologia. Já para Tavares (2020), o processo histórico e a movimentação intensa de experiências inovadoras no campo educacional podem promover de alguma forma reais estratégias de mudança na vida dos atingidos pela inovação. Voltando a Messina, esta destaca que:

Desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diversos da inovação (MESSINA, 2001, p. 226).

Esta autora apresenta dois momentos históricos para conceber as práticas de inovação educacional. A partir disso, é possível perceber que, no primeiro, apresenta um incentivo e uma possível imposição para a implementação, enquanto, no segundo momento, refere-se à década de 1990, com características mais diversas e independente. Cabe retomar como é neste período que se institui a estratégia para a educação que estamos investigando.

Os reflexos nesse movimento histórico e as transformações que dele decorrem se refletem nas compreensões de inovação e inovação educacional, a respeito das quais Messina (2001, p. 227) demarca “como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria”.

Nesse sentido, diversos autores apontam que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação, direcionando o entendimento para além de algo simplesmente novo, material, mas naquilo que ele pode produzir no contato com o ser humano – ou no desenvolvimento de uma prática educacional. Em sentido semelhante, Nogaro e Battestin chamam a atenção para uma necessária criticidade para distinguir o que de fato é inovador, ao destacar que:

Inovar não se trata de inventar, mas de recriar, revestir com uma ideia não pensada até então, surpreender. Porém, temos que estar atentos aos subterfúgios que encobrem verdades, engambelam ou mascaram velhas práticas com roupagens novas (2016, p. 360).

No contexto da inovação educacional, a invenção não se apresenta como o foco, tendo em vista que a “inovação vem descrita na literatura contemporânea como toda e qualquer forma de pensar, criar e de usar nossos conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos que levem a práticas ou comportamentos diferenciados” (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p. 361).

Outro aspecto conceitual de inovação educacional diz respeito ao entendimento de que “inovar significa introduzir mudanças no objeto visando produzir melhoria no mesmo”, conforme Ferretti (1995, p. 62). Ao conceituá-la dessa forma, o autor considera a mudança como uma alteração significativa, portanto, não diz respeito a qualquer mudança, como coloquialmente vem sendo difundido na sociedade; para isso, é preciso levar em consideração um problema definido e um plano de ação específico, que ressalta uma melhoria na modificação de estados.

Em acordo com essa modificação de estado apresentada por Ferretti, Saviani (1995, p. 24), compreende de forma mais radical que “inovar significa mudar as raízes, as bases, correspondendo a uma modificação estrutural”, ou seja, “Dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade”.

Uma distinção necessária se refere ao conceito de mudança e inovação, pois o aspecto inovador na educação está para além das mudanças, sobretudo tendo em vista o quanto “inovação e mudança não são categorias equivalentes, não só porque a aquela é um tipo de mudança intencional, sistemática e autogerada. Antes de mais nada, inovação e mudança são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento” (MESSINA, 2001, p. 232).

Há uma outra particularidade da inovação educacional, expressa em ações elaboradas e planejadas a partir de uma dada realidade, de modo a contribuir no processo de análise e distinção das demais ações que se definem como inovadora, na medida em que se faz uso de uma estratégia com potencial de inovação. Ferretti (1995) apresenta duas classificações a partir de práticas de ações transformadoras que são resultado de planejamento e de práticas que ocorrem por modismo,

Nas primeiras se incluem as experiências e pesquisas pedagógicas que surgem como uma alternativa de resposta a problemas e necessidades por um dado

sistema; as segundas são constituídas pela ação mais ou menos “cega” de procedimentos considerados inovadores, na maior parte dos casos para justificar o atributo “renovada” adicionado ao vocábulo educação, sem que, entretanto, se altere fundamentalmente o processo de ensino aprendizagem e/ou Seu produto (FERRETI, 1995, p. 65).

Um dos aspectos que será levado em consideração para o estudo da inovação educacional no município de Belém está relacionado ao segundo aspecto do objeto da educação, apresentado por Saviani (2015). Desse modo, a abordagem aqui compreende o fazer educacional perpassando por conteúdos, espaço, tempo e procedimentos propostos pelo governo municipal de Belém, com a implementação da RUEDS.

Ao avaliar as inovações pedagógicas, Ferreti (1995) elege aspectos que nomeia de inovações na organização curricular, inovações nos métodos e técnicas de ensino, inovações nos materiais e tecnologias educacionais, inovações na relação professor-aluno, inovações na atualização educacional, aspectos esses que se inserem no cotidiano das ações educacionais.

Na trajetória da construção desse conceito, Tavares (2020) evidencia a necessidade de relacionar o entendimento como parte do processo sócio-histórico. Em consonância com este pensamento, Silva (2020, p. 7) tece considerações associando essa compreensão à dependência sociopolítica e acadêmico-científica do sujeito. Assim:

O esforço teórico para se construir essa categoria de análise de maneira estável e consensual, esbarra nessa disputa constante pelo seu sentido e significado. É possível então dizer que a compreensão daquilo que se entende por inovação educacional, dependerá do referencial teórico tomado pelo pesquisador, assim como por sua posição política e ideológica.

Essa visada contribui para entendermos a consolidação da inovação enquanto categoria científica, ao relacionar a sua significação teórica à construção desse conceito, ainda que as diversas concepções e visões sobre essa temática dificultem a construção dessa categoria como científica.

Uma frequência nas pesquisas empreendidas sobre essa temática se direciona a disseminar experiências consideradas exitosas e/ou inovadoras, sem a necessária intencionalidade de esmiuçar suas complexidades (JESUS; AZEVEDO, 2020; MESSINA, 2001), suas determinantes e suas múltiplas dimensões e perspectivas. Isso contribui para fortalecer a fragilidade conceitual, além de propagar informações inconsistentes, empregadas geralmente como sinônimo de qualidade,

A elas acrescenta-se o fato de que a inovação foi assumida como fim em si mesma e como a solução” para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado

propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Além disso, a categoria inovação foi tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional. Daí a necessidade de integrar ambos os conceitos e de fazer uma reflexão mais geral que envolva a mudança na área (MESSINA, 2001, p. 226).

Porém, as diversas formas se referem a concepções filosóficas da própria educação, dos processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, das didáticas e práticas elegidas, justamente porque o conhecimento e ensino se desenvolvem no ato fundante do ensino-aprendizagem, diferenciando-se de demais áreas por representar e demarcar um trabalho imaterial que se produz no ato da sua criação.

Cabe destacar que esse processo se insere no contexto de concepções pessoais que movimentam os sujeitos educacionais e, posteriormente, direcionam-nos em suas ações a partir dessas concepções que historicamente se constituíram. Diante do exposto, sobressai-se a importância das compreensões filosóficas que serão abordadas a seguir, para constituir o cenário que emprega as múltiplas formas de se posicionar de forma inovadora ou não.

É importante analisar tais aspectos filosóficos em função de suas perspectivas de mundo e projetos de sociedade, que elucidam os rumos sociais muito além da aparência e dos discursos oficiais.

2.2 Princípios filosóficos da inovação educacional: novas formas, antigas questões

Os entendimentos a partir das concepções filosóficas da inovação da educação contribuem para um estudo mais consistente, uma vez que se pretende analisar a essência do conceito em si, apresentando bases mais sólidas. Para isso, utilizaremos o embasamento teórico de Saviani (1995), apresentando a imersão desse conceito no campo educacional.

Esse movimento teórico, conceitual e contextual será utilizado posteriormente para direcionar as observações e as análises sobre a RUEDS, a fim de compreender a proposta da Educação para o desenvolvimento sustentável empreendida para Belém. Tudo isso levando em conta a inovação educacional expressa na proposta de desenvolvimento humano presente nas fontes documentais e nos possíveis desdobramentos práticos diante das estratégias realizadas e/ou elegidas pela gestão educacional, com foco no que se pode investigar em seus registros históricos.

Antes de adentrarmos o conceito especificamente apresentado por Saviani, faz-se necessário compreender a importância da abordagem filosófica para estudar a inovação

educacional. Inicialmente destacamos que “a palavra filosofia, tem sua origem na Grécia. É composta por duas outras: *philo* e *sophia*. *Philo* deriva-se de *philia*, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. *Sophia* quer dizer sabedoria e dela vem a palavra *sophos*, sábio” (CHAUÍ, 2000, p. 19). Partindo desse sentido etimológico, pretendemos traçar uma discussão relacionando esses significados para empreender uma analogia atitudinal condizente com estes aspectos epistemológicos.

Nesse sentido, o entendimento a respeito da inovação educacional constitui-se de uma atitude filosófica de constante “decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (CHAUÍ, 2000, p. 9). Dessa forma, seríamos facilmente levados a afirmar preliminarmente algo que poderia não ter em seus fundamentos uma prática ou proposta de fato inovadora. Assim, destaca-se a importância de desconstruir, relacionar e reconstruir um conceito para que não sejamos facilmente pegos pelas armadilhas dos “pré-conceitos”, dos “pré-juízos”, aceitando com facilidade os discursos do senso comum como concepção científica e os empregando equivocadamente em nosso contexto. Com o conceito de inovação educacional, ocorre algo semelhante ao que acontece com o conceito de qualidade, que se apresenta na atualidade muito mais como um discurso do que uma proposta realmente inovadora.

Para Chauí (2000), a face negativa e a face positiva sobre o fenômeno a que se deseja estudar constituem atitudes filosóficas coerentes, da atitude crítica e do pensamento crítico. Dessa forma,

A Filosofia começa dizendo não às crenças e aos preconceitos do senso comum e, portanto, começa dizendo que não sabemos o que imaginávamos saber; por isso, o patrono da Filosofia, o grego Sócrates, afirmava que a primeira e fundamental verdade filosófica é dizer: “Sei que nada sei”. Para o discípulo de Sócrates, o filósofo grego Platão, a Filosofia começa com a admiração; já o discípulo de Platão, o filósofo Aristóteles, acreditava que a Filosofia começa com o espanto (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Dessa forma, a ideia é colocar-se em uma posição de dúvida diante dos fenômenos que emergem, empreendendo um questionamento ao que parece ser inovação educacional, para daí abstrair o seu real significado. De modo semelhante, Kosik (1976) apresenta o mundo da pseudoconcreticidade como um mundo de verdade e engano, de claro-escuro, no qual o fenômeno manifesta a essência e ao mesmo tempo a esconde, sendo necessário realizar não só um esforço, mais um *détour*, operando sobre o fenômeno outros olhares, analisando-o por outros ângulos até que se encontre a essência.

Dessa forma, posicionamo-nos diante das ações postas e propostas para a educação belenense, por meio da RUEDS, a fim de extrair a essência da intencionalidade inovadora pensada para a educação. Para isso, iremos observar os aspectos fenomênicos que é possível analisar nos registros produzidos durante esse período, além de alguns possíveis vestígios presentes na atualidade em função do propósito almejado pela gestão pública.

Segundo esse aspecto investigativo e analítico, Saviani (1995) tem muito a contribuir a partir de parâmetros filosóficos utilizados para sustentar o conceito de inovação, relacionando-o com definições filosóficas de compreensão de homem e de visão de mundo. Sobre essas concepções, o referido autor propõe quatro níveis, que são: concepção humanística tradicional; concepção humanística moderna; concepção analítica; e concepção dialética.

Iremos nos basear na concepção dialética detalhada pelo autor como uma ação de fato inovadora, capaz de provocar mudanças significativas, a qual se reflete nos processos concretos que se desenvolvem no ambiente escolar. Então pensaremos os aspectos ideológicos que envolvem a proposta apresentada por meio da criação da RUEDS.

Levando em consideração que a proposta inovadora traz em si características que a diferem das práticas não inovadoras, Saviani (1995, p. 20) contribui nessa distinção ao exemplificar que “inovador é o que se opõe ao tradicional”, além de propor uma mudança estrutural que possibilita modificar “as raízes, as bases”, dessa forma colocando a educação a serviço de “novas finalidades” que correspondem a não manutenção do poder hegemônico, visto que se trata de uma “concepção revolucionária”, que coloca a educação a serviço da “revolução social”, portanto, a serviço do desenvolvimento humano, econômico e ambiental.

Para isso, levaremos em conta a concepção dialética detalhada por Demerval Saviani, quando aborda os processos concretos que se desenvolvem no ambiente escolar, pensando também os aspectos ideológicos e subjetivos que envolvem as práticas educacionais. Essa ressalva se faz necessária para não incorrermos no risco de análises fragmentadas e deslocadas da realidade diante do caso é a capital paraense.

No entanto, teceremos um percurso pelas demais concepções elencadas por esse autor, a fim de exercer criticidade e obter condições objetivas e subjetivas para analisar e distinguir as bases constitutivas inerentes às ações executadas pela proposta de educação para Belém, no período de 1996, denominada de Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Isso se dará a partir da análise dos registros históricos produzidos durante este período, justamente em interface com as práticas inovadora pensadas e executadas para a educação.

Ressaltamos que o quadro analítico, a seguir, constitui-se de concepções filosóficas de educação, a partir de estudos de Saviani (1995), o qual se apropria das bases da Filosofia da Educação para entender o problema da inovação educacional. De acordo com o autor, essas correntes filosóficas fornecem subsídios que permitem investigar o problema e caracterizar aspectos correspondentes a práticas que podem ser consideradas inovadoras, na integralidade, parcialmente ou apenas em aspectos acidentais. Assim, elege para reflexão essas quatro concepções fundamentais:

Quadro 4 - Concepções de inovação educacional

Concepção	Educação	Método
“Humanista” tradicional	São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino	São mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
“Humanista” moderna	São mantidas as instituições e as finalidades do ensino	São substancialmente alterados.
Analítica	São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto a par das instituições	Convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para institucionais e/ou não-institucionalizadas.
Dialética	É alterada nas suas próprias finalidades	Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para atingir as novas finalidades.

Fonte: Elaborado a partir de Saviani (1995)

Essas concepções filosóficas de educação representam formas de interpretar o mundo e conceber a humanidade, condizendo com visões de homem e consequentemente representam diferentes formas de estar no mundo e nele intervir. Em razão disso, terão seus reflexos nas estratégias educacionais desenvolvidas ou propostas no ambiente institucional das escolas, ou nos programas e projetos desenvolvidos para este público.

O primeiro aspecto abordado pelo autor apresenta a concepção humanista tradicional, relacionada a uma visão essencialista de homem. Nessa concepção, o homem é encarado como contributo possuidor de essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana, caso no qual as mudanças são consideradas acidentais (SAVIANI, 1995).

Cabe salientar que esta concepção se consubstancia no Tomismo, o qual se define por sustentar:

que existe uma diferença de natureza entre os sentidos (cujo conhecimento depende de uma ação material exercida sobre os órgãos corporais e atingindo as coisas na sua existência real e singular, mas somente enquanto enigmaticamente manifestadas pelas diversas energias físicas que elas manifestam) e a inteligência (espiritual por essência e que atinge as coisas através de conceitos universais que ela abstrai da experiência sensível os traços constitutivos daquilo que as coisas são) (MARITAIN, 1968, p. 186).

Assim, essa concepção apresenta limitações proporcionadas por expandir suas potencialidades ao que a percepção sensível pode atingir, materializando-se predominantemente em uma visão essencialista, na qual o homem é encarado como construído por uma essência imutável. Nesse sentido, de acordo com Maritain (1968, p. 186), a educação se desenvolve fundamentalmente pelo ato de conhecer, com adesão pelo educador de forma consciente e/ou inconsciente, sem, no entanto, ocorrer de forma estruturada, sem a necessária criticidade, dizendo mesmo que “ordinariamente essa filosofia do conhecer na prática seja recebida já elaborada, e não criticamente examinada” (MARITAIN, 1968, p. 186).

Portanto, as propostas de inovação da educação vão de encontro à concepção humanista tradicional. Logo, emerge dessa afirmativa um critério para a definição de algo que pode ser concebido como inovador, ao considerar que “inovador é o que se opõe” ao tradicional (SAVIANI, 1995, p. 20).

Por sua vez, faz-se necessário também compreender que essas concepções filosóficas de educação se encontram nas bases das propostas de ensino tradicional, perpassando pelo aspecto de macrossistemas e microssistemas, ou seja, se materializam nas propostas de educação federal, estadual, municipal, institucional ou no interior das salas de aula.

No que se refere à concepção humanista moderna, a forma de compreender a visão humana e de mundo, segundo Saviani (1995), encontra-se centrada na existência e nas possíveis mudanças que decorrem pelas determinações da atualidade, isto é, a partir das experiências vivenciadas. Assim,

A concepção “humanista” moderna abrange correntes tais como o Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia. Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de se encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas “a priori” e definitivamente na essência. Ao contrário; aqui a existência precede a essência. Já não há uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência (SAVIANI, 1995, p. 20-21).

Com relação ao ensino, Saviani (1995, p. 20) destaca que este se centra no educador, no intelecto, no conhecimento, pois

Na visão tradicional dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto, e nesse princípio destaca-se os aspectos do conhecimento. Já no que se refere ao ensino da concepção moderna o “homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer” (SAVIANI, 1995, p. 20).

Em decorrência dessa compreensão, o ensino passa a centrar-se na criança e nos contextos da existência. No entanto:

Admite-se a existência de formas descontínuas na educação. E isto, em dois sentidos: num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas pré-definidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade (SAVIANI, 1995, p. 20).

Por essa visão moderna, os processos educativos se encontram diluídos na realidade existencial, carecendo de um planejamento estratégico que almeje uma mudança.

Já na concepção analítica, Saviani destaca que esta não apresenta de forma explícita a visão de homem e o “sistema filosófico” que pressupõe estar representando, diferenciando-se assim das concepções tradicional e moderna. As características ressaltadas pelo autor correspondem à análise informal, dizendo que:

A análise informal postula que o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto em que é utilizada. Entenda-se, porém, tratar-se do contexto linguístico e não do contexto sócio-econômico-político, ou, numa palavra, histórico. Partindo do princípio segundo o qual o significado de uma palavra é determinado pelo emprego, isto é, pelo uso que dela se faz, a análise informal julga não ser necessário ultrapassar o âmbito da linguagem corrente para se compreender o significado das palavras. De acordo com essa concepção, para se determinar o significado de “inovação” será necessário analisar o contexto (linguístico) em que ela é utilizada” (SAVIANI, 1995, p. 22-23).

Entretanto, para Silva (2021), quando a inovação educacional é abordada no âmbito acadêmico, compreende a necessária correlação de diversos fatores entre a análise desse conceito com as condições subjetivas do pesquisador e conseqüentemente dos referenciais teóricos a serem utilizados, de modo que apontar como

A trajetória de construção do sentido da ideia de inovação educacional no campo acadêmico apresenta conflitualidades e tensões que refletem o próprio

movimento de sua construção como categoria científica, a qual depende invariavelmente do ponto de vista sociopolítico e acadêmico-científico do sujeito cognoscente. O esforço teórico para se construir essa categoria de análise de maneira estável e consensual, esbarra nessa disputa constante pelo seu sentido e significado. É possível então dizer que a compreensão daquilo que se entende por inovação educacional, dependerá do referencial teórico tomado pelo pesquisador, assim como por sua posição política e ideológica (SILVA, 2021, p. 7-8).

Portanto, para este autor, a compreensão da inovação educacional perpassa pelos demais fatores inerentes ao campo social no qual o sujeito está inserido e pelo qual irá basear seus estudos, refletir e interpretar a realidade, considerando os diversos fatores que se fazem presente nesse meio, como aspectos, sociais, políticos e culturais.

A concepção dialética de filosofia de educação abordada por Saviani (1995) se difere das concepções humanistas, seja a tradicional ou a moderna, ao não abordar uma única corrente filosófica e concepção de homem e de mundo. Nesse ponto, correlaciona-se com a concepção analítica, porém, de forma mais abrangente, pois considera o homem na sua concretude, nas diversas interferências ocasionadas pelos meios, correspondendo a aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, dentre outros. Nesse sentido, interessa-lhe

[...] o homem concreto, isto é, o homem como “síntese de múltiplas determinações”, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais. Considera que a tarefa da Filosofia da Educação é explicitar os problemas educacionais. Entende, contudo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto (histórico) em que estão inseridos. Como a concepção “humanista” moderna admite que a realidade é dinâmica. Não erige, entretanto, o dinamismo em princípio metafísico, isto é, em uma força misteriosa, um “élan vital” que governa o processo objetivo de modo imperscrutável cabendo ao homem apenas admitir sua existência, sujeitar-se ao seu capricho, entrar no seu ritmo. Segundo a concepção dialética o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem. Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção “humanista” tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção “humanista” moderna). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si (SAVIANI, 1995, p. 22-23).

Dialogamos aqui com as reflexões de Saviani ao abordar o conceito de inovação no contexto acadêmico, que parcialmente se alinha às propositivas da concepção analítica quando não se limita a uma única concepção filosófica, porém, opera algum distanciamento ao limitar-se a análises linguísticas, sem levar em consideração os diversos espaços do qual esse conceito possa emergir, estabelecer relações e/ou interferir. Isso tudo, tendo em vista como as múltiplas relações que constituem o ser humano levam em consideração diversos fatores inerentes a uma

visão dialética da realidade e, por conseguinte, de uma prática educacional ou de uma proposta para a educação.

Em paralelo à caracterização das concepções de inovação de educação, podemos dizer que, quando se refere a primeira concepção, a humanista tradicional, esta tem a visão de homem centrada no essencialismo, sendo seu contraponto a visão da concepção dialética. Isso se torna mais evidente tendo em vista que a primeira não leva em consideração o contexto, enquanto a segunda leva em consideração os diversos contextos, inclusive provocando o encontro desses saberes para que se destaque o que for mais coerente com a necessidade da realidade.

De um ponto de vista filosófico, o essencialismo remete à crença na existência das coisas em si mesmas, não exigindo qualquer atenção ou relação com outras coisas. Portanto, uma posição essencialista distingue-se facilmente de uma posição dialética: a primeira pressupõe a reflexão de uma coisa em si mesma; a segunda privilegia a reflexão de uma coisa em relação com outras; a primeira confia que as qualidades de uma coisa revelam-se a si próprias; a segunda defende que as qualidades de uma coisa devem ser sempre discutidas em confronto com outras qualidades e com outras coisas, procurando-se sempre uma explicação lógica para que uma dada qualidade exista ou predomine.

Esses contrapontos e a compreensão daquilo a que se refere cada concepção filosófica contribuem na distinção das características que permeiam uma prática inovadora e, conseqüentemente, contribuem para distinguir uma prática inovadora daquela que se diz inovadora, mas somente sinaliza para mudança ou invenção que se expressa na inventividade ou novidade sem alterar estruturalmente as condições humanas.

Assim, destacamos que se faz necessário ultrapassar o discurso predominante na sociedade de dar ênfase rápida a como novo ou o diferente ao tradicional seria inovador, desmistificando e desvelando os possíveis discursos que predominam no meio educacional, sem que realmente haja algo inovador. Assim, interessa-nos construir bases para analisar a RUEDS, compreendendo em que aspectos podemos considerá-la inovadora ou apresentar os seus limites de inovação a partir da visão de suas (pro)postas para a educação e da sua forma de promover o desenvolvimento humano, econômico e social de seus educandos.

As próprias bases conceituais de inovação educacional (pro)postas na RUEDS são mais alinhadas à vertente do mercado e não aos aspectos de transformação humana, porque foram criadas instâncias para implantação dos projetos, mas pouco se observam aspectos pedagógicos que justifiquem a inovação.

3 ESTRATÉGIAS (PRO)POSTAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUBSISTEMA RUEDS

Nessa seção abordamos o objeto a ser analisado, apresentando a forma como o Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi materializado na realidade do município de Belém, descrevendo as estruturas física e ideológica que nortearam a visão dos seus fundadores nos locais que deram origem ao Subsistema.

Para realizar essa tarefa, o texto está organizado em duas subseções. No primeiro momento, apresentaremos a organização do Subsistema de forma geral e, no segundo, apresentaremos e caracterizaremos as Unidades de Educação que compõem essa estratégia municipal.

3.1 Proposta de educação para o desenvolvimento sustentável presente na RUEDS

Em Belém do Pará a educação foi permeada pelo discurso de desenvolvimento Sustentável, que se fez presente no planejamento estratégico realizado no campo político-administrativo no período compreendido entre 1993 e 1996 em decorrência do planejamento da gestão pública à época e porque em âmbito federal havia sido aprovada a reforma do aparelho do Estado que induzia um país mais moderno, dinâmico e dito inovador em suas práticas administrativas que implicaram diretamente na educação.

Nesse período a gestão pública municipal promoveu diversas ações voltada para a promoção do desenvolvimento humano por meio do tripé educação, meio ambiente e economia. A gestão pública daquela época apresentou questionamentos em diversas áreas sociais sobre a necessidade de relacionar a sustentabilidade com as questões econômicas advindas de um cenário internacional que o Brasil, país emergente, está inserido.

Nas décadas de 1980 e 1990, a partir Consenso de Washington de 1989 que reuniu economistas de várias partes do mundo para darem indicações de progresso aos países ao desenvolvimento como o Brasil tiveram relevância em todo o globo com suas propostas com destaque para a sustentabilidade e uma agenda global a ser implantada para preservar a natureza sem esquecer as questões ambientais. A Organização das Nações Unidas (ONU) teve forte influência na realidade nacional e desatacou o ano de 1990 como “[...] o Ano Internacional do Meio Ambiente” (DIAS, 2004, p. 48).

A preocupação com o meio ambiente tem relação com os aspectos econômicos, na medida em que esses recursos são reconhecidos como não renováveis e que se consolida a visão

utilitarista na relação humano versus natureza como deletéria para o processo econômico, porque sem manutenção das matérias prima naturais não há possibilidade de gerar produtos para consumo e, conseqüentemente, mais lucro dentro dos parâmetros do sistema capitalista.

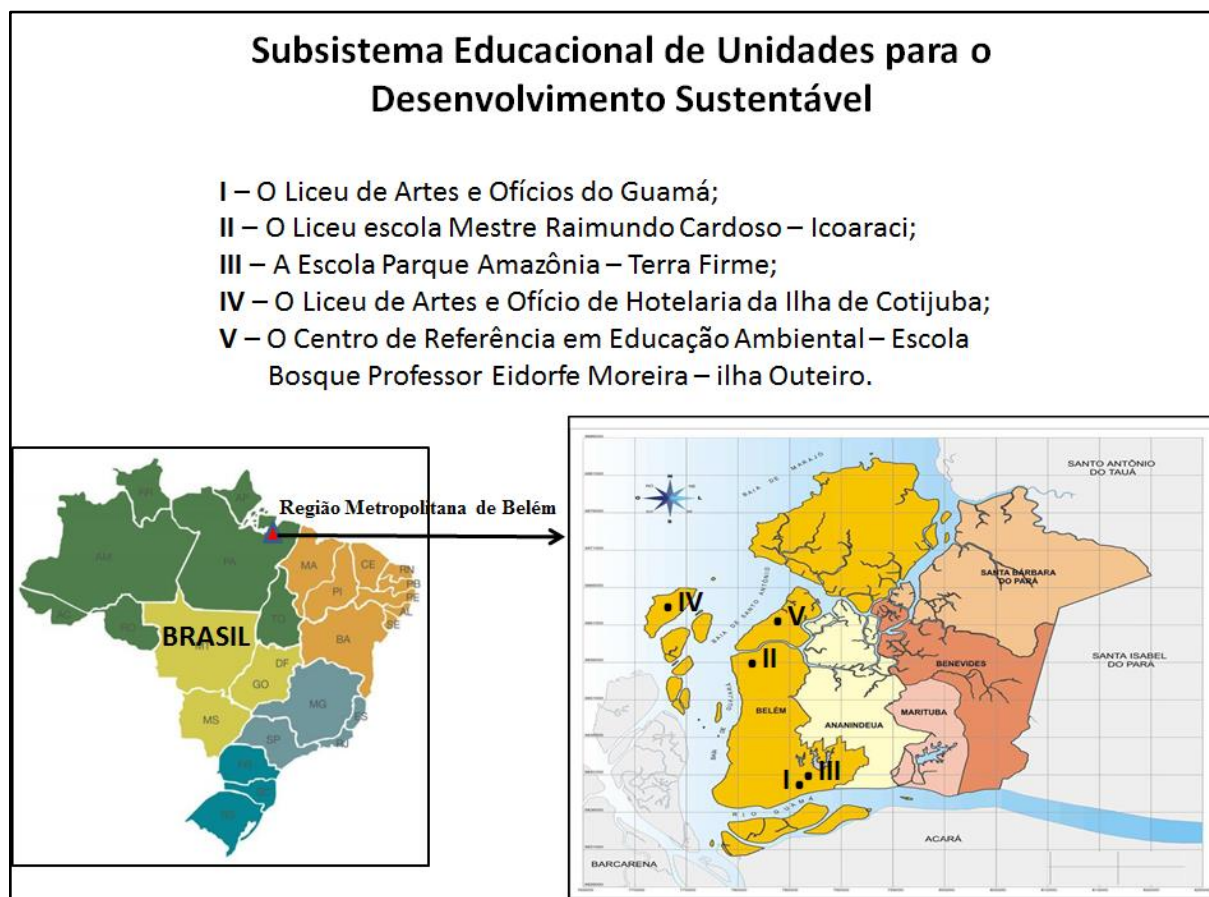
Nesse cenário destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em *Jontien*, Tailândia, em 1990 e no ano seguinte a publicação do documento intitulado “Uma Estratégia para o Futuro da Vida-Cuidando do Planeta Terra”, o que revela que a década em âmbito internacional estava inserida num debate ambiental. Houve também a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável (UNCED) ou Rio 92, e a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, em 1993 (GUEDES, 2007).

Todo esse movimento implicou na organização municipal de Belém que tendenciou ações de educação ambiental em diversos aspectos e as escolas passaram a ser cenários de implantação da lógica vigente tida como inovadora porque o desenvolvimento sustentável era a grande tendência. Vale ressaltar que a noção de desenvolvimento sustentável aqui apresentado é “[...] aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades” (SILVA, 2003, p. 8).

Esse movimento internacional de preocupação dos chefes de Estado com o meio ambiente decorre dos impactos da área na economia que já afetavam, vários países em todo o mundo e por isso as ações estatais deveriam ser revistas para o cumprimento dessa agenda comum, o que incluiu a educação alinhada diretamente a princípios ambientais que superassem o modelo tradicional e pragmático com a inovação educacional adequada a uma visão dialética para se obter um futuro mais próspero a todos como no caso de Belém.

Nesse município foi instituído Subsistema Educacional para o Desenvolvimento Sustentável por meio do Decreto N. 29.205, de 13 de setembro de 1996 que consolidou tal sistema por meios das seguintes unidades: I – O Liceu de Artes e Ofícios do Guamá; II – O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso; III – A Escola Parque Amazônia – Terra Firme; IV – O Liceu de Artes e Ofício de Hotelaria da Ilha de Cotijuba; e, V – O Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

Figura 1 - Localização das Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável no Município de Belém, Pará, Amazônia, Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos da Prefeitura de Belém (BELÉM, 1996a, 1996b).

Na figura 1, verificamos que Belém representado na cor amarela e do total de cinco Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável (UEDS), criadas pelo poder executivo local, três delas estão na parte continental e duas na região das ilhas e todas as UEDS foram reinauguradas em 1996, último ano da gestão de Hélio Gueiros.

A Unidade Educacional nominada Liceu de Artes e Ofício de Hotelaria da Ilha de Cotijuba nunca foi efetivado, expresso apenas nas intenções do governo municipal como destacado no livro 3 dos Cadernos Caminhos da Educação, tal como no Decreto N°. 29.205 (BELÉM, 1996a) que criou o Subsistema Educacional de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável.

Destacamos ainda que no Caderno nº 7, a própria Secretária de Educação da época, Teresinha Gueiros, observa que este Liceu ficaria só no papel, ao destacar que:

Liceu-Escola de Artes e Ofícios, na ilha de Cotijuba, cujo projeto provavelmente esta administração vai conseguir apenas esboçar. Será voltado para Educação Ambiental e Turismo, oferecendo profissionalização em administração e serviços de hotelaria de pequenas pousadas, adequadas ao

turismo ecológico; técnicas agrícolas, marcenaria naval e pesca artesanal, visando a atender as respectivas categorias de trabalhadores da ilha (BELÉM, 1996c, p. 14).

Havia uma relação direta com a questão da empregabilidade e de como as pessoas que passassem pelo espaço poderiam ter o máximo de cursos para conseguir trabalhar, no entanto,

[...] Esse Liceu de Artes e Ofícios de Hotelaria da Ilha de Cotijuba não deslanchou, ficou no sonho. Era uma ideia muito interessante àquela altura. Fruto da criatividade da Laís Aderne, já falecida, a quem devo o Liceu Escola do Paracuri, em Icoaraci. Faltaram-nos tempo, braços, pernas e cabeças pra somar. Recursos financeiros também. Tempo exíguo, quatro anos de governo, sem possibilidade de reeleição (informação verbal, ex-secretária do governo)⁴.

Segundo informações do governo municipal de 1995 o Liceu de Artes e Ofícios Ruy Meira do Guamá, criado em 1996, também carece de maiores informações porque possuía como objetivo promover a profissionalização de trabalhadores autônomos no sentido de gerar maior empregabilidade. Um dos seus mentores foi o professor Pedro Demo, considerado um idealizador de algumas unidades educacionais que fora contratado pela prefeitura de Belém em 1995 como consultor educacional no governo Hélio Gueiros destacou:

O sonho é a chance de dar ao pobre uma verdadeira chance. Dentro de um capitalismo estrangulador, que confundi concorrência e competência com selvageria, por conta do mercado excludente, é fundamental mostrar que, se há chance, precisa ser criada e sempre reconstruída [...] o pobre já é um artista, quando sobrevive com salário mínimo. Será melhor artista, quando puder descobrir que tem a competência para, sabendo pensar, saber fazer seu caminho de emancipação, inserindo-se adequadamente na cidadania e no mercado (BELÉM, 1996a, p. 80-81).

Diante dessa conjuntura, pretendia promover a inserção da classe trabalhadora no mercado de trabalho por meio de uma formação polivalente com base na ideia do “*factótum*”: no lado masculino, um profissional que, por exemplo, teria condições de desenvolver diversos serviços sem que para isso fosse necessário contratar outros profissionais, ou seja, em um único profissional que “pudesse consertar vários itens com qualidade garantida na necessidade do cliente e podemos dizer que esta perspectiva formativa estava em consonância com um contexto inicial das ideias neoliberais da polivalência produtiva, assim sendo uma formação centrada na

⁴ Informação concedida pela Secretaria de Educação do governo Hélio Gueiros no período de 1993-1996, em 12 de novembro de 2020. Entrevistador: José Bittencourt da Silva, 2020. Arquivo pessoal. WhatsApp. [21h27min. 12.11.2020].

noção de múltiplas competências e habilidades, num alinhamento com as vertentes neoliberais em âmbito mundial de produtivismo, competição e preparação do indivíduo para as instabilidades do mercado de trabalho.

A ideia do Desenvolvimento Humano é mais exequível aos indivíduos e não exclusivamente à sociedade e, neste sentido, já não se trata da ênfase no desenvolvimento econômico em geral, mas no desenvolvimento dos indivíduos em que cada um se reconhece como portador de um desenvolvimento, como propriedade intrínseca do indivíduo. [...]. O foco das políticas sociais deve ser o ser humano como recurso mais importante, pois se trata de sujeito que deseja e consome, portanto, suscetível de ingressar no mercado (LIBÂNEO, 2012, p. 220).

O desenvolvimento humano estava pautado num investimento na educação de pessoas de camada populares com baixo poder aquisitivo, para que essa tivesse condições de sujeitar aos meandros do ambiente de trabalho que estava inserido. Investir na educação do homem seria uma espécie de negócio por parte do poder público com os dizeres empreendedores de trabalho do neoliberalismo (VALE, 2022).

Com a criação das UEDS a prefeitura de Belém passou a administrar, de fato, duas redes de ensino que passaram a desenvolver, relativamente, formas e estratégias de promoção da educação ambiental, como se destaca nos documentos fundacionais,

Art. 7º A Educação Ambiental é considerada prioridade relevante do Sistema Próprio de educação e tem na Escola Bosque de Outeiro sua referência ecológica e técnica, merecendo particular atenção o complexo das Ilhas.

§ 1º A Escola Bosque de Outeiro é uma entidade escolar que congrega educação infantil, 1º e 2º graus, persegue auto-sustentação relativa através de atividades profissionalizantes implantadas com sentido ecológico, cultural e regional, destacando-se pela ambiência favorável e oferta pedagógica atualizada e qualitativa.

§ 2º Como referência ambiental do Sistema Próprio de educação do Município, a Escola Bosque, com o apoio da Secretaria Municipal de educação e do Instituto dos educadores de Belém (ISEBE) deverá garantir, além da educação ambiental sempre renovada, material didático específico e original disponível para todas as escolas (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 1994, Série Planejamento, n. 2).

A conjuntura dos anos de 1990 em Belém passou por algumas transformações quanto a noção de educação ambiental proposta pelo sistema público da época com tentativas de inovação educacional previstas nos documentos internacionais, o que revela uma suposta vertente de deixar marca na história quanto a atuação pública dentro dos limites políticos-ideológicos do grupo dominante supostamente inovadora, mas que não é na sua essência (SAVIANI, 2008).

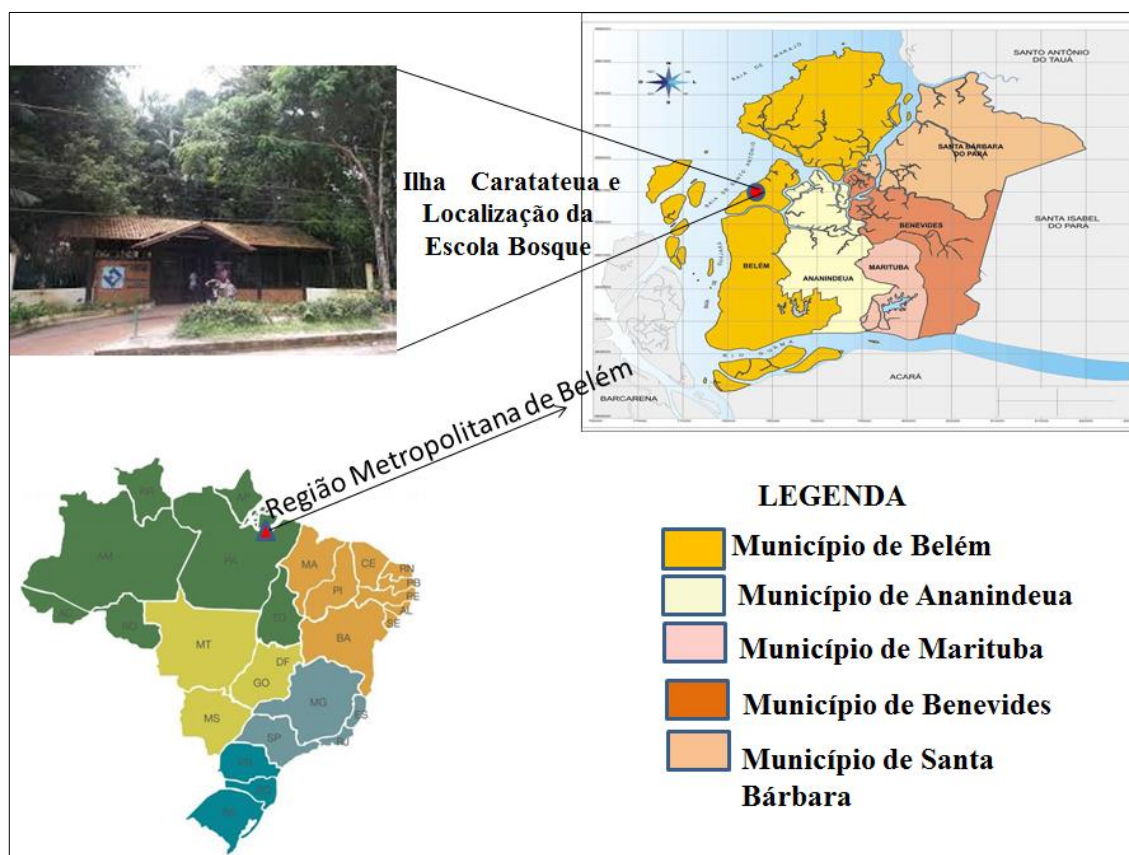
Cabe ressaltar, que atualmente o que se tem concretamente sobre as UEDS são as seguintes unidades educacionais: Escola Bosque, o Liceu do Paracuri e a Escola Parque Amazônia da Terra Firme. As demais ou não existem mais ou ficaram apenas no papel e na letra da lei. Em seguimento abordaremos sobre as unidades educacionais possíveis de observar, juntamente com exposições estruturais, mediações e aspectos conjunturais relevantes para a compreensão da inovação educacional projetadas/almejada nessas RUEDs.

3.2 As unidades educacionais para o desenvolvimento sustentável que compõem a RUEDS

Ao longo dos anos o desenvolvimento sustentável das décadas de 1980 e 1990 na realidade Belém esteve alinhado a uma perspectiva de inovação, vinculado em apenas criar algo novo para repaginar o que já está criado, ou seja, revitalizar com o discurso da promoção humana, por meio da criação de unidades educacionais para as comunidades afastadas do centro da cidade. Assim com o discurso de amenizar esses problemas, ou se apresentando como o governo à fornecer outros “caminhos”, coloca em destaque a educação, bem como o processo de escolarização da sociedade, porém, esta dissociada do contexto social e econômico dos educandos, os colocando a serviço dos interesses neoliberais de consumo, produção e utilização do bem natural.

Nesse viés a Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira foi criada pela Lei Municipal nº. 7.747 de 2 de Janeiro de 1995 (BELÉM, 1996a), com localização na Av. Nossa Senhora da Conceição, s/n, Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT). (BELÉM, 1994), a seguir detalhes da unidade:

Figura 2 - Localização da Escola Bosque na Ilha Caratateua

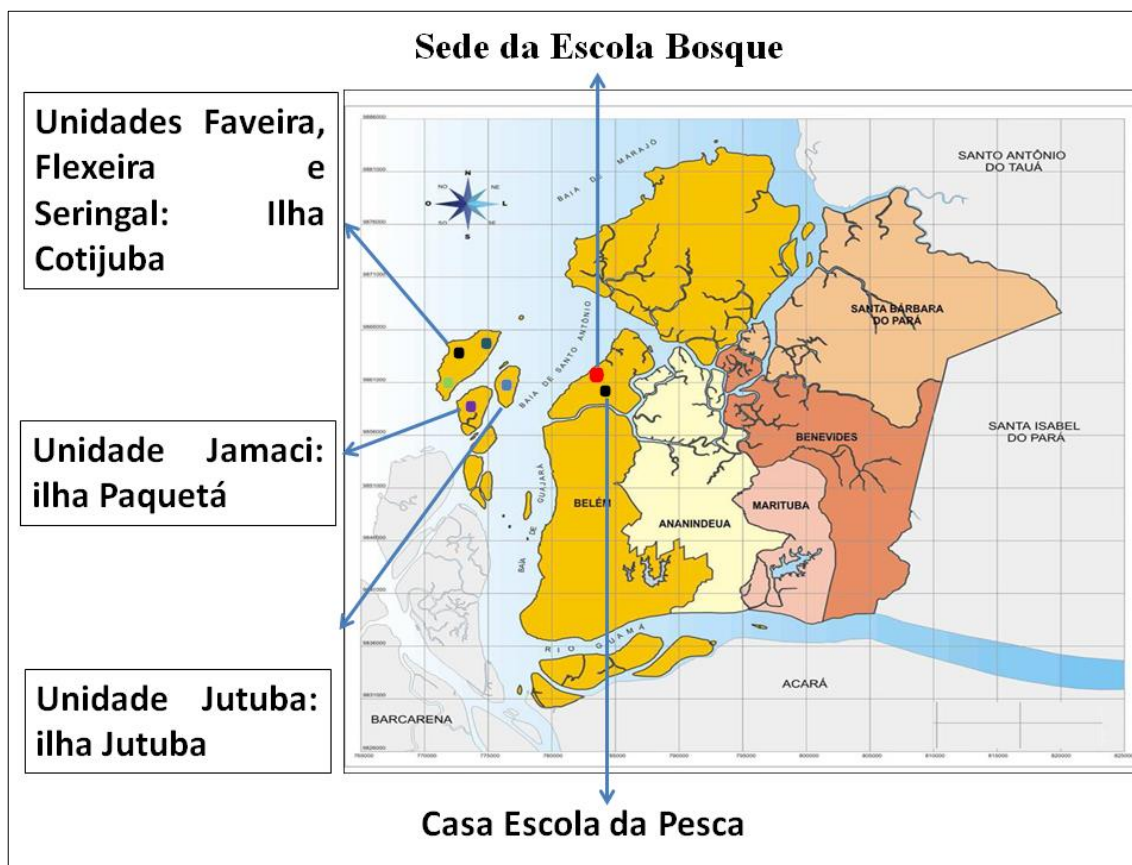


Fonte: Construído com base em Belém (2013)

A Escola Bosque, como é conhecida localmente, não possui fins lucrativos e apresenta em seu regimento um estatuto próprio e constitui-se como uma Fundação (FUNBOSQUE), com personalidade jurídica de direito público com ingresso via concurso público e alguns contratos temporários sendo uma unidade de destaque até os dias atuais em Belém pela qualidade do ensino, pelos cursos técnicos ofertados aos alunos e pela remuneração e valorização profissional diferenciada.

Na figura 3, temos a localização a seguir pode-se observar a representação dos locais onde estão as unidades educacionais para o desenvolvimento sustentável vinculada a Escola Bosque: Casa Escola da Pesca na Ilha do Outeiro, Faveira, Flexeira e Seringal na Ilha de Cotijuba, Jamaci na ilha de Paquetá e a UP Jutuba na ilha de mesmo nome, Jutuba.

Figura 3: Localização das Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável no Município de Belém, Pará, Amazônia, Brasil



Fonte: Construído com base em Belém (2013)

A localidade onde está a sede da Escola na ilha de Caratateua ocupa todo um quarteirão em uma área extensa que compreende 120.000 metros quadrados em mata secundária em que foram construídos os espaços escolares preservando boa parte da mata, que se encontra com levantamentos topográficos e zoobotânicos realizados (BELÉM, 1994c, Série Planejamento, n. 2). “O terreno foi uma conquista dos moradores e repassado para a Prefeitura de Belém” (DEMO, 1996, p. 25).

Figura 3 - Vista Panorâmica da localização da Escola Bosque

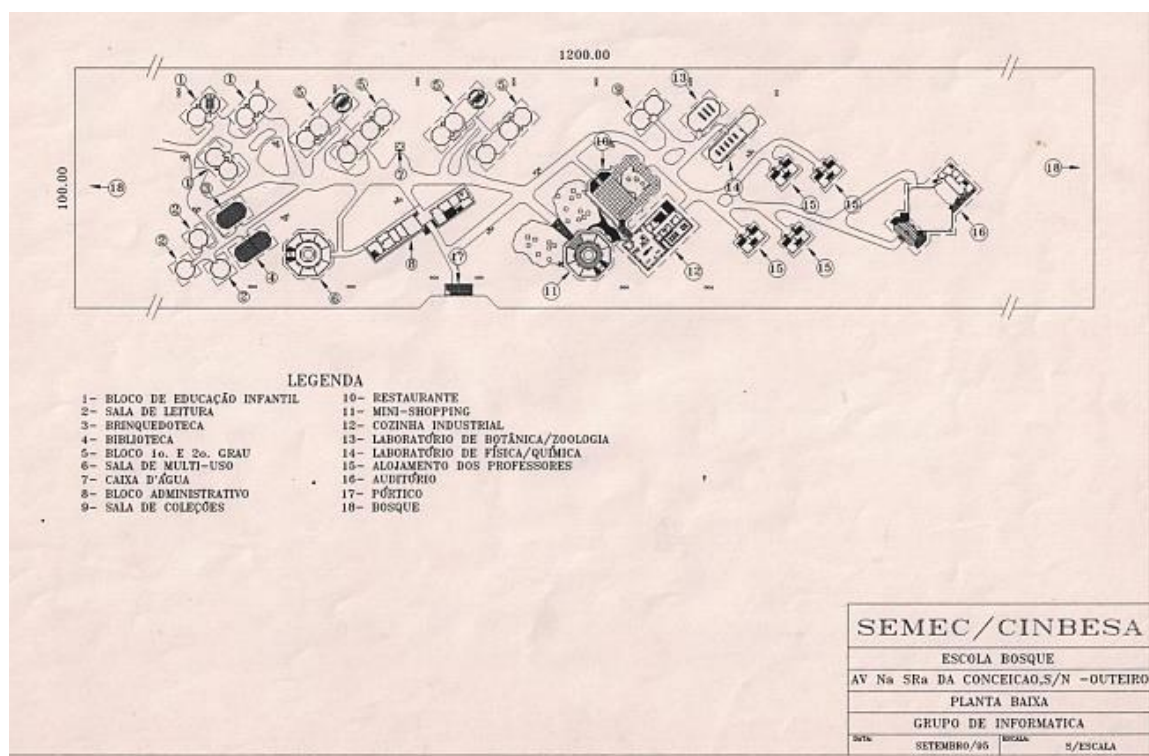


Fonte: Google Earth ([2022], on-line).

Nessa vertente a inovação de manutenção da área natural com finalidade de produção dos alunos está coadunada com a perspectiva de inovação dialética proposta por Saviani (1995) em que se utilizam os meios mais variados e disponíveis considerados essenciais e eficazes para atingir as novas finalidades que no caso da Funbosque tal movimento dialético foi percebido na geografia local.

Como se destaca na extensa área verde e no modelo arquitetônico traçado para o ambiente, no qual ressaltamos as salas, composto em formato hexagonal, possível de ser observado na planta baixa da Unidade Educacional, demandando a ideia da supressão de um modelo educacional que colocava o professor no centro e os alunos enfileirados, na possibilidade de favorecer a relação mútua entre professor e aluno a partir de uma composição possivelmente circular.

Figura 5 - Planta Baixa da Escola Bosque



Fonte: Belém (1996c).

As salas de aulas tradicionais foram substituídas por essas novas características arquitetônicas que multiplicam as possibilidades e estratégias didáticas de diversificar a prática educacional, principalmente no que consiste uma educação voltada para a educação ambiental/ desenvolvimento sustentável.

Figura 4 e 5 - Sala de aula e espaços formativos na Escola Bosque



Fonte: Pará Web News (2022, on-line) e Belém ([2021], on-line).

As áreas dispostas na Escola Bosque encontravam-se envolta dos ideais de um discurso de desenvolvimento sustentável que permeava a década de 1990, período de fundação da escola.

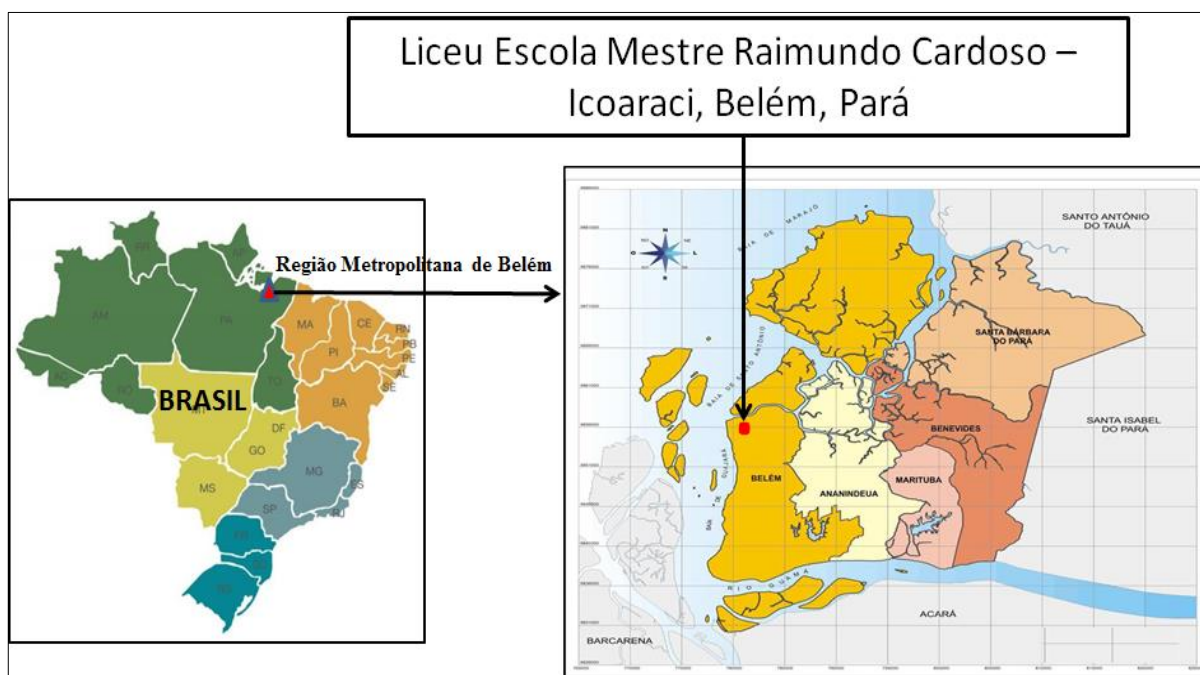
Os objetivos educacionais ressaltavam um objetivo fundacional de desenvolver as Educação Ambiental na rede municipal de Belém. Em que a própria escola serviria como referência para o desenvolvimento da temática e de saberes inerentes ao debate em destaque de educação ambiental, os registros documentais produzidos no período colocam em destaque a responsabilidade desta unidade escolar em promover o desenvolvimento sustentável, ao:

Implantar a educação ambiental na rede de ensino municipal de Belém, integrada a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, tendo a Escola Bosque como polo irradiador para uma nova consciência ambiental e para novas formas de intervenção equilibrando o homem ao seu meio ambiente na construção de um processo de desenvolvimento sustentável (BELÉM, 1994c).

Estrategicamente, pretendia-se a formação de um novo sujeito, a partir da necessidade de que essas práticas rompessem com as antigas práticas da pedagogia tradicional. De acordo com Reis (2009), a proposta inicial da Escola Bosque era utilizar metodologicamente com a pedagogia de projetos, partindo da problematização da realidade a partir das ideias piagetianas construtivistas, procurando implementar um percurso formativo a partir dos interesses dos próprios alunos. A estratégia empreendida condizia com as práticas de aprender a aprender vinculada ao movimento escolanovista que obteve críticas de Saviani (1999) não considerando como uma atuação pedagógica capaz de gerar mudanças significativas na sociedade, inerente a uma proposta que pretendia provocar uma mudança ao empreender uma educação inovadora.

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso está localizado no Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), outra unidade educacional decorrente do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, possui sua localização em uma área continental do município de Belém, cerca de 20 Km do centro da cidade. Na qual, sua inauguração oficial ocorreu em 31 de dezembro de 1996, no entanto a unidade escolar já funcionava desde o início do ano letivo, ou seja, desde o mês de março do ano corrente, com atendimento de ensino formal para um quantitativo significativo de alunos, condizendo comum total de 1.074 discentes pertencentes a educação básica, indo dos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e adultos (BELÉM, 1997). A seguir tem-se uma mapa, no qual podemos nos situar da área disposta para essa unidade:

Figura 6 - Mapa com a localização do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos da Prefeitura de Belém (BELÉM, 1996a, 1996b).

As Unidades Educacionais, pertencentes ao Subsistema de Educação, instituído em 1996, possuem um aspecto grandioso, como podemos observar na vista panorâmica da Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso (Figura 9), que conta com uma estrutura física extensa, expandida em um quarteirão, correspondendo a uma área extensa. Encontra-se situada no bairro da Ponta Grossa, em encontro com o bairro do Paracuri; por esse motivo, algumas vezes é classificada como pertencente ao bairro Paracuri, próximo aos rios Livramento e Paracuri.

Figura 7 - Vista Panorâmica da localização da Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Silva (2020).

O documento produzido pela gestão nos ajuda a compreender que a eleição da nomenclatura escolhido como Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso retrata dois significados dados pelos idealizadores do Subsistema de educação pensado para a rede municipal, que no primeiro caso se refere à ideia de liceu escola, ou seja, uma unidade pedagógica pública que tinha como um dos principais objetivos promover uma formação voltada para a qualificação profissional dos educandos, mas associada à educação escolar propedêutica. Na segunda intencionalidade compreende o reconhecimento de um ceramista, local, Raimundo Cardoso a partir de uma homenagem a este artesão paraense que se destacou pela qualidade no seu trabalho expresso em suas produções de barro-argila, produzidos na área do bairro Paracuri, em Icoaraci, localidade na qual se situa a escola.

Essas características pensadas para esta unidade escolar, ao retratar as características locais, estão direcionadas a professora Laís Fontoura Aderne, considerada arte-educadora mineira que fora contratada pela Gestão municipal de Belém para realizar consultoria no campo educacional do município, principalmente ao que se refere as intencionalidades para o bairro do Paracuri. Dessa forma ressalta-se que a ideia inicial esteve direcionada ao ensino escolar com a inserção das características adjacentes a escola, contemplando assim a produção ceramista das olarias, a partir da prática de projetos e da oferta de oficinas realizadas pelo Núcleo de Artes criado na própria unidade escolar, inclusive obtendo parceria com os ceramistas da região, além de possibilitar que a comunidade local utilizasse o espaço escolar, principalmente o forno para suas próprias produções, nesse movimento de trocas, entrelaçando esses conhecimentos ao currículo formal da escola, desde a educação infantil aos anos finais da educação básica.

Figura 8 - Fotografia da fachada do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em Icoaraci



Fonte: Silva (2020).

As unidades escolares pertencentes ao Subsistema educacional, foram projetadas para serem estruturas escolares grandiosas, superando os padrões das escolas municipais da época. Dessa forma, o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso apresenta uma extensa estrutura física contando com boa parte da área que compreende a escola construída, em diversos espaços educacionais e de convivência dos educandos, destoando da realidade do seu entorno marcadamente precarizado. Sobre esses espaços físicos, tem-se, um amplo refeitório, blocos de sala de aula, museu de cerâmica, galeria de artes, salas para oficinas relacionadas a produção ceramista, biblioteca, salas de informática, videoteca, sala de recursos multifuncionais, salas de informática, dentre muitos outros espaços etc.

Figura 9 - Fotografia do Núcleo de Oficinas do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Silva (2020).

As aproximações com a unidade escolar, evidenciam que os objetivos fundacionais idealizados pela professora Aderne, que se voltava para contemplar a realidade local da escola, ligados a valorar a produção ceramista, diante da formação da classe trabalhadora proveniente de produtores ou sujeitos ligados à prática artesanal com argila na produção de cerâmicas e artefatos marajoaras pela comunidade local, sofreram significativas mudanças que pretendiam ser resgatadas pela colocação da ex-gestora da unidade (2010-2017), ao afirmar:

[...] todas aquelas oficinas, aquele maquinário, todo aquele aparato tecnológico que havia lá, para dar esse suporte havia se transformado num mero "tapa buraco", das lacunas que a educação formal tinha no Liceu, o núcleo de artes ao invés de reger todo o pensamento, todo o trabalho, ser a mola mestra do pensamento daquela escola, das ações do projeto daquela escola tinha se tornado um apêndice. (SILVA, 2020).

Assim durante o período de 2005 a 2012, ocorreram estratégias de retomada dos ideais formulados no projeto originário do Liceu, provocados pelo retorno da professora Terezinha Gueiros a função de secretária de educação da gestora responsável pela instituição das UEDS em meados da década de 1990 (LIMA, 2021). Diante dessa realidade, os ideários que nortearam as práticas fundacionais foram retomadas, de acordo com a gestora, a partir de um estudo do projeto político pedagógico e de posse do conhecimento da proposta inicial foram empreendidas ações que proporcionasse visibilidade as práticas pedagógicas permeadas dos ofícios dos ceramistas, incluindo a realização de oficinas que tiveram destaque na imprensa, ocorreu ainda a construção de um ginásio poliesportivo.

Mesmo esta unidade considerando a realidade local, e trazendo para o interior escolar o destaque e a valorização da caracteriza do ofício dos ceramistas, sua proposta não pode ser considerada participativa, pois elas foram pensadas, projetadas e implementada pela gestão municipal da época, contando inclusive com contratação de consultores, como nessa unidade específica a professora Lais Aderne dada as suas experiencias com a realização de projetos desenvolvidos em comunidades.

Diante do relato da gestora, percebe-se que o processo de vivificação e manutenção das UEDS esteve sempre ligado aos ditames dos grupos no poder municipal. Portanto, a manutenção e permanência das UEDS tendem a depender dos grupos políticos. Nesse sentido, a Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso passou por um processo de restauração e posteriormente por um período de destituição dos seus ideais, em sua história recente, no qual foi transformado em Escola Cívico-Militar (ECIM), a partir da adesão da Prefeitura Municipal ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e passou a ser denominado de Escola Municipal Cívico-Militar Liceu Mestre Raimundo Cardoso, uma proposta que destoa do ideário ao qual foi projetado, tendendo inclusive a se apresentar com objetivos opostos ao, ou seja, um espaço educacional de valorização local voltado para a formação profissional no âmbito da produção ceramista.

Essa adesão ao programa PECIM, faz emergir vários questionamentos relacionados as motivações e interesses da Prefeitura Municipal de Belém, em aderir a este programa, que tem entre seus objetivos disciplinar e moldar sujeitos para submissão do sistema vigente, retirando de sua formação a possibilidade de contestação, atendendo aos interesses das classes

dominantes (VEIGA, 2020), não condizendo com a formação para as práticas sociais e promoção das características regionais.

Esse movimento de implantação de escolas militares, encontra-se em concordância com as reformas educacionais provindas do alinhamento com as políticas neoliberais, presentes no Brasil desde a década de 1990, e a aliança com o neoconservadorismo (MARTINS, 2019), que se fortaleceu na atual conjuntura política empreendida pelo governo federal estabeleceu-se um campo favorável para o fortalecimento da militarização das escolas públicas.

Nesse direcionamento a partir da adesão e implementação do PECIM, a escola passou a contar com a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica aos moldes dos adotados pelos Colégios Militares (BRASIL, 2019a), de acordo com os direcionamentos dos dispositivos jurídicos que orientam a referida política educacional. Dessa forma, um conjunto de normas, passam a direcionar práticas e regras que norteiam as práticas pedagógicas do modelo militar, condicionando sujeitos a rígidos regulamentos que vão de encontro com os princípios e ideários da gestão democrática e de pluralismo de ideias constitucionalmente estabelecidos (MENDONÇA, 2020). Não obstante, segregam os estudantes da constituição de um olhar plural para a realidade que os permeiam e da sociedade que integram. Estes temos condizem com um retrocesso na perspectiva da constituição de uma inovação educacional.

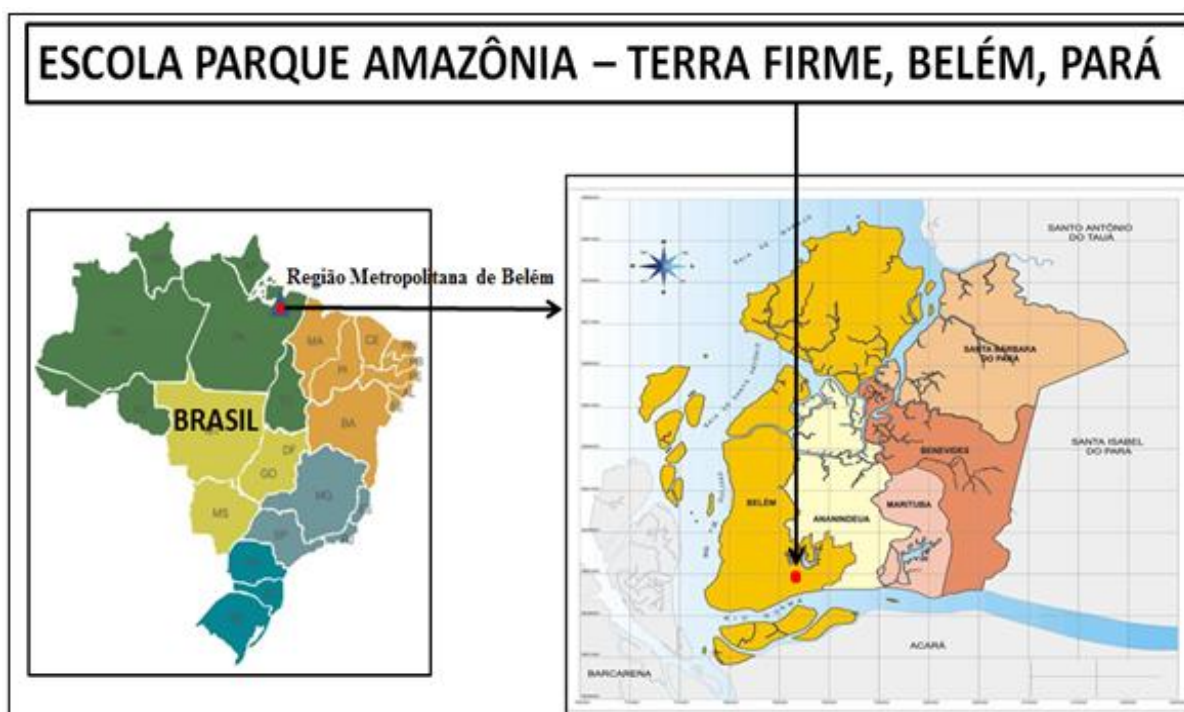
O movimento histórico pelo qual passa essa instituição, evidencia a instabilidade da manutenção das instituições públicas e a fragilidade na garantia dos espaços educativos, exemplificado nas diversas reformulações pela qual a escola passou, em que a comunidade do entorno esteve a margem das definições que tendem a atender o interesse das vontades políticas e pelo pensamento de que agora “o problema será resolvido” (SAVIANI, 2008, p. 11). No mais, os sujeitos que fazem parte dessa realidade educacional, foram surpreendidos pela portaria que realizou a mudança no cadastro da escola, passando a se tornar uma ECIM. Além dos requisitos que constam na Portaria N° 2.015/2019 (BRASIL, 2019b) não foram atendidos para que uma unidade educacional integre ao PECIM, como: ter baixo rendimento no IDEB, fato que não é a situação do Liceu, como também o interesse da comunidade escolar, por meio de uma consulta pública. Deixando evidente que esta mudança se encontra direcionada a interesses particulares, vinculados a prováveis interesses políticos.

Nessa Unidade Pedagógica a vertente de inovação educacional se manifesta na área estrutural destinada a formação dos alunos, contemplando espaços de (re)produção do ofício local, valorização da cultura e identidade regional, tendo em suas principais características a formação educacional e profissional de artesãos de cerâmicas, correspondendo a concepção Analítica da Educação destacada por Saviani (1995) em que se produzem meios ambientes

readaptados com o nítido objetivo de formar para o mercado de trabalho, direcionada a manutenção do ofício local.

A Escola Parque Amazônia da Terra Firme, que se encontra localizada no bairro Montese, na rua Vinte e Sete de Setembro, número 196. Unidade educativas que compõem o Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Foi formalmente instituída em 1996 pelo Decreto N° 29.205, sua efetivação provém de manifestações populares, que integravam uma ocupação na área, que almejavam a garantia de moradias e de educação para os seus. no núcleo urbano de Belém, na primeira metade da década de 1990.

Figura 10 - Mapa de localização geográfica da escola Parque Amazônia



Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos da Prefeitura de Belém (BELÉM, 1996a, 1996b).

A oferta da educação pública na Escola Parque Amazonia iniciou-se em março de 1996, segundo as narrativas orais dos sujeitos educacionais (SILVA, 2020), no entanto a inauguração oficial só foi ocorrer sete meses depois, em 26 setembro de 1996, com ampla divulgação na imprensa local. Os jornais destacavam que a criação dessa escola, com a estrutura que fora construída em conjunto com a localidade seria uma das principais obras públicas deste governo (INVASÃO, 1996; OLIVEIRA, 1996). As imagens a seguir, fazem parte do arquivo pessoal da escola e foram realizadas no dia da inauguração da Escola Parque Amazônia no bairro Terra Firme, hoje denominado bairro Montese.

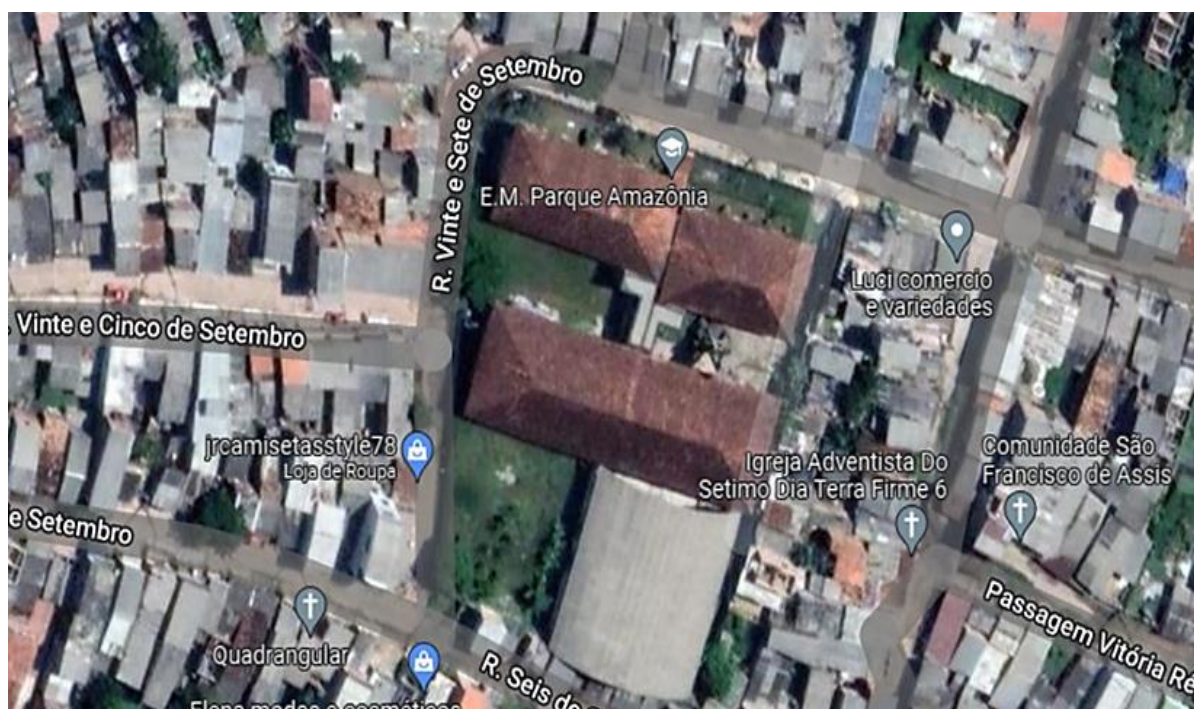
Figura 11 e 12 - Fotografias da inauguração da Escola Parque Amazônia da Terra Firme



Fonte: Escola Parque Amazônia da Terra Firme, acervo da instituição.

Sobre as condições estruturais a escola Parque Amazônia que ocupa uma extensão territorial ampla, com área aproximadamente de 135.200m² (SEMEC, 1996, p. 130), construída em uma área que fora desmembrada da Universidade Federal do Pará (UFPA), ocupado em 1990 por famílias sem moradia. Dessa forma, o espaço escola foi conquistado pelo movimento social dessa Comunidade, que se organizou para lutar por moradias e por melhorias no espaço ocupado, englobando a necessidade da construção de uma escola, para atender os filhos e filhas dos trabalhadores pertencentes a área ocupada, tendo em vista que era necessário percorrer longas distâncias para se chegar as unidades educacionais mais próximas. A partir dessa mobilização realizada pela comunidade, o governo municipal da época, que encontrava-se organizando a criação do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, assumiu a construção da escola e a inseriu nesse subsistema, uma vez que o interesse político veio ao encontro das necessidades da comunidade local. (VIEIRA, 2007).

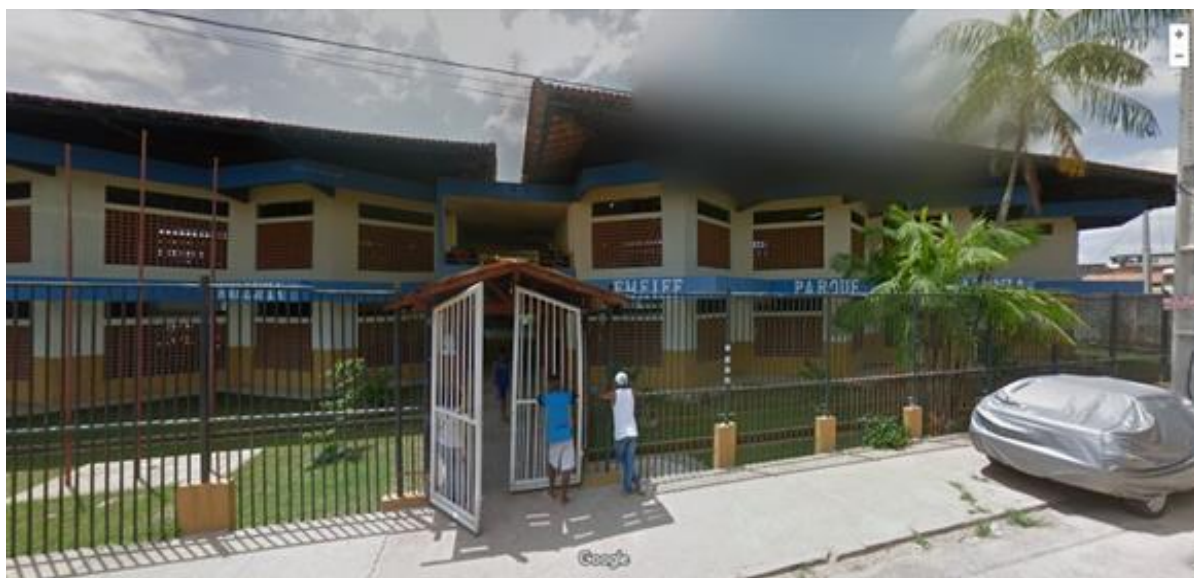
Figura 13 - Vista Panorâmica da localização da Escola Parque Amazônia da Terra Firme



Fonte: Silva (2020).

Uma especificidade da Escola Parque Amazônia encontra-se em nascedouro, pois dentre as UEDS criadas em 1996 pelo governo de Hélio Gueiros, ela possui uma história de luta por melhores condições de educacionais, decorrente do processo de ocupação por qual a área pertencente a escola passou bem como o seu entorno, possível de ser observado a presença de um amontoado de casas populares, conquista expressa nos documentos e relatos da escola, como ressaltamos o Projeto Político Pedagógico, ao ressaltar que escola: “é fruto da luta do povo da Terra Firme, mas em particular dos membros da ocupação Parque Amazônia, que no momento da ocupação reservou o terreno para a construção da escola” (BELÉM, 2016, p. 12).

Figura 14 - Imagem da fachada da Escola Parque Amazônia da Terra Firme



Fonte: Silva (2020).

Mesmo diante da especificidade desta unidade escolar, pode-se destacar que a proposta da escola segue o mesmo caminho traçado pelos chamados liceus, quando realizam a formação escolar regular juntamente com oficinas práticas de formação profissional. Permeavam nesses espaços o entendimento que deveria alicerçar a formação escolar com a formação profissional, uma vez que estas unidades estavam direcionadas a atender crianças e jovens provenientes da classe trabalhadora, daí a necessidade da implantação de atividades que pudessem gerar emprego e renda, tais como: culinária, artesanato, costura etc. Os registros a seguir apresentam um pouco dessa realidade educacional e formativa, a primeira foto, podemos observar uma adolescente costurando uma roupa e a direita os resultados dos trabalhos artesanais os alunos.

Figura 15 e 16 - Fotografias referentes ao fazer pedagógico-laboral para adolescentes matriculados na Escola Parque Amazônia



Fonte: Escola Parque Amazônia da Terra Firme, acervo da instituição.

Na atualidade a escola vem enfrentando inúmeros problemas estruturais, prováveis pela insipiente manutenção do prédio, ou por uma construção aligeirada, sem o necessário estudo fundacional, condizente com as condições do terreno. Assim diante de muitos problemas a serem resolvidos, a Escola Parque Amazônia enfrenta uma grande reforma, que condiz com a demolição do prédio na íntegra, uma vez que sua estrutura física está comprometida, inclusive pode ser considerada um risco para as comunidades no entorno e a comunidade escolar. Segundo informações da própria diretora esse comprometimento do prédio se deu porque não foi feita uma fundação adequada para o solo do lugar, uma área com terreno extremamente úmido, situação que se expressa nas rachaduras que se formaram nas partes e nas colunas de sustentação da construção. (SILVA, 2020).

Figura 17 - Fachada deteriorada da Escola Parque Amazônia da Terra Firme



Fonte: Google Maps ([2022], on-line).

Nessa Unidade Pedagógica, temos um diferencial com relação a sua fundação, tendo em vista que ela surge a partir de uma demanda local, reivindicada pelos movimentos sociais em busca de moradia e condições de formação. Tendo na escola um dos seus fundamentos, contemplando pelo espaço de ensino e formação de atividades práticas, para atender demandas da comunidade local, correspondendo a concepção “HUMANISTA” MODERNA da Educação destacada por Saviani (1995) no qual são mantidas as instituições e as finalidades do ensino com o objetivo de realizar retoques superficiais e formando para o exercício de uma atividade prática direcionada ao atendimento do mercado

Desvelar as possíveis contribuições da RUEDS para a inovação educacional de Belém enquanto mudanças estruturais necessárias à educação para um desenvolvimento sustentável se

fez necessária nesta seção porque as unidades analisadas possuem perspectivas de inovação distintas quando comprado com o referencial teórico de Saviani (1995).

Com essas distinções entre os subprojetos foi possível perceber que a inovação pode assumir diferentes feições dentro de um mesmo projeto porque as inquietações e motivações para criação das unidades foram distintas e, conseqüentemente, os projetos sociais que envolvem a educação ambiental são fragilizados quanto a totalidade porque inovação em nossas análises foi algo intencional da RUEDS e sim surgiram ao longo dos projetos com influência da comunidade.

4 POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL PRESENTES NAS AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO HÉLIO GUEIROS

Esta última seção da dissertação tem como propósito analisar de que forma se apresentam as faces de inovação educacional nas ações para a Educação Ambiental na gestão Hélio Gueiros. A incursão é levada a cabo a partir dos documentos do período analisado, sete cadernos *Caminhos da Educação*, que se configuraram como fontes importantes para sustentar as análises e verificar a noção de inovação, a vertente da Educação Ambiental e se de fato esta pode ser considerada como inovadora.

4.1 A compreensão de Educação Ambiental nos documentos do governo Hélio Gueiros

A centralidade da educação nas ações do Governo Hélio Gueiros foi atrelada diretamente a outros fatores, como economia e mudança na estrutura da gestão pública, pela compreensão estratégica da época de que a reorganização social era necessária para materializar o projeto de inovação educacional.

Esse planejamento se faz presente nos registros produzidos pela gestão, aqui com destaque para os sete cadernos *Caminhos da Educação*, que são considerados importantes fontes documentais capazes de expor a materialização daquilo que foi realizado pela gestão municipal, sobretudo, no que se refere às estratégias educacionais empreendidas para promover a inovação educacional. Isso, porque esses cadernos tinham como objetivo registrar os fatos exitosos realizados pela gestão municipal de Belém no período de 1993 a 1996.

Quadro 5 - Descrição dos cadernos *Caminhos da Educação* do nº 1 ao nº 7

CADERNOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO Nº 1 AO Nº 7		
Nº	Abordagem central	Aspectos de Inovação Educacional
nº 1	Apresentação da proposta para a educação municipal tendo por base a educação como um fator crucial para o desenvolvimento.	teorias da mudança ou do desenvolvimento visualizam na educação o fator mais decisivo. Mudança é questão de qualidade formal e política ao mesmo tempo, cuja oportunidade depende, mais que tudo da qualidade educativa da população (formação básica), no sentido de poder assumir a condição de sujeito histórico de seu próprio projeto de desenvolvimento (BELÉM, 1994b, p. 18, cad. 1)
nº 2	Expõe sobre a instrumentalização da educação no município, com a utilização de meios eletrônicos, contendo resultados e experiências desenvolvidas durante a gestão de Hélio Gueiros, 1993 a 1996	“Uma escola pública de qualidade exige, sim, instalações físicas adequadas e professores preparados, mas precisa - hoje em dia e cada vez mais - ter acesso a recursos auxiliares modernos (computadores, vídeos, robótica e instrumentação eletrônica em geral)” (BELÉM, 1994c, p. 45, cad. 2)
nº 3	Ostenta as estratégias de inovações educacionais presentes no município.	Essa Rede, ligada portanto à noção de desenvolvimento humano sustentado, volta-se ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento no qual a Educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso (BELÉM, 1996b, p. 13, cad. 3)
nº 4	Discorre sobre as ideologias presente na proposta a partir da lógica de Desenvolvimento Sustentável.	“privilegia a relação inovadora de mercado que a educação pode prover, não sua ética”, mesmo assim, a referência humana aponta para dois rasgos mais relevantes da capacidade de fazer história própria: de um lado, saber fazer oportunidade; de outro, saber fazer-se oportunidade” (BELÉM, 1996c, p. 10, cad. 4).
nº 5	Apresenta a escola Bosque da fundação as estratégias educacionais como expressão da inovação educacional.	“Almeja este texto ressaltar algumas promessas inovadoras no campo da educação básica, tomando como referência a Escola Bosque,” (BELÉM, 1996d, p. 09, cad. 5)
nº 6	Destaca as legislações que regulamentam a escola Bosque. Possui como ato fundacional lei nº 7.747/1995 e outras diversas legislações.	—
nº 7	Apresenta de forma geral as estratégias desenvolvidas para a educação em Belém, o Subsistema se insere como uma dessas propostas para o desenvolvimento.	O uso de tecnologias inovadoras desponta nas várias áreas da sociedade e tem como finalidade principal buscar a satisfação e o bem do indivíduo em todos os campos da atividade humana (BELÉM, 1996f, p. 33, cad. 7)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos cadernos *Caminhos da Educação* (BELÉM, 1994b, 1994c, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1996f).

A vertente liberal da inovação educacional se fez presente no caderno *Caminhos da Educação* nº 1, quando se elege para a educação um planejamento estratégico baseado numa racionalidade do mercado e própria do mundo empresarial, com intencionalidade de realizar mudanças profundas nas estruturas, nas bases e raízes do ensino, ao abordar que:

Planejar o município de Belém de forma estratégica significa somar e combinar esforços e recursos, de modo interdisciplinar, estrutural, matricial e sistêmico, com o sentido de construir caminhos que levem ao desenvolvimento, tendo, como horizonte, cenários possíveis e desejáveis (BELÉM, 1994b, p. 13).

A partir dessa lógica, verificamos que a gestão pública via como necessária a combinação de elementos que implicassem direta ou indiretamente a educação, porque ela por si só não alcançaria o êxito almejado. A educação foi utilizada a serviço do desenvolvimento por causa de sua função geradora de novos modelos de inovação pensados para a capital paraense.

Como forma de organização, o Sistema de Educação Municipal foi dividido em dois sistemas, uma Rede de Unidades de Educação Básica, que é mais geral e abrange todas as escolas municipais, e outra Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, mais direcionada a desenvolver Educação Ambiental. De acordo com o Decreto 29.205/1996, esta última deveria ser composta por cinco escolas, no entanto, só três escolas existem na atualidade.

O estudo desenvolvido tem como referência o Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, tendo em vista que ele é apresentado nos documentos como a expressão da inovação projetada para Belém, como bem descreve o caderno nº 3, ao apresentar as inovações educativas presente no município. Porém, ao destacar o desenvolvimento aos cenários possíveis e desejáveis, ocorre de certo modo uma restrição das possibilidades desta mudança, que passa a se comprimir em uma visão limitada do que poderia ser objetivado para o desenvolvimento da classe trabalhadora oriunda das localidades periféricas que circundam as escolas pertencentes ao Subsistema de Educação. Tal postura é condizendo com a inovação educacional analítica, por provocar mudanças nas instituições, sem chegar a alterar as finalidades do ensino.

A ideia era a de incluir o município de Belém na ótica moderna do desenvolvimento sustentável, noção que inclui pelo menos três componentes/desafios sistêmicos que formam um todo concatenado: econômico, social e ambiental. Para isso, era imprescindível trabalhar teoria e prática da qualidade de vida, sobretudo na dimensão da problemática urbana, tomando-se como fulcros principais:

- a) Infra-estrutura física e social: educação, habitação, transporte, malha viária, saneamento, meio ambiente, saúde, assistência social etc.
- b) Identidade cultural e lazer: patrimônio público, segurança, cultura, esporte, lazer, organização comunitária etc (BELÉM, 1994b, p. 14).

De acordo com os documentos analisados, os aspectos econômico, social e ambiental estavam interligados pela lógica desenvolvimentista proveniente do movimento mundial que orientava ações para as práticas de Educação Ambiental, relacionadas à urgência do desenvolvimento sustentável, principalmente na região amazônica. Se houvesse ruptura nesse

sentido, o planejamento do governo para melhoria da Educação Ambiental não seria possível, tendo em vista que o homem é o meio onde ele está inserido, razão pela qual a educação e a cultura são fatores que devem ser alvo de investimentos, para que o todo alcance progresso,

quer sobre o enfoque mais individual (satisfação), quer sobretudo do ponto de vista coletivo (participação), qualidade denota intrinsecamente uma questão política, ou seja, processo e produto tipicamente humano. Qualidade política não se contrapõe à qualidade formal, técnica, metodológica, antes uma implica a outra, cada qual com sua lógica própria. Com isso fica patente que a formação dos professores será o fator mais decisivo da qualidade da educação (BELEM, 1994b, p. 17).

O planejamento da gestão pública para elevar a qualidade da educação e da Educação Ambiental era norteado pelo neoliberalismo que estava em vigor e influenciada pela esfera federal, que direcionava o controle sobre os processos para que os números pudessem ser elevados, já que eles representavam a qualidade, algo que permeou a formação docente. Formar professores mais capacitados era estratégico, porque eles, como maiores ferramentas, poderiam ajudar a formar alunos capazes de replicar o novo modelo social que uniria economia, cultura, infraestrutura e meio ambiente. No entanto, a centralidade na atuação docente expressa uma inovação educacional que tende a ser tradicional, modelo no qual o método educacional não sofre alterações, tendo apenas retoques superficiais, como ressalta Saviani (1995).

Tal lógica de investimento na educação para gerar progresso pode ser percebida nos seguintes excertos:

Diante disso, pretende-se fomentar um complexo articulado de programas propostas, com o objetivo global da universalização qualitativa da educação básica, integrando ações em benefício do aluno, do professor, da escola dos apoios e do sistema de educação como gestor central. Por fim, toma-se em mente a visão municipalizante constitucional na área da educação, que prevê a atuação preferencial do município na educação infantil e no primeiro grau (BELEM, 1994b, p. 19).

Trata-se de expandir quantitativa e sobretudo qualitativamente a educação infantil. Embora a educação infantil tenha objetivos próprios e seja direito constitucional, cabe ressaltar seu efeito secundário importante no sentido de liberar adultos para o trabalho e facilitar o aproveitamento posterior no primeiro grau. Faz parte deste aprimoramento o concurso comunitário, sobretudo ao aspecto gerencial de equipamentos e serviços, com responsabilidades objetivas por parte da organização comunitária e por parte do poder público (BELEM, 1994b, p. 21).

Para o seu aprimoramento qualitativo, elege-se o aspecto global de abranger toda a Educação Básica, que na época era compreendida como educação infantil e ensino fundamental, sendo um fator que expressa a visão um tanto moderna para o Subsistema, de modo que já trazia

em si aspectos legais que foram posteriormente regulamentados como obrigatórios na legislação educacional brasileira.

Outro fator a ser destacado se refere ao efeito secundário da educação infantil, que está relacionado a possibilitar o trabalho dos pais ou responsáveis. A esse respeito, podemos tecer considerações sobre a limitação dos objetivos que norteiam a educação deste público, retomando a finalidade que permeia a estratégia adotada pelo sistema capitalista neoliberal, que é formar para suprir as demandas do mercado. Nesse sentido, podemos relacionar novamente essa caracterização à inovação educacional tradicional, na qual a educação sofre retoques superficiais, sem alterar as finalidades do ensino (SAVIANI, 1995).

Precisamos salientar que o planejamento para eleger a Educação Ambiental como prioridade – sob o viés de Desenvolvimento Sustentável – não pode ser visto com neutralidade, pois esse conceito possui uma longa trajetória, que tem como pano de fundo a abertura para o consumo ou utilização de exploração de recursos naturais, as quais se estabelecem na sociedade por meio de conexões entre o homem e meio ambiente, mas com formas de degradação que também são materializadas.

Assim, a Educação Ambiental também tem finalidades que são estrategicamente incorporadas à educação, quando

Na perspectiva de um trabalho que desenvolvesse no aluno a compreensão de que “Educação ambiental não é neutra. É um ato político baseado em valores para à transformação social... que pudesse envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, à natureza e o universo de forma interdisciplinar”, o papel do educador tem sido facilitar o processo de aprendizagem, procurando formar opiniões que sensibilizem nos alunos a idéia de conservação ecológica e direitos sociais a partir da análise das relações diárias construídas na sua realidade. É imprescindível que o aluno perceba que à sua qualidade de vida está intimamente ligada à postura que exerce frente a esta questão (BELÉM, 1996d, p. 57).

A perspectiva do trabalho a ser desenvolvido pelo Subsistema revela uma Educação Ambiental ancorada em uma vertente tradicional, a qual pretende desenvolver a sensibilidade para conservação ecológica, identificando a qualidade de vida dos educandos como consequência das ações praticadas. Chama atenção o quanto abordar a EA sob esse aspecto é culpabilizar o indivíduo pelas consequências ambientais enfrentadas pela sociedade. Sobre esses aspectos, diversos autores da EA crítica (GUIMARÃES, 2013; LAYRARGUES, 2020; LOUREIRO, 2008; LIMA, 2003) alertam para a fragilidade dessa abordagem, pois serve aos interesses do capital:

Um projeto conservador de Educação baseado em uma visão liberal de mundo acredita que a transformação da sociedade é consequência da transformação de cada indivíduo, visto como seres em absoluta autonomia; a transformação depende da vontade individual. Desta forma, a Educação por si só é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, basta ensinar o que é certo para cada um adquirir o comportamento correto, tornando-se assim uma Educação teórica, transmissora de informações e comportamentalista. Nesta concepção as relações sociais são secundarizadas no trabalho pedagógico, enfocando o indivíduo e a mudança de seu comportamento em uma visão atomizada (GUIMARÃES, 2013, p. 16).

Uma educação projetada para a relevância e para a inovação educacional precisa considerar aspectos que deem condições estratégicas de se firmar, de provocar reflexões críticas sobre os reais fatores que interferem na sociedade, para traçar um caminho possível em prol de atingir sua função social na humanidade,

Para que educação suporte tamanha relevância, carece deter as devidas virtudes históricas, sem mistificações. Estratégias modernas e sustentáveis de desenvolvimento destacam educação, mas compõem-se de outros fatores relevantes, cujo espectro globalizado e sistêmico lhe empresta significação estratégica. Uma razão para tal destaque está no reconhecimento geral de que a marca essencial do desenvolvimento seria a humana, não a econômica ou a técnica, que, no fundo, são instrumentais, embora integrantes. Educação englobaria, de maneira mais aceitável e moderna, esta composição estratégica, desde os fins (homem satisfeito e participativo), até os meios (ciência e tecnologia). Educação seria apta a humanizar e a sustentar a modernidade, contribuindo para viabilizar desenvolvimento, ao mesmo tempo moderno e próprio (BELÉM, 1994c, p. 16).

A tendência de desmistificar o planejamento educacional se daria pela lógica de que se deveria partir do concreto para que as metas apresentadas fossem alcançadas, de modo a alterar a realidade de Belém, que deveria ter um novo caminho de inovação em substituição aos modelos adotados anteriormente. Na proposta, o destaque para a educação no contexto do desenvolvimento sustentável se dá em decorrência da sua abrangência ao tratar da realidade que ultrapassa a sustentabilidade ambiental, abarcando também sustentabilidade econômica e social. A partir desse norte, tem-se o modelo educacional que deseja produzir uma ideia de humanidade, assim

Desde o início desta Administração, portanto, a idéia era incluir o Município de Belém na ótica moderna do desenvolvimento sustentável, noção que inclui pelo menos três componentes básicos, verdadeiros desafios sistêmicos que formam um todo concatenado: econômico, social e ambiental (BELÉM, 1996b, p. 11).

Em vista desse ideal de desenvolvimento sustentável, que predominava no discurso da época, foram eleitas estratégias que abrangessem essa concepção. Portanto, o aspecto

econômico se faz presente no desenvolvimento sustentável, enquanto o aspecto social na qualidade de vida e ambiental se destacam nas estratégias de desenvolvimento humano moderno, assim expressas no documento:

Nesse documento estão lançadas três estratégias principais:

- a) O tratamento do Município sob a ótica do desenvolvimento sustentável;
- b) a definição da qualidade de vida a perseguir;
- c) o destaque à Educação Básica, reconhecida como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno (BELÉM, 1996b, p. 11).

Interessa-nos questionar a significância de eleger essas estratégias atreladas ao desenvolvimento sustentável. Isso, tendo em vista que o econômico, social e ambiental foi utilizado nas Redes de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável como parte de uma proposta voltada para desenvolver unidades educacionais. Assim, considerando a realidade local,

Em relação à expansão da Rede Municipal de Escolas a idéia foi dar prioridade a esta expansão com unidades especiais que se caracterizam como microssistemas sócio-econômico-culturais, com apoio na educação profissionalizante, na Educação Ambiental e no turismo ecológico, constituindo a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (BELÉM, 1996b, p. 13).

Podemos relacionar a expansão dessas unidades, estrategicamente localizadas em áreas periféricas de Belém, com a intenção de promover um desenvolvimento econômico naquele território, que era de certa forma marcado pelas características adjacentes à escola. Daí a importância da profissionalização desses educandos nas áreas especificamente elegidas para o desenvolvimento dessa ação. Dessa forma, esse microssistema pôde ser constituído em sua relação com a comunidade, que se expressa na oferta de ensino, na qualificação para o trabalho e no destaque ou manutenção de práticas econômicas já desenvolvidas na comunidade.

Reportamos como exemplo as escolas que integram mais concretamente esse Subsistema. Situada em uma ilha extensa e popular de Belém, tendo em suas proximidades praias nas quais ocorrem constantes visitas para lazer e turismo, a Escola Bosque apresenta um foco na Educação Ambiental e na formação de turismo ecológico. Já a Escola Mestre Raimundo Cardoso, situada em Icoaraci, na proximidade de dois rios, Livramento e Paracuri, no qual se encontra a argila utilizada na prática de ceramistas locais, possui um foco no fortalecimento desse ofício. Ao passo que a Escola Parque Amazônia, situada em uma ocupação de famílias que não possuíam moradia, desenvolve atividades de costura como forma de profissionalização. Portanto, além da formação escolar, esses espaços escolares tinham uma prerrogativa de

profissionalização ligada às demandas sociais locais, visando empregabilidade para o atendimento às demandas do mercado.

Sobre a profissionalização a ser desenvolvida, fortalecida e qualificada nas Unidades de Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, existe o aspecto de manutenção de trabalhadores para o atendimento das necessidades econômicas locais e, conseqüentemente, uma certa limitação ou apequenamento das possibilidades formativas que a educação pode proporcionar. Damos destaque ao decreto que institui o Subsistema, nº 29205/1996, quando aborda no parágrafo único das disposições preliminares as prioridades a serem atendidas, com o foco “na educação profissionalizante, ambiental e no turismo ecológico, viabilizando uma produção cultural significativa e, ao mesmo tempo, permitindo a profissionalização em serviços mais condizentes com o perfil das várias micro regiões” (BELÉM, 1996a). Ao confrontar o Decreto nº 29.205/1996 com os cadernos *Caminhos da Educação*, o teor educacional de formar profissionalmente populações economicamente vulneráveis fortalece os estigmas sociais ligados ao seu foco na sobrevivência, pois havia uma diretriz de “acolher as necessidades urgentes da população, em termos de luta pela sobrevivência” (BELÉM, 1996a)

Dentre essas unidades, a Escola Bosque apresenta um objetivo estratégico central para promover a Educação Ambiental, diferenciando-se ao representar um espaço de referência técnica e ecológica, mesmo em comparação com as outras unidades pertencentes ao Subsistema e também com a rede municipal de educação, tendo em vista que,

A Educação Ambiental é considerada prioridade relevante do Sistema Próprio de Educação e tem na Escola Bosque de Outeiro sua referência ecológica e técnica, merecendo particular atenção o complexo das ilhas. É uma entidade escolar que congrega Educação Infantil, 1º e 2º graus, persegue auto-sustentação relativa através de atividades profissionalizantes implantadas com sentido ecológico, cultural e regional, destacando-se pela ambiência favorável e oferta pedagógica atualizada e qualitativa. Como referência ambiental do Sistema Próprio de Educação do Município, a Escola Bosque, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e do Instituto dos Educadores de Belém-ISEBE, deverá garantir, além da Educação Ambiental sempre renovada, material didático específico para todas as escolas. Constituem unidades integrantes do Subsistema —Educacional para o Desenvolvimento Sustentável, até o presente momento (BELÉM, 1996b, p. 15).

Cabe destacar que essas unidades educacionais ligadas ao Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável recebiam um atendimento e um suporte diferenciado diante de toda a rede de educação municipal, fator que se expandia para qualificação profissional, na absorção integral da carga horária desse profissional, bem como na remuneração diferenciada e plano de capacitação docente. Em detrimento da rede regular de ensino que além de ser

quantitativamente superior ao Subsistema, seguia com as condições estruturais precarizada, juntamente com a desvalorização profissional.

A abrangência descrita na organização do Subsistema, que se materializa na infraestrutura dos espaços educacionais, na formação e na remuneração docente, são expressões de políticas públicas sociais que manifestam as ações dos governos atendendo aos interesses políticos assumidos em campanhas e também pessoais, além de diversas interferências externas que influenciam na execução de uma política.

Esse Subsistema de Educação, em rede, será descentralizado - cobra-se de cada escola projeto pedagógico próprio que atenda à formação de cidadãos com percepção de sua realidade, capacidade criadora e profissional para interagir e redimensionar as condições de vida no seu meio ambiente e na sua cultura (BELÉM, 1996f, p. 12).

Portanto, implementar uma educação que atenda a condições e necessidades humanas é papel do poder público, proporcionando a “verdadeira” dignidade humana, que nesta política está diretamente relacionada à formação para o emprego e para ocupar os espaços de subsistências, reproduzindo as condições sociais e culturais locais, em uma lógica de culpabilização da sociedade pelas condições de trabalho.

Para isso, convém compreender que as dificuldades educacionais são múltiplas, como bem reconhece a gestão municipal de Belém, principalmente quando nos referimos à rede pública, a qual vivencia realidades problemáticas que nem sempre fazem parte do contexto escolar. Ainda assim, por tratar-se da escola, essas problemáticas também precisam ser levadas em consideração (LIBÂNEO, 2012), pensando-se no contexto externo e social onde se situam as escolas que compõem o Subsistema,

As causas do fracasso escolar são múltiplas, exógenas e endógenas. Entre as causas exógenas, conta-se principalmente a pobreza das famílias, tanto material quanto política. No plano material, as condições muito desfavoráveis de sobrevivência prejudicam o desenvolvimento físico e intelectual da criança. E no plano político, a falta de ambiente positivo cultural - linguagem limitada, inexistência de material de leitura, impropriedade de local para estudar, falta de apoio familiar etc. - também dificulta a possibilidade de êxito na escola. Entretanto, sobre estas causas a escola tem reduzida influência, por mais que ofereça merenda e mesmo material de leitura. De todos os modos, significa dizer que a escola recebe um aluno cercado de problemas graves, o que vai exigir esforço redobrado por parte dos professores (BELÉM, 1996b, p. 39-40).

A inovação pensada por meio do Subsistema é apresentada como a superação do que até então havia sido pensado e planejado na educação de Belém. Por diversas vezes, essas comparações são postas nos documentos produzidos pela gestão a fim de colocar em destaque

as obras produzidas na gestão atual. Dessa forma, apontam-se os problemas internos das unidades escolares, em que

As causas endógenas referem-se ao próprio sistema educativo, podendo-se ressaltar pelo menos dois horizontes mais expressivos. De um lado, temos o problema do sistema como tal, incluindo a rede escolar, os órgãos de educação, a política pública e governamental, a história educacional do país, componentes que podem repercutir muito negativamente no rendimento escolar. Com efeito, são ainda frequentes o abuso político dos órgãos de educação e respectivos recursos financeiros, o tratamento inadequado dos docentes, a manutenção de ofertas degradadas de formação docente, o mau equipamento escolar, a falta de condições adequadas de trabalho, as impropriedades do planejamento, e assim por diante. Em média, um professor de educação fundamental ganha menos que secretária e caixa, sendo comuns no Nordeste e outras regiões mais pobres salários inferiores ao mínimo legal (BELÉM, 1996b, p. 40-41).

Ao mencionar os problemas enfrentados pela educação e por aqueles que fazem parte deste contexto, projetam-se possibilidades de mudanças. Para isso, vale-se de uma concepção meritocrática ao se referenciar como fato exitoso a conquista de um indivíduo que conseguiu superar a pobreza, depositando no individual aquilo que o poder público não conseguiu atender por meio de política pública; não bastasse isso, também se associa a história de vida de um escritor francês, Albert Camus, que recebeu o prêmio Nobel de Literatura, em 1956, à realidade da população belenense. Quando se fala principalmente dos bairros afastados dos centros urbanos, não é possível ignorar a realidade das condições de vida e subsistência dessas populações, marcadamente em face da falta de assistência de políticas públicas ou de ações do Estado que deem condições de cidadania e que combatam a pobreza e a injustiça social. Assim, o documento expressa que

Essa foi a experiência de luta de um indivíduo, mas pode e deve ser o caminho de todas as Crianças pobres e miseráveis que povoam as cidades e os campos submetidas a condições de vida precárias, plenas de carências de toda ordem e tipo (BELÉM, 1996b, p. 18).

O ponto de vista defendido ainda tece comparação entre o pobre e o rico, colocando-os em uma única medida. Isso deixa explícito que esta é uma proposta elaborada de cima para baixo, realizada nos gabinetes de uma Secretaria a qual carece de uma compreensão da realidade que perpassa toda a condição do sujeito, principalmente das pessoas empobrecidas, que vivem uma luta diária por sobrevivência, na aquisição de moradia, alimentação, trabalho e estudo, assim, com condições mínimas de subsistência. Aqui podemos até mesmo mencionar a situação da Escola Parque Amazônia, que vem dos movimentos sociais decorrentes de uma

ocupação no bairro da Terra Firme, os quais exigiam mínimas condições de subsistência, como moradia e estudo,

A experiência contém ainda outros componentes importantes, como a oferta noturna exclusiva para a comunidade, concebida também como direito dos moradores pelo passado de luta em favor do terreno em que está a escola. O laboratório de informática é expressivo e faz parte do processo de aprendizagem. O cultivo do compromisso ambiental é levado a sério, sem aparecer diretamente como componente curricular, mas como princípio central que a tudo impregna (BELÉM, 1996b, p. 27).

Para além da ampliação estrutural das escolas, as estratégias utilizadas nesse planejamento possuíam uma organização interna, que tinha como foco a capacitação docente, tendo esta assumido um papel fundamental nessa política como contrapartida para a superação do fracasso escolar. Há aí um discurso nas entrelinhas dos documentos de culpabilizar o docente quanto ao fracasso escolar, recaindo sobre o professor várias considerações negativas sobre desempenho e formação. Assim, a proposta expõe que,

centraremos a atenção na formação da competência do docente, partindo da hipótese de trabalho, segundo a qual todo docente competente consegue alfabetizar o aluno a espaço -de um ano, de sobra, em que pese a condição negativa da maioria destes. As propostas atuais de "ciclos básicos" ou "blocos únicos", etc., podem ser adequadas, mas tendem a escamotear O problema maior, porque remetem a questão para o aluno, como -se ele não fosse capaz de aprender. O problema maior está no sistema, que não tem competência para "fazer" a competência do aluno. Nada atrapalha mais o aluno, nem mesmo a pobreza, do que as más condições de aprendizagem oferecidas pelo sistema, em particular o despreparo dos docentes da aprendizagem, tais como: compreensão das coisas, capacidade de raciocínio, habilidade de expressão, intensidade participativa, potencialidade de desenvolvimento, elaboração própria, etc (BELÉM, 1996b, p. 48-49).

Dessa forma, tem-se destaque para a formação docente, sobre a qual é direcionado o papel fundamental e decisivo nesse processo de empreender uma educação inovadora sob a lógica de Educação Ambiental expressa no desenvolvimento sustentável. Dessa maneira,

A qualidade do docente é, entretanto, o fator mais decisivo de combate ao fracasso escolar. Por isso dizemos que fracasso escolar não é culpa do professor, mas é certamente problema do professor. Tomando-se em conta que educação e conhecimento são o móvel mais estratégico das inovações e a instrumentação mais decisiva da cidadania, o profissional de educação fundamental adquire relevância sem precedentes, tornando-se na verdade o peça-chave do desenvolvimento humano sustentado. Dele depende, mais que de outros fatores, a qualidade da cidadania e da economia, desde que a oferta de educação seja marcada pela qualidade formal e política (BELÉM, 1996b, p. 41).

Para esse profissional docente são dadas as condições de ensino, porém, este é visto como um professor com múltiplas competências, que pode até mesmo realizar atendimentos e orientações de competência dos psicólogos, desde que orientados. Os cadernos nº 3 e nº 5 abordam como a escola não necessita de especialistas, pois a preparação docente vai suprir a necessidade de supervisão e orientação – inclusive psicológica –, uma vez que, na visão moderna de educação, “espera-se que todo professor seja polivalente, sem ser superficial e medíocre;” (BELÉM, 1996d, p. 29).

A partir desse entendimento,

[...] a escola só tem um psicólogo, que deve dar conta de tudo na escola que lhe diga respeito. Esta situação se deve ao reconhecimento de que todos os professores precisam ter senso interdisciplinar, e sobretudo ser bons educadores. Por exemplo, diante do problema típico das periferias de violência (também mesclada com sexo e droga), não vamos contratar um especialista para isso, mas proceder da seguinte forma: primeiro, o psicólogo dentro de seu conhecimento atualizado, faz uma pre-proposta para a escola, depois, todos colaboram na melhoria desta proposta, até chegarmos a um conhecimento e a uma prática comuns competentes. Sendo coerentes com as idéias básicas da escola, é mister saber mostrar que, lançando mão da criatividade da pesquisa, podemos enfrentar novos desafios por nós mesmos (BELÉM, 1996d, p. 28-29).

A inovação faz parte do ensino a partir dessas concepções modernas, de modo que se elege uma sequência de fatores que pretendem provocar mudanças. Entre essas alterações pretendidas, está a mudança em torno das aulas até então desenvolvidas, novamente com discursos eivados de crítica.

Esta experiência se presta a perceber que, mesmo dentro de contextos muito deprimidos em nossa realidade usual, é possível inovar, desde que exista a orquestração harmoniosa de decisores bem intencionados e de bases técnicas comprometidas. É possível mudar a perspectiva da “mera aula”, transitando para o envolvimento total com a aprendizagem dos alunos. Estes são o ponto de partida e de chegada. Mas tudo passa por um professor dotado de expressiva qualidade formal e política. Talvez seja também possível mostrar que o docente precisa ganhar melhor para o (BELÉM, 1996b, p. 27).

A visão empresarial permeia as propostas de diversas maneiras, a exemplo do controle direcionado para a avaliação a que cada aluno é diariamente submetido, com tabelas e gráficos avaliativos para acompanhar seu desenvolvimento, e também do papel docente dentro desse sistema de demanda e capacidades polivalentes. Nesse cenário, a utilização do termo inovação pode ser expressão dessa visão e da necessidade de produzir algo novo para a educação, bem como para não haver perdas; desse modo, o discurso preconiza uma qualidade total –

especialmente preocupante quando não nos referimos a máquinas, mas sim a sujeitos humanos, que se desenvolvem em seu ritmo natural, o não representa perda, se não processo individual.

Embora a proposta de "qualidade total" seja muito duvidosa, quando aplicada à escola pública, por não ser esta uma empresa capitalista e por não ser o gerenciamento o problema maior da escola, pode-se, com certeza, aprender algumas noções pertinentes, como o cuidado com a gestão sempre reavaliada, à formação de ambiente positivo de trabalho, a aglutinação de interesses dos vários segmentos implicados, o atendimento irrestrito das necessidades e direitos dos alunos, e assim por diante” (BELÉM, 1996b, p. 44-45).

Quando passamos a observar as estruturas escolares, elas são expressão de ambientes bem estruturados, com condições de promover a educação inovadora, alicerçada no desenvolvimento sustentável projetado para esses espaços, como ambientes naturalmente pedagógicos. A esse respeito, temos a Escola Bosque ou as megaestruturas, como são a Escola Mestre Raimundo e a Escola Parque Amazônia⁵.

No plano didático, é muito importante que cada escola tenha biblioteca e videoteca atualizadas, se possível oferta de informática educativa, ademais da administrativa, além de todo material didático necessário ao processo de aprendizagem. Não faz qualquer sentido a falta deste tipo de apoio, porque, além de inaceitável em termos gerenciais e didáticos, influi fortemente na desmotivação dos alunos, que acabam percebendo que sua escola está mais para o atraso, do que para a inovação. Concretamente, o desempenho docente não poderia, jamais, ser obstaculizado por fatores adversos como estes (BELÉM, 1996b, p. 43).

As práticas e metodologias utilizadas já foram brevemente expostas quando tratamos dos fins de Educação Ambiental. Se detalharmos as minúcias dos projetos elaborados para estes espaços, teremos mais detalhamentos sobre o viés de educação tradicional expresso em cada um deles, principalmente ao tratarmos de EA. O foco na pedagogia de projetos e no método construtivista expressa uma inovação educacional direcionada à concepção humanista moderna – que, segundo Saviani (1995), abarca a visão do homem centrada na vida, nas suas atividades no seu cotidiano, de modo que as instituições são mantidas e o método substancialmente alterado. Nessa vertente, ocorre também a educação centralizada na criança.

Tomando-se, destarte, em conta que o principal desafio será trabalhar os conteúdos com os alunos de modo construtivo, de tal sorte que eles participem como atores (sujeitos), o docente precisa direcionar sua competência para este caminho, o que implica:

a) saber elaborar proposta global e específica de confronto ao fracasso escolar, assumindo o papel de "material didático" crucial; poderá recorrer a todos os

⁵ Mesmo que, como reflexo de uma construção aligeirada da Escola Parque Amazônia, tenha sido necessário realizar sua demolição no ano de 2022, pois ela estava gerando riscos para a comunidade local.

materiais didáticos possíveis e disponíveis, mas nada substitui a ação direta do docente com conhecimento detalhado de causa (BELÉM, 1996b, p. 51).

Na proposta educacional podemos observar o cuidado com a estrutura, disposição de espaços, equipamentos e também de material didático, bem como o reconhecimento de uma educação como um trabalho não-material. Portanto, esta se diferencia de um produto da indústria capitalista, marcada pela relação inseparável ente produto e produção. Daí a relevância dada ao educador, já que nada substitui o professor.

Em decorrência do papel desempenhado por esse profissional, utiliza-se como estratégia a qualificação formativa para a Educação Ambiental, prevista na diretriz do Decreto Municipal n.º 29.205/1996 a ser desenvolvida por meio do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE) e pela Escola Bosque, a qual “deverá garantir, além da Educação Ambiental sempre renovada, material didático específico e original disponível para todas as escolas” (BELÉM, 1996a). Como expressão dessa relação, o caderno nº 3 expõe os feitos inovadores no Subsistema, assim como apresenta o destaque a outras unidades que o integram.

O Instituto dos Educadores de Belém concebe a Escola Bosque como um marco na evolução da concepção de educação para a sustentabilidade, concepção que necessariamente deve ampliar-se para o interior de todas as escolas e que já se faz especificamente presente em dois outros grandes projetos da Secretaria Municipal de Educação que também contam com a contribuição do ISEBE: O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso e o Complexo Educacional da Terra Firme (BELÉM, 1996b, p. 80).

Projetos construtivistas permeavam as propostas pensadas para a população de Belém na materialização do Subsistema para o desenvolvimento sustentável, com uma Educação Ambiental inovadora. As orientações metodológicas para a materialização dessa educação se centram no cotidiano e na reflexão prática de superar questões que impactam a realidade local. Sobre esses aspectos, podemos retomar exemplos dados por Saviani (1995) ao abordar as concepções fundamentais da Filosofia da Educação para analisar o conceito de inovação educacional e tecer a definição do que seria uma prática realmente inovadora. O autor menciona que a construção do conhecimento relatado seguir se refere a uma concepção inovadora humanista moderna, tendo em vista ser possível realizar mudanças substanciais:

As orientações gerais para o trabalho têm como base o método clínico-crítico, utilizado na Psicologia Piagetiana, caracterizado por ser exploratório, dialogal e hipotético dedutivo. Considera-se que as situações exploratórias possibilitam a elaboração de indagações, apresentação de justificativas e contra-argumentação. No decorrer desse processo, as hipóteses levantadas pelo aluno e as possibilidades de comprovação das mesmas contribuem para a construção do conhecimento (BELÉM, 1996d, p. 46).

Seguindo a lógica da concepção humanística moderna, opera em interface com o método construtivista e valendo-se de fatores que impactam a realidade histórica local, tendo em vista que “O uso de tecnologias inovadoras desponta nas várias áreas da sociedade e tem como finalidade principal buscar a satisfação e o bem do indivíduo em todos os campos da atividade humana” (BELEM, 1996f, p. 33). Desse jeito ao se fazer

O uso do computador, em uma perspectiva construtivista, facilita a interação e a colaboração em equipe, privilegiando ações interativas e a integração de diversos conteúdos programáticos importantes para a realização de projetos globalizantes (BELEM, 1996d, p. 46).

Nesse aspecto tecnológico ressaltado nos documentos, há uma certa tendência conceitual de relacionar a inovação educacional ao uso de tecnologia. Cabe, porém, reiterar a inovação educacional à qual nos referimos neste trabalho, que tem suas bases nas contribuições reflexivas de Saviani (1995). Entre seus objetivos, está justamente desvelar o uso diário deste conceito, entendendo-o além do discurso mercadológico, marcado pela utilização de certas estratégias de marketing para validar uma ação, apenas adjetivando-a como inovadora. Segundo essa lógica redutora, o uso tecnológico representaria como “Um novo modelo de sociedade emerge na atualidade. Os avanços tecnológicos apontam para uma revisão profunda nas relações de produção e, conseqüentemente, no aspecto sócio-cultural” (BELEM, 1996f, p. 33).

O caderno *Caminhos da Educação* nº 4 discorre sobre educação e desenvolvimento sustentável, utilizando referências da ONU, a qual destaca que o foco do desenvolvimento deve se dar de forma humanizada. Porém, interessa à gestão da educação de Belém ampliar a abrangência para aspectos sociais e econômicos, pois

A visão do desenvolvimento sustentável trouxe, entre outras preocupações relevantes, aquela voltada para a necessária integração do social no econômico, bem como a importância da cidadania culturalmente fundada. Ao marcar fortemente o mercado como instrumento, não o secundarizou, como querem muitos educadores, mas o colocou em seu devido lugar. Quer dizer, não há desenvolvimento sustentável sem mercado (BELEM, 1996c, p. 49).

Segundo essa lógica de desenvolvimento sustentável, a educação tem papel relevante, porém, enfatizam-se os interesses econômicos do mercado, fato que reverbera nos empreendimentos desenvolvidos durante a gestão de Hélio Gueiros na Prefeitura de Belém, principalmente no que alude ao Subsistema de Educação.

O conjunto de cadernos em análise destaca que a educação é o fator mais importante para promover o desenvolvimento humano com foco nas taxas de alfabetização e escolaridade

da população. Para alcançar essa mudança e desenvolvimento, Predo Demo (BELÉM, 1996c), expõe sete pontos que são significativos para compreender as estratégias utilizadas pela Secretaria de Educação de Belém na implementação do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o planejamento empregado em cada unidade. Logo, reportamos que a Escola Bosque possui o objetivo de formar especialistas para atender à realidade local; já a Escola Mestre Raimundo formava trabalhadores ceramistas, reforçando o ofício local; enquanto a Escola Parque Amazônia formava profissionais qualificados para atender à classe média.

Como primeiro ponto, temos o destaque dado ao desenvolvimento ocorrido por conta e de condições históricas provindas de várias situações que permeiam a vida de um cidadão: “[...]assim, desenvolvimento pode ser feito e principalmente ‘conquistado’, desde que se promova, na população, a devida competência” (BELÉM, 1996c, p. 10).

No segundo ponto evidenciado, destaca-se a referência humana que possui a qualidade como atributo correlacionado à concepção de inovação educacional, na qual:

b) o conceito de oportunidade realça a referência humana do desenvolvimento, recolocando um dos achados mais importantes da discussão em torno da qualidade, ou seja, que esta é atributo essencialmente humano; se existe, é porque o ser humano a faz e mantém, e, por isso mesmo, esta referida ao teor propriamente humano dos fenômenos; pode-se ver nisto algum compromisso ético, privilegiando os fins sobre os meios, como a recusa em priorizar o mercado sobre as necessidades humanas; mas, como ética não cresce à vontade por aí, a argumentação mais comum será aquela vinculada às pretensões da qualidade, **incluindo a dita "qualidade total", que, por sua vez, privilegia a relação inovadora de mercado que a educação pode prover, não sua ética", mesmo assim, a referência humana aponta para dois rasgos mais relevantes da capacidade de fazer história própria:** de um lado, saber fazer oportunidade; de outro, saber fazer-se oportunidade, concebendo o próprio ser humano como oportunidade, desde que assim se saiba fazer; a intervenção mais competente que o ser humano pode realizar não é propriamente a tecnológica, para dominar a natureza externa, mas aquela voltada para a humanização do progresso, que supõe como base de tudo a qualidade humana propriamente dita; [...] (BELÉM, 1996c, p. 10, grifo nosso).

Ao destacar o ser humano e o que inerente a sua condição, deparamos com alguns atributos que nos direcionam a refletir sobre o foco no humano, principalmente quando se propõe a priorizar este em relação ao mercado, algo especialmente relevante em um cenário no qual se busca utilizar o humano como uma estratégia de mercado, qualificando-o para atender esse domínio de interesses. Reportamo-nos à estratégia de formação humana para suprir as demandas da classe média belenense, sem com isso gerar custos adicionais a este grupo

economicamente privilegiado, dado que em um único profissional seria capaz de atender várias vezes a um conjunto de atribuições.

Também deparamos com a educação como fator predominante de qualificação humana, capaz de abrir horizontes e de criar possibilidades de desenvolvimento humano tendo em vista que,

[...] a forja central da qualidade humana é educação, desde que esta seja emancipatória, combinando conhecimento com cidadania, quer dizer, a capacidade de manejar o instrumento mais decisivo de inovação, com a ética histórica, para que o progresso se torne bem comum; este reconhecimento concederia à educação o papel de eixo da transformação produtiva com equidade, [...] (BELÉM, 1996c, p. 10).

A ênfase na educação está relacionada aos direcionamentos da ONU, por meio de comissões, pois se vê nela o caminho central para o desenvolvimento econômico e a aquisição de cidadania. Isso, porque, entre os indicadores do desenvolvimento humano, a educação vem em primeiro lugar, seguida da expectativa de vida, e, em terceiro lugar, da economia.

Na esteira desse processo, deparamos ainda com a afirmativa sobre como a educação amplia aspectos específicos de uma abordagem transdisciplinar, na qual ela seja reconhecida e empreendida como fator gerador do ensino que deve configurar elementos relevantes capazes “[...] mais especificamente de mostrar que desenvolvimento só ganha sentido se, de um lado, representar os anseios globais da sociedade, e, de “outro, colocar o crescimento econômico a serviço da equidade, tornando o progresso bem comum; [...] (BELÉM, 1996c, p. 15).

O penúltimo aspecto se apresenta como a superação da tendência setorista ao destacar,

f) ao mesmo tempo, busca-se superar a tendência setorialista das políticas governamentais, sempre compartimentadas em setores geralmente isolados e hierarquizados negativamente, já que a economia se torna o fim de tudo, embora devesse ser apenas meio, por mais indispensável que seja, sem negar que é mister organizar setores para dar conta da multiplicidade de problemas, a ênfase deve estar na capacidade de concertar, orquestrar o todo; tem-se dado a este intento o nome de “planejamento estratégico”, para designar a preocupação em articular esforços e recursos, em garantir espaço suficiente para o longo prazo, ou seja, para o projeto geracional, mais do que para o curto prazo, reduzido à mera sobrevivência política imediata, em priorizar o social sobre o econômico, além de se compor com a questão ambiental, e assim por diante”, (BELÉM, 1996c, p. 15).

Esse caráter de “ultrapassagem”, expresso no objetivo de superar a tendência setorista das políticas governamentais, perpassa por praticamente todo o registro documental presente nos cadernos *Caminhos da Educação*, do primeiro ao sétimo volume. É como se houvesse o intuito de qualificar ou afirmar o diferencial presente na proposta educacional pensada para

Belém por meio do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Para isso, também se dá destaque ao ideal de empreender uma prática inovadora, ligada a uma educação capaz de formar um cidadão com condições de ser inovador – mesmo que, em alguns momentos, esses aspectos inovadores se choquem com interesses mercadológicos e econômicos e/ou tecnológicos ligados aos avanços de equipamentos e à formação profissional para atendimento às demandas deste setor.

Os registros produzidos pela gestão em diversos documentos, em especial no caderno 5, relatam as estratégias utilizadas pela gestão para desenvolver uma educação diferenciada, que por diversas vezes é nomeada como educação inovadora, acompanhada de expressões que a qualificam de modo a intensificar a intencionalidade da gestão municipal de Belém, afirmando a mudança que o prefeito Hélio Gueiros se propõe a realizar na região.

Em relação ao fracasso escolar, o caderno nº 5 também aborda sobre esse assunto, como no fragmento a seguir, expressando que a intenção não é culpabilizar o docente. Todavia, o questionamento, a relação direta no discurso e as estratégias pensadas para a superação, afirmam o oposto:

O fracasso escolar não é culpa do professor. Mas é problema seu. Tendo em vista que a Escola se localiza numa região pobre e periférica, acarreta todos os problemas típicos de aprendizagem, exógenos e endógenos. Pode-se facilmente observar que a pobreza material e cultural influi muito no desempenho das crianças, arrolando-se, entre outros fatores: falta de incentivo adequado familiar para o aluno estudar, ambiente de violência e exacerbação sexual, necessidade de trabalhar precocemente (BELÉM, 1996d, p. 9).

Como consta em outros momentos, a formação é uma estratégia pensada para levar o educador a superar as problemáticas presentes no ambiente escolar, decorrentes das condições sociais do público-alvo desse Subsistema. Isso vem historicamente minando os direitos sociais em decorrência da carência de políticas públicas capazes de reverter ou amenizar as condições desses sujeitos.

Dessa forma, há inovações para o docente que representam o reconhecimento de algumas pautas de lutas da categoria, principalmente nos itens que visam a valorização profissional e a qualidade na educação pública. Isso está expresso no documento em dois aspectos, da seguinte forma:

2. As inovações em torno da figura do docente podem ser assim sumariadas:
 - a) é exclusivo da Escola, durante o dia, permitindo evitar o "docente biscateiro" e, sobretudo, acentuar a dedicação integral à tarefa de educador, o que inclui também o direito de estudar;
 - b) ganha sensivelmente mais que a média municipal, para se poder atrair os melhores e privilegiar o mérito acadêmica;

c) a aula é mais longa, para que o docente. Possa organizar melhor pesquisa e elaboração própria, ao lado de inovar com juízo (BELÉM, 1996d, p. 23-24).

Esse olhar direcionado para formação e para a remuneração do professor traduz-se na valorização desses profissionais, que devem ter seus avanços reconhecidos, mesmo que uma pequena parcela, apenas dos educadores pertencentes ao Subsistema. Em face disso, a limitação se dá na forma de controle desse trabalho, que tem proximidade com o modelo empresarial, tanto na exigência e direcionamento de uma atuação polivalente do professor, quanto no controle avaliativo do aluno, no esquadrinhamento diário do desenvolvimento e da produção, e na apresentação mensal de gráficos evolutivos.

Na avaliação, também podemos observar a lógica empresarial que esquematiza o desenvolvimento dessa proposta, para estruturá-la em uma avaliação permanente e diária. “Dentro de uma perspectiva de construção de conhecimento, não se concebe mais a idéia de que avaliação é uma parte da ação educativa cabível apenas ao aluno. Na Escola Bosque a avaliação não é vista” (BELÉM, 1996d, p. 217) com o objetivo de registrar os avanços e, sobretudo de traçar alternativas para superar o fracasso escolar,

A avaliação permanente definiu a qualidade da intervenção. A constatação dos níveis da psicogênese da língua escrita em que se encontram os alunos, mês a mês, mobiliza no professor o desejo de que avancem, traduzidos em atos concretos de intervenção capazes de promover aprendizagens. O olhar atento do professor ao processo de aprendizagem pelo qual passa o aluno constitui-se elemento imprescindível à construção do conhecimento (BELÉM, 1996d, p. 112).

Paralelamente à avaliação do aluno, ocorrem a avaliação e o controle do trabalho docente. Essa forma de acompanhamento se correlaciona ao modelo de inovação escolhido pelo município de Belém, que apresenta uma nítida inovação mercadológica, a qual serve aos interesses do capital. Segundo essa prática, é possível quantificar o aluno, limitando os conhecimentos educacionais à aquisição da leitura e escrita, pois o instrumento utilizado não considera os demais saberes abordados no interior das escolas, mesmo que sejam tão importantes quanto o processo da aquisição da leitura e escrita e ou deem base para que este ocorra. Assim, ressaltamos como existem diversos aspectos evolutivos, alguns dos quais têm tanta importância quanto decodificação de grafemas e fonemas, e acabam passando despercebidos ou são inquantificáveis nos critérios que integram a avaliação da aprendizagem no Subsistema de Educação,

A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio professor. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, ele está também avaliando o seu próprio conhecimento. Por isso, os critérios da

avaliação que condicionam seus resultados, estão sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática ou atividade do professor.

Saber avaliar-se é avaliar a realidade como forma de consciência crítica numa dimensão mais pessoal da avaliação, buscando diagnosticar avanços ou entraves e redimensionar, assim, a ação educativa. A avaliação, portanto, na perspectiva de Escola Bosque, é um processo formativo e contínuo. Todos os sujeitos do processo são agentes de avaliação (BELÉM, 1996d, p. 222).

Para além dos aspectos avaliativos que tentam mensurar os níveis de leitura e escrita, cabe ressaltar que a organização da educação tinha como vertente a materialização da proposta prática de educação para o desenvolvimento sustentável, que, de acordo com a gestão, manifesta-se quando a “prática pedagógica toma como ponto de partida os elementos da cultura presentes na produção escrita dos alunos em processo de alfabetização. O resgate e a análise destes elementos atribuem um novo significado ao ato de ler e escrever” (BELÉM, 1996d, p. 99). Ao destacar aspectos inerentes à realidade dos educandos, associados a conhecimentos propedêuticos de leitura e escrita,

Neste sentido estamos desenvolvendo uma prática pedagógica que procura desencadear o processo de aquisição da leitura e da escrita a partir de questões relevantes próximas aos alunos.

O trabalho foi iniciado pela construção da identidade pessoal, onde o aluno teve oportunidade de autodescobrir-se enquanto um ser singular, portador de características próprias tanto ao nível físico quanto ao de sua personalidade. A descoberta das diferenças levou a uma reflexão acerca do respeito mútuo e do auto-conhecimento (BELÉM, 1996d, p. 99).

A correlação entre ensino e aprendizado, expressa no caderno nº5, é abordada em outros relatos sobre essa temática, pois para ensinar é preciso conhecer as formas como ocorre o processo de aprendizagem, com ênfase nos educadores que integraram esse projeto e tiveram o desafio de provocar a superação do fracasso escolar levantado:

Na prática, perde significado o objetivo de ensinar, não só porque realça em excesso uma pretensa hierarquia entre quem ensina e quem aprende, mas sobretudo porque só pode fazer aprender, quem, por sua vez, aprende. Assim, o centro do que se define como ensinar, é o aprender. Ou, por (BELÉM, 1996d, p. 12)

A inovação educacional também se expressa nas concepções de ensino e aprendizagem, não somente na formação do educador, sobretudo no que diz respeito à formação de educandos, desde a concepção de sujeito, de educação e de sociedade. Uma crítica a realizarmos se dá sobre o frequente uso da palavra inovação como direcionada à de objeto novo ou prática nova, pois esta consiste em uma visão mercadológica, e não educacional. Assim, salientamos a compreensão de que inovar não se relaciona diretamente com produção, elaboração de um

material didático novo; nela se inserem as finalidades do ensino, que compreende a promoção de mudanças estruturais e significativas, em prol da superação de um ensino que se pauta em interesses mercadológicos e econômicos,

Facilmente encontramos dois extremos nas tentativas inovadoras escolares: de um lado, podemos nos defrontar com experiências que inovam por inovar, ou seja, exacerbam o novo a qualquer preço, sem levar em conta os direitos do aluno de aprender bem. A pedagogia conhece inúmeras tentativas deste teor e que, naturalmente, acabam não dando certo ou servem apenas para se fazerem teses de mestrado e doutorado, ou testar hipóteses acadêmicas, como aquelas experiências que buscam deixar o aluno totalmente à vontade, estudando ou comparecendo se quiser e como quiser. Como a sociedade não funciona dessa maneira, o resultado didático é uma total despreparação para a vida (BELÉM, 1996d, p. 20).

A própria perspectiva da gestão reconhece que paira sobre os discursos educacionais a questão da inovação ligada a esses aspectos de novidade. Ao mencionar o ato de inovar por inovar, afirma novamente o tipo de inovação que interessa à Prefeitura de Belém – ou seja, como aquela que deve atender aos interesses da sociedade. Daí levantamos o seguinte questionamento: a que sociedade se refere a gestão da educação de Belém? Seria a sociedade capitalista, mercadológica, neoliberal, que deixa historicamente à margem dos direitos mínimos uma parcela significativa da população, que pretende formar ou qualificar uma população “vulnerável economicamente” para atender às necessidades da elite econômica?

Superando “o inovar por inovar”, a Prefeitura destaca que o aluno precisa aprender e realmente isso precisa ocorrer na educação. Porém, podem ser lançados possíveis questionamentos sobre a finalidade de ensino, já que, quando se trata da educação realmente inovadora na concepção dialética, alteram-se as bases das estruturas e a orientação da educação, quebrando a manutenção dos padrões postos e, conseqüentemente, instaurando a superação das desigualdades sociais presentes na sociedade. Além disso, as aprendizagens construtivistas ou resconstrutivistas não trazem em seu bojo o ideal da superação dos padrões postos, especialmente quando o documento se pauta na pesquisa e produção de materiais, ao apresentar a contribuição da inovação da seguinte forma:

Assim, se pesquisa e elaboração própria são bases cruciais da aprendizagem reconstrutiva do aluno, será de todo mister mostrar como se faz acontecer. Entretanto, mantendo-se como razão de ser da Escola a aprendizagem do aluno, a inovação só ganha sentido se isto realmente ocorrer. Mais do que nunca, inovar significa fazer o aluno aprender sempre melhor (BELÉM, 1996d, p. 21).

É inegável que inovar também diz respeito a fazer o aluno aprender. No entanto, o aprendizado figura como pano de fundo dentro da proposta inovadora implementada na gestão do governo Hélio Gueiros. Isso, porque se pauta em formar profissionais qualificados para suprir necessidades locais, sem que isso seja capaz de alterar as condições sociais do sujeito, apenas garantindo condições emergenciais de subsistência.

Em resumo, nosso objetivo maior é, até o fim desta administração, ter implantado uma rede sistêmica de Educação Ambiental e profissionalizante, com apoio na cultura das comunidades envolvidas, bem como uma política de Turismo Ecológico para o Município de Belém. Isto exige crescente descentralização do sistema, com a criação de equipes fixas nas escolas municipais, autonomia dos projetos pedagógicos e da administração (BELÉM, 1996f, p. 12-13).

Esses excertos comprovam que a vertente mercantil estava presente na proposição de inovação da gestão Hélio Gueiros, numa postura de investir em Educação Ambiental com foco nos processos de avaliação de índices. Os números são importantes, mas uma Educação Ambiental transformadora e inovadora deve primar por formas mais sustentáveis, capazes de permitir a exploração do meio para o progresso, mas com práticas ambientalmente responsáveis, como reflorestamento, consciência dos limites da natureza e seu uso racional.

4.2 As expressões de inovação na UEDS

A partir do levantamento feito, foi possível perceber que a noção de inovação da gestão de Hélio Gueiros estava mais associada à vertente do mercado, em função das estratégias utilizadas para mensurar inovação, que foram: alterações nas estruturas físicas da cidade; investimento em saúde e educação; percepção e/ou implantação de uma valorização da cultura municipal, para caracterizar que Belém possuía identidade; e essa própria identidade seria uma das vertentes de inovação.

Assim, teorias da mudança ou do desenvolvimento visualizam na educação o fator mais decisivo. Mudança é questão de qualidade formal e política ao mesmo tempo, cuja oportunidade depende, mais que tudo da qualidade educativa da população (formação básica), no sentido de poder assumir a condição de sujeito histórico de seu próprio projeto de desenvolvimento. Uma razão para tal destaque está no reconhecimento geral de que a marca essencial do desenvolvimento seria a humana, não a econômica ou a técnica, que, no fundo, são instrumentais, embora integrantes. Educação englobaria, de maneira aceitável e moderna, esta composição estratégica, desde os fins (homem satisfeito e participativo) até os meios (ciência e tecnologia). Educação seria apta a humanizar e a sustentar a modernidade, contribuindo a

viabilizar desenvolvimento ao mesmo tempo moderno e próprio (BELÉM, 1994b, p. 18- 19).

O caderno 1 releva essa vertente gerencialista e estratégica de inovação pensada pela gestão pública, porque a educação não teria um projeto de inovação em si, mas seria essencial para que a inovação do todo pudesse ser materializada, algo que reforça uma fragilidade pedagógica de educação inovadora. Esse percurso pôde ser verificado também diretamente na Educação Básica, preocupada com questões técnicas externas e com poucas variações de como a estrutura e a formação de professores serviriam para a execução da educação inovadora.

Se é certo que educação, ciência e tecnologia são os móveis mais decisivos das mudanças sobrevividas neste fim de século, é preciso, através da qualificação da escola fundamental, criar bases para humanizar o empuxão tecnológico, em busca da igualdade de oportunidades da nova geração. Uma escola pública de qualidade exige, sim, instalações físicas adequadas e professores preparados, mas precisa - hoje em dia e cada vez mais - ter acesso a recursos auxiliares modernos (computadores, vídeos, robótica e instrumentação eletrônica em geral), tão familiares às classes sociais favorecidas. Não é possível enfiar o mundo embrionário do século XXI em cubículos educacionais convencionais: nem os espaços, nem os ambientes, nem as atitudes e nem os métodos são apropriados (BELÉM, 1994c, p. 45).

O caderno *Caminhos da Educação* nº 2 apresenta a instrumentalização da educação no município, com a utilização de meios eletrônicos, contendo resultados e experiências desenvolvidas durante a gestão de Hélio Gueiros, de 1993 a 1996. O “objetivo deste caderno é mostrar a presença da informática e de seus recursos auxiliares de tratamento da informação como requisitos indispensáveis nas transformações necessárias para que a educação pública municipal acerte o passo com o nosso tempo” (BELÉM, 1994c, p. 14). A centralidade da abordagem presente no caderno em questão, tecnologias da informação e/ou informática, expressa um aspecto na sociedade utilizado com muita frequência para afirmar ou caracterizar algo como uma inovação. No entanto, cabe especificar que a inovação educacional apresenta características que diferem da compreensão empresarial, conforme tem sido o alvo de nossa discussão.

Uma das questões que instigam o olhar é a possível associação incoerente que pudesse estar ocorrendo na apresentação do Subsistema da educação como uma educação inovadora. Ressalta-se que faz parte do planejamento estratégico levantar algumas linhas, convergentes e prioritárias, que são caminhos recomendáveis no sentido de garantir oportunidades de desenvolvimento. No entanto, esse desenvolvimento estava atrelado à modernização da cidade, consumo e lucro numa lógica do sistema capitalista, sem de fato promover o desenvolvimento

humano, em atenção as suas aspirações pessoais. Antes, era voltado para atender às demandas do mercado e da realidade local.

A atual Administração Municipal lançou três estratégias principais para o planejamento de Belém:

- a) tratamento do município sob ótica do desenvolvimento Sustentável;
- b) definição de qualidade de vida que o Município deveria perseguir;
- c) destaque da Educação Básica reconhecida como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno (BELÉM, 1994c, p. 13).

Uma das estratégias realizadas para desenvolver uma educação inovadora foi implantar escolas com ampla estrutura, a fim de servirem de um “ponto de luz” tanto para superar a precariedade da vida da comunidade do entorno, quanto como um espaço de passagem para uma vida humana de dignidade.

Deixem-me fazer-lhes uma confissão: para o meu consumo próprio penso sempre nas escolas plantadas em espaços inóspitos, desassistidos de infraestrutura social, alagados, lamacentos, habitados por seres humanos desvalidos, extremamente desamparados, excluídos que são de espaços outros mais adequados à vida humana, como pontos de luz, como espaços de mediação ou de passagem para uma vida verdadeiramente humana (BELÉM, 1996b, p. 16).

O relato da secretária de Educação, presente no caderno nº 3, faz menção a uma realidade que atinge a população belenense, impactada por desassistência política. A secretária também expressa a sua visão sobre as populações desfavorecidas socialmente e apresenta a escola como um espaço de mudança. A partir daí é possível identificar as motivações para propor, no interior das escolas, uma alternativa em prol da superação da pobreza.

Com esse objetivo de promoção das mudanças, por meio da inserção econômica, tem destaque a estratégia utilizada pelo governo, que expressa a forma como a dignidade seria alcançada:

Daí surgiu a pretensão de oferecer alguma chance de inserção econômica para o cidadão mais humilde, semi-analfabeto imaginamos que a classe média ainda poderia comprar serviços dessas pessoas, desde que tivessem qualidade. Que serviços? Apareceu, então, o factótum, ou seja, o perfil do profissional polivalente: alguém que conseguisse, através do saber pensar, fazer várias coisas com habilidade conveniente. De fato, o problema central do factótum é o saber pensar. Caso contrário, torna-se “picareta” Faz tudo mal (BELÉM, 1996b, p. 30-31).

Elegia-se como estratégia a criação de um profissional para atender à necessidade da classe média, otimizando a “mão de obra desqualificada” de pessoas semialfabetizadas, para qualificá-las, tornando-as profissionais polivalentes, capazes de desenvolver várias atividades com qualidade; dentre as atividades, o próprio documento já destaca de quais se tratava:

Forjamos alguns espaços desta habilidade, ainda que nos tenhamos restringido, de começo, só aos dois primeiros.

- a) alguém que soubesse consertar várias coisas nas casas ou apartamentos (móveis, pias e banheiros, armários, janelas, portas, paredes, etc.);
- b) alguém que não fosse apenas “empregada doméstica”, mas alcançasse o profissionalismo de quem conhece bem roupa, comida, higiene de ambientes e pessoal, cuidados com crianças, etc.;
- c) alguém que soubesse zelar pelas partes externas da casa, como jardins e cercas, muros, portões, caixas d'água e de gordura, piscinas, etc.;
- d) um “mestrinho de obras”, que desse conta de uma casa pequena (BELÉM, 1996b, p. 31).

Ou seja, um dos objetivos era capacitar seres humanos úteis para o mercado, úteis para atender qualitativamente aos interesses das elites que necessitavam de mão de obra qualificada e provavelmente barata, para suprir suas necessidades específicas, sem que para isso tivesse que realizar vários contratos. Em um único contrato, teriam adquirido várias habilidades, pois havia um ser humano polivalente treinado para desenvolver várias funções, uma turma de consertadores, que representaria um contingente de trabalho qualificado humano.

Nesse aspecto, a inovação na profissionalização humana, com o surgimento de um novo profissional, não apresenta aspectos de inovação, tendo em vista que a concepção da inovação educacional tem como prerrogativa uma mudança estrutural nas finalidades da educação. Diante do apresentado, conseguimos observar apenas a manutenção do regime do capital, no qual a educação se apresenta como um instrumento de fortalecimento do *status quo*.

O enforque exposto no caderno nº 3 apresenta uma abordagem específica sobre inovação em educação no município de Belém, a qual pretende expressar “os feitos gloriosos” de um período de quatro anos de promoção e vivência nesse governo, objeto de estudo aqui. Sobre os aspectos de inovação presentes nesse governo e a qual tipo de inovação estão se referindo, Pedro Demo, um de seus idealizadores, destaca que

Essa Rede, ligada, portanto, à noção de desenvolvimento humano sustentado, volta-se ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento no qual a Educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso. Destaca-se, nesse processo, a inserção política e econômica do alunado, atendendo aos anseios e ao perfil sócio- econômico-cultural. das comunidades de modo a favorecer a geração de renda. Busca-se formar cidadãos com percepção de sua realidade, capacidade criadora e profissional para interagir de forma positiva com o meio ambiente físico e sócio-cultural (BELÉM, 1996b, p. 13).

Ao abordar a política do conhecimento, destaca-se que a educação formal deve impelir a sociedade a alcançar e concretizar a cidadania, por meio de uma educação humanizadora. Para

a cidadania se projeta uma interação positiva na sociedade por meio de ações, com geração de renda do alunado. Nesse sentido, Demo também destaca que:

Tanto em sua relação com a competitividade, quanto com a cidadania, educação precisa, impreterivelmente, ser mediada pela instrumentação do conhecimento, que, embora meio, perfaz a competência crucial inovadora. Esta, desgarrada dos fins educativos, da equidade, pode bastar-se com a competitividade ou com a agressão, razão pela qual conhecimento não pode ser divorciado do contexto educativo. Por outra, educação, entendida como escolarização reprodutiva, acaba por confirmar a condição de subdesenvolvimento, ou seja, de sistema produtivo atrelado e/ou sucateado e de cidadania tutelada (BELÉM, 1996c, p. 18-19).

O aspecto inovador perpassa pela narrativa presentes nos documentos, aqui transcrita como um fator determinante para se inferir sobre uma educação para a cidadania. O foco direcionado à inovação nos leva a indagar a fim de apreender as bases da educação inovadora pensada para Belém, principalmente diante das diversas indicações apresentadas. Porém, antes de tecermos nossas considerações conclusivas sobre aquilo que vem emergindo dos documentos, convém recuperar a concepção filosófica da inovação formulada por Saviani (1995), quando se refere a uma inovação dialética, compreendendo-a como aquela que possui condições de gerar mudanças reais na educação, tendo em vista que ela gera mudanças profundas nas raízes e bases de nossas concepções, colocando-se a serviço das forças emergentes da sociedade.

Portanto, mesmo sendo evidente no caderno nº4 o interesse de promover a educação para a formação cidadã como finalidade, os meios se alicerçam em uma prática que conduz para a manutenção do que está posto, uma vez que forma para o mercado, prepara e conduz os cidadãos para uma prática que ainda não se apresenta capaz de realizar mudanças estruturais, apresentando neste documento um forte viés de uma inovação humanista tradicional.

Quando apresentamos a mudança parcial, reportamo-nos principalmente aos fins que a educação e/ou formação possui, aos fins mercadológicos expressos na proposta e descritos no excerto a seguir, no qual se constata uma tendência de manutenção, pois

Existe uma diferença notável entre um sistema produtivo - para usar a linguagem original marxista - marcado pela mais-valia absoluta, que supõe um trabalhador pobre (salário mínimo) e ignorante (desqualificado), e outro marcado pela mais-valia relativa, com base em conhecimento, neste último caso, o trabalhador competitivo é essencial para o êxito do sistema, porque corresponde às exigências de inovação e qualidade”. Não é assim que o mercado tenha se convertido, mas não pode fugir ao reconhecimento de que somente o trabalhador competitivo "dá lucro”. Ao mesmo tempo, um trabalhador educado tem condições mais propícias de exercício da cidadania,

colaborando tanto na produção da riqueza, quanto em sua mais equitativa distribuição (BELÉM, 1996c, p. 20).

Outro aspecto que fortalece a compreensão da concepção que acreditamos predominar nestes cadernos está nos objetivos de inovação relacionados à qualidade, voltados para fortalecer o mercado, recorrendo ao fator competitivo que circunda este ambiente. Aqui podemos mencionar a origem da inovação de modo geral, vinculada à área tecnológica do mercado, no qual inovar é questão de se manter, como uma forma de não perecer (NOGARO; BATTESTIN, 2016).

Por conseguinte, como estratégia narrativa dos documentos produzidos pela gestão, são apresentadas a educação e sua função no planejamento estratégico do Subsistema de Educação para Belém. Com isso, este inicia elencando críticas ao que vinha sendo desenvolvido e compreendido como prática, para em seguida apresentar de forma ideológica os fins da educação.

Será crucial rever a organização social do processo de reconstrução do conhecimento, tendo em vista atingir a competência exigida pelos novos desafios da equidade e da transformação produtiva. Primeiro, é mister argumentar em favor da superação de sistemas apenas reprodutivos, transmissivos, copiadores, que, sendo cópia, fazem do aluno cópia da cópia, e colaboram para que a própria sociedade e o próprio sistema produtivo continuem cópia subalterna de outros países centrais. Embora a transmissão do conhecimento seja função essencial para a sociedade e a economia, o grande desafio é reconstruir, o que implica, democrática e logicamente, transmitir. Segundo, é mister rever as instâncias atuais, sobretudo a escola e a universidade, para que se possa redirecioná-las no rumo reconstrutivo, sem atrelamentos. Não se trata, em absoluto, de impor a todas o construtivismo piagetiano ou contra-piagetiano, mas de incentivar didáticas reconstrutivas, que podem ser arquitetadas com todos os autores, teorias e práticas que pretendem colaborar com a emancipação dos alunos (BELÉM, 1996c, p. 25).

Nesse contexto, o objetivo era promover uma educação que superasse o que vinha sendo desenvolvido até então, identificado como uma educação que “não é original” e que não tem condições de gerar mudanças significativas, pautando-se para isso em uma abordagem construtivista.

A proposta de educação na lógica do desenvolvimento sustentável e da inovação na perspectiva de qualidade prepara a sociedade para desenvolver uma função específica, focada em treinamentos e profissionalização, de modo a pressupor uma superação desse modelo tecnicista, no qual

No primeiro termo, encontramos a tradição fortemente reprodutiva baseada no mero repasse copiado de conhecimento e que reduz o educando a cópia da cópia. Nesta didática, a aula expositiva representa a ferramenta fundamental, considerada hoje obsoleta, senão já retrógrada, quando tomada como didática exclusiva. A relação entre educador e educando é literalmente

"instrumentalizada", à medida que o educando é reduzido a objeto de aprendizagem, cuja atitude é resumida em escutar, copiar e fazer provas, tudo em ambiente reprodutivo e subalterno (BELÉM, 1996c, p. 41).

A abordagem adotada pela Prefeitura se evidencia nas manifestações sobre as condições de ensino e as práticas recorrentes do modelo educacional utilizado, propondo para isso a superação do “*training*” para o “*capacity building*”, ou seja, evoluir na concepção moderna, do treinamento para a construção da capacitação, termo vinculado ao mundo do trabalho e que demanda eficiência inovadora, como se exemplifica na escolha da abordagem:

Já no segundo termo busca-se a relação de sujeitos, que têm diante de si o desafio essencialmente construtivo, no duplo horizonte da competência formal (inovar) e da competência política (participar) persegue-se a formação da autonomia, dentro do conceito “moderno de competência: competência competente é aquela que todo dia se refaz, aliando-se a isto a cidadania (BELÉM, 1996c, p. 41).

Dentre as aproximações possíveis, evidencia-se também neste caderno o viés de inovar, porém, de uma forma mais marcada e com adjetivações que têm a função de completar o sentido quanto à qual inovação se refere. Destacamos um termo utilizado como “raios de inovação” correspondendo a reflexos de inovação; também deparamos com inovação educativa, que se refere à qualidade possível que perpassa por uma permanente técnica, para além de uso tecnológico e inovação permanente, com fomento a uma cidadania perene e consolidada.

[...] é importante reconhecer que o sistema produtivo capitalista tem pelo menos uma virtude: é fantasticamente produtivo e necessita da inovação educativa para maximizar a volúpia do lucro. O capital intelectual vai se tornando mais importante que o financeiro, induzindo certa valorização dos trabalhadores, para além da teoria ultrapassada dos "recursos humanos", definidos à época como insumo do capital (BELÉM, 1996c, p. 32-33).

A inovação – ou seu discurso – e o interesse em desenvolver uma prática inovadora estão presentes nos documentos produzidos pelo governo, marcadamente nos cadernos *Caminhos da Educação*, que deixam registrada em diversos momentos essa intencionalidade, por vezes utilizando a inovação atrelada a diversos caracterizadores que têm intenção de qualificar a inovação à qual se refere.

A inovação pretendida atravessa os eixos destacados para promover o desenvolvimento, correlacionando desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e Educação básica. Esse tripé utilizado traz em si os aspectos decorrentes de um desenvolvimento sustentável que ultrapassa a observação e o foco para o meio natural, como ressalta Foladori (2002, p. 104):

O desenvolvimento sustentável incorpora à conservação da natureza externa (sustentabilidade ecológica) a sustentabilidade social e também uma sustentabilidade econômica. Porém, alguns autores, instituições e práticas de política ambiental continuam privilegiando ou considerando exclusivamente a sustentabilidade ambiental.

Segundo esse viés, percebe-se que a sustentabilidade ambiental pode ser considerada como relativa inovação da gestão Hélio Gueiros, por ser incorporada à agenda pública no desenvolvimento de novos projetos educacionais, mesmo que as estratégias utilizadas tenham-se dado consoante com a lógica de mercado, que pouco se preocupa com um desenvolvimento sustentável para todos.

Além disso, foi possível identificar que as faces de inovação educacional nas ações para a Educação Ambiental, durante a gestão Hélio Gueiros, foram a relação direta entre planejamento estratégico, proposição de resultados e forte indução da gestão gerencialista própria do neoliberalismo, como modelo a ser seguido. Mesmo que a Educação Ambiental tenha tido destaque no governo, o que também pode fazer com que seja considerada inovadora, trata-se de uma inovação parcial, porque a sustentabilidade prevista estava alinhada às demandas mercantis.

Em certa medida essa visão ambientalista do governo era inovadora para a época, pois se abandonava o conservacionismo ecológico da natureza e se trazia o debate para o campo social e econômico. Entretanto, hoje vemos que essa inovação está dentro de uma postura pragmática, do ambientalismo de mercado e, como afirma Layrargues (2022), com a promessa de que a “economia verde” protegeria os direitos de as gerações futuras herdarem um planeta melhor e sustentável.

A inovação educacional, portanto, apresenta-se ainda na proposta de uma formação por meio da metodologia de projetos, a qual estava sob o foco desta pesquisa. Esse ponto faz uma relação direta com a inovação educacional humanista, cuja ênfase está nas problemáticas locais. Enquanto isso, os próprios projetos são essa expressão de alternativas para reverter problemas locais enfrentados pela sociedade local.

Está, pois, em jogo a conquista da autonomia, no duplo sentido de dar conta dos instrumentos essenciais de intervenção inovadora na realidade, e de participar da história como cidadão crítico, criativo e ético. Diante disto, foi alinhavada a proposta de “educar pela pesquisa”, como súmula (BELÉM, 1996d, p. 14).

Para pensar a educação, levamos em consideração como se destacam a Escola Bosque e os modelos empreendidos pelas unidades pertencentes ao Subsistema, reconhecendo o espaço, a ambientação com equipamentos e materiais didáticos em condições de proporcionar mais

qualidade formativa; esse foi justamente um dos objetivos da gestão, das atitudes e dos métodos propostos. Portanto, as mudanças preconizadas ultrapassaram a construção dos espaços físicos, como se destaca na fala pública presente no caderno *Caminhos da Educação* nº 5:

Almeja este texto ressaltar algumas promessas inovadoras no campo da educação básica, tomando como referência a Escola Bosque, na Prefeitura de Belém. A proposta foi trabalhada com muito cuidado, sobretudo no que concerne à preparação do grupo de docentes, tendo em vista garantir a aprendizagem dos alunos. Esta é, na verdade, a hipótese central da Escola: tudo vale a pena, se o aluno aprende. E cabe o reverso: nada vale a pena, se o aluno não obtiver desempenho adequado (BELÉM, 1996d, p. 9).

Desse modo, a proposta inovadora para o município de Belém assinalava como a ideia de inovação na Educação Ambiental perpassava pelo desenvolvimento sustentável, isto é,

Ao mesmo tempo a questão ambiental deve fazer parte intrínseca do saber pensar para melhor intervir e inovar. Neste sentido, o que menos conta é a "aula" sobre ecologia. O que mais conta é sua presença intrínseca em tudo, transformada em modo de ser. Isto não dispensa organizações específicas (por exemplo, uma semana de ecologia, um seminário, etc.), mas seu ponto alto é o caráter curricular intrínseco, por ser parte substancial do processo formativo. Por isso, no projeto pedagógico de cada docente sempre se acentuou sua ligação ambiental (BELÉM, 1996d, p. 31-32).

Mesmo que os princípios mercantis estivessem presentes nos cadernos, em alguns momentos se percebe uma relativa preocupação com a Educação Ambiental nas propostas de aulas dos docentes, que eram responsabilizados pelas ações, junto aos alunos, quando na realidade deveria haver um projeto maior de planejamento em parceria com a gestão pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi uma ação implementada pelo governo municipal de Belém, no período de 1993 a 1996, ancorada em um discurso de desenvolvimento sustentável com a intencionalidade de enfrentar a pobreza e promover o desenvolvimento humano e a sustentabilidade ambiental. Para isso, elegeu a educação como um fator prioritário, tendo, entre suas diretrizes, a qualificação profissional, condizendo com a formação para o mercado de trabalho e a qualificação de mão-de-obra para suprir demandas locais.

Para essa finalidade, foram projetadas cinco unidades educacionais, das quais quatro foram implementadas em áreas periféricas de Belém. Destas, atualmente encontram-se em atividade: o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, na ilha de Caratateua; o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, no bairro Paracuri, em Icoaraci; e a Escola Parque Amazônia, no bairro Terra Firme. Esta última precisou ser totalmente abandonada em função dos graves problemas estruturais do prédio, razão pela qual seu funcionamento está sendo realizado em um prédio provisório às proximidades da antiga unidade. Todas essas UEDS foram formalmente inauguradas em 1996, último ano de mandato do então prefeito Hélio Gueiros, que buscava sua reeleição para um segundo mandato à frente da gestão municipal, pretensão não objetivada. Hoje essas UEDS encontram imensas dificuldades para sua viabilização.

A medida da inovação educacional presente na RUEDS no município de Belém, se expressa predominante no discurso de inovação educacional, na estrutura utilizada para as UEDS, para implementar um modelo educacional supostamente inovador, em prol do desenvolvimento humano, econômico e ambiental, mas focado especificamente nas Unidades. Foi no Subsistema que a Prefeitura realizou mudanças nos espaços educacionais, na instrumentalização tecnológica e didática, alterações nas metodologias, nas formas de avaliação e nas práticas docentes, em detrimento da rede completa de educação da cidade de Belém, inclusive promovendo uma diferenciação na valorização e qualificação dos professores. Todavia, mesmo promovendo essas mudanças pontuais, o modelo educacional se pautava no construtivismo e na capacitação profissional das populações vulneráveis economicamente, a fim de combater a pobreza, mas com uma visão economicista, em concordância com o sistema capitalista vigente e em detrimento de uma formação mais coletiva ou grupal na perspectiva da mudança social.

Os debates sobre inovação realizados ao longo da dissertação foram pertinentes para demonstrar as variáveis em torno do tema, porque inovação não consiste somente em criar algo novo, além do que já há no mercado e está disponível ao consumo. As três principais perspectivas de Educação Ambiental foram: a) despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza; b) perceber os problemas do meio ambiente a partir dos comportamentos humanos; e c) buscar o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

Nessa vertente, foi possível perceber alguns nexos entre as três perspectivas e o modelo de educação e de ações de Educação Ambiental na gestão de Hélio Gueiros, pelo menos nos textos analisados e em relação à alteração das estruturas educacionais que serviram de parâmetros para as análises. Entre as noções de inovação, a concepção humanista moderna foi a mais percebida pelas modificações dos espaços e pelas finalidades do ensino, que secundarizou uma Educação Ambiental crítica e a emancipação dos sujeitos em favor de uma sustentabilidade voltada para atender às demandas do mercado. Esse fator é recorrente na educação com foco em planejamento estratégico, porque as mudanças nos índices estavam sendo considerados mais inovadoras do que uma preocupação real com as questões ambientais, que pouco foram percebidas nos cadernos.

A concepção humanista moderna se manifesta nas mudanças estruturais projetadas para o Subsistema de Educação, tendo em vista que os espaços educacionais são significativamente alterados, com a construção de todo um aparato estrutural. É possível mencionar salas de aulas em modelo hexagonal, na perspectiva de superação da organização da sala de aula enfileirada, passando a uma organização em semicírculo nos espaços disponíveis para educação, e com espaços abertos, como proporcionado pela Escola Bosque.

A inovação educacional planejada para o município de Belém está diretamente relacionada ao ideal inovador praticado na sociedade, que utiliza essa adjetivação com nítidos objetivos de qualificar uma prática como superior à anteriormente realizada. Portanto, encontra-se diretamente relacionada aos ditames e interesses mercadológicos, tanto na organização regular da educação quanto na implementação tecnológica. No entanto, convém tecer considerações conclusivas de que este conceito, ao adentrar a educação e pretender qualificá-la, precisa estar ancorado a concepções filosóficas, voltadas para o entendimento de ser humano. A partir daí a concepção de educação abarcará a correlação entre concepção de homem e/ou sociedade, de modo a determinar ou direcionar as práticas educacionais a serem eleitas.

O problema ou a maior questão se dá quando essa perspectiva de inovação entra nos espaços escolares e modifica as relações próprias do ambiente, passando a se inserir ali uma lógica de mercado, capaz de transformar a educação em mercadoria. Com isso, altera-se o

tratamento humano da gestão do ambiente, a administração do ensino, até mesmo a percepção do aluno – que é transformado em peça para suprir demandas de um mercado excludente; em outras palavras, sujeito são massivamente tornados objetos. Essa utilização interfere diretamente nos objetivos da escola, da educação e da construção de uma sociedade cidadã emancipada. Como resultado, a educação passa a ser descaracterizada, perdendo a sua função social, que historicamente vem sendo constituída e defendida.

Em contrapartida, o foco no desenvolvimento do Subsistema intensifica as discrepâncias presentes nesse mesmo ambiente, ao tratar com nítida desigualdade sujeitos com qualificação semelhante, desde com a remuneração até as condições de trabalho, ocasionando um desprestígio nas demais escolas pertencentes à rede municipal de educação, a qual é praticamente a totalidade da oferta de ensino municipal. Ao passo que o Subsistema de Educação representa uma pequena porcentagem das escolas no município de Belém.

Evidentemente, a educação não é mercadoria nem palanque político para ser exposta com estes fins, ora em atendimento aos interesses do mercado, ora para atender a campanhas com fins políticos e eleitoreiros. Os recursos e investimentos da educação são contribuições providas de impostos sociais pagos pelos cidadãos e devem retornar de forma qualitativa para estes sujeitos – principalmente a classe trabalhadora, que depende diretamente dos serviços oferecidos pelo setor público, além de não utilizar de artimanhas e estratégias para sonegar impostos.

Diante disso, a inovação educacional deve estar a serviço da educação e atrelada aos interesses da construção de um sujeito social emancipado, um cidadão capaz de intervir na sociedade e de servir às forças emergentes de mudança.

As hipóteses reflexivas das quais nos aproximamos indicavam uma abordagem sobre estrutura escolar, práticas inovadoras e estratégias de ensino. Porém, com a realização da pesquisa, efetivamente tomamos ciência de que existe toda uma visão ideológica inserida no desenvolvimento sustentável e na inovação educacional. Com isso, essa perspectiva é maior e mais abrangente do que as estruturas, as práticas, as estratégias, ainda que se materialize nelas. Dessa forma, não podemos afirmar diretamente sobre a ideologia – como a mercadológica e neoliberal – naquele contexto, mas podemos visualizar a sua incorporação a cada ação governamental integrante do planejamento que implementou o Subsistema pra educação no município de Belém.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27.
- ASSUNÇÃO Mariza Felipe. **A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua/Belém-Pará**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELÉM (Pará). **Lei nº 7.722, de 7 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 1994a. Disponível em: <https://tinyurl.com/54wuvkz7>. Acesso em: 15 out. 2020.
- BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal de Belém. **Caminhos da Educação**. Belém: SEMEC/PMB, 1994b. (Série Planejamento n. 1).
- BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal de Belém. **Caminhos da Educação**. Belém: SEMEC/PMB, 1994c. (Série Planejamento n. 2).
- BELÉM (Pará). **Decreto n.º 29.205, de 13 de setembro de 1996**. Dispõe sobre a regulamentação do art. 2º, da Lei nº 7.722/94, institui o Subsistema Educacional de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável e dá outras providências. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 1996a. Disponível em: <https://tinyurl.com/3js2zxp8>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal de Belém. **Caminhos da Educação**. Belém: SEMEC/PMB, 1996b. (Série Planejamento n. 3)
- BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal de Belém. **Caminhos da Educação**. Belém: SEMEC/PMB, 1996c. (Série Planejamento n. 4)
- BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal de Belém. **Caminhos da Educação**. Belém: SEMEC/PMB, 1996d. (Série Planejamento n. 5).
- BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal de Belém. **Caminhos da Educação**. Belém: SEMEC/PMB, 1996e. (Série Planejamento n. 6)
- BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal de Belém. **Caminhos da Educação**. Belém: SEMEC/PMB, 1996f. (Série Planejamento n. 7).
- BELÉM. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Parque Amazônia**. Belém: [s. n.], 2016.
- BELÉM (Pará). [Fotografia da Escola Bosque]. **FUNBOSQUE**, [on-line], [2021]. Disponível em: <https://tinyurl.com/2s3zsstn>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999
- BRASIL (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://tinyurl.com/34ezp7aj>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.792, de 6 de maio de 1993.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1993. Disponível em: <https://tinyurl.com/4b3x5vdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desportos, 1998. Disponível em: <https://tinyurl.com/n2wmcwcj>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Mensagem nº 539, de 27 de abril de 1999.** Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1o do artigo 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente o Projeto de Lei no 61, de 1997 (no 3.792/93 na Câmara dos Deputados), que "Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências". Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1999. Disponível em: <https://tinyurl.com/3kfshvmf>. Acesso em: 16 mar. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <https://tinyurl.com/573mxr64>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/yey93p4>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL, Um pouco da História da Educação Ambiental. **Ministério da Educação**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://tinyurl.com/43acyn84>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 2.015, de 20 de novembro de 2019.** Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares – PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola cívico-militar – ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília: 2019b. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 de jun. 2021.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **A periodização e a ciência da História:** observações preliminares. Rio de Janeiro: Mímeo, 1977.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MUHLE, Rita Paradedda. Educação ambiental: o problema das classificações e o cansaço de árvores. In: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti de; MENDES, Michel; HANSEL, Claudia Maria: Damiani; Suzana (Org). **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade.** Caxias do Sul: EDUCS, 2017. p. 169-182.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. PGM 1: A Educação Ambiental no Brasil. In: BRASIL. **Educação ambiental no Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. p. 13-20.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e Prática** - vol. 9, nº 17, jul-dez - 2001, p. 46-56.

CASTANHA, André Paulo. As fontes e a problemática da pesquisa em história da educação. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campinas: HISTEDBR/Unicamp, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, Tayanne Cid. **Manifestações culturais no Pará no cotidiano escola: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Ed. Atlas, 2015.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 4ª ed. São Paulo: Editora Gaia, 1994.

ESSENCIALISMO. In: E-DICIONÁRIO Termos Literários. Lisboa: FCT, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/2k4jv7yc>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FELDMANN, Fabio. O lema é reinventar [Entrevista cedida a Flavia Pardini]. **Revista Página 22: Informação do novo século**, São Paulo, n. 5, p. 14-19, fev. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/2kkzhvjv>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-29

FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1997.

FOLADORI, Guillermo. Avanços e limites da sustentabilidade social. **Revista Paranaense De Desenvolvimento**, Curitiba, n. 102, p. 103-113, jan./jul. 2002.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre entrevista na pesquisa qualitativa. **Paídeia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

FREITAS, Sandra Cristina Santiago; ARAÚJO, Maria Ludetana. Políticas Públicas de Educação Ambiental no Estado do Pará: trinta anos de uma trajetória. In: SILVA, Marilena Loureiro da (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Ambiental na Amazônia: das unidades de conservação aos grandes empreendimentos econômicos**. Belém: UFPA, 2014.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, jun. 2000.

GHANEM, Elie. Inovação Educacional em Pequeno Município: O caso fundação casa grande (nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 28, p. 103-124, set. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE EARTH. [Escola Bosque]. **Google Earth**, [on-line], [2022]. Disponível em: <https://tinyurl.com/2v8kerkj>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GOOGLE MAPS. E.M. Parque Amazônia. 129 R. Vinte e Sete de Setembro. Belém, Pará. **Google Maps**, [on-line], [2022]. Disponível em: <https://tinyurl.com/4ne6dpnj>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GUEDES, Maria Gorete Rodrigues Cardoso. **Democracia e eleição de dirigentes escolares no sistema municipal de ensino de Belém**: análises e perspectivas. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens**, Abaetetuba, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013.

GUIMARÃES, Mauro; RODRIGUES, Jéssica Nascimento. Políticas públicas e Educação Ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 15, n. 2, p. 13-30, 2010.

INOVAÇÃO. In: DICIONÁRIO Online de Português. [S. l.]: Dicio, [202-]a. Disponível em: <https://tinyurl.com/3nj6b6w8>. Acesso em: 20 ago. 2020.

INOVAÇÃO. In: PRIBERAM Dicionário. [S. l.]: Priberam, [202-]b. Disponível em: <https://tinyurl.com/4547wzfv>. Acesso em: 26 out. 2021.

INVASÃO ganha uma escola de US\$ 1,5 milhão. **O Liberal**, Belém, 27 set. 1996. Atualidades. p. 8.

JESUS, Pedro; AZEVEDO, Joaquim. Inovação, o que é? Porquê? Onde? Quando? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 20, p. 21-55, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **OLAM: Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 1-14, abr. 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, n. esp., p. 44-88, jun. 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, Mar. 2014.

LEFF, Enrique. **Discurso sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEONARDI, Maria. A Educação Ambiental como Um dos Instrumentos de Superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, 2003. V. 6, nº2, p. 99-119, jul./dez. 2003.

LIMA, Gustavo da Costa. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: Em Defesa de Uma Pedagogia Libertadora para a Educação Ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

LIMA, J. S. S. Educação Ambiental, arte e cultura na Amazônia paraense: uma experiência de gestão no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em Belém, Pará. In: SILVA, José Bittencourt da (Org.). **Educação e meio ambiente na Amazônia brasileira**. Curitiba: CRV, 2021, p. X-Y.

LÖWY, M. O que é ecossocialismo? 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção questões da nossa época, v. 54).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Gestão Participativa na Explicitação e Resolução de Conflitos, **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, jan./abr. 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANZINI, Eduardo J. A Entrevista na Pesquisa Social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1968.

MENDONÇA, E. F. Direita, volver! A onda conservadora e a militarização de escolas públicas. In: DOURADO, L. F. (Org). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em:< <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2021.

MARTINS, A. A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **RBPAE – revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 689 - 699, set./dez. 2019. Disponível em:< <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/94577>> Acesso em: 20 set. 2021.

MESSINA, Graciela. Mudanças e Inovação Educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, jan. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 242-262, dez. 2013.

MIRANDA, Aquila Mescouto. **O lugar da Educação Ambiental dentro da nova configuração organizacional do aparelho estatal do Pará**. 2016. 81 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MIYAMOTO, Shiguenoli. Amazônia: meio ambiente, fronteiras e segurança. In: MARTINS, Estevão Chaves de Rezende; MOREIRA, Felipe Kern (Org.). **As relações internacionais na fronteira norte do Brasil**: coletânea de estudos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contorno da inovação na educação. **Holos**, Natal, ano 32, v. 2, p. 357-372, 2016.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. **Lisboa: Educa**, 2009.

OLIVEIRA, R. Complexo alfabetizará crianças e adultos. **A Província do Pará**, Belém, 27. set. 1996. Cidade. p. 11.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; BORENSTEIN, Miriam Süsskind. O método de pesquisa histórica na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 575-584, out./dez. 2005.

PANTOJA, Roberta da Trindade. **Educação integral e(m) tempo integral**: caminhos trilhados na Escola Bosque na ilha de Caratateua (PA) Belém – PA. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PARÁ (Estado). **Lei nº 5600, de 15 de junho de 1990**. Dispõe sobre a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis, de acordo com o artigo 255, inciso IV da Constituição Estadual, e dá outras providências. Belém: Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 1990. Disponível em: <https://tinyurl.com/36dfs2ve>. Acesso em: 16 ago. 2020.

PARÁ WEB NEWS. Escola Bosque reinicia matrícula do ensino médio sacrificando turmas de ensino fundamental. **Pará WEB News**, [on-line], 27 jan. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9fcp37>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 67-107.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. 2015. Tese (Promoção a Professora Titular do Magistério Superior) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente**: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque. 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

RIBAS, Luiz César; LEMOS, Stella Vanucci; ANASTÁCIO, Loreanna Bertolucci de Araújo. Bases para políticas de Educação Ambiental no Brasil: perspectiva histórico-cronológica. **Pedagog. Foco**, Iturama, v. 11, n. 5, p. 120-135, jan./jun. 2016.

SANTOS, Tatiane Lima. **Análise do aspecto ideológico do discurso legitimador das políticas públicas educacionais ambientais da gestão municipal de Belém (1993 a 1996)**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SÁ-SILVA. Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, Ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter Esteves (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17-32.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347- 369, mar./abr. 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa na Pós-graduação em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007.

SILVA, José Bittencourt da. Elementos para (re)pensar inovação educacional no âmbito da escola básica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 50, p. 159-169, 2021.

SILVA, José Bittencourt da. **O Subsistema de educação para o desenvolvimento sustentável instituído em 1996: processo histórico, mediação e realidade atual** [Projeto de Pesquisa - Portaria nº 23/2020 - NEB/UFPA]. Belém: NEB/UFPA: 2020.

SILVA, José Bittencourt; SANTOS, Tatiane Lima; MIRANDA, Aquila Mescouto; ROSA, Matheus Henrique Ferreira; BITTENCOURT, Larissa da Costa; ROCHA; Rayssa Lopes; ROCHA, Hadrya Maylla Muniz. Inovação educacional em Belém, estado do Pará (1993-1996). In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE, 8., 2020, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2020.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR. Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública Marcos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TAMAIIO, Irineu. PGM 2: A Política Nacional de Educação Ambiental. In: BRASIL. **Educação ambiental no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. p. 21-29.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em Educação: uma revisão necessária. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **Práticas educacionais inovadoras e costumeiras: fatores de diferenciação**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

TREIN, Eunice Schilling. A Educação Ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 295-308, ago./dez 2012,

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VALE, Cassio. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

Tese de Doutorado – (Doutorado em Educação) - PPGED/ICED/UFPA, Belém, 2015.

VEIGA, C. H. A. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

VIEIRA, Sofia L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo w. Parâmetros Sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter Esteves (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 33-60.